



2025

v.5, n. 8, 2025

# REVISTA CIENTÍFICA ELETRÔNICA DA FACULDADE DE PIRACANJUBA

ISSN 2764-4960

NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO, INICIAÇÃO/PESQUISA CIENTÍFICA, EXTENSÃO E  
RELAÇÕES COMUNITÁRIAS DA FACULDADE DE PIRACANJUBA (NPGPERC/FAP)

**- E X P E D I E N T E -**

**Volume 5, Número 8, Ano 5**

Janeiro / Junho, 2025

Site: <https://eadfap.com/revista>

E-mail: [nucleodepesquisafap@gmail.com](mailto:nucleodepesquisafap@gmail.com)

**NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO, INICIAÇÃO/PESQUISA CIENTÍFICA, EXTENSÃO E  
RELAÇÕES COMUNITÁRIAS DA FACULDADE DE PIRACANJUBA (NPGPERC/FAP)**

O Dossiê Temático: “A Internacionalização da Pesquisa - Aproximações Teóricas e Metodológicas” (v.5, n. 8, 2025), visa dar visibilidade as pesquisas desenvolvidas em cooperação internacional nas mais diversas áreas do conhecimento, assim como propõe discutir acerca da crescente importância da internacionalização como estratégia para o avanço do conhecimento em escala global, abrangendo diversas esferas da educação, desde o ensino básico até a pós-graduação. No âmbito do ensino básico, a internacionalização ocorre principalmente através de programas de intercâmbio cultural e educacional, que incentivam o aprendizado de línguas estrangeiras e promovem o contato com diferentes culturas. Essas experiências ampliam o horizonte dos estudantes, incentivando a construção de uma cidadania global. Além disso, há uma tendência crescente de integração de currículos internacionais, que proporciona uma educação mais diversificada e alinhada às demandas globais. No ensino superior, a internacionalização se destaca como um dos principais alicerces na formação de estudantes e pesquisadores. Universidades de todo o mundo têm investido em parcerias interinstitucionais, promovendo mobilidade acadêmica, programas de duplo diploma e projetos de pesquisa em colaboração com instituições estrangeiras. Esse intercâmbio favorece a inovação ao proporcionar a estudantes e professores oportunidades de desenvolver competências interculturais e científicas. Na pós-graduação, a internacionalização é crucial para a criação de redes de pesquisa globais e para a publicação de trabalhos em periódicos de alto impacto. Práticas como programas de doutorado sanduíche, cotutelas e publicações conjuntas são essenciais para melhorar a qualidade das pesquisas e aumentar a visibilidade internacional dos pesquisadores. Autores como Jane Knight, Simon Marginson, Philip G. Altbach e Eric Beerkens têm explorado amplamente o processo de internacionalização no ensino. Jane Knight define a internacionalização como a integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global nos objetivos, funções e práticas do ensino superior. Simon Marginson analisa como as universidades são afetadas pelas dinâmicas do capitalismo global, tornando-se cada vez mais internacionalizadas. Philip G. Altbach, por sua vez, investiga as disparidades de acesso às oportunidades de internacionalização, enquanto Eric Beerkens destaca a importância das redes de colaboração entre universidades e seus impactos na produção de conhecimento. No que tange às teorias, métodos e metodologias relacionadas à internacionalização da pesquisa, algumas abordagens se destacam. A Teoria da Interdependência, por exemplo, argumenta que a cooperação entre nações em termos educacionais e científicos pode gerar benefícios mútuos. O método comparativo é amplamente utilizado, permitindo a análise das diferenças e semelhanças entre sistemas educacionais, facilitando a identificação de boas práticas globais. Além disso, a pesquisa-ação tem se mostrado eficaz em projetos de colaboração internacional, onde pesquisadores de diferentes países unem esforços para resolver problemas locais com base em evidências científicas. A investigação qualitativa, incluindo estudos de caso e etnografias transnacionais, também é uma metodologia relevante para compreender as interações culturais e educacionais em contextos internacionais.

**Dos editores responsáveis pelo Dossiê Temático (v.5, n. 8, 2025):**

Dr. Gabriel Vilallon (Universidad de Chile, Ciudad de Santiago-Chile)

Dr. Antonio Carrillo Avelar (Universidad Pedagógica Nacional - UPN, Ciudad de México-México)

Dr. Vinicius Oliveira Seabra Guimarães (PPG-EnEB IF Goiano / NPGPERC-FAP)

Me. João Batista Coelho Cunha (PPGE PUC Goiás / Fac Cidade)

Me. Tiago Antônio Gomes Gouveia de Sousa (PPGIDH UFG)

## | C O R P O E D I T O R I A L |

Eleito pelo EDITAL Nº 010/2024/NPGPERC/FAP | B I Ê N I O 2 0 2 5 – 2 0 2 6

Dr. Antonio Carrillo Avelar

Dr. Cristiano Santos Araujo

Dr. Esteban Rodriguez Bustos

Dr. Gabriel Camargo da Silva

Dr. Lucas Nojosa Oliveira

Dr. Mayk Teles de Oliveira

Dr. Vinicius Oliveira Seabra Guimarães

Dra. Adriana Aparecida Pinto

Dra. Célia Regina Malveste Ito

Dra. Daniele Lopes Oliveira

Dra. Mallu de Mendonça Barros

Dra. Maria Alejandra Silva

Dra. Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite

Me. Ana Livia Lourenço Ferreira

Me. Carlos Henrique de Sousa Guerra

Me. Keila Pereira Barbosa

Me. Lucimar Duarte

## SUMÁRIO

<b>Artigos</b>   .....	5
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PROYECTO INTERCAMBIO DE JÓVENES MAESTROS (INTERJOM) EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL BILINGÜE INTERCULTURAL DE OAXACA (ENBIO) .....	6
LOS DOCTORADOS SÁNDWICH Y LA INTERCULTURALIDAD EN ABYA YALA: UN TEMA DE/PARA INTERNACIONALIZACIÓN .....	16
LOS PROYECTOS DE AULA Y EL TRABAJO COMUNITARIO PARA DOCENTES EDUCACIÓN BÁSICA URBANA.....	32
LOS EFECTOS DE LA DOBLE JORNADA LABORAL EN EL PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA .....	47
A QUESTÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PÚBLICA: UMA REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA.....	54
O LABIRINTO DO ATO DE ESTUDAR NA ERA DIGITAL: CONSIDERAÇÕES TEMPESTIVAS .	81
<b>Iniciação Científica</b>   .....	96
EDUCAÇÃO DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA NA APRENDIZAGEM .....	97
APRENDIZAGEM CRIATIVA E PODCASTS NA BIBLIOTECA ESCOLAR: ESTRATÉGIAS INOVADORAS PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	102
GEOGRAFIA E IDENTIDADE TERRITORIAL: A PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE IPAMERI/GO .....	107
<b>Relatos de experiência</b>   .....	113
SABERES TRADICIONAIS E A PRESERVAÇÃO SOCIOCULTURAL E AMBIENTAL NO CERRADO BRASILEIRO.....	114

**S . E . Ç . Ã . O**  
**| Artigos |**

**INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PROYECTO  
INTERCAMBIO DE JÓVENES MAESTROS (INTERJOM) EL CASO DE LA ESCUELA  
NORMAL BILINGÜE INTERCULTURAL DE OAXACA (ENBIO)**

*INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION: YOUNG TEACHERS EXCHANGE  
PROJECT (INTERJOM) – THE CASE OF THE BILINGUAL INTERCULTURAL TEACHER  
TRAINING SCHOOL OF OAXACA (ENBIO)*

Carlos Antonio Aguilar Herrera<sup>1</sup>  
Laura Teresa Castillo Salinas<sup>2</sup>  
Esteban Rodríguez Bustos<sup>3</sup>

**RESUMEN:** El tema de la movilidad académica en los alumnos de las escuelas normales en México ha sido poco explorado e impulsado por las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El presente trabajo muestra el interés por acercarnos a indagar estas experiencias vividas (por los maestros/estudiantes) de movilidad académica internacional, se desarrollará bajo el enfoque cualitativo interpretativo con un estudio de caso en la Escuela Normal Bilingüe intercultural de Oaxaca (ENBIO), que nos invita a desarrollar una recopilación de la experiencia de movilidad académica de los estudiantes que participaron en el intercambio del proyecto: “Intercambio de Jóvenes Maestros” (INTERJOM) realizado en España. La problemática se centra en conocer cómo se desarrollaron estas actividades en la comunidad estudiantil dentro de ese programa que nos llevaron al planteamiento que cuestiona: ¿De qué manera estas prácticas de movilidad influyeron en la formación como docentes?, y ¿Cómo se están desarrollando en su práctica actual? Que es a lo aportaremos en esta participación.

**Palabras Clave:** Internacionalización, Movilidad académica, formación docente, Interculturalidad.

---

<sup>1</sup> Maestro y doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Realizó una estancia de investigación en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, Brasil. Actualmente, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel C, del SECIHTI. Además, forma parte de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL) y de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU). Ha participado activamente en congresos y simposios, tanto nacionales como internacionales. En la actualidad, es profesor de licenciatura y posgrado en Pedagogía, además de ser responsable del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM.

<sup>2</sup> Licenciada y Maestra en pedagogía por la FES Aragón, Doctora en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras UNAM, docente de 25 años de experiencia de Educación Básica, 10 años en el Posgrado de la FES Aragón, 7 años como ayudante en el Posgrado de pedagogía de la FES Aragón, 2 años fui parte del Equipo de Evaluación del Instituto de Educación media Superior (IEMS), pertenezco a la RED FEIAL Y RED RIPAC. Con más de 5 artículos y capítulos de libros, actualmente realizo una estancia de investigación en la UPN Ajusco, líneas de investigación: Interculturalidad e identidades, Internacionalización en el posgrado.

<sup>3</sup> Profesor-Investigador de la UNAM FES Aragón, Sociólogo de la UAM-X, Doctorando en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, Maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, Integrante del Equipo Editor de la Revista Científica Eletrônica da Faculdade de Piracanjuba, Responsable 2025-2026 de la Red de Formadores en Educación Intercultural para América Latina (Red FEIAL Nodo México), Integrante de la Red RIPAC, Red RIJIDC, Red CIAEC, Red POEDIC, Integrante Proyecto PAPIT IN404217 “Docencia bilingüe e Intercultural: lo presente y lo ausente en la formación y las prácticas educativas de los docentes de la ENBIO 2017-2019” DGAPA-UNAM; Integrante del Proyecto PAPIME PE:404321 Título del proyecto: Internacionalización y educación intercultural entre tres licenciaturas, a nivel interinstitucional en contextos de confinamiento: el caso de México – Brasil, Integrante permanente del Proyecto de Análisis Político del Discurso PAPDI, (estirdi@gmail.com) (posgrado.estebanrodriguez@aragon.unam.mx).

**ABSTRACT:** The topic of academic mobility among students in normal schools in Mexico has been scarcely explored and promoted by the authorities of the Ministry of Public Education (SEP). This study aims to investigate the lived experiences of international academic mobility among teacher-students. It will be conducted using a qualitative interpretive approach with a case study at the *Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca* (ENBIO). This research seeks to compile the academic mobility experiences of students who participated in the exchange program "Intercambio de Jóvenes Maestros" (INTERJOM) in Spain. The central issue is to understand how these activities unfolded within the student community in that program, leading us to the guiding questions: How did these mobility experiences influence their teacher training? and How are they reflected in their current teaching practice? These aspects are what we aim to contribute with this study.

**Keywords:** Internationalization, Academic Mobility, Teacher Training, Interculturality.

## INTRODUCCIÓN

La vida al interior de las instituciones de educación superior del siglo XXI, implica una serie de procesos para la formación de los estudiantes que las integran, en medio del caos que generan los procesos globalizadores donde el adelgazamiento del gasto público de los Estados y países afectan a la educación por medio del presupuesto económico a las universidades, orillándolas a involucrarse en proyectos de mejora y calidad y a generar sus propios recursos, propiciando así el desarrollo de estrategias por medio de convenios como la movilidad internacional con pocos recursos.

En materia de formación de docentes, la constante transformación de la sociedad exige que los futuros docentes se formen mediante prácticas académicas complejas y completas, pues de esa forma es posible responder a las crecientes demandas de la educación que enfrenta nuestro país.

Para resolver las problemáticas que se presentan durante la formación docente, es necesario plantear líneas de acción que en corto tiempo se vean reflejadas en el desarrollo de conocimiento para que se aproveche en las aulas de clase. Esto obliga a poner en marcha nuevas estrategias con múltiples enfoques académicos que favorezcan el desempeño académico de los docentes.

Para algunos autores como Ferry (1997) y Yuren (2001), plantean que la formación del docente es el punto de partida para el desarrollo educativo. Por ello, es pertinente modificar el sentido de la formación para dar respuesta a los nuevos paradigmas que emergen en una educación ahora sin fronteras, para que el docente sea parte de su propio conocimiento.

Las prácticas de internacionalización en el presente trabajo son entendidas a partir de cuatro referentes en los que se identifica por las comunidades académicas son: “a) Las tareas o actividades que se deben de llevar a cabo para un determinado elemento que se pueda regionalizar o expandir a otras regiones; b) Para algunos sería la movilidad académica para estudiantes y profesores; redes internacionales; asociaciones y proyectos de nuevos programas académicos e iniciativas de investigación el cual retomaremos para dar cuenta de esta investigación; c) Para otros significa la transmisión de educación a otros países a través de sucursales universitarias, franquicias etcétera; y por último d) también significa la inclusión de la dimensión internacional, intercultural, y/o global dentro del currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Revisado en portal de internet UNESCO (2015).

## EL CONTEXTO DEL ESTUDIO

La década de los 90s es trascendental a partir del surgimiento de la lucha por parte del movimiento indígena zapatista en México, el cual marco un parteaguas en el país y el mundo, como resultado de esa lucha se intentó visibilizar por parte del Estado al indígena a partir de incluir Artículos Constitucionales de atención al desarrollo de las comunidades y pueblos indígenas, el cual dice: “Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía”.

En materia educativa se emprendió la reforma educativos que contemplaba una educación Bilingüe, esta educación bilingüe se da con mayor fuerza en el Estado de Oaxaca. Así en 1995 el magisterio Oaxaqueño formaliza su movimiento pedagógico, donde emprende un proyecto para el desarrollo de la Educación Indígena Bilingüe e Intercultural de Oaxaca de donde se delinea un proyecto con varias líneas que trastocaban la interculturalidad, entre ellos crear una Universidad Indígena y aunque no todos se consolidaron, el de la Universidad se reorientó a una institución formadora de docentes para el medio indígena, actualmente la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO).

Una de las premisas fundamentales para impulsar la educación bilingüe intercultural “Se planteó que esta escuela normal no debía coescribirse solamente a preparar docentes

que atendieran a niños de educación primaria, sino tendría que cubrir también los niveles de educación inicial, preescolar y de adultos” (García Ortega).

Para ello los profesores presentaron una tira de materias y un currículum alternativo con saberes y conocimientos de los pueblos indios, la cual fue rechazada por la Secretaria de Educación pública (SEP) y fue calificada como “Plan de estudios de la Resistencia” por tener el eje conductor se centraba en la interculturalidad y se exigió que se respetarán

necesariamente las asignaturas llamadas del “tronco común” (Plan de Estudios, versión 1997) que no está diseñado para construir la indignidad socavada.

La ENBIO tiene el enorme reto de contribuir a la construcción colectiva de una educación intercultural cuyo objetivo es promover el desarrollo de las lenguas y las culturas indígenas en el estado.

Se constituye por decreto firmado por el Ejecutivo estatal el 24 de noviembre de 1999, en febrero de 2000 inicia trabajos y funciona en sus nuevas instalaciones en la población de Tlacoahuaya, Distrito de Tlacolula en el paraje denominado Danibelo.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el año 2016 la SEP a través de la Dirección General de Estudios de Educación Superior (DGESPE), establecieron vínculos con países de América Latina y Europa para que estudiantes normalistas participaran en prácticas académicas de movilidad a nivel internacional, esto, con la finalidad de que los estudiantes enriquezcan sus conocimientos a través del intercambio de experiencias que beneficien su formación para su práctica profesional.

Los procesos de movilidad entrante y saliente deben convertirse en un valor agregado importante de la internacionalización en casa al capitalizar la experiencia de docentes, estudiantes nacionales y de los extranjeros haciendo del aula un espacio de interculturalidad (Sebastián, 2015).

Si bien es cierto, que las autoridades federales y locales que dependen de la SEP deben de generar líneas de acción para establecer estrategias para la mejora de la práctica docente en las escuelas normales, uno de estos mecanismos de acción que se pudieran

llevar a cabo es tener acercamientos con otras instituciones de educación superior a través de convenios de colaboración debe ser una línea de acción para integrar a los estudiantes a una experiencia de formación intercultural a nivel nacional e internacional y así mismo darles un seguimiento académico.

Ahora, la DGESPE promueven la movilidad académica a través de becas dirigidas a estudiantes de Escuelas Normales Públicas, Asimismo, existe el programa de becas de Capacitación en actividades académicas y de investigación y para la práctica docente, dirigida a profesores y alumnos a partir haber cursado el cuarto semestre, entre otros requisitos.

Sin embargo, estas acciones se están convirtiendo en prácticas académicas aisladas, que pareciera que sólo aportan a un sector del normalismo en México, considerando que en el país existe heterogeneidad en las escuelas normales con características y necesidades diversas.

Es por ello que se necesita crear programas de movilidad adecuados para las necesidades y características de las normales.

Dentro del desarrollo de la movilidad se vive un intercambio académico de estancia en la Universidad de Alcalá de Henares en España a partir del año 2010 y hasta el 2014, tiempo en el cual fueron 16 maestros los que participaron de dicha estancia, de uno a dos meses, donde desarrollaron materiales didácticos, planes de estudio y rediseños curriculares en una experiencia que no logro consolidarse de ambas partes, ya que los maestros de Oaxaca cumplieron con el convenio durante los cinco años, pero el magisterio de España no cumplió con su presencia en la ENBIO, lo cual no permitió la continuidad y el desarrollo de los objetivos trazados, dejando como una experiencia aislada en la ENBIO, lo cual nos llevó a indagar por los logros obtenidos, con la intención de poder aportar un proyecto que re-incentive el valor de la movilidad académico en el contexto actual.

## JUSTIFICACIÓN

A la vez, existe información que respalda los procesos de seguimiento, evaluación y retroalimentación del desarrollo de competencias profesionales como un factor que impacta en el trabajo del profesor y los resultados de sus estudiantes (Manzi, 2011). A partir de

estos antecedentes, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera se llevó a cabo la movilidad académica en la ENBIO dentro del “Proyecto Intercambio de Jóvenes Maestros” (INTERJOM)? De la pregunta de investigación se derivan dos preguntas secundarias: ¿Cuáles son las necesidades de la ENBIO para llevar a cabo mayor movilidad académica? y ¿Cuáles son los factores que intervienen en el proceso de movilidad académica en la ENBIO? El propósito del estudio es: conocer, a partir del seguimiento al proceso de movilidad académica que se dieron en anteriores generaciones (2010-2014), cómo se desarrollan las competencias profesionales durante la formación inicial docente en una escuela normal.

Se espera describir el proceso de formación, desde la perspectiva de los docentes en formación y los profesores involucrados, así como las evidencias de aprendizaje que van dando cuenta del nivel de logro de las competencias profesionales. Además, se busca identificar cuáles son los factores que intervienen en el desarrollo de competencias profesionales y las diferentes estrategias aplicadas para realizar el seguimiento y valoración del progreso de éstas.

Con los resultados de la investigación, se pretende aportar mayor evidencia empírica sobre el tema de formación inicial docente en las escuelas normales, el desarrollo de competencias profesionales y contribuir a la generación de conocimiento a partir de la aplicación de estas estrategias.

## OBJETIVO GENERAL

Analizar las experiencias de formación de los alumnos que participaron en el proyecto Intercambio de Jóvenes Maestros (INTERJOM) de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) en torno al proceso de movilidad académica, a través de la comprensión de los significados construidos en su práctica internacional, para establecer propuestas de intervención en la ENBIO.

## MARCO TEÓRICO

En tanto a la formación, Ferry (1997) concibe a la formación como un proceso distinto de la enseñanza o del aprendizaje. Éstos son soportes y medios para la formación, misma que se concibe en la dinámica de un desarrollo personal.

En la formación profesional existe una representación previa o concepción de las tareas a desempeñar en todo ejercicio posterior. Así, la formación prepara al sujeto a adecuarse a las exigencias de su profesión. Formarse es ponerse en forma para desempeñar tareas relacionadas con una práctica profesional. Este autor enfatiza en el sentido personal que el sujeto asigna a su formación (Lima, 2002).

La formación dentro de cada persona es variable y una espiral como nos refiere Ferry (1997): “Lo que para los egresados viene siendo pauta de análisis, al percatarse de su conocimiento fuera de su aula y como parte de ella”.

Una formación no se recibe... Nadie forma a otro... El sujeto se forma sólo para sus propios medios... Uno se forma a uno mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Esto supone entonces una postura interiorista, una dinámica de desarrollo personal que va del interior al exterior y que sólo se prevé de las mediaciones y los dispositivos o soportes (currículo, programas, contenidos de aprendizaje) como medios para formarse a sí mismos.”

En tanto a la formación podemos referir que la teoría crítica ha dado cuenta de llevar a cabo una mejor formación en las personas, al percibir la importancia del conocimiento propio y de las necesidades individuales. Al retomar a Yurén y Ferry es debido a la propuesta crítica de formación permitiendo seguir una sola teoría para dar cuenta de los diferentes términos que se van relacionando entre sí.

La movilidad estudiantil se entiende como el desplazamiento temporal de los estudiantes de una comunidad académica a otra, con un propósito específico de orden educativo; es un mecanismo que coadyuva a la formación integral del estudiante, fortaleciendo su competitividad profesional. Este aspecto también lo consideran los Consejos Interinstitucionales de Evaluación de Educación Superior (CIEES) y los organismos del Consejo para la Acreditación de las Educación Superior (Copaes) en México. Con el énfasis en la calidad educativa, las IES identifican en la movilidad nacional,

pero sobre todo en la movilidad internacional, un elemento que favorecerá el conocimiento, el reconocimiento social de las instituciones y la distinción entre ellas.

Aunque para lograr la calidad se requiere trabajar en diferentes aspectos, entre ellos la revisión y adecuación de programas académicos y la implementación de estrategias que permitan a los estudiantes vivir experiencias de aprendizaje significativas (Quiroz, 2013).

La movilidad internacional permite a los estudiantes conocer otras formas de enseñanza y aprendizaje, así como identificar el alcance de sus conocimientos en relación con espacios contextuales distintos. Se espera que estas experiencias fortalezcan la formación de los estudiantes y los pongan en igualdad de circunstancias frente a los profesionales de otros países. Este último aspecto es muy importante, ya que la globalización económica y cultural ha modificado los empleos (Quiroz, 2013).

## METODOLOGÍA

Apunte metodológico: El estudio es de orden cualitativo, basado en la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) con un estudio de caso y se realiza en la ENBIO. Esta institución formadora de docentes es de sostenimiento público tipo estatal. Se ubica en un municipio del estado de Oaxaca y atiende a 180 estudiantes en la Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Preescolar.

Se selecciona por la apertura de sus integrantes a participar y su pertinencia para el estudio. Los participantes son cinco estudiantes que realizaron un intercambio académico mientras cursaban el último semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Otra de las características de los participantes es que representan distintas etnias. Los instrumentos aplicados fueron entrevistas a profundidad y observación participante.

## REFLEXIONES FINALES

La presente investigación se ha convertido en una tarea continua e inacabada que nos ofrece derivaciones que tratan de dar respuesta adecuada a las preguntas de investigación que nos planteamos desde un inicio. Estas nuevas posibilidades en la profundización de la problemática nos dan la posibilidad de acercarnos a los actores que

participaron en el proyecto INTERJOM que se llevó a cabo en la ENBIO, para comprender sus procesos y aportes que llevan a las comunidades de los pueblos originarios a través de su profesión.

Por ello, es necesario evaluar y recuperar las experiencias de los normalistas para construir las condiciones que potencien a otros normalistas a realizar intercambios en busca de una educación integral.

La formación profesional es invaluable para que el joven estudiante vincule la escuela, la educación y su proyecto de vida en busca de mejores posibilidades y el magisterio se vea fortalecido en su práctica docente.

#### FUENTES DE INFORMACIÓN

**CONACYT.** Becas nacionales y mixtas. 2017. Disponible em: <[www.conacyt.gob.mx](http://www.conacyt.gob.mx)>.

**CONACYT.** Programa Nacional de Posgrados de Calidad. 2017. Disponible em: <[www.conacyt.gob.mx](http://www.conacyt.gob.mx)>.

**CORTI, A.; LEONOR, D.; DE LA CRUZ, S.** La internacionalización y el mercado universitario. *Revista de la Educación Superior*, v. 44, n. 174, p. 47-60, abr./jun. 2015. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a3.pdf>.

**DIDOU, S.** (Coord.). *Reflexiones de expertos sobre la internacionalización en educación superior*. CDMX: IPN CINVESTAV, Red sobre Internacionalización y Movilidades, 2016.

**FERRY, G.** *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1997.

**LÓPEZ ECHEVERRI, G.** La internacionalización de la educación superior y la formación de ciudadanos del mundo, ciudadanos locales. *Sophia*, v. 10, n. 2, p. 64-69, 2014. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413734079007>.

**QUIROZ, E.** Internacionalización e interculturalidad: un reto para la educación superior. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, n. 67, p. 59-64, 2013. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34030523007>.

**SEBASTIÁN, J.** La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional. *Innovación Educativa*, v. 5, n. 26, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421475009>.

**STRAUSS, A.; CORBIN, J.** *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002.

**UNESCO.** 2015. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org>.

**YURÉN, T.** *Formación, horizonte del quehacer académico*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

## LOS DOCTORADOS SÁNDWICH Y LA INTERCULTURALIDAD EN ABYA YALA: UN TEMA DE/PARA INTERNACIONALIZACIÓN

### SANDWICH DOCTORATES AND INTERCULTURALITY IN ABYA YALA: A TOPIC OF/FOR INTERNATIONALIZATION

Carine Josiéle Wendland<sup>4</sup>  
Andrea Olmos<sup>5</sup>  
Antonio Carrillo Avelar<sup>6</sup>

**RESUMEN:** Este escrito propone problematizar la internacionalización hegemónica de los Estudios de Posgrado hacia una internacionalización crítica que abarque la investigación de manera más amplia más allá de la movilidad estudiantil. Pretende acercar la interculturalidad en Abya Yala a la internacionalización, acercando también a Brasil y México a través del Programa de Doctorado Sándwich en el Exterior del PSDE/CAPEs, retomando sus inicios y la importancia de su continuidad para la internacionalización democrática. Como caminos metodológicos de investigación en Abya Yala adentramos a la etnografía que cruza fronteras y que camina con la internacionalización crítica y que parte “desde abajo”, de los pueblos subalternizados. Así caminamos rumbo al conocimiento de las tradiciones ancestrales de nuestra Latinoamérica que puede generar el descentramiento epistemológico, contribuir a la descolonización del saber y fortalecer la internacionalización crítica.

**Palabras-clave:** Internacionalización; Interculturalidad; Doctorado Sándwich; Educación.

**ABSTRACT:** This paper aims to challenge the hegemonic internationalization of postgraduate studies by proposing a shift towards a critical internationalization that extends research beyond student mobility. It seeks to connect interculturality in Abya Yala with internationalization, bringing Brazil and Mexico closer through the *Sandwich Doctorate Program Abroad* (PDSE/CAPEs), revisiting its origins and emphasizing its importance for the continuity of democratic internationalization. As methodological research pathways in Abya Yala, we delve into border-crossing ethnography, which aligns with critical internationalization and emerges "from below," from subalternized communities. This approach guides us toward understanding the ancestral traditions of Latin America, fostering epistemological decentering, contributing to the decolonization of knowledge, and strengthening critical internationalization.

**Keywords:** Internationalization; Interculturality; Sandwich Doctorate; Education.

---

<sup>4</sup> Estudiante de Doctorado en Educación, beca PROSUC/CAPEs mod. I, con periodo sándwich en la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM) y de estudios en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Maestría y Pedagoga en la Universidad de Santa Cruz do Sul (UNISC). Grupos de Investigación: Peabiru: Educación e Interculturalidad Ameríndia (UFRGS/UNISC) y Estudios Poéticos: Educación y Lenguaje (UNISC/CNPq). <<https://orcid.org/0000-0002-6340-6310>> Correo: carine.josiele@gmail.com

<sup>5</sup> Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM), Cidade do México – México. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação de Psicologia (FES Zaragoza) e do Programa de Pós-graduação em Pedagogia da Universidade Nacional Autónoma do México (FES Aragón). Doutora em Comunicação, Cultura e Educação pela Faculdade de Estudos Sociais da Universidade de Salamanca - Espanha. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-7422-1701>>. Correo: andreaolmos@gmail.com

<sup>6</sup> Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM), Cidade do México – México. Professor e investigador do Programa de Pós-graduação da Universidade Pedagógica Nacional e do Programa de Pós-graduação em Pedagogia da UNAM no México. Doutor em Ciências Antropológicas pela Universidade Autónoma Metropolitana - México. Professor convidado do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás/UFG - Brasil. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-5654-0650>>. Correo: antoniocarrillobr@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

El colonialismo, precursor del poder político, económico y epistemológico, permanece en la América profunda como colonialidad. La colonialidad es más profunda y, porque aún sigue con nosotros, es duradera. Es la parte invisible que constituye la modernidad.

La modernidad, a su vez, trae consigo la globalización y, en consecuencia, los procesos de internacionalización. Estos últimos pueden tener lugar desde una perspectiva hegemónica o colonial, fomentando los valores mercantiles, la competitividad y teniendo lugar verticalmente, o desde una perspectiva crítica o decolonial, teniendo lugar horizontalmente a finales del siglo XX y principios del XXI.

En el senso común, la internacionalización se concibe como movilidad académica, pero son posibles otras internacionalizaciones. En este sentido, nos preguntamos: dentro de la colonialidad que aún existe, ¿puede la internacionalización ser descolonial? ¿Dónde reside y resiste la interculturalidad en Abya Yala? ¿Cómo se traducen la enseñanza, la investigación y la extensión en formas de internacionalización?

Traemos Abya Yala como América Latina, que antes de la invasión se llamaba Abya Yala, que significa tierra madura o tierra en flor, como una forma de resistencia a la colonialidad que aún prevalece, pero también para señalar el camino hacia nuevas formas de pensar la internacionalización desde abajo, desde los márgenes. Un nombre tan original que contrasta con los conceptos y los nombres de globalización e internacionalización.

Cabe señalar que la internacionalización no avanza desde una perspectiva colonial, en una verticalidad de Norte y Sur, en busca de valores mercantiles, ni se entiende aquí sólo como movilidad. Por el contrario, en otro tipo de internacionalización, la interculturalidad se busca en una relación más horizontal, en una forma de investigar y divulgar el conocimiento, o de una manera más decolonial, compartiendo la sabiduría de los pueblos que estuvieron en los márgenes y aún lo están, así como la naturaleza.

El equipo que aquí escribe está formado por una estudiante de doctorado que ha pasado un período Sándwich del Doctorado en México, y un tutor y una tutora mexicanos que ya han estudiado en Brasil.

## CONTEXTOS INTERNACIONALES DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN

Concebir la formación de los futuros doctores desde una práctica de internacionalización pone a las universidades desde otro lugar diferente, donde el sujeto es el actor principal de su formación. Consecuentemente el saber centrado en una experiencia de internacionalización deja de ser algo que está fuera de los doctorantes, y le permite comenzar a cuestionar los saberes objetivados que tanto se favorece en las instituciones de educación superior, y permite advertir que un objeto de estudio además de su cuerpo teórico, tiene que estar construido también a partir de sus contextos y desde una historia compartida, como es el caso de la interculturalidad, en Abya Yala.

La formación centrada en prácticas de internacionalización, posibilita también que el investigador comience a advertir que sus hallazgos académicos intentan ser un patrimonio de conocimiento propio, legitimados por su trabajo de contrastación. Hablar de un saber investigativo desde una experiencia de contrastación de saberes en dos países, no significa negar la concepción de conocimiento constituido como disciplina, como reglas de saber, con autonomía teórica y metodológica, inscrita en un mundo social, vinculada con la filosofía de la modernidad, sino que abre la posibilidad de que los futuros investigadores dialoguen con el conocimiento desde sus propios saberes.

Al mismo tiempo, un saber de internacionalización que se construye desde la experiencia, de contrastación de saberes. Es decir, permite pensar la relación entre saber y poder, y consecuentemente entender la producción de saber como un proceso de dominación que puede ir cambiando, histórica y contextualmente, como es en este caso el conocimiento centrado en la interculturalidad, organizado con un principio una lógica de neo-colonización de las políticas de los estados nación y ahora verlo en nuestros días apoyados, como, un sistema de vínculos, sujetos, diálogos, conversaciones, significados y significantes que forman una trama compleja y densa, que comienza a cambiar.

Esta práctica de internacionalización implica una formación centrada en una propuesta de interculturalidad crítica. En este proceso formativo horizontal y proyecto construido desde y con la gente, el doctorante comparte y aprende relaciones de saber, ser y poder y de vida distintas. En este contexto, las universidades públicas de nuestra región han creado programas y prácticas de colaboración entre universidades y entre universidad y sociedad, a través de redes nacionales e internacionales con la intención de impulsar el

intercambio internacional y enriquecimiento mutuo para que los futuros investigadores puedan repensar, recuperar y priorizar la relevancia social de la Universidad, pues como constatamos cotidianamente se ha ido desdibujando el vínculo con la sociedad por la presión de lógica globales y por lograr posicionarse en las puntuaciones o ranking internacional. De esta manera, hacemos eco a las voces de múltiples autores que resaltan la urgencia de defender un modelo de universidad al servicio de las necesidades reales y prioritarias de la población.

Este proceso formativo, con proyectos comunes con la gente o desde abajo, lo han resignificado los doctorantes gracias al aprendizaje y experiencia compartida con los movimientos indígenas de Abya Yala, de los afrodescendientes, los sin tierra que desde hace mucho tiempo han ido delineando el camino para la transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones existentes. Acercarse y conocer dichos movimientos, resulta una experiencia enriquecedora al compartir entre todos, saberes, acciones y formas de ver, sentir y valorar el mundo y la vida, ha sido pensado no sólo para sí mismo, sino para el conjunto de la sociedad, con un reclamo y lucha por construir un mundo Otro.

Lo importante en decolonizar la educación es que permitirá construir una nueva visión de mundo, más humana y solidaria. Pero de manera especial, permite asumarnos como sujetos históricos, dar sentido a nuestras vidas, al desprendernos y resistir la sumisión ideológica derivada de la matriz de poder neocolonial. Ésto depende de nuestra capacidad de abrirnos a otras voces para conjuntamente proponer acciones para afrontar las problemáticas comunes.

La decolonización del conocimiento empieza cuando asumimos hacernos cargo de nuestros problemas planteándonos preguntas que luego nos tocará resolver, sin esperar recetas de expertos ni de teorías. Dicha educación necesita decolonizarse a sí misma, eliminando lo que nos ata a marcos de referencia teóricos, metodológicos, epistemológicos que nos impiden pensar de otras maneras. Es una educación que involucra a los estudiantes con los problemas que le aquejan en su contexto personal, local, nacional y humano.

## EL DOCTORADO SÁNDWICH Y LA INTERCULTURALIDAD SOB LA PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

El Doctorado Sándwich nace así como una forma de intercambiar mundos, conectar historias, hacer investigación y retroalimentar su mundo y su contexto para mejor. Pero hay que siempre re-evaluar y analizar en qué camino estamos y vamos.

Abba, Leal e Finardi (2022) presentan dos formas de internacionalización, la que queremos enfatizar y hacer eco y que es parte del camino es la internacionalización crítica, inclusiva de y para América Latina, que tiene sus raíces en las luchas y resistencias “desde abajo”.

Las autoras asumen que los esfuerzos por internacionalizar la educación superior “que no visibilizan el legado y las tramas coloniales en el espacio de la educación superior, se convierten en catalizadores que excluyen, intensifican y reproducen las asimetrías de poder entre países, instituciones de educación superior y formas de conocer y de ser” y el de una internacionalización inclusiva, plural y crítica “la importancia de los aportes de la ecología de saberes y lenguas, la descolonialidad y la interculturalidad crítica” (Abba, Leal, Finardi, 2022, p. 122).

En este sentido, problematizamos la internacionalización existente ya que es resultado de procesos históricos, de un inconsciente colectivo y cultural y de una forma de ver y hacer educación. CAPES - Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior, vinculada al Ministerio de Educación de Brasil, es una agencia financiadora que otorga becas y ayudas de estudio e investigación a estudiantes, profesores e investigadores en diferentes modalidades. Sólo la CAPES responde por el 55% de las becas de maestría y doctorado del país y es responsable del Programa de Doctorado Sandwich en el Exterior - PSDE, es decir, uno de los que posibilita formas de internacionalización.

Desde 2003, existe una política establecida por la agencia financiadora CAPES para incentivar los doctorados en el extranjero. Sin embargo, el PDSE fue creado en 2011, reemplazando el Doctorado Balcão Sandwich y el Programa de Doctorado en el País por Pasantías en el Exterior (PDEE), cuyas modificaciones buscaron mayor agilidad en el proceso de implementación de becas de pasantías para estudiantes de doctorado en el exterior.

De la misma manera que la CAPES promueve la internacionalización de la ciencia, la tecnología y la innovación brasileñas, también fomenta iniciativas de movilidad individual y cooperación entre grupos e instituciones de enseñanza e investigación. Pero, históricamente, sabemos que no siempre fue así.

Nuestra América Latina, antes llamada Abya Yala, que significaba tierra en plena madurez o florecimiento, fue colonizada e invadida, por lo que Latinoamérica es mayoritariamente hispanohablante y Brasil, de habla portuguesa. En Brasil, los primeros intercambios fueron precisamente para que los más ricos de la Colonia portuguesa estudiaran en el extranjero, precisamente a Portugal. El conocimiento vinculado al poder es un proceso histórico y aún hoy tiene repercusiones en los movimientos universitarios. Así como también se sabe que en toda Latinoamérica tenía universidades desde muy temprano, Brasil tenía solamente desde el siglo XX.

Del 92,3% de jóvenes matriculados en los primeros años de la Escuela Primaria en Brasil, el 70% egresan de la Escuela Secundaria según el Índice de Desarrollo de la Educación Básica más reciente (GZH, 2024), este número va disminuyendo: menos ingresan a la Educación Superior para cursar una carrera, menos aún a un Postgrado de Maestría y Doctorado en *stricto sensu* y menos aún para movimientos de internacionalización fuera del país. Por eso, hasta el día de hoy experimentamos asimetrías de poder en las instituciones de educación superior de todo el país.

Entre las posibilidades de internacionalización en la educación superior en Brasil, está la posibilidad de ser individual, vinculada a proyectos de investigación conjuntos o vinculada a convenios universitarios. Cuando se trata de un proyecto de investigación conjunto, se caracteriza por la promoción de grupos de trabajo radicados en Brasil y en el exterior e involucra la movilidad de investigadores, estudiantes y docentes. Cuando se trata de alianzas universitarias, que son acuerdos entre universidades brasileñas y extranjeras, el objetivo es promover el intercambio, el reconocimiento mutuo de créditos y el acercamiento de los planes de estudio.

El Doctorado Sandwich es una de estas posibilidades. La América profunda de suelos de conocimiento profundo, a través de este tipo de Doctorado, trajo la apertura de dos mundos diferentes, para quien escribe este artículo, trajo apertura intercultural y de

modos de ser y trajo apertura a la escucha profunda y a modos de educación entre Brasil. y México.

La trayectoria del Doctorado Sándwich partió de Brasil, con participación en el grupo de investigación Peabiru: Educación Amerindia e Interculturalidad (UFRGS/UNISC - CNPq), cuya palabra Peabiru significa camino del Sol, en la Línea de Investigación Linguagem, Experiência Intercultural e Educação en el Programa Posgrado en Educación de la Universidad de Santa Cruz do Sul y está vinculado a México a través de su proyecto de investigación “Interculturalidade, educação e emergência da terra em Abya Yala” con un periodo a través del Programa de Doctorado Sándwich en el Exterior (PDSE/CAPES) en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón y parte del proyecto “La formación docente decolonial a través del trabajo comunitario y los desafíos de una educación para los pueblos originarios y urbanos” del Área Académica No. 2 Diversidad y Interculturalidad, también hizo parte de la Red de Investigadores en Pedagogías Alternativas y Comunitarias de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco). Además de la Participación de las asignaturas Didácticas en contextos de diversidad sociocultural e Proyectos educativos en contextos de diversidad con estudiantes indígenas de la Universidad Pedagógica Nacional - UPN Ajusco, componiendo así el pensar en movimiento y al mismo tiempo pensar situado así como la maestra y el maestro que componen esta escrita haciendo el inverso desde México hasta Brasil.

El intercambio de culturas, lenguas y experiencias que fueran llevadas a cabo en las más diversas regiones de México, destacamos, para este espacio, la experiencia con la Escuela Normal Bilingüe y Intercultural de Oaxaca, del Estado de Oaxaca - México y la Escuela Primaria Prof. Vicente González Díaz, también de Oaxaca, bien como con los estudiantes indígenas de la Universidad Pedagógica Nacional UPN de la Ciudad de México, movimientos de una internacionalización crítica, profunda y plural que siguen repercutiendo siempre.

## CAMINOS DE INVESTIGACIÓN EN ABYA YALA: LA ETNOGRAFÍA QUE CRUZA FRONTERAS

A finales del siglo XIX, tales relatos se volvieron más detallados y completos, y empezaron a ser objeto de una atención científica por parte del emergente campo de la antropología. Los antropólogos denominaron a estos relatos *etnografía*: una descripción monográfica de los modos de vida de pueblos que eran *ethnoi*, el antiguo término griego que significa ‘otros’, o sea los bárbaros que no eran griegos (Erickson, 1989, p. 09).

La etnografía nace de la búsqueda de saber más sobre los pueblos marginados, yendo más allá de los registros ya escritos sobre los propios pueblos, es decir, puede considerarse una metodología que viene “desde abajo”, así como problematizamos la internacionalización, para que venga desde abajo.

A lo largo de la historia, la diferenciación entre ciencias se logra con Malinowski, pero más concretamente con Wilhelm Dilthey con las ciencias naturales y humanas. Otros momentos que marcan la historicidad de la etnografía, ahora en el campo de la educación, fueron las investigaciones de Margaret Mead en 1928; después de la Segunda Guerra Mundial, cuando varios etnógrafos comenzaron a abordar la educación de manera más directa; En 1968 se creó el Consejo de Antropología y Educación como el foro más institucionalizado para este propósito, y en la década de 1970 se creó el Instituto Nacional de Educación. Así, la etnografía colabora con una internacionalización crítica y horizontal que se aleja de sus principios de comunidades cada vez más marginadas.

Más “que «estudiar a la gente», la etnografía significa «aprender de la gente».” (Spradley, 1979: 3 *apud* Almeigeiras, 2006, p. 114). Estos sentidos atribuidos también vienen de una historia: “*Ethnos* [raíz griega de la palabra] significa ‘los otros’, quienes en un principio concidían con los pueblos considerados ágrafos” (Erickson, 1989, p. 20), Así, el etnógrafo era alguien que necesitaba escribir sobre lo no escrito, sobre los *otros*, a finales del siglo XX, este acercamiento también empezó a involucrar al etnógrafo como un *nosotros*. Nosotros que tejemos conversaciones y tejemos vidas y cruzamos fronteras.

Colaborando para una otra forma de internacionalización, asumir “la etnografía como una manera de comprender mejor sus propios mundos en relación con los otros” (Erickson, 1989, p. 21).

Hacer etnografía consiste también “liberar las voces de los sectores oprimidos y silenciados de nuestra sociedad y en modificar las representaciones escolares hegemónicas” (Bertely, 2000, p. 47) y como investigación cualitativa, también es relevante para comprender las interacciones culturales y educativas en contextos internacionales.

Así se forman redes de investigación, tejidos de significado, y ¿por qué el pensamiento pedagógico latinoamericano como identidad no podría ser parte de la internacionalización transfronteriza y con interculturalidad?

### INTERCULTURALIDADE PARA/NA INTERNACIONALIZAÇÃO

Es importante resaltar que el término interculturalidad tiene sus inicios conceptuales en la primera mitad de la década de 1970, especialmente en el ámbito educativo, con la educación escolar bilingüe e indígena. Los movimientos negros latinoamericanos y la educación popular también tienen gran importancia en este pensamiento inicial sobre la interculturalidad así como, posteriormente, las políticas públicas educativas que se establecieron (Candau, 2010).

La interculturalidad, sin embargo, sigue siendo una aspiración, un deseo, una utopía, “no una realidad, preferimos hablar de educación para la interculturalidad en lugar de educación intercultural” (Schmelkes, 2013, p. 6). Por tanto, estamos de acuerdo con una educación para la interculturalidad y, en particular, una interculturalidad para la internacionalización. Esto, sin embargo, a pesar de tener sus inicios en la educación, no se queda sólo ahí, sino que tiene, o debe tener, una inserción en la sociedad, y más allá de fronteras, ya que juntos formamos Abya Yala. Estamos de acuerdo, que la “educación debe contribuir –y puede hacerlo de manera privilegiada– a la construcción de una nación intercultural” (p. 6).

Con el paso de los años, la interculturalidad, como discurso oficial de los gobiernos, queda marcada por el pensamiento neoliberal, cuando necesita rescatar su esencia crítica:

La interculturalidad crítica pretende ser una propuesta ética y política con el objetivo de construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas, y de proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante, que domina en la mayoría de los países del continente (Candau, 2010, p. 338).

Los grandes organismos internacionales pueden hablar de amor, de convivencia armoniosa entre culturas, pero es necesario entrar en una interculturalidad crítica, y esto está lleno de conflictos. “El conflicto siempre ha sido parte de nuestra historia [...]. El conflicto no es negativo; al contrario, es lo que permite el dinamismo y la transformación, pues irrumpe en las certezas y permite la problematización de lo que antes se naturalizaba” (Schmelkes, 2013, p. 4).

La interculturalidad atraviesa cuerpos, experiencias y fronteras. Es a través del otro que nos reconocemos. La interculturalidad no está hecha de armonía, sino de segmentos que dialogan y tienen conflictos. Así, dos ejes que sustentan la interculturalidad son, para la profesora Elisabeth Buenabad, la migración y la discriminación.

la globalización trae consigo un modelo de desarrollo económico polarizante [...]. La consecuencia de esta realidad polarizante son las migraciones: ante la imposibilidad de sobrevivir en el lugar de origen, o ante la legítima aspiración de una mayor calidad de vida, pueblos enteros abandonan sus zonas de origen (Schmelkes, 2013, p. 4).

La interculturalidad crítica permite la horizontalidad en este mundo común y es un puente para promover la internacionalización crítica. Una vez más, es parte de un proceso histórico de desconstitución: hace alrededor de cinco décadas que los pueblos indígenas fueron reconocidos por sus movimientos políticos en Brasil, aunque se les dio mayor visibilidad en las últimas décadas del siglo. XX, especialmente después de la Constitución brasileña de 1988. Fue también durante este período que tuvo lugar el primer censo de pueblos indígenas, en 1991, por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística - IBGE, utilizando el criterio de autodeclaración de “raza o color”. En 1943, mediante Decreto-Ley núm. 5.540, del presidente Getúlio Vargas, se estableció el 19 de abril como Día del Indígena. Esta fecha se originó como propuesta de los líderes indígenas americanos participantes en el Congreso Indígena Interamericano, celebrado en 1940, en México (Pineda, 2012). En 2022, debido a la lucha indígena, la fecha pasó a denominarse “Día de los Pueblos Indígenas” (Ley N° 14.402/2022). A nivel internacional, desde 1982, las Naciones Unidas – ONU ha establecido el 9 de agosto como el “Día Internacional de los Pueblos Indígenas”.

Procesos recientes que nos llevan a las raíces de la colonialidad y de nuestra educación. Antes de la invasión portuguesa, en el siglo XIX, XVI, se estima que la población

indígena representaba alrededor de cinco millones de personas, que hablaban alrededor de 1.300 lenguas diferentes. Según datos actuales, en Brasil existen 305 etnias y 274 lenguas indígenas, lo que indica un proceso histórico de borramiento y devaluación de las raíces identitarias del país. Buscando oponerse a este proceso, buscamos integrar la historia y cultura de los pueblos indígenas que habitan nuestro Estado a los planes de estudio de Educación Básica, según lo determina la Ley núm. 11.645/2008, contribuyendo a descolonizar nuestro inconsciente transpuesto durante más de 500 años. En Rio Grande do Sul, donde hay cuatro etnias y 36 mil indígenas de los 1.800.000 indígenas que hay en todo el país según el censo de 2022 representando cerca de 0,8% de la población, el Doctorado Sandwich la llevó al otro extremo de América Latina. En México existe una gran riqueza cultural, 16,933,283 indígenas, que representan el 15.1% de la población total. Ante esto y en procesos de internacionalización crítica también es necesario pensar en, con y en las lenguas que nos presentan el mundo, así como aquellas que nos atraviesan a través de la globalización como el inglés, por ejemplo, como lenguaje hipercéntrico en la academia más y su conocimiento y empezar cada vez más a valorar las sabidurías de los pueblos originarios, sus/nuestras lenguas y sus/nuestras educaciones.

## LA IDEA DE INTERNACIONALIZACIÓN O DE INTERNACIONALIZACIONES

Se crea una red de cooperación internacional entre la UNISC y la UNAM, entre Brasil y México, a partir de un Doctorado Sandwich. Se profundizan las conversaciones entre las dos universidades y en consecuencia la posibilidad de una amplia difusión de los resultados.

Escritos calificados y densificados a partir de experiencias en dos países, un intercambio de culturas y percepciones de mundos y otras producciones científicas sobre movimientos de investigación en el extranjero que permean una simple movilidad institucional, una simple movilidad del cuerpo. Se mueve, se mueve y se conmueve, siente, piensa y percibe, se relaciona.

Destacamos también las poderosas posibilidades de participar en eventos académicos, organización de seminarios, publicaciones conjuntas, dando la correspondiente visibilidad al proceso que expande mundos y puede transformar realidades.

Ampliar acciones y estudios, profundizar en otras líneas de investigación que aborden temas ambientales ante la emergencia climática que azota al mundo, temas sociales y humanos, favoreciendo más conversaciones, la ampliación de la red interinstitucional y como potencial de incrementar la red de estudio, investigación y formación de educadores para formas más sensibles de estar en la educación.

La universidad, al abrirse interculturalmente a otras culturas, es encuentro con la geocultura y permite una expansión de mundos en este mundo común con la internacionalización. Una vez más, una internacionalización que viene “de abajo”, expresión que proviene de los movimientos latinoamericanos “especialmente por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de México, los cuales fundamentan que los cambios y rupturas del patrón de poder que se realicen dentro de la misma racionalidad neoliberal, desde arriba hacia abajo” (Walsh, 2017 *apud* Abba, Leal, Finardi, 2022, p. 123).

Cuando se dice que la internacionalización es inclusiva, en la necesidad del término inclusivo, necesariamente hay una exclusión, en cambio cuando se necesita equidad y acceso. También podemos pensar en esta internacionalización como algo interno a uno mismo, de cuando se sale al exterior, donde hay muchos otros y otros, y regresar reconociéndose como otro.

No es posible negar la proximidad entre internacionalización y globalización “a pesar de los discursos que los distancian, la ‘internacionalización’ es un agente de ‘globalización’ y un fenómeno de interés del capital?; ¿Qué significan “inclusión” y “diversidad” en este contexto?” ¿Quién tiene el poder de incluir?” (Abba, Leal, Finardi, 2022, p. 125).

La internacionalización inclusiva está codificada con relaciones de poder, y ¿quién tiene el poder de cuestionar esta inclusión? En una aproximación a la internacionalización de y para América Latina caminamos rumbo al conocimiento de las tradiciones ancestrales de nuestra Latinoamérica que puede generar el descentramiento epistemológico, contribuir a la descolonización del saber y fortalecer la internacionalización crítica.

Frente a este escenario, según Quijano (2014, p. 18 *apud* Abba, Leal, Finardi, 2022, p. 127), América Latina se presenta como “[...] el primer espacio/tiempo histórico donde ha comenzado a ser producido un horizonte histórico no solamente no-eurocéntrico, sino alternativo”, que es atravesado por una crisis climática, económica, política. Pero, que tiene la educación como un derecho humano y universal con la Declaración de 1948 y más

tarde con la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, así que es necesario

comprender no solo la educación como un bien público nacional, sino también como un bien público internacional [...]. Al igual que la educación, la internacionalización no debería ser considerada un bien privado y elitista, sino más bien entendida como un proceso participativo, inclusivo y democrático, que involucre todas las modalidades de internacionalización, así como también todos los niveles educativos (Abba, Leal, Finardi, 2022, p. 130).

Sabemos que es un proceso de formación permanente de descolonización de saberes, del vivir y de ser. Con relación al saber implica, por ejemplo, vivir experiencias de indagación donde la gente coparticipe contando su propia historia y asumiendo su propia identidad, sin supeditación a los códigos eurocéntricos del conocimiento, que permita dialogar o contrastar saberes y epistemologías diversas, o epistemología del Sur (Santos, 2021).

Las reflexiones de Walsh (2007) y Mazorco (2010) sugieren que el conocimiento ligado a las tradiciones ancestrales de Abya Yala puede generar el descentramiento epistemológico que contribuya a la descolonización del saber en nuestra región.

La interculturalidad concebida desde los movimientos indígenas poseen una visión no etnocéntrica que les hace concebir la interculturalidad mucho más que una lucha étnica, ya que, más allá de conseguir la inclusión de los grupos marginados, lo que pretenden es formular una respuesta civilizatoria alternativa que sirva para toda la humanidad (Walsh 2005). Como sugiere Mazorco:

(...) el otro mundo que ellos conciben y proponen no constituye, en absoluto, un colonialismo invertido. Los sabios originarios muestran un profundo respeto a la identidad del otro y demandan un sistema de vida que dé cobijo a las distintas modalidades de ser, sentir, pensar y hacer en un relacionamiento armónico, una alimentación mutua o un proceso de intercambio que permite apropiarse de lo ajeno para fortalecer lo propio y profundizar la identidad de cada uno. Consideran tener en su cultura elementos valiosos que permiten construir un mundo más equilibrado, y pueden ponerlos a consideración de occidente, sin pretensiones hegemónicas (Mazorco, 2010, p. 27).

En este sentido, la internacionalización inclusiva y crítica en América Latina no solo busca ampliar el acceso al conocimiento, sino que también procura resignificar las relaciones de poder y la circulación de saberes en un marco de equidad y reconocimiento

mutuo. Al reconocer la diversidad epistémica de la región y fomentar el diálogo intercultural, se promueve una internacionalización que no responde únicamente a los intereses del mercado, sino que se orienta hacia la construcción de un horizonte compartido, en el que la educación y el conocimiento sean verdaderos pilares de transformación social y justicia global.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

La movilidad internacional es una de las muchas dimensiones de la internacionalización. La internacionalización de la Educación Superior puede verse como un fenómeno histórico, político y social.

En el contexto global, marcado por la modernidad y la globalización reflejada en procesos de internacionalización. La internacionalización puede a su vez ser hegemónica/colonial, con valores mercantiles, de competitividad y verticalmente, por el contrario, puede ser crítica/descolonial, ocurriendo horizontalmente, siendo plural y permeando el simple elemento de movimiento.

El Programa de Doctorado Sandwich en el Exterior, institucionalizado desde 2011, viene permitiendo una reflexión sobre la internacionalización para que no sólo sea inclusiva (para quién?), sino crítica, al fin y al cabo, las asimetrías están vaciando plazas de pregrado y aún más de posgrado para algunos grupos sociales.

Consideramos que la construcción de una internacionalización inclusiva de/para América Latina debe darse “desde y hacia abajo”, corroborando con Abba, Leal e Finardi (2022) “protagonizada por los sujetos que fueron históricamente excluidos y que actualmente continúan marginalizados del sistema de educación e internacionalización” (p. 131).

Finalmente, aquí señalamos lo indispensable de la interculturalidad crítica en Abya Yala, que traspasa fronteras así como la etnografía que la compone en las tierras profundas de América, se suma a la internacionalización crítica, reconociendo la pluralidad epistémica del mundo y de que un saber de internacionalización es compartir sabedorias de la Madre Tierra en toda la Abya Yala, latina y profunda.

## REFERÊNCIAS

- ABBA, Maria Julieta; LEAL, Fernanda Geremias; FINARDI, Kyria Rebeca.** Internacionalización de la educación superior inclusiva de/para América Latina: la hora de 'los de abajo'. *Reflexão e Ação*, v. 30, n. 3, p. 122-137, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=722579574010>. Acesso em: 8 jan. 2025.
- AMEIGEIRAS, Aldo Rubén.** El abordaje etnográfico en la investigación social. In: **VASILACHIS DE GIALDINO, Irene** (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2006. p. 107-122.
- BERTELY, María.** *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós, 2000. p. 43-50.
- CANDAU, Vera Maria.** Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, v. 36, n. 2, p. 333-342, 2010.
- CAPES.** Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE). 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-de-doutorado-sanduiche-no-externo-pdse>. Acesso em: 8 jan. 2025.
- ERICKSON, Frederick.** Métodos qualitativos de investigação sobre a enseñanza. In: **WITTROCK, Merlin C.** (Org.). *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1989. cap. IV, p. 195-301.
- GZH - Zero Hora.** MEC divulga resultados do Ideb 2023 nesta quarta-feira. 2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/educacao-basica/noticia/2024/08/ao-vivo-mec-divulga-resultados-do-ideb-2023-nesta-quarta-feira-clzsyn0hh00cc0137e64ifv9y.html>. Acesso em: 9 jan. 2025.
- MENÉNDEZ, Eduardo Luiz.** *Salud intercultural: propuestas, acciones y fracasos*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2015.
- SCHMELKES, Sylvia.** Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, n. 40, p. [número de páginas], jan./jun. 2013.

**WALSH, Catherine.** ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a epistemologías decoloniales. *Revista Nómadas*, n. 26, 2007. Disponível em: <http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/26-30/26.htm>.

**WALSH, Catherine.** Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, v. 24, n. 46, p. 39-50, 2005.

**MAZORCO, G.** La descolonización en tiempos del Pachakutik. *Polis: Revista Latinoamericana*, n. 27, 2010. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/873>.

**SANTOS, Boaventura de Sousa.** *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. Buenos Aires: CLACSO, 2021.

## LOS PROYECTOS DE AULA Y EL TRABAJO COMUNITARIO PARA DOCENTES EDUCACIÓN BÁSICA URBANA

*CLASSROOM PROJECTS AND COMMUNITY WORK FOR URBAN BASIC EDUCATION TEACHERS*

Mauro Gelacio Peralta Silverio<sup>7</sup>

**RESUMEN:** El estudio analiza la importancia de los proyectos escolares y comunitarios en la educación básica mexicana para transformar las prácticas docentes y responder a las necesidades de la comunidad. Se cuestiona el modelo tradicional, caracterizado por el control burocrático y la enseñanza individualista, y se destaca la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como una propuesta colaborativa e inclusiva. A pesar de su potencial, la implementación enfrenta desafíos como la sobrecarga administrativa y la falta de capacitación docente. Se enfatiza la necesidad de liderazgo pedagógico, diagnóstico contextual y trabajo colectivo para desarrollar proyectos exitosos. Finalmente, se concluye que la participación activa del docente en la construcción de su propio proyecto de aula puede mejorar el aprendizaje, profesionalizar el magisterio y fortalecer la educación comunitaria.

**Palabras clave:** Proyecto de aula. Trabajo comunitario. Docentes de educación básica.

**ABSTRACT:** This study analyzes the importance of school and community projects in Mexican basic education as a means to transform teaching practices and address community needs. The traditional model, characterized by bureaucratic control and individualistic teaching, is questioned, while the *Nueva Escuela Mexicana* (NEM) is highlighted as a collaborative and inclusive proposal. Despite its potential, implementation faces challenges such as administrative overload and lack of teacher training. The study emphasizes the need for pedagogical leadership, contextual diagnosis, and collective work to develop successful projects. Finally, it concludes that teachers' active participation in constructing their own classroom projects can enhance learning, professionalize the teaching profession, and strengthen community education.

**Keywords:** Classroom project, Community work, Basic education teachers.

### INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es comprender la necesidad de articular el trabajo docente bajo un proyecto escolar, que se enfoque a la necesidad de la comunidad contextual, con el objeto de recuperar el valor formativo de la educación. Se parte de problematizar al modelo educativo tradicional en nuestro país, que controló al del docente de distintas maneras para, identificarlo, como el actor fundamental de aplicación y cambio de cualquier

---

<sup>7</sup> Posdoctorante en la UPN, Ajusco CDMX. Miembro de redes académicas (CIEAC, CAPEI, FEIAL) sobre educación intercultural y formación docente. Doctor en Pedagogía por la UNAM, integrante del campo IV Formación y Posgrado. Maestro en Investigación Educativa por la UIA, con experiencia en formación y profesionalización docente en diversos niveles educativos. Experto en educación superior por el CADE (UNED, España). Licenciado en Pedagogía por la UNAM. Profesor, Asesor Técnico Pedagógico y Supervisor de Educación Primaria. Autor de ponencias, artículos y capítulos de libro sobre Pedagogía y Educación. E-mail: gelacioperalta@gmail.com

currículo. Se cuestiona si éste, es capaz de desestructurar su formación individual para transformar sus prácticas educativas con miras a trabajar en colegiado, mediante un proyecto escolar enfocado a recuperar necesidades y expectativas de la comunidad en donde se ubica la escuela.

De acuerdo con la revisión de la literatura, desde el año 2000 existe una necesidad demandante, en torno a trabajar bajo proyectos educativos y de aula, en todos los niveles escolares. En el caso de la educación básica en México se da cuenta de su desarrollo, y metodología para el funcionamiento del proyecto escolar, lo cual implica para el maestro una serie de cambios y transformaciones en su práctica educativa, en su labor pedagógica y didáctica. Se revisan algunos postulados de la actual política educativa denominada “La Nueva Escuela Mexicana” (NEM), para que el docente comprenda el cambio de paradigma, por lo que necesita adecuarse al trabajo comunitario, a la organización en colectivo y al seguimiento del trabajo colegiado y colaborativo. Se identifican algunos retos a enfrentar en la aplicación del proyecto de la NEM, se concluye que, es posible construir un proyecto escolar, para ello se requiere de un liderazgo pedagógico, partiendo de una valoración comunitaria contextual, esperando resultados satisfactorios que puedan observarse en todos los actores escolares. Con cambios innovadores y nuevos propósitos formativos, se pretende descolonizar prácticas burocrático-administrativas; siempre y cuando, todo el colectivo reconozca la necesidad de mejorar su práctica docente, al seguirse actualizando y profesionalizando.

## PROBLEMATIZACIÓN

Históricamente el Sistema Educativo Nacional (SEN), buscó administrar, gestionar y controlar al servicio educativo escolar, privilegiando la práctica autoritaria, vertical, acrítica deteniendo la construcción de un México multicultural (Sartori, 2001). Nadie puede salirse del control oficial, ninguna entidad, institución, o actor educativo, por lo que, se privilegió el trabajo individualista, aislado, en solitario. Ello derivó en una estructura burocrático-administrativa. Predominó una cultura escolar de simulación y el cumplimiento por parte de los actores educativos.

En las grandes ciudades como la CDMX, la situación se vuelve compleja, ya que muchos docentes trabajan el doble turno, laboran en varios niveles o subsistemas

educativos, o se dedican a otras labores, tienen que realizar grandes traslados y además cumplir con las funciones de madres y esposas, padres, esposos, con el consiguiente desgaste físico, mental y psicológico. Lo cual no les permite realizar una adecuada planificación, gestión y evaluación del aprendizaje de sus alumnos; asimismo, no pueden realizar un trabajo colaborativo con sus pares o colegas, tampoco existen espacios, tiempos ni recursos para un trabajo docente por proyectos grupales o escolares, por lo que no están al pendiente de su proceso de actualización, capacitación y desarrollo profesional. En el doble turno, estos procesos se repiten en la segunda jornada escolar; y en el caso de las profesoras, tienen que llegar a casa con el siguiente turno, cumplir con sus obligaciones para con su familia, su casa, sus hijos y con su pareja.

México es el país con el mayor número de docentes de habla hispana en el mundo con 125.95 Millones de hablantes nativos en 2022. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) en su reporte “Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo”, para el ciclo escolar 2020-2021 se registraron 2 millones 19 mil 632 maestros (de todos los niveles educativos) en 255 mil 588 instituciones educativas. La carrera de formación docente para la educación inicial o especial, la de didáctica y pedagogía y la de formación docente para primaria, están entre las 10 peores pagadas del país, con salarios mensuales promedio que van de los 9 mil 500 a los 10 mil 500 pesos, de acuerdo con el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) en su informe de 2022. De los cinco niveles educativos que hay en México (preescolar, primaria, secundaria, medio superior y superior), en la primaria es donde hay una mayor cantidad de docentes registrados, hablamos de 568 mil 857 maestros para 95 mil 699 escuelas. El Estado de México es la entidad donde hay una mayor cantidad de maestros, con una plantilla de 245 mil 475 docentes para 22 mil 308 escuelas. Le sigue la Ciudad de México con 188 mil 345 docentes.

## JUSTIFICACIÓN

El sistema educativo nacional (SEN) en conjunto con el Estado mexicano necesitó del control del gremio magisterial, lo anterior se logró con el apoyo incondicional del sindicato Nacional de trabajadores de la educación (SNTE) de tal manera que, el docente fue controlado política, administrativa y laboralmente. Calvo (1989). El impacto en su

formación inicial es fundamental, ya que el docente fue formado bajo una lógica conductista, instrumental, homogénea y vertical por la autoridad educativa, sin espacios para su actualización, capacitación ni formación continua, no hubo momentos para revisar y analizar su práctica docente de manera colectiva. Importó más el cumplimiento al 100% de un currículum oficial. No pudo incorporar sus necesidades y expectativas, ni las de sus alumnos y padres de familia a la dinámica educativa áulica y escolar. De allí la necesidad de mostrar que existe otra forma de organización y gestión del trabajo docente, que en la literatura se identifica como, trabajo mediante proyectos de aula, escolares y educativos, que rompen con la forma tradicional de la enseñanza y el aprendizaje.

## PERTINENCIA

La Secretaría de Educación Pública (SEP), no permitió la aplicación de *ningún proyecto escolar exitoso o innovador alternativo*, ya que para ello existe una instancia propia encargada de realizarlo, además debe estar autorizado en la legislación escolar vigente, por ejemplo, el programa de escuelas de tiempo completo que oficialmente ya no tiene reconocimiento. Por lo tanto, de acuerdo con la revisión de la literatura todo proyecto escolar innovador: Debe diagnosticar su contexto, atender la necesidad de su comunidad, incorporar prácticas pedagógicas inclusivas. Debe ser construido de manera colectiva, con la participación de todos sus actores como una alternativa a la postura oficial. El docente como actor principal, debe participar activamente en la construcción de su propio proyecto de aula o de su escuela, para que lo signifique (Wittrock, 1997).

En este sentido, no hay una capacitación universal para que todos los docentes participen en la construcción de dicho proyecto, siempre la autoridad educativa (federal, estatal, regional o local) le ha impuesto al docente la política educativa a seguir, el enfoque pedagógico a aplicar a través de un currículum oficial, que se implementa mediante la aplicación de los libros de texto gratuitos que son obligatorios.

Además los centros escolares deben cumplir con la aplicación de programas compensatorios al proceso educativo, por ejemplo: campañas de seguridad, emergencia y vacunación escolar; implementación de comités, asociaciones de participación social, de padres de familia (para repartir desayunos escolares, revisión de aseo, mochilas, cuidado de la entrada y salida de la escuela) y de alumnos; así también nombramiento de órganos

de la cooperativa escolar, comités y comisiones como el periódico mural, aseo y limpieza, acción social entre otros. Lo anterior resta al docente de tiempo y esfuerzo para la aplicación de estrategias, métodos y materiales para la enseñanza de sus alumnos. En su conjunto, lo anterior representa una carga burocrática excesiva, ya que se deben dar informes periódicos, y contar con evidencias de su realización para la autoridad escolar que lo requiera en cualquier momento.

De esta manera, al cumplir con actividades administrativas *propias del centro escolar*, le restan al colectivo docente tiempo, espacios y esfuerzos para enfocarlos a la atención o atenuar la problemática de la comunidad escolar y contextual en donde se ubica la escuela. Lo anterior es sumamente importante ya que, hay innumerables zonas urbanas en donde los alumnos sobreviven y enfrentan problemas que influyen en su formación individual y social, en su aprovechamiento escolar, en su desempeño académico, en su aprendizaje, en su estado y bienestar emocional; como lo son la desintegración y conformación familiar, el sufrir altos grados de violencia en todas sus manifestaciones, enfrentar la drogadicción en todas sus formas, falta de recursos económicos, estar al cuidado de otras personas, la mala influencia de algunos medios de comunicación o de redes sociales, entre otros.

## PREGUNTAS DE INDAGACIÓN

¿Cómo desestructurar la formación individual de los maestros, para que transformen sus prácticas educativas? ¿Cómo pueden los maestros transformar sus prácticas educativas, para que sean inclusivas? ¿Es posible construir un proyecto escolar alterno, sin la participación de la autoridad escolar? ¿Cómo gestionar un proyecto de aula en su centro educativo, para que sea innovador?

## ¿POR QUÉ GENERAR UN PROYECTO DE AULA?

Además de ser un requerimiento oficial de la autoridad escolar, representa una alternativa a la Gestión Escolar Burocrático-Administrativa, en donde todos sus miembros deben participar (previo diagnóstico) en la construcción de acuerdos, compromisos y tareas, que atiendan las necesidades urgentes de los estudiantes y sus familias del centro

escolar, de sus profesores y sobre todo de la comunidad en donde se asienta la escuela. Ya que los actores escolares sufren una sobrecarga administrativa que representa en su conjunto aproximadamente el 87.5% de la atención, “El maestro debe cumplir con una carga administrativa que absorbe tiempo y esfuerzo provocando un desgaste”, “Es responsable de tareas periódicas al interior de la escuela, como la cooperativa escolar, periódico mural, que le restan tiempos para la enseñanza”, “Su participación es importante para que los padres manden a sus hijos desayunados, uniformados y con los materiales educativos.” “No tiene retroalimentación para saber, qué es lo que hace bien, o lo qué hace mal”. Ante estas problemáticas, la opción pedagógica con que cuenta el docente, es aglutinar y englobar su enseñanza en torno a diversas estrategias y metodologías como, el trabajo en unidades didácticas, el aprendizaje basado en problemas (ABP), la enseñanza situada, las técnicas freinet, el estudio de caso, demostraciones, etc.; en todas ellas existe una metodología activa, proactiva y dinámica.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

Las tendencias que provienen de las políticas educativas actuales, obligan a las instituciones a buscar una nueva forma de gestión académica, basada en una gestión estratégica, (<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>, 1996), a organizarse en torno a proyectos: educativos, pedagógicos, institucionales, académicos, curriculares y de centros escolares; todos ellos tienen en común, la realización de diagnósticos, la reorganización y redistribución de sus diferentes instancias o áreas; así como, la conformación de grupos y el trabajo eficaz, en equipo como lo propone Ander-Egg (2005). En donde los actores entablan, construyen, asumen consensos y los plasman en un proyecto educativo (Alfiz, 1997), todos participan en su construcción y su mejora constante, al conjunto de esta serie de proyectos se le conceptualiza de distintas maneras:

1.-*Proyecto Educativo Institucional*, Paredes y Geiler (1996), Alfiz (1997); para la educación superior en Argentina, En México se denominó Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI), obligatorio para universidades estatales e instituciones de educación superior.

2.-*Proyecto Académico*, Frigerio y Poggi, (1992), para la educación media en Argentina.

3.- *Proyecto Educativo del Centro*, Antúnez y Gairín (2003), para la educación superior en España.

4.- *Proyecto Educativo-Curricular del Centro*, Parcerisa (2007), para diversos niveles educativos en América Latina.

5.- *Proyecto Escolar en educación primaria*, en México este proceso inicia con intentos de ver a la institución como un todo, la calidad de la educación depende de la infraestructura, de sus actores, de sus procesos y servicios que se ofrecen a la comunidad escolar, incluye a los padres de familia; "Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas", Schmelkes (1995).

## DEVENIR DEL PROYECTO ESCOLAR EN MÉXICO, PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

El inicio del desarrollo del proyecto para la escuela primaria inicia aproximadamente en el año 2000, con la primera propuesta, que se conoce como:

Proyecto Escolar dentro del programa Escuelas de Calidad (PEC), 2001; posteriormente se identificó al Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), 2006 y también el Plan Estratégico de Transformación de la Zona Escolar (PETZE); más adelante aparece el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MEGE), 2010; Posteriormente surge en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), 2012; con la Ruta de Mejora Escolar, (2014); a continuación se reconoce el Programa Escolar de Mejora Continua, (2018); actualmente, la política educativa vigente se denomina La Nueva Escuela Mexicana (NEM): que publicó sus principios y orientaciones pedagógicas (2019). Finalmente, se publicaron los Planes y Programas de Estudios para la Educación Básica (2022). El común denominador de estos proyectos, es que todos han sido impuestos a la institución, al colectivo docente y al maestro.

### ¿QUÉ ES UN PROYECTO ESCOLAR?

El proyecto escolar (PE) pretende transformar la cultura académica, las prácticas educativas e incidir en propósitos a corto, mediano y largo plazo, mediante una *Planeación Estratégica*. Para el logro de sus fines, se requiere de la participación de todos los grupos

y actores escolares, organizándose mediante una *Gestión Democrática*, en comités o comisiones. Realizando una *Evaluación Sistemática*, que permite el seguimiento del avance de resultados para la toma de decisiones fundamentadas. Para la mejora del logro educativo, utiliza la Innovación Pedagógica mediante proyectos de aula, con la aplicación de las Tecnologías de la Comunicación (Tic), para una alfabetización digital y fortalecer el uso de la tecnología, al enriquecer los procesos formativos de la enseñanza y el aprendizaje, centrados en la comunidad en donde se localiza la escuela.

## METODOLOGÍA DE UN PROYECTO ESCOLAR ALTERNATIVO INNOVADOR

Cabe destacar que en la literatura existen experiencias pedagógicas innovadoras, en todas, se resalta el papel protagónico del actor principal el maestro, algunas características se mencionan a continuación, se requiere del docente, que:

- Construya su proyecto, previo (diagnóstico contextual) análisis crítico de su realidad, confronte su práctica educativa con otras.
- Reflexione y entable acuerdos para transformar su labor docente en colegiado, ante el colectivo, para mejorarla.
- Incorpore prácticas transformadoras e innovadoras como talleres de aula, talleres escolares y talleres comunitarios.
- Mejore su gestión pedagógica: planifique, dé seguimiento y la evalúe en conjunto con sus pares.
- Se dé cuenta que necesita capacitación, actualización, profesionalización y la busque por distintos medios de manera externa.
- Diversifique procesos de evaluación acorde con el proyecto escolar, dosificados por grupo y grado escolar.
- Flexibilice el currículo, genere y actualice su propia malla curricular comunal: en donde se ubique el eje cultural, el del saber comunitario, el de saberes tradicionales y saberes interculturales.
- Construya su Pedagogía alternativa: bajo una teoría constructivista, con un enfoque humanista y comunitario.

- Rinda cuentas, ante todos los actores sobre el avance de su proyecto, sobre el cumplimiento de acuerdos y compromisos acordados previamente en el colectivo docente.
- Incluya la participación de la comunidad: padres, vecinos e instituciones interesadas en participar.

## LA CUARTA TRANSFORMACIÓN DE MÉXICO

A continuación, seleccionamos algunos postulados de los *Principios y orientaciones pedagógicas* que pueden aplicarse al trabajo por proyectos de aula y escolares.

### *¿Qué es la Nueva Escuela Mexicana?*

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una propuesta educativa impulsada por el gobierno de México, en respuesta a la necesidad de reformar el sistema educativo para hacerlo más inclusivo, equitativo con desarrollo sostenible adaptado a los desafíos del siglo XXI, centrado en las necesidades de estudiantes y comunidades. Su enfoque curricular busca formar estudiantes críticos, conscientes y comprometidos con su entorno social, cultural y ambiental. El Aprendizaje está basado en proyectos, se promueve el aprendizaje práctico y significativo a través de proyectos que integran diferentes áreas del conocimiento. Así como, el trabajo colaborativo, fomenta el trabajo en equipo y la interacción entre estudiantes y docentes.

Un propósito de la Nueva Escuela Mexicana “es brindar calidad en la enseñanza... (ya que) tenemos rezago histórico en mejorar el conocimiento, las capacidades y las habilidades de los educandos en áreas fundamentales como la comunicación, las matemáticas y las ciencias” (SEP, 2019). “Así, la NEM, tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación” (SEP, 2019).

### *Entre los principios en que se fundamenta la NEM, destacan:*

\* La educación es vista desde un paradigma de nuevo humanismo, postula a la persona como el eje central del modelo educativo, “las y los estudiantes son vistos de manera

integral, como una totalidad, con una personalidad en permanente cambio y constante desarrollo e imbuidos en un contexto interpersonal” (Aizpuru, 2008). La importancia de la orientación humanista radica en que todas y todos formamos una comunidad de seres humanos que se vinculan entre sí; mediante el reconocimiento de su existencia, de su coexistencia y la igualdad con todos los demás.

\* La NEM insta a que todo estudiante sea capaz de participar auténticamente en los diversos contextos en los que interactúa. Al mismo tiempo, las orientaciones educativas fortalecen el acercamiento de los alumnos a la realidad cotidiana para afrontar en lo colectivo los problemas que se viven.

### *II La NEM y el sistema Educativo Nacional*

La Secretaría de Educación Pública desarrolla esta Nueva Escuela Mexicana en un Plan de 23 años que da base sustantiva para reforzar la educación en todos los grupos de edad para los que la educación es obligatoria. Además de la tradicional 1.- Educación básica, se incluye: 2. La NEM en educación comunitaria (0 a 14), 3. La NEM en Educación Media Superior: a. Educación Media Superior (15 a 17), b. Educación Técnica y Tecnólogo (16 a 18), 4. La NEM en Educación Superior (18 a 23), 5. La NEM y la formación docente: a. Formación de docentes de básica, b. Formación de docentes de media superior, 6. La NEM y la educación para adultos y la 7. Alfabetización y recuperación escolar.

### *III El derecho a la educación y sus implicaciones pedagógicas*

La reforma a los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución establece el derecho a la educación con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, desde el nivel inicial hasta el superior, que impulsará la Nueva Escuela Mexicana. Se reconoce a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes como personas con identidad propia que tienen garantizado el ejercicio de sus derechos sociales, económicos, culturales y educativos, igual que las maestras y los maestros, las autoridades educativas y el resto de la sociedad. Las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, son sujetos activos de la educación, por lo que las maestras y los maestros y las autoridades educativas, organizan las actividades escolares desde una visión humanística, científica, artística, lúdica y crítica, de acuerdo a cada nivel, tipo y modalidad educativa.

### *IV Orientaciones pedagógicas de la NEM*

Entre las orientaciones pedagógicas se destacan:

1. *Gestión escolar participativa y democrática* se orienta desde el trabajo colaborativo —con la finalidad de generar comunidades de aprendizaje—, poniendo las condiciones para el diálogo, y en las que se priorice el aprendizaje de las y los estudiantes. 2. La práctica educativa en el día a día, incluye: a) Diagnóstico del grupo, b) Organización de los contenidos, c) Selección de estrategias metodológicas, y d) Evaluación.

*Como se puede observar estas orientaciones y principios pedagógicos, se pueden aplicar mediante un proyecto de aula, la suma de éstos, integran el proyecto escolar al interior de la institución.*

#### *Plan de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria*

Se propósitos es formar ciudadanas y ciudadanos con principios de igualdad sustantiva, solidaridad, reparación del daño, libertad, interculturalidad, justicia ecológica y social, igualdad de género, sexual, inclusión y diálogo de saberes.

#### *Elementos relevantes del Plan de Estudios*

Hacer efectivo el derecho a la educación de los y las estudiantes como prioridad del Sistema Educativo Nacional, La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza aprendizaje e Integración curricular.

#### *Relaciones pedagógicas*

Diálogo con las familias, y entre las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho de la educación.

Red de relaciones entre la escuela, la territorialidad y la comunidad.

Autonomía curricular al revalorizar la función docente.

#### *Perfil de Egreso de los y las Estudiantes de Educación Básica*

Se reconocen como ciudadanos; Viven, reconocen y valoran la diversidad; Valoran sus potencialidades cognitivas, físicas y emocionales; Desarrollan una forma de pensar propia; Se perciben a sí mismos como parte de la naturaleza; Interpretan fenómenos, hechos y situaciones históricas, culturales, naturales y sociales; Intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes.

*Ejes articuladores*

Pensamiento crítico, Artes y experiencias estéticas, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, Inclusión, Vida saludable

*Campos formativos*

Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades, De lo humano a lo comunitario.

*Niveles de desagregación*

Lo conforman los programas de cada nivel educativo, mediante 6 fases o grados, a través de 4 campos formativos: saberes y pensamiento científico, lenguajes, ética, naturaleza y sociedades, de lo humano y lo comunitario; aplicables en los 7 ejes articuladores: inclusión, interculturalidad crítica, pensamiento crítico, igualdad de género, artes y experiencias estéticas, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, vida saludable; para lograr el perfil de egreso centrado en el aprendizaje de su comunidad.

*Principios rectores para el desarrollo curricular*

La Nueva Escuela Mexicana promueve un enfoque curricular flexible, inclusivo y adaptado a las necesidades de cada contexto escolar. La metodología del diseño curricular es coherente y estructurada, enfocada en la formación integral de los estudiantes. La evaluación curricular fomenta la mejora continua mediante retroalimentación, involucrando a todos los actores educativos. La planificación estructurada y las estrategias didácticas basadas en equidad e inclusión son clave en el proyecto curricular, buscando una educación más justa y relevante para el México actual. Cabe aclarar que en la NEM se cuenta con elementos prácticos para que cada colectivo docente construya y elabore su "Proyecto de Diseño Curricular".

**ALGUNOS RETOS A ENFRENTAR EN LA APLICACIÓN DEL PROYECTO DE LA NEM**

*A nivel macro:*

- \* Recursos y capacitación: se requiere una inversión significativa en recursos materiales y capacitación para los docentes.
- \* Adaptación a la realidad local: El currículo debe ser flexible y adaptable a las necesidades y contextos específicos de cada escuela y su comunidad.
- \* Integración de las tecnologías digitales: Se requiere un plan estratégico para integrar las tecnologías digitales de manera efectiva.
- \* Participación de la comunidad: La NEM busca involucrar a la comunidad educativa en el proceso de transformación educativa.

*A nivel micro:*

- \* Todo actor educativo tendrá que aterrizar lo que señala la NEM, para mejorar los procesos de formación de los sujetos, identificando el entorno escolar, de su comunidad y las necesidades de sus estudiantes.
- \* Los líderes educativos tendrán que incentivar a sus docentes para que transformen su práctica educativa, mediante la aplicación de metodologías activas priorizadas en la planificación de estrategias didácticas. Así como el uso de tics.
- \* El docente tendrá que construir en colectivo propuestas concretas en términos pedagógicos y didácticos; así como, recuperar contenidos curriculares interdisciplinarios y relevantes, vinculados a la vida real.
- \* Cada colectivo docente tendrá que caracterizar, documentar y teorizar en torno a su propio proyecto escolar para valorarlo y mejorarlo.

## CONCLUSIONES

Es posible construir un proyecto escolar a partir del trabajo colectivo docente, integrando las necesidades y expectativas de todos los actores escolares y de la comunidad. Para ello, es fundamental contar con un liderazgo pedagógico basado en una evaluación contextual, que permita dar seguimiento y analizar los resultados de manera colaborativa. Se espera que esta metodología genere impactos positivos en el aprendizaje de los alumnos, en la enseñanza de los docentes y en la gestión escolar.

Además, mediante prácticas innovadoras y con un enfoque formativo, se busca descolonizar los procesos burocrático-administrativos, verticales y autoritarios que han prevalecido en la educación. En este sentido, el reconocimiento por parte del colectivo docente de la necesidad de actualizar y profesionalizar su práctica es clave para impulsar mejoras continuas. Finalmente, los postulados de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ofrecen una base sólida para consolidar el trabajo por proyectos, respondiendo a las necesidades de los estudiantes, sus familias y la comunidad en general.

## FUENTES DE CONSULTA

**AIZPURU CRUCES, Monserrat Georgina.** La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta Universitaria*, v. 18, set. 2008. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41601804>. Acesso em: 21 maio 2019. ISSN 0188-6266.

**CALVO, Beatriz.** *Educación normal y control político*. México: CIESAS, 1989. 264 p.

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI).** Estadísticas sobre la cantidad de escuelas y maestros en la CDMX de nivel primaria. Disponible em: <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19>.

**ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU).** Metas de los objetivos de desarrollo sostenible. México, 2017. Disponible em: [http://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2017/07/180131\\_ODS-metas-digital.pdf](http://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2017/07/180131_ODS-metas-digital.pdf). Acesso em: 24 maio 2019.

**PACHECO, R.** *Metodología del diseño curricular y su impacto en la Nueva Escuela Mexicana*. 2021.

**ROCKWELL, E.** *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

**SARTORI, Giovanni.** *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus, 2001.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP).** *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas SEMS*. México, 2019.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP).** *Guía para la elaboración de proyectos de diseño curricular en la Nueva Escuela Mexicana.* México, 2019.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP).** *La Nueva Escuela Mexicana: Un enfoque para la educación integral.* México, 2020.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP).** *Planes y programas de estudios para la educación básica.* México, 2022.

**UNESCO; VELASCO, A.** *Humanismo.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2009.

**WITTROCK, Merlin C.** *La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos y de observación.* Barcelona: Paidós, 1997.

## LOS EFECTOS DE LA DOBLE JORNADA LABORAL EN EL PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA

*THE EFFECTS OF THE DOUBLE WORK SHIFT ON PRIMARY EDUCATION TEACHERS*

Mauro Gelacio Peralta Silverio<sup>8</sup>

**RESUMEN:** Este estudio analiza los efectos de la doble jornada laboral en los profesores de educación primaria en la Ciudad de México, enfocándose en su desempeño profesional, vida personal y salud. A través de entrevistas con docentes, directores y supervisores escolares, se identificó que el trabajo en doble turno genera altos niveles de estrés, desgaste físico y emocional, afectando su rendimiento y bienestar. Además, se evidenció la falta de investigaciones previas sobre esta problemática en México. Los resultados destacan que la doble jornada impacta negativamente en la planificación docente, la atención a los alumnos y la vida familiar, además de generar problemas de salud como trastornos nerviosos y gástricos. Finalmente, se recomienda la eliminación del doble turno y la implementación de una jornada única con mejores condiciones salariales y laborales.

**Palabras clave:** Doble jornada laboral, educación primaria, estrés docente, condiciones laborales, desempeño profesional.

**ABSTRACT:** This study analyzes the effects of the double work shift on primary education teachers in Mexico City, focusing on their professional performance, personal life, and health. Through interviews with teachers, principals, and school supervisors, it was found that working double shifts leads to high levels of stress, physical and emotional exhaustion, negatively impacting their performance and well-being. Additionally, the lack of previous research on this issue in Mexico was evident. The results highlight that the double work shift adversely affects lesson planning, student attention, and family life, while also causing health problems such as nervous and gastric disorders. Finally, the study recommends eliminating the double shift and implementing a single work schedule with improved salary and working conditions.

**Keywords:** Double work shift, primary education, teacher stress, working conditions, professional performance.

### INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación pretendió explorar cuáles son los efectos en el profesor de educación primaria que trabaja doble turno, en su vida personal, profesional y en su salud. En especial del profesor que labora en la CDMX. Se incluyen respuestas textuales de las entrevistas (semiestructuradas y abiertas) aplicadas a profesores, directores y el

---

<sup>8</sup> Posdoctorante en la UPN, Ajusco CDMX. Miembro de redes académicas (CIEAC, CAPEI, FEIAL) sobre educación intercultural y formación docente. Doctor en Pedagogía por la UNAM, integrante del campo IV Formación y Posgrado. Maestro en Investigación Educativa por la UIA, con experiencia en formación y profesionalización docente en diversos niveles educativos. Experto en educación superior por el CADE (UNED, España). Licenciado en Pedagogía por la UNAM. Profesor, Asesor Técnico Pedagógico y Supervisor de Educación Primaria. Autor de ponencias, artículos y capítulos de libro sobre Pedagogía y Educación. E-mail: gelacioperalta@gmail.com

supervisor escolar. Sus alcances se centran solamente en la zona escolar 36 de la (DGSEI) Dirección General De Servicios Educativos de Iztapalapa, sus limitaciones se centran en que no existen estudios previos en nuestro país, que sirvan de punto de partida para seguir investigando dicha problemática, por lo tanto, el presente estudio sólo tiene carácter exploratorio- descriptivo. El trabajo se estructuró bajo seis capítulos:

- I. *Introducción*, en donde se especifica el contexto en el cual surge el trabajo de investigación, así como el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, la definición de términos y la ubicación y objetivos del estudio.
- II. *Marco Referencial*, en donde se describe a la educación básica y sus problemáticas, en general se señala la situación laboral de los docentes en México y en particular las condiciones de trabajo de los docentes que laboran en el nivel básico, específicamente se describe la creación de la doble plaza (única en el mundo), así como algunos resultados y efectos para el docente que labora doble jornada en diferentes ámbitos laborales.
- III. *Revisión de la Literatura*, en donde se parte de conocer los antecedentes de la problemática en otros países, ya que, en México, es nula la investigación realizada en éste, y otros aspectos laborales de los docentes. Se identifica al estrés como un factor asociado al trabajo docente, así como algunos otros elementos internos y externos, se reportan resultados de investigaciones realizadas en otros países.
- IV. *Metodología*. Se hace mención al diseño de la investigación, al trabajo de campo realizado, población, muestra, técnicas y fuentes de recolección de la información, procedimiento y análisis de resultados. Finalmente se señalan las limitaciones de la investigación.
- V. *Análisis de Resultados*. Se inicia describiendo un día típico del profesor que labora doble jornada, para identificar diversos problemas laborales, de desempeño académico, personales y de salud. Posteriormente se describen las diferentes problemáticas bajo tres aspectos, apartados o elementos importantes: a) su rendimiento académico, b) su vida personal-familiar y c) los efectos producidos en su salud personal; los tres elementos se interrelacionan y no aparecen aislados, por lo que repercuten en su desempeño y afectan de manera significativa su rendimiento laboral. Se pretendió contrastar los

diferentes puntos de vista de los involucrados: Inspector escolar, directores y profesores para conocer las diferentes concepciones que tienen los mismos, sobre la problemática.

- VI. **Discusión, Conclusiones y Recomendaciones.** Se deja abierta la discusión sobre las diferentes posturas de los involucrados, algunas consideraciones para seguirse investigando y profundizando en trabajos de investigación posteriores. Así como, se señalan conclusiones del trabajo y recomendaciones para los diferentes involucrados y las autoridades educativas. Para tal efecto al final se incluye un Resumen Ejecutivo, con una síntesis del trabajo, sus hallazgos, conclusiones y recomendaciones para las diferentes autoridades educativas.

## DESARROLLO

En los últimos años se ha incrementado el interés y los esfuerzos con base en la preocupación que existe a nivel mundial por la universalización de una educación primaria de calidad. La corresponsabilidad intransferible del Estado, magisterio y padres de familia indica que, para mejorar nuestro nivel cultural, es necesario entre otros aspectos mejorar la calidad y continuidad de la enseñanza cualitativa y cuantitativamente y ésta depende, de diversos elementos como las condiciones sociales y económicas de los docentes, así como de las condiciones en que éstos realizan su labor. Dichas condiciones además de los materiales, se refieren a las sociales, profesionales y laborales.

De acuerdo a la revisión de la literatura, en México el profesor realiza su labor docente bajo algunas condiciones profesionales y laborales que le son adversas, como bajos salarios, falta de recursos materiales infraestructura y equipamiento de las escuelas que no es el óptimo, falta de un proyecto integrador que le posibilite al profesor seguirse formando, profesionalizando y actualizando. Así como, mejoras en las condiciones laborales, ya que según el trabajo de campo los docentes solicitan mejoras en diversas prestaciones asistenciales, sociales, culturales, recreativas, deportivas, etc. Esta problemática se agudiza en un sector de los docentes, en aquellos que por diversos factores y circunstancias se han visto en la necesidad de laborar doble jornada o turno, en diferentes contextos, circunstancias, centros de trabajo, provocándole efectos negativos en diversos ámbitos.

El trabajo de investigación pretendió explorar tres aspectos principalmente:

- a) El ámbito académico o de desempeño profesional.
- b) El ámbito personal- familiar.
- c) El ámbito de su salud.

A pesar de que el 52% de los profesores de educación primaria en el Distrito Federal cubren doble plaza y se reconoce que el docente realiza de manera cotidiana un enorme esfuerzo para atender a sus alumnos, preparar clases, participar en el trabajo de la escuela y muchas otras actividades no hay estudios que señalen y analicen cómo el docente realiza su desempeño profesional, ni de cuáles son sus efectos en los ámbitos profesional, laboral ni de su salud, por el hecho de laborar doble turno. Es decir que, a pesar del número de docentes que laboran doble turno y de los posibles efectos negativos del desgaste que padecen, este problema no se ha investigado en nuestro país.

Para la realización la presente investigación la muestra fue del 60% de la población total de la zona escolar, consistió en entrevistar a 52 profesores de grupo que trabajan en ambos turnos en la zona escolar 36 del VI sector escolar de la DGSEI, a 6 directores de las escuelas primarias que comprenden dicha zona escolar y por último al inspector o supervisor escolar, con el objeto de comparar sus puntos de vista con relación a: a) identificar si el doble turno es un problema, b) cuál es su percepción acerca de los posibles problemas que genera el doble turno, d) en qué ámbitos afecta en los docentes e) cómo es el desempeño de los docentes con relación a ambos turnos f) cuál es la percepción que tienen acerca del trabajo de los alumnos en ambos turnos g) cuáles serían algunas propuestas de solución, h) otras.

Con el objeto de conocer si el doble turno es un problema para los docentes y en qué ámbitos les afecta; así como, contrastar los diferentes puntos de vista de los padres de familia, docentes, directores y el supervisor escolar con relación al doble turno, se describe como es un día típico en la vida del docente que labora doble turno, se presentan cuadros, gráficas, y un posible modelo de detección de síntomas e indicadores de estrés, desgaste y resultados en diferentes ámbitos del desempeño profesional, laboral, vida personal y salud de los docentes participantes en la investigación.

Los resultados obtenidos fueron: a) que el doble turno sí es un problema para los docentes que lo trabajan ininterrumpidamente por más de 10 años consecutivos, b) que el doble turno genera altos grados de estrés, tensión y desgaste físico y mental en el 60% de los docentes entrevistados que trabajan doble turno, y que para las autoridades escolares el director y el supervisor escolar el doble turno no constituye un problema en los docentes, c) el ámbito en que genera mayores efectos negativos el doble turno en los docentes es en el desempeño profesional, d) en cuanto a su vida personal el doble turno afecta seriamente a los docentes en el cuidado de su familia, de la pareja y de los hijos, d) en cuanto a la salud de los docentes, el doble turno genera serios trastornos nerviosos constantemente y a largo plazo problemas irreversibles de vista, oído, garganta, gastritis, úlceras por la falta de detección oportuna y de tratamientos médicos oportunos, e) en el ámbito laboral el doble turno trae dobles descuentos, aportaciones, impuestos, gastos adicionales, y en la mayoría de las ocasiones se labora bajo fuertes presiones administrativas, burocráticas y en condiciones que no son las más idóneas. f) otros resultados adicionales señalan que los docentes propondrían que se trabajase un sólo turno con un salario que les retribuya lo suficiente para solventar sus necesidades esenciales y se pronunciaron por la desaparición del doble turno por considerarlo perjudicial, nocivo y desgastante para ellos y poco efectivo para el aprendizaje de los alumnos sobre todo del turno vespertino.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que llega el estudio señalan que el doble turno constituye un problema debido a las consecuencias que genera en el desempeño profesional de los docentes. La falta de atención efectiva, adecuada y oportuna para todos los alumnos, así como la carencia de tiempos y espacios para la planeación, evaluación y superación profesional, afectan la calidad educativa. Además, las obligaciones administrativas propias del quehacer docente se duplican, incrementando la carga laboral y dificultando el cumplimiento de sus responsabilidades.

En el ámbito personal y familiar, los docentes que trabajan en doble turno no pueden atender adecuadamente a sus familias y parejas, lo que genera problemas personales, afectivos, psicológicos y familiares. Estas preocupaciones afectan su bienestar emocional y, como consecuencia, influyen negativamente en su desempeño laboral.

En términos de salud, el doble turno provoca altos niveles de estrés, desgaste físico y mental, lo que repercute en la necesidad de atención médica oportuna. La falta de tiempo y el exceso de carga laboral deterioran progresivamente sus facultades mentales, psicológicas y somáticas, impactando directamente en su calidad de vida y en la educación de sus alumnos.

Además, los docentes enfrentan problemas relacionados con el traslado, la alimentación y la inseguridad, sumados a la imposibilidad de cumplir con múltiples obligaciones y responsabilidades dentro y fuera de la escuela. En muchos casos, su labor no termina en el aula, sino que continúa en casa, afectando su descanso y bienestar. La insuficiencia de tiempo también impide que participen en actividades de esparcimiento, recreación y formación profesional.

El estudio sugiere diversas recomendaciones para profesores, directores e inspectores escolares con el fin de prevenir y mitigar estas problemáticas. Como solución, los docentes proponen la eliminación del doble turno y la implementación de una jornada única de ocho horas continuas, acompañada de un programa de incentivos y apoyos adicionales para escuelas, maestros, alumnos y familias. Para que esta medida sea viable, sería necesario un aumento salarial significativo, equiparando la remuneración a la que actualmente perciben con la doble plaza.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

**DEJOURS, Christophe.** *Trabajo y desgaste mental: una contribución a la psicopatología del trabajo.* Buenos Aires: CREDAL, 1990.

**ESTEVE, J.** *Profesores en conflicto.* España: Narcea, 1984.

**MASLACH, C.** *Burnout: the cost of caring.* N.Y.: Prentice Hall Press, 1982.

**MUÑOZ IZQUIERDO, C.** *Calidad, equidad y eficiencia en la educación primaria.* Santiago de Chile: CIDE, 1988.

**SCHMELKES, S.** *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas.* México: SEP, 1995.

**SCHIEFELBEIN, E.** *Mejoramiento de la calidad en educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI.* México: SEP-UNESCO, 1993.

**GUEVARA, G.** *La catástrofe silenciosa*. México: FCE, 1992.

**ROCKWELL, E.** *Ser maestro: estudios sobre el trabajo docente*. 2. ed. México: El Caballito, SEP, 1985.

**BORG, M.; RIDING, R.; FALZON, J.** Stress in teaching: a study occupational, its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, v. 11, n. 1, 1991.

**CEPAL-UNESCO.** *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: CEPAL-UNESCO, 1992.

## A QUESTÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA PÚBLICA: UMA REVISÃO NARRATIVA DE LITERATURA

### *THE ISSUE OF LEARNING FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN PUBLIC SCHOOLS: A NARRATIVE LITERATURE REVIEW*

Bratislene Assunção de Morais<sup>9</sup>  
Raquel Aparecida M. da M. Freitas<sup>10</sup>

**RESUMO:** No Brasil, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) prevê que alunos da educação especial sejam matriculados nas escolas comuns e em Sala de Recurso Multifuncional, de modo a receberem atendimento educacional especializado. A revisão de literatura sobre o tema evidencia: despreparo dos professores, em geral, para lidarem com alunos da educação especial; falta de compreensão sobre o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, tanto por parte de professores de salas comuns quanto de escolas especiais; formação continuada do professor aligeirada e insuficiente, com tom informativo; pouca estrutura das instituições. Diante disso, este estudo buscou responder à seguinte questão: qual a visão de professores da Sala de Recurso Multifuncional sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Amparando-se na teoria histórico-cultural de Vigotski, particularmente nos fundamentos da defectologia, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a visão de professores da Sala de Recurso Multifuncional acerca da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Teoria Histórico-Cultural. Formação de Professores. Sala de Recurso Multifuncional.

**ABSTRACT:** In Brazil, the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education provides that special education students should be enrolled in regular schools and in a Multifunctional Resource Room in order to receive specialized educational care. The literature review on the theme shows: teachers' lack of preparation, in general, to deal with students with special education; lack of understanding about the learning process of students with intellectual disabilities, both by teachers of common classrooms and special schools; teacher's continuing education, short and insufficient, with informative tone; little structure of the institutions. Therefore, this study aimed to answer the following question: what is the view of teachers in the Multifunctional Resource Room about the learning and development process of students with intellectual disabilities in the early years of elementary school? Based on Vygotsky's cultural-historical theory, particularly on the foundations of defectology, the general objective of this research was to analyze the view of teachers in the Multifunctional Resource Room about the learning process of students with intellectual disabilities.

**Keywords:** Inclusive education. Intellectual Disability. Historical-cultural theory. Teacher training. Multifunctional Resource Room.

---

<sup>9</sup> Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. bratis2014@gmail.com

<sup>10</sup> Doutora em Educação. Docente permanente nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Atenção à Saúde, ambos da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e no Mestrado em Educação do Centro Universitário de Inhumas. raquelmarram@gmail.com. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3978-0238>

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é importante para a garantia do direito constitucional dos sujeitos da Educação Especial, tanto nas discussões e reflexões quanto nas implementações de políticas educacionais. Garantir a todos os cidadãos o direito à educação formal é princípio constitucional, conforme assegurado no documento Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007). Todavia, apesar de algumas conquistas para viabilizar uma escola que garanta o ensino para todos, indistintamente, Oliveira (2018) ressalta que a constituição da cultura escolar inclusiva é um processo lento, com avanços e retrocessos, a começar pela compreensão do próprio significado da inclusão escolar.

Pensar a perspectiva da educação inclusiva requer o exercício dinâmico acerca da conceituação atribuída a referida expressão considerando os variados contextos histórico, político, sócio e cultural construídos dentro de determinadas sociedades, dentre elas a brasileira. Neste sentido, articula-se o redimensionamento da política pública geral, com base em uma filosofia organizacional, com vistas à viabilização do desenvolvimento do sujeito considerado da Educação Especial, em uma nova roupagem. Esse processo consiste em um grande desafio para a escola pública brasileira, que atende a maior parte da população.

No presente século, a discussão intensifica-se em torno da inclusão escolar de alunos da educação especial nas salas de aula comuns do ensino regular, não sendo mais mantidos nas escolas especiais. Alguns documentos corroboram essa concepção, a saber: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), consolidada pelo Decreto n.º 6.571/2008; Resolução n.º 4/2009; e Lei n.º 12.769/2013. Estes asseguram que a garantia da inclusão escolar desses alunos será, prioritariamente, viabilizada por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

A óptica desse tipo de atendimento desconsidera configurações estruturais macro e microsociais. Com relação às primeiras, nota-se investimentos insuficientes para a reorganização dos atendimentos aos alunos da educação especial, bem como implicações de condições e organizações das famílias para deslocamentos semanalmente, em turno contrário ao que os alunos estudam, para AEE/SRM, nem sempre nas instituições escolares que frequentam. Sobre as segundas, verificam-se interferências de fatores internos, como espaços e recursos inadequados para assegurar atendimento educacional

aos alunos com deficiência intelectual (DI).

Dentre os sujeitos com deficiências, o atendimento ao aluno com DI consiste em um desafio ainda maior, devido à peculiaridade da compreensão, tipo singular da deficiência, com características e distinções se comparada a outras, e maior contingente de alunos matriculado nas escolas públicas.

Ao fazerem referência aos estudos sobre defectologia empreendidos por Vygotsky (1997), Sierra e Facci (2011) enfatizam a ideia defendida por ele acerca do desenvolvimento. Para Vygotsky, o desenvolvimento apresenta-se com duplo papel: de limitação e diminuição, e de impulsionador da capacidade de o indivíduo inserir-se na sociedade. Dentre as contribuições da teoria histórico-cultural para as discussões sobre Educação Inclusiva, destaca-se que, conforme a defectologia contemporânea, toda pessoa com deficiência desenvolve estímulos de compensação. Logo, a criança com DI não deve estar restrita a determinações do grau referente ao comprometimento biológico.

Diante do exposto, esta revisão de literatura visa contemplar e conhecer estudos e discussões que versam sobre a pertinência da SRM na potencialização da aprendizagem de alunos com DI, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme regulamentado pela PNEEPEI (2008). O objetivo deste artigo é investigar a visão de professores da Sala de Recurso Multifuncional acerca da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

## CAMINHO METODOLÓGICO

Esta revisão de literatura do tipo narrativa foi construída através de mapeamento em fontes científicas (artigos), em duas bases de dados. Inicialmente, recorreu-se à área da educação para o levantamento de trabalhos científicos, com o objetivo de subsidiar teoricamente esta pesquisa. Para tanto, consultou-se o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO).

Considerando as técnicas para a produção de uma revisão de literatura narrativa, Elias *et al.*, (2012) ressaltam que possibilitam ao autor uma compreensão mais crítica e ampla de um determinado ponto de vista teórico ou contextual na realização de artigos.

Rother (2007) pontua que as revisões narrativas pertencem a uma das categorias de artigos presentes na literatura. Cumprem papel fundamental para a educação continuada, haja vista que permitem ao leitor adquirir e atualizar o conhecimento sobre uma temática específica em curto espaço de tempo.

As bases de dados foram consultadas no período de 31 de março de 2021 a 8 de maio 2021. Seguem os critérios de inclusão e exclusão adotados:

- Inclusão: artigos publicados entre o período de 2010 a 2021; acesso ao texto integral; áreas da Educação e da Psicologia; aprendizagem do aluno com DI na escola pública: visão de professores da Sala de Recurso Multifuncional; aporte teórico da Teoria Histórico-cultural.
- Exclusão: artigos repetidos nas bases consultadas e/ou na mesma base; publicados em outros idiomas; abordando outras deficiências; foco na inclusão escolar/aprendizagem em outros níveis e modalidades de ensino; contemplando fases da vida distintas da infância.

Ao iniciar o processo de seleção e busca por assunto, registrou-se a expressão Deficiência Intelectual em todos os pares de palavras-chave e, entre estas, foi inserido o Operador Booleano “AND”. No refinamento dos artigos, empregou-se os periódicos revisados por pares. Ao finalizar o levantamento nas bases consultadas, foram pré-selecionados 96 artigos. Destes, 25 foram escolhidos, pelo fato de se aproximarem mais do objeto investigado.

Quanto ao quantitativo de publicações anuais, os anos em que houve maior volume de publicações de artigos foram 2015 (5 artigos) e 2017 (4 artigos); o ano com menor número de publicação sobre a temática foi o de 2019, com apenas 1 artigo.

Acerca dos aspectos metodológicos, salienta-se que a abordagem com maior prevalência foi a qualitativa, com 22 artigos; por sua vez, a quantitativa fez-se presente em 3 artigos, sendo 2 deles de natureza mista. Menciona-se que as contribuições teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural conduziram os estudos em 50% dos artigos selecionados.

## PRINCIPAIS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este tópico aborda a análise dos 25 artigos selecionados, apresentando os principais resultados acerca dos atendimentos educacionais especializados junto a alunos com DI na rede pública de ensino.

Depois de selecionado o material, procedeu-se à leitura detalhada e às interpretações, por conseguinte, à análise em categorias. Os artigos foram agrupados em

três categorias, conforme a recorrência e as aproximações entre os assuntos abordados.

### CATEGORIA I - CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

Nessa categoria, os artigos apresentaram elementos que desafiam o trabalho pedagógico nas escolas, na perspectiva de uma educação inclusiva, bem como alguns indicadores que ressignificam a participação de alunos com DI nas escolas comuns/regulares. Foram agrupados em 7 artigos, sendo 3 deles utilizados na subcategoria “Práticas Educativas Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual”.

Quadro 1 – Artigos que abordaram acerca de concepções de professores sobre a inclusão escolar

<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>NOME DO AUTOR(A)</b>	<b>ANO</b>
Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem	Ana Paula Freitas	2012
Concepção de professores sobre a inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma Revisão de Literatura	Kelly Ambrósio Silveira, Sônia Regina Fiorim Enumo e Edinete Maria Rosa	2012
Concepções de professores de Educação Especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana	Waléria Henrique dos S. Leonel e Nilza S. T. Leonardo	2014
Deficiência intelectual e o processo inclusivo: dificuldades enfrentadas	Alessandra B. Nascimento e Priscila M. Carreta	2014
Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular	Teresa Cristina C. dos Santos e Lúcia de Araújo R. Martins	2015
Deficiência intelectual: compreensão de professores	Simone Gomes Ghedini, Cláudia Regina M. Giroto e Lara Tainah S. Felisberto	2016
A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva.	Débora Dainez e Ana Luísa Smolka	2019

Fonte: Produção autoral (2021).

Os estudos de Ghedini *et al.* (2016), Nascimento e Carreta (2014), Silveira *et al.* (2012) avaliaram os conhecimentos de professores quanto ao processo de inclusão do aluno com DI nas escolas comuns e nas SRM.

Ghedini *et al.* (2016) apresentaram dados de uma pesquisa realizada em Marília, São Paulo, acerca da compreensão de 191 professores sobre a DI e as condições das instituições. O objetivo foi o de avaliar os conhecimentos dos docentes sobre a DI e as condições das escolas para o atendimento ao aluno em sala de aula e na SRM. A pesquisa utilizou como instrumento para a coleta de dados um questionário: 91% dos respondentes afirmaram ter conhecimentos sobre o conceito de DI, 8%, não; 54,4% das instituições não têm estrutura para atender alunos com essa deficiência; 59,2% não possuem SRM; 53,4% de alunos com DI são atendidos nas SRM e na sala de aula comum, porém 34,5% são atendidos somente nas SRM. Diante desses dados, enfatizam a urgência em proporcionar formações continuadas para professores e melhoria nas articulações entre as redes de apoio, saúde e educação. Não ficaram evidenciadas as concepções desses profissionais, reduzindo os dados levantados apenas a quantificações. Outra questão preocupante demonstrada nos achados é a restrição de um grande número de alunos com DI frequentarem apenas as SRM, excluindo-os do cotidiano das aulas regulares.

Nascimento e Carreta (2014) desenvolveram uma pesquisa, no interior da Zona da Mata, Rondônia, aplicando uma entrevista semiestruturada. O objetivo foi de analisar a concepção de uma professora, que atende aluno com DI, sobre a inclusão escolar desse sujeito e as dificuldades encontradas no processo. A percepção verificada relaciona-se com a socialização, a assiduidade e as participações em atividades diárias. Contudo, não conseguiram identificar a concepção da professora sobre a inclusão do aluno com DI no processo da aprendizagem e desenvolvimento. Dentre as dificuldades encontradas no processo inclusivo, destacam-se: falta de formação continuada para a professora; ausência de diagnósticos do aluno com DI; estruturas físicas e de redes de atenção deficitárias; inexistência de trabalho colaborativo na própria instituição; aluno visto como problema pela escola; ausência do apoio familiar.

Silveira *et al.* (2012) procederam a uma revisão de literatura contemplando o período de 2000 a 2010. O objetivo do estudo foi o de analisar as interações entre professores e alunos com necessidades educacionais especiais e/ou concepções, pensando a inclusão escolar e os possíveis fatores que facilitam ou dificultam a eficácia da interação e mediação no contexto escolar. Constataram quanto as concepções dos professores: compreensão

da DI continua vinculada à visão organicista, centrada no indivíduo; aluno deficiente não é considerado capaz de produzir; escola tem pouca influência sobre a educação de alunos com DI. As dificuldades destacadas foram: falta de formação continuada para os professores; pouca articulação das redes de apoio; ausência de trabalho colaborativo na escola; salas superlotadas; escassez de condições para o atendimento educacional especializado.

A pesquisa de Leonel e Leonardo (2014) realizada em duas escolas de Educação Básica, município do Paraná, na modalidade de Educação Especial para DI (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) identificou as seguintes compreensões de professores: aprendizagem reduzida às limitações biológico-individuais desses alunos; pouca relevância do professor no processo de aprendizagem; aprendizagem e ensino são dissociáveis. Como resultados, encontraram: pouco conhecimento sobre DI; mínimas expectativas dos professores e da escola no que concerne ao desenvolvimento desses alunos; escolarização restrita ao desenvolvimento das funções elementares, permanecendo nos conhecimentos do cotidiano; formações inconsistentes e insuficientes acerca da DI.

## SUBCATEGORIA - PRÁTICAS EDUCATIVAS FRENTE AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dainez e Smolka (2019) realizaram um estudo com o objetivo de problematizar a função social da escola, no contexto da PNEEPEI (2008), no processo de escolarização de dois alunos do Ensino Fundamental com deficiências (incluindo a intelectual), considerando seus modos singulares de participações nas práticas educacionais. As autoras ao dialogar com a psicologia histórico-cultural observaram existência de compreensões distintas das concepções pedagógicas; a função socializadora da escola. O aluno com deficiência é visto como responsabilidade do professor que o atende. As pesquisadoras salientam que a formação e atualização das capacitações de professores são fundamentais para ressignificar tanto o papel da escola quanto o do professor no processo ensino-aprendizagem e de desenvolvimento do estudante com deficiência; necessidade de reorganização da política educacional para viabilizar a Educação Inclusiva; maior quantidade de matrícula de alunos da educação especial, é daqueles com DI. Entendem que a função da escola deve ser a de contribuir para a constituição social do indivíduo, de modo que relações significativas sejam estabelecidas, ajudando o aluno a superar determinadas limitações.

É importante ressaltar que muitos são os desafios para a efetivação da Educação Inclusiva, devido à implementação de uma política educacional global caracterizada por restrições de investimentos e oferta de uma única forma de atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Isso não viabiliza o atendimento compatível com a demanda, que é diversificada.

Nesta perspectiva, Libâneo (2008) ressalta que o caráter intencional do ensino está para além da mera transmissão de conteúdo, visto que requer dos professores assunção política, social, profissional, ética. Objetiva-se, com isso, exercer práticas educativas que promovam, na relação com alunos concretos, aprendizagens e desenvolvimentos de capacidades e habilidades que contribuam para formação humana.

Freitas (2012) pesquisou os indícios das possibilidades de desenvolvimento de um aluno com DI, do 1º ano, em um município de São Paulo, bem como as relações intersubjetivas e as condições de produção na sala de aula, a partir da matriz histórico-cultural do desenvolvimento. Observou aplicações de atividades mecânicas. Entretanto, identificou ações pedagógicas que se tornaram práticas significativas nas relações de ensino. Com base na teoria destacada discorreu acerca da importância para a escola conhecer as particularidades primárias e secundárias do aluno com deficiência e as influências em seu desenvolvimento; do processo de compensação viabilizado mediante situações organizadas na vida social e coletiva; da emergência da dimensão semiótica e suas implicações nas relações de ensino.

Vigotski (2019) entende que, para o professor organizar as condições favoráveis para o processo ensino-aprendizagem, é fundamental conhecer as peculiaridades do percurso pelo qual conduzirá os alunos com deficiências. Desse modo, poderá atuar com mais efetividade na via da compensação da deficiência, transformando-a em força geradora de capacidades.

Santos e Martins (2015) pesquisaram práticas pedagógicas de dois professores do Ensino Fundamental, 4.º e 5.º anos, em Natal, Rio Grande do Norte, que atendiam alunos com DI em sala de aula comum. Os professores apresentaram visões distintas a respeito da inclusão escolar e do processo de aprendizagem desses alunos. As ações pedagógicas pouco propositivas no desenvolvimento de metodologias foram justificadas nas entrevistas semiestruturadas e nos questionários, sendo reportadas às formações iniciais dos docentes, que não contemplaram pressupostos teóricos e didáticos que viabilizassem reflexões quanto à inclusão de estudantes com deficiências. Dentre os resultados da

pesquisa cita-se: estrutura deficitária do sistema de ensino para atender alunos com deficiências (formações dos professores e estrutura escolar); falta de SRM para prestar atendimentos aos alunos com DI; ausência de adequações curriculares no processo de ensino; inexistência de redes de apoio para a educação; pouca compreensão sobre a função do AEE/SRM; persistência da visão médica da deficiência [...] crescente aumento de matrículas de alunos com DI na rede pública de ensino.

Vigotski (2019) assevera que a valorização da deficiência primária pela deficiência secundária reforça culturalmente a deficiência em si, consistindo em um problema de grande ou pequena relevância social. A escassez de bens culturais e relações socioafetivas, e o desenvolvimento de processos pedagógicos desconexos, inapropriados, fortalecem a segregação imposta pelas deficiências secundárias, reforçando a incapacidade dos alunos com DI para aprender e desenvolver novas funções. Em contrapartida, as interações sociais, a mediação do professor e as intervenções pedagógicas intencionalmente planejadas e assertivas podem propiciar as compensações necessárias às limitações cognitivas desses alunos, bem como a sua atuação ativa no contexto escolar.

Entende-se que o fazer pedagógico consciente só se constrói na formação permanente. Como explica Freire (1996, p. 43), é nessa formação que a reflexão crítica se constitui, “no movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Portanto, esses processos não podem estar dissociados, uma vez que estão entrelaçados, em uma correlação de forças, que perpassa pelas contradições sociais da sociedade contemporânea.

## CATEGORIA II - APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL VERSUS FORMAÇÃO DOCENTE

Nessa categoria foram contemplados 8 artigos. Deste total, 3 foram agrupados na subcategoria “Ações Avaliativas para Alunos com Deficiência Intelectual”.

Quadro 2 - Artigos que abordaram a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual versus formação docente

<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>NOME DE AUTOR(A)</b>	<b>ANO</b>
A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento	Dayane B. Sierra e Marilda G. D. Facci	2011
Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais	Maria do S. C. B. M. Lima	2014
A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia	Fabiana Luiza de R. Mendonça e Daniele Nunes H. Silva	2015
Indicadores de desenvolvimento em crianças e adolescentes com QI igual ou inferior a 70	Fernanda Santos Souza e Cecília Guarnieri Batista	2016
Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar	Anna Maria L. Padilha	2017
Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual	Maria Denise Pletsch, Damieler F. de Araújo e Marcela F. C. Lima	2017
Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar	Márcia Marin e Patrícia Braun	2018
A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: imprevisto e incerteza	Anna Augusta S. de Oliveira	2018

Fonte: Produção autoral (2021).

Sierra e Facci (2011), por meio de estudo de natureza bibliográfica, apresentaram algumas contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação da pessoa com DI. Assim, analisaram pressupostos da nova defectologia, como os conceitos de compensação e supercompensação, concepção de deficiência intelectual e interferências dos níveis de desenvolvimento no processo das funções psicológicas superiores. E ainda, discorreram sobre a importância de a escola apropriar-se dessa concepção, enxergando, na deficiência, as possibilidades de compensação, em vez de reforçá-la. Estabeleceram, de modo superficial, relações para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Apresentaram algumas dificuldades

para a viabilização dessa perspectiva de aprendizagem junto a alunos com DI: pouco investimento na educação; formações inicial e continuada limitadas, desvalorização do trabalho do professor; formato de ensino reforçador da deficiência, desconsiderando, no processo educativo, possibilidades para o vir a ser; no processo ensino-aprendizagem, visão individual em detrimento da coletiva.

A pesquisa de Souza e Batista (2016) teve como objetivo verificar indicadores de desenvolvimento em crianças e adolescentes com DI, focando na distinção entre os níveis de desenvolvimentos real e potencial. Esse estudo evidenciou a importância da ZDP na contribuição dos processos de avaliação das pessoas com deficiência. Menciona-se que a pesquisa foi realizada em um programa de educação não formal, vinculada ao segmento da saúde, com participações de professores e profissionais de escolas, bem como das famílias desses sujeitos. Participaram dessa pesquisa *in loco*, uma criança de 9 anos e um adolescente de 12 anos; e por meio de entrevistas semiestruturadas professores e familiares dos estudantes. Dentre as contribuições desta pesquisa: buscou conhecer as peculiaridades e as especificidades dos estudantes, bem como seus modos de interagir, participar e aprender na família e na escola; valorização das possibilidades diante da deficiência, em detrimento das limitações; intervenções com atividades organizadas considerando os níveis de desenvolvimentos real e potencial. No entanto, destaca-se que esta pesquisa apresenta limitações devido a ter sido realizada em um ambiente cuidadosamente preparado, aparentemente isolado das interferências sociais, evidenciando controle das situações.

Padilha (2017) abordou a relevância das indissociáveis Funções Psíquicas Elementares e Superiores na elaboração de conceitos por alunos com DI, considerando-as constituidoras do indivíduo, através de mediações simbólica/semiótica, modificáveis no âmbito das interações sociais. Para Vygotsky (2000), essa estrutura é aplicável às pessoas com DI por vias alternativas, pois a aprendizagem delas apresenta condições distintas de pessoas consideradas normais. Desse modo, a instrução, a construção de objetivos bem definidos, é imprescindível para o direcionamento e o acompanhamento dessas vias. A pesquisadora apresenta o percurso de uma aluna de 17 anos com DI, relatando que o trabalho com a adolescente teve como ponto de partida a construção de significados convencionais, utilizando objetos culturais pessoais e domésticos. As estratégias didáticas contribuíram para auxiliar a aluna na organização do corpo, do espaço e dos objetos a sua volta, bem como na formação de conceitos cotidianos. Os resultados da pesquisa

evidenciaram: necessidade de visão prospectiva para a formação de conceitos; importância da mediação do professor na construção dos conceitos com práticas pedagógicas bem delineadas; necessidade de adequações curriculares para potencializar o desenvolvimento do aluno com DI.

Pletsch *et al.* (2017) trouxeram para a reflexão a formação continuada de professores, tendo como base a PNEEPEI (2008). A pesquisa, realizada em 2015, contou com a participação de 120 professores de 7 redes municipais da Baixada Fluminense, em curso de formação promovido pelo Programa de Formação Continuada do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial (OBEE/UFRJ). Fundamentadas na perspectiva vigotskiana, as autoras abordam o conceito de desenvolvimento humano, tomando-o como um processo complexo de apropriação de cada indivíduo, no plano individual, mas que ocorre no âmbito das práticas sociais. Verifica-se a preocupação com aspectos pedagógicos por meio da relevância atribuída ao ensino propositivo e fecundo, priorizando o desenvolvimento de conceitos, seus significados e sentidos para os alunos com DI. Dentre as dificuldades detectadas encontram-se cursos de formação priorizam a informação, e não a formação; ausência de parcerias entre secretarias municipais e instituições superiores de ensino, pesquisa e extensão; aumento de matrículas de alunos com DI na rede pública. Quanto aos resultados mencionam, entre outros, formação de professores é objeto de debate; professores do AEE/SRM sem formação específica; ausência de pesquisa sobre a implementação da PNEEPEI (2008).

O estudo de Lima (2014) teve como objetivo abordar a DI à luz da teoria histórico-cultural. Observa-se considerações relevantes acerca da qualidade das interações sociais no desenvolvimento das estruturas da linguagem e pensamento, mostrando que a evolução do ser humano está intrinsecamente relacionada com contextos e grupos sociais. Nota-se que a perspectiva da educação social para o aluno com DI confronta a visão de mundo das classes homogêneas, bem como a minimização do currículo escolar, com conteúdos distintos daqueles trabalhados com os demais alunos. Este estudo evidenciou algumas dificuldades, quais sejam: relações de ensino embasadas na deficiência em si, e não no processo e nas possibilidades; concepções de menos-valia referente à capacidade de crianças com DI; resistência de professores à inclusão escolar de alunos com DI; ensino pautado meramente no trabalho concreto, repetitivo, não considerando atividades para o desenvolvimento do pensamento abstrato; necessidade de mais investimento na formação docente, tanto na graduação quanto em formações permanentes, consistentes e

sistemáticas/contínuas.

Nesta perspectiva, Evangelista *et al.* (2017) esclarecem que a formação destinada ao professor tem sido pautada na instrumentalização, priorizando a concepção utilitarista, fragmentada e técnica, produzida nas correlações de interesses do modelo neoliberal. Aos docentes, são atribuídas inúmeras funções, de forma que a sua despolitização o impede de refletir a respeito da práxis. Dessa forma, a formação prática vem caracterizando esse profissional como aprendiz treinável cotidianamente.

### SUBCATEGORIA – AÇÕES AVALIATIVAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Mendonça e Silva (2015) propõem uma reflexão acerca da formação docente baseada na psicologia histórico-cultural, contrapondo-se à concepção clínica tradicional, centrada na medição da inteligência e avaliações quantitativas. As autoras empregaram a Metodologia da Clínica da Atividade, centrada no autoconhecimento dos professores, o que implica análise, reflexão e reformulação no local de trabalho. Segundo Mendonça e Silva (2015), esse tipo de formação contribui para o fortalecimento do grupo, visto que promove uma abordagem dialógica do processo ensino-aprendizagem, isto é, mais reflexiva e colaborativa entre professores, promovendo a ressignificação da práxis pedagógica. As autoras destacam algumas dificuldades observadas no processo de inclusão de alunos com DI: laudo médico ressaltando a DI, mas sem indicar possibilidades; modelos avaliativos classificatórios; desenvolvimento retrospectivo, visto que as limitações sobrepõem o desenvolvimento compensatório e as possibilidades; atendimento individualizado e descontextualizado, com atividades mecânicas, simplificadas e sem significações para alunos com DI; mediações pedagógicas que não atendem às necessidades desses sujeitos.

Ao compreender que a formação continuada é elemento balizador para professores no exercício do magistério, Libâneo (2000) afirma que essa pode ser considerada uma fonte de aprendizagem essencial para o aprimoramento profissional, seja promovida pela escola, por meio de ações formativas que oportunizam reflexões sobre as práticas escolares, seja através de congressos, cursos, dentre outros, buscados pelos professores fora do horário de trabalho. Reafirma-se que o desenvolvimento de competências profissionais é assegurado mediante a reflexão em torno da atividade teórico-prática, característica primordial da profissão docente.

Marin e Braun (2018) versaram sobre a avaliação com o objetivo de problematizar algumas práticas avaliativas junto a alunos com DI. As avaliações de aprendizagem nas escolas pesquisadas revelaram estrutura pouco flexível, estar centradas no aluno, na sua capacidade cognitiva, sob mecanismo de classificação, reforçando a exclusão escolar daqueles que não correspondem às exigências, como os alunos com DI. Conforme esse estudo, muitos diagnósticos e laudos médicos para as instituições não trazem orientações para fomentar o trabalho com esses alunos. Com base na teoria da aprendizagem de Vygotsky as pesquisadoras consideram que a avaliação precisa ser compreendida como um processo complexo de ensino e aprendizagem e não concebida como um fim em si mesma, mas como instrumento de reflexão alinhada à proposta pedagógica. Desse modo, atribuem relevância à avaliação mediada e emancipatória, pelo fato de garantir, de forma menos injusta, a participação de alunos com DI no processo ensino-aprendizagem. A aquisição do conhecimento deve ser oportunizada a todos.

Reporta-se a Hoffmann (2001), que propõe a avaliação como elemento mediador, com proposituras de ações pedagógicas reflexivas, a serviço da prática, possibilitando melhoria no processo ensino-aprendizagem. Conforme essa perspectiva, os professores precisam desenvolver, permanentemente, características investigativas, observadoras, reflexivas e dialógicas, para que possam indicar caminhos alternativos, favorecendo o processo de aprendizagem do aluno.

Oliveira (2018), por sua vez, propõe uma reflexão sobre os tipos de avaliações diagnóstico-clínica e pedagógica da área da deficiência intelectual e o encaminhamento para o AEE. O objetivo do estudo foi o de compreender esse processo, bem como a avaliação pedagógica nesse espaço. A pesquisa foi realizada em dois municípios do interior de São Paulo, e teve a participação de 17 professores que atuam em SRM. Esse estudo evidenciou algumas fragilidades do AEE, tais como: ausência da rede de apoio para a realização de diagnósticos; transferência de papéis da área da saúde (médicos) para a educação (professores); redução de orçamento destinado à manutenção de SRM; dicotomia entre professores da sala de aula regular e do AEE/SRM em como avaliar o aluno; necessidade de uma quantidade maior de formações consistentes para professores. Os resultados das discussões revelaram descrédito do trabalho realizado pelos professores da SRM por parte dos professores de sala de aula regular; existência de distanciamento entre o que é proposto pela lei e as condições reais do sistema de ensino; atribuição de responsabilidade aos professores das SRM sobre o processo de escolarização de alunos

com DI; dificuldades na identificação da deficiência desses alunos.

Com base no exposto, questiona-se as intenções e as responsabilidades da PNEEPEI (2008) para contemplar as necessidades dos sujeitos da educação especial, haja visto que todas essas dificuldades impactam diretamente o atendimento e a suposta qualidade de ensino e de desenvolvimento do trabalho, legitimadas por essa própria política e seus defensores. Ressalta-se que esta legislação não atribui ao professor da SRM a escolarização de alunos com DI e nem dos demais encaminhados a esse espaço. Essa é função do professor da sala de aula.

### CATEGORIA III - SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: DILEMA E SUPORTE À INCLUSÃO ESCOLAR

Esta categoria composta de 10 artigos apresenta reflexões acerca da SRM, considerada elemento propulsor do processo da inclusão escolar de alunos com DI.

Quadro 3 - Artigos que abordam a Sala de Recurso Multifuncional: dilemas e suporte à inclusão escolar

<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>NOME DE AUTOR(A)</b>	<b>ANO</b>
Atendimento Educacional Especializado: uma nova proposta de educação inclusiva	Cláudia Valente Cavalcante	2011
Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores	Esther Lopes e Maria Cristina Marquezine	2012
Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual	Marilene Bartolotti Boraschi	2013
O atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual, na Rede Municipal de Macapá/AP	Cleidenira Teixeira M. Vieira e Marinalva Silva Oliveira	2013
Atendimento Educacional Especializado: revisão bibliográfica em base nacional. (Vera Lúcia Messias F. Capellini; Rita de Cássia Tibério Araújo; Gabriely Cabestré Amorim)	Vera Lúcia Messias F. Capellini, Rita de Cássia Tibério Araújo e Gabriela Cabestré Amorim	2015

Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual	Renata Andréia F. Fantacini e Tércia Regina de S. Dias	2015
Atendimento Educacional Especializado: das Diretrizes Políticas à Escolarização dos alunos com deficiência intelectual	Flávia Faissal de Sousa e Márcia Denise Pletsch	2015
O apoio à escolarização de estudantes com deficiência intelectual: Salas de Recursos Multifuncionais e/ou instituições especializadas?	Enicéia Gonçalves Mendes e Ana Paula P. M. Maturama	2016
Desenvolvendo educandos na Sala de Recursos Multifuncionais	Karin Cristina da S. Prestes	2017
Atendimento Educacional Especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM	João Otacílio L. dos Santos, Maria Almeida de S. Matos, Geysel Patrizzia T. Sadim, João Rakson A. da Silva e Maria Patrícia Fainca	2017

Fonte: Produção autoral (2021).

O estudo empreendido por Vieira e Oliveira (2013) foi realizado no município de Macapá, capital do Amapá, em 2012. Teve como objetivo analisar as concepções de professores especialistas do AEE/SRM acerca da função da SRM como apoio na complementação do ensino do aluno com DI e como essas concepções reverberam no atendimento promovido nessa sala. Os resultados indicaram: falta de clareza quanto ao trabalho a ser realizado na SRM, com evidências de concepções assistencialistas; sentimentos de angústias e impotências por parte dos professores para lidar com a inclusão de alunos com DI; perspectiva de integração e atendimento substitutivo à escolarização da classe comum, evidenciando “imprecisão do conceito de aprendizagem” (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 1049). Outros achados relevantes de Vieira e Oliveira (2013) referem-se à falta da previsão do orçamento municipal de 2012 para a modalidade da Educação Especial. À época, o município não tinha legislação para contemplar as demandas relativas à Educação Especial, demonstrando, desse modo, a falta de investimento no aprimoramento de professores para atuar na inclusão escolar de alunos com DI.

A pesquisa bibliográfica de Boraschi (2013) teve como objetivo refletir sobre o processo de alfabetização e letramento em crianças com DI. A autora mostrou a

precariedade da formação de professores, na perspectiva da educação inclusiva, o que gera dificuldades no trabalho de leitura e escrita realizado com esses alunos. As práticas pedagógicas observadas estão desvinculadas de significações, pois se baseiam em aplicação de tarefas para “passar o tempo”. Essas são atividades repetitivas, não reconhecendo o potencial do aluno. Para a pesquisadora o AEE/SRM tem grande relevância no processo de inclusão do aluno com DI, contribuindo tanto no contexto escolar quanto no social. Ressalta que a articulação do coensino é importante na reorganização das propostas pedagógicas entre os professores da SRM e das salas de aula comuns no processo da inclusão escolar do aluno com DI. Contudo a pesquisa mostrou que há ausência de direcionamento intencional, por parte dos professores quanto a organização de planejamentos e as metodologias didáticas que contemplem as necessidades e as peculiaridades dos alunos com DI.

Fantacini e Dias (2015) buscaram conhecer e refletir sobre a organização do ensino na SRM e nas classes comuns para atender alunos com DI. A pesquisa foi realizada em um município de São Paulo e contou com a participação de 9 professores. Identificou-se que os professores, de ambos os espaços, possuem mínima compreensão acerca das finalidades das adaptações curriculares e do processo de avaliação do aluno com DI. As autoras apontaram ainda outras dificuldades, como a pouca responsabilidade atribuída aos professores das salas de aula comuns na escolarização de alunos com DI e a desarticulação do trabalho coletivo. Relatam que a perspectiva do processo avaliativo dos professores da SRM inclui a relativização e subjetivação, com agravante da ausência de registros sistemáticos do processo de aprendizagem desses alunos.

Mendes e Maturama (2016) realizaram um estudo com o objetivo de discutir o papel da instituição especializada na perspectiva da inclusão escolar. As pesquisadoras apresentaram alguns dados relevantes: o trabalho no AEE/SRM distoia do objetivo da PNEEPEI (2008), pois presta atendimento clínico; estratégias que reforçam as deficiências; escassez de conhecimentos acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltiplas; pouquidade de intervenção do trabalho da SRM como apoio às classes comuns; dificuldade na organização do planejamento de ensino e na avaliação processual desses alunos; escassez de professores especializados e formações de baixa qualidade. Mendes e Maturama (2016) concluíram que as SRM, no formato implementado e implantado pela PNEEPEI (2008), não atendem, de maneira geral, às necessidades dos alunos da educação especial.

Assim sendo, entende-se que se faz urgente a reformulação das formações de professores voltadas para a Educação Especial, com intencionalidades político-pedagógicas comprometidas com a qualificação desses profissionais. Visa-se, com isso, a construção de uma educação mais propositiva e qualitativa, independentemente das condições em que os alunos se encontram.

Prestes (2017) apresentou um relato de experiência, enquanto professora-pesquisadora, em uma SRM, e o trabalho desenvolvido com um aluno com DI. A pesquisa foi realizada em Gravataí, Rio Grande do Sul. A autora relatou superficialmente: ausência de melhores critérios para o perfil do profissional da SRM; inserção de profissional sem formação especializada para atuar no AEE; breve referência à teoria da aprendizagem de Vygotsky; papel do professor da SRM e a importância desse profissional conhecer a DI com mais profundidade. Ainda assim, atribui relevância ao trabalho do AEE/SRM enquanto suporte ao aluno no processo de inclusão escolar.

Lopes e Marquezine (2012) desenvolveram uma pesquisa no 5º ano do Ensino Fundamental, município do Paraná, com o objetivo de verificar as percepções de professores, de salas comuns, SRM, da supervisão, da direção, acerca da relevância do AEE/SRM, para a inclusão de alunos com DI. As pesquisadoras destacaram como aspectos importantes: a PNEEPEI (2008), para efetivar a inclusão escolar, deve garantir as aprendizagens dos alunos com DI nas salas de aula, assegurando a igualdade de direitos no processo educacional; o papel da SRM por ser abrangente, contempla multifunções para atender às necessidades peculiares dos alunos da educação especial; formações inconsistentes e descontinuas para professores da SRM; atendimento educacional especializado deve ter 20 horas semanais e, no máximo, 20 estudantes. Dentre os resultados observados cita-se: articulações entre os professores dos referidos espaços, assumindo suas funções pedagógicas e favorecendo o processo da inclusão de alunos com deficiências; professores demonstraram visões distintas do processo de inclusão escolar, integracionista e inclusivista; professores repensam algumas posturas didáticas no atendimento aos alunos com DI e com dificuldades de aprendizagem; credibilidade do coletivo nos professores do AEE.

Mantoan (2015) argumenta sobre a importância de distinguir os significados entre os processos de integração escolar e inclusão escolar. Apesar da semelhança, possuem embasamentos teóricos e metodológicos divergentes. A integração escolar é entendida como inserção parcial do aluno com deficiência, de modo que este deve se adaptar às

exigências da escola. Por outro lado, a inclusão escolar requer mudança do paradigma educacional tradicional para a perspectiva inclusivista, isto é, a escola deve se transformar para receber esse aluno. Ressalta-se que, todos os estudantes, indistintamente, têm o direito de ocupar seus lugares nas instituições de ensino. Portanto, deve-se considerar suas reais necessidades, sem qualquer tipo de segregação.

Souza e Pletsch (2015) propuseram discutir a função do AEE e o papel deste, como suporte, ao processo de escolarização de alunos com DI entre o período de 2003 a 2013, fundamentando-se na teoria histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vygotsky. A pesquisa foi realizada em 5 redes da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Na análise de dados, foram contemplados os anos de 2013 e 2014. As pesquisadoras trouxeram relevantes discussão e divergências com o formato da PNEEPEI (2008), que apresenta como eixo principal para a efetivação da inclusão escolar o AEE/SRM. Asseveram que essa política tirou o foco da escolarização das salas de aula comuns direcionando-o para o atendimento complementar na SRM. Elencaram como resultados encontrados a partir do estudo empreendido: inúmeros materiais enviados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2009, não haviam sido instalados até 2012 nas SRM de várias escolas; compreensões organicistas e condições estáticas do desenvolvimento de aluno com DI por parte dos professores; SRM superlotadas; poucas expectativas na possibilidade de aprendizagem do aluno com DI, restringindo o desenvolvimento deste à socialização no contexto escolar; formações precárias e sem continuidade para aprimoramento de professores; pouca compreensão dos professores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na SRM.

Libâneo (2010) esclarece que a educação, quando utilizada como instrumento de ajustes das exigências da sociedade de cada época, correlaciona-se a modelos socialmente dominantes, que exprimem ideologias política, econômica, social e cultural de uma determinada classe. Enquanto instituição social, a escola reproduz a ideologia do Estado. Assim sendo, conhecer e refletir sobre as políticas educacionais torna-se imprescindível para a compreensão das contradições do sistema capitalista.

O estudo de Santos *et al.* (2017) objetivou apresentar e discutir as ofertas das SRM na rede de ensino de Manaus. Os autores procederam a uma pesquisa documental, com base na PNEEPEI (2008), no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, no período de 2009 a 2015/2016, sobre a demanda no AEE/SRM. Os principais resultados encontrados

pelos autores foram: aumento de matrículas de alunos com DI, em níveis nacional e local, nas classes comuns, em instituições públicas e privadas; diminuição das classes especiais; instalações de SRM em Manaus entre 2014 a 2016 oscilaram entre 42, 50 e 46, respectivamente; SRM atendeu até 40 alunos, 2 vezes por semana cada um, no diurno, em pequenos grupos e, individualmente, a depender da particularidade do aluno; desproporcionalidade na distribuição de instalações de SRM por regiões no município; e insuficiência de 40% para atender à demanda dos alunos da educação especial. Santos *et al.* (2017) concluíram que o espaço AEE/SRM é importante e necessário para o desenvolvimento da educação inclusiva.

A investigação de Capellini *et al.* (2015) teve como objetivo identificar pesquisas nacionais com foco em temáticas do AEE. As autoras realizaram uma revisão bibliográfica, em base nacional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, sem delimitação de período. Sinalizaram que a PNEEPEI (2008) deixa lacunas quanto aos atendimentos gratuitos aos alunos da educação especial em todos os níveis, preferencialmente na rede regular de ensino. Pontuaram, ainda, a falta de clareza dos poderes públicos municipais no que diz respeito à organização e ao funcionamento do AEE/SRM, o que leva a alguns equívocos, como a substituição do ensino regular pelo AEE/SRM, descaracterizando-o como complemento à escolarização da sala de aula. Conforme os resultados apresentados por Capellini *et al.* (2015), verificou-se: aumento de publicações entre 2009 a 2012 em 84%; predominância de trabalhos nas universidades públicas, em Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação; os estudos, em sua maioria, têm como foco a DI tendo como participantes professores regentes e especialistas; percentual de 20% a mais de DI em detrimento das demais deficiências, dos transtornos de condutas e altas habilidades.

Menciona-se que, na revisão aqui empreendida, essa incidência da DI também apareceu nas pesquisas de Santos e Martins (2015), Ghedini *et al.* (2016), Pletsch *et al.* (2017) e Dainez e Smolka (2019). Isso denota que a literatura especializada confirma que esse tipo de deficiência é a mais desafiadora e difícil de ser trabalhada nas escolas.

A pesquisa de Cavalcante (2011) teve como objetivo discorrer sobre os resultados de orientações a 8 trabalhos de conclusão de curso de especialização a distância em AEE, ministrado pela Universidade Federal do Ceará, de 02/2010 a 10/2011. Empregou-se como metodologia o estudo de casos, com elaboração e aplicação de Planos de Atendimentos Educacionais Especializados (PAEE) pelos cursistas em escolas municipais de Goiânia, onde atuavam. A pesquisa, de natureza bibliográfica, teve como base documentos

internacionais e nacionais que defendem os direitos dos sujeitos da educação especial no âmbito escolar. Os resultados apresentados referentes aos Planos de AEE foram: consistem em instrumentos elaborados por professores qualificados, com o objetivo de auxiliar professores, coordenadores, gestores; devem favorecer o trabalho colaborativo entre professores; sugestão de práticas pedagógicas conforme cada caso; devem ser construídos para sujeitos reais, de modo a promover o desenvolvimento de suas potencialidades e orientar as famílias no atendimento às necessidades de seus filhos, propiciando a estes mais autonomia.

Diante desse cenário, é oportuno propor uma reflexão em torno da viabilidade da escola inclusiva na perspectiva da PNEEPEI (2008). Seu elemento primordial, o AEE/SRM, muitas vezes não se encontra instalado e/ou em funcionamento, apresenta-se com quantidade reduzida e aparenta fragilidade na objetivação da caracterização da política nacional por parte de cada ente federativo. Formações aligeiradas, descontínuas, e especializações, propostas pelos governos, demonstraram poucas contribuições para promover a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Assim, como os atendimentos a alunos da educação especial, matriculados nas classes comuns e/ou nas SRM, poderão contemplar as necessidades específicas deles? Os processos de ensino e aprendizagem consideram adequações curriculares para possibilitar novas aprendizagens a esse grupo e impulsionar o desenvolvimento de novas funções psíquicas?

Como base nos artigos selecionados (2010 – 2021), observa-se que a inclusão escolar de alunos com DI no ensino formal/regular, nas salas de aula comuns, consiste em um processo que tem se constituído a duras penas. Situações envolvendo desgastes, tensionamentos, fracassos e exclusões nas escolas foram mencionados nas pesquisas.

Dos 25 artigos, 21 confirmaram que as formações dos professores, inicial e continuada, são inconsistentes e insuficientes, devido à forma de abordagem da DI, como evidenciado por Lopes e Marquezine (2012), Leonel e Leonardo; Lima (2014), Fantacine e Dias; Mendonça e Silva; Souza e Pletsch (2015), Mendes e Maturama; Ghedini *et al.* (2016), Santos *et al.* (2017), Oliveira (2018) e Dainez e Smolka (2019). A essa condição de precariedade no processo de formação de professores, acrescentam-se a falta de condições nas estruturas físicas, administrativas e pedagógicas para o atendimento básico aos alunos em questão, ausência de clareza quanto à função das SRM, bem como quantitativo insuficiente de espaços para atender à demanda real.

Os estudos de Freitas; Silveira *et al.* (2012), Leonel e Leonardo (2014), Santos e

Martins (2015) e Marin e Braun (2018) mostraram como um dos obstáculos ao exercício da função da escola a pouca compreensão dos professores sobre as deficiências. As visões de muitos docentes ainda se encontram impregnadas de discursos médico, assistencialista e socializador, o que limita, ainda mais, a capacidade dos alunos com DI, reverberando na desresponsabilização em viabilizar atividades pedagógicas que promovam avanços no processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes.

Com relação à teoria histórico-cultural, foram apresentados alguns estudos que a contemplaram, a saber: Sierra e Facci (2011), Freitas (2012), Boraschi (2013), Leonel e Leonardo (2014), Mendonça e Silva (2015), Souza e Batista (2016), Pletsch *et al.* (2017), Oliveira (2018) e Dainez e Smolka (2019). Todos trouxeram discussões relativas à importância do papel da educação escolar no atendimento a pessoas com DI. Argumentaram que, na perspectiva histórico-cultural, o ensino voltado para esses sujeitos deve contemplar os mesmos princípios de desenvolvimento de qualquer indivíduo, pois o aluno com DI tem condições de aprender, e aprende de maneira diferente.

Ao discorrerem sobre a obra “Fundamentos da Defectologia”, de Vigotski, os referidos estudos mostraram que esse psicólogo se contrapunha às concepções organicista e quantitativa do desenvolvimento da criança, valorizando a qualidade das relações acadêmicas para viabilizar o bom ensino.

Lopes e Marquezine; Silveira *et al.* (2012) e Lima; Nascimento e Carreta (2014) apontaram a resistências de professores à inclusão do aluno com DI. Segundo as pesquisas de Santos e Martins (2015), Ghedini *et al.* (2016), Pletsch *et al.* (2017) e Dainez e Smolka (2019), as matrículas desses sujeitos em escolas públicas são mais elevadas e crescem a cada ano. E ainda, os estudos de Ghedini *et al.* (2016), Marin e Braun; Oliveira (2018) salientaram que muitos desses alunos não apresentam diagnósticos/laudos médicos às instituições escolares, dificultando o acolhimento; por conseguinte, a inclusão desses no contexto escolar.

Essa falta de articulação entre os serviços sociais é prejudicial para o atendimento aos alunos com DI. Isso porque, a ausência de informações referentes às especificidades de cada aluno com DI dificulta as intervenções pedagógicas e o atendimento assertivo. Neste sentido, os trabalhos de Lima; Nascimento e Carreta (2014), Fantacini e Dias (2015), Santos *et al.* (2017) e Oliveira (2018) destacaram a importância de redes de apoio, contemplando outras áreas do conhecimento, de modo a contribuir com a reorganização curricular e a atuação dos professores no âmbito da inclusão escolar e das intervenções

pedagógicas no processo ensino-aprendizagem a alunos com DI.

A importância da articulação e a ausência desta no trabalho coletivo entre professores regentes e entre estes e professores das SRM foram contempladas em Lopes e Marquezine; Silveira *et al.* (2012), Boraschi (2013), Nascimento e Carreta (2014), Fantacini e Dias (2015), Santos *et al.* (2017) e Oliveira (2018). Esses estudos evidenciaram uma desarticulação no trabalho pedagógico. Isso porque, os professores não dialogam entre si, ou seja, não buscam cooperação para a reorganização do currículo e o atendimento às reais demandas escolar. Portanto, não há ações pedagógicas heterogêneas, que considere as diferenças entre os alunos, bem como suas potencialidades.

Conforme a PNEEPEI (2008), o AEE/SRM é considerado suporte fundamental para a inclusão escolar do aluno da Educação Especial na escola comum. Dentre os estudos selecionados para esta revisão, muitos apresentaram algumas das dificuldades relacionadas com a implantação das SRM, porém são favoráveis à existência dessas salas, por considerarem importante na viabilização do processo de inclusão escolar, a saber: Boraschi (2013), Freitas; Lopes e Marquezine (2012), Prestes; Santos *et al.* (2017), Santos e Martins (2015).

Salientamos, porém, que as pesquisas de Mendes e Maturama (2016) e Sousa e Pletsch (2015) não comungam com o formato instituído pela PNEEPEI (2008), uma vez que esta confere primazia às funções do AEE/SRM em detrimento de investimentos e valorização da educação escolar para promover a educação inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão de literatura permitiu conhecer realidades diversas de atendimentos educacionais especializados, nas Salas de Recursos Multifuncionais, a alunos com deficiência intelectual. Os contextos distintos percorridos nos 25 artigos enriqueceram sobremaneira o nosso estudo, agregando muitas informações e conhecimentos relevantes a nossa investigação. A descoberta referente ao maior número de matrículas no ensino oficial, de alunos com deficiência intelectual, dentre as demais deficiências e Transtorno Global do Desenvolvimento instigou a pesquisadora a levantar o seguinte questionamento como proposta de investigação: qual a visão do professor da Sala de Recurso Multifuncional sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental?

As dificuldades manifestadas pelos professores no atendimento a alunos com deficiência intelectual pouco diferem entre os que atuam em escola especial e em escola comum, como demonstrado por Mendes e Maturama (2016) e Leonel e Leonardo (2014). A concepção mais evidenciada acerca do processo da aprendizagem e desenvolvimento vincula-se ao reducionismo orgânico, médico, individualista, ressaltando as incapacidades em detrimento das potencialidades, como mostraram Sierra e Facci (2011), Silveira *et al.* (2012), Vieira e Oliveira (2013), Leonel e Leonardo; Lima; Nascimento e Carreta (2014), Mendonça e Silva; Santos e Martins; Sousa e Pletsch (2015), Mendes e Maturama (2016) e Marin e Braun (2018).

Nota-se a necessidade de os docentes ampliarem os conhecimentos com base em teorias como a histórico-cultural, a fim de compreenderem mais profundamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com DI, vislumbrando as potencialidades a serem desenvolvidas. Neste sentido, é imprescindível a ampliação de discussões profícuas em torno dos cursos de formações ofertados aos professores das SRM e das salas de aula referentes a Educação Especial e o redimensionamento de novas Políticas Públicas Nacionais da Educação que viabilize maiores e melhores condições em prol da Educação Inclusiva. Os investimentos insuficientes neste campo da educação foram destacados nos artigos, nas três categorias abordadas: Categoria I, Nascimento e Carreta (2014); Categoria II, Sierra e Facci (2011); Categoria III, Souza e Pletsch (2015) entre outros.

Considerando os aspectos abordados nos estudos selecionados, pode-se destacar que: a inclusão escolar das pessoas com DI nas escolas comuns/regular está comprometida por questões políticas, econômicas, culturais e sociais; as legislações regulamentadas são constituídas de leis que desconhecem as realidades vivenciadas nas unidades educacionais; ponderando o contingente de matrículas dos sujeitos em questão na educação escolar pública, no Ensino Fundamental, observa-se que os investimentos são poucos, bem como há escassez de suportes específicos para a inclusão escolar.

Importa salientar que a construção de uma sociedade mais inclusiva é responsabilidade de todos. Nesse sentido, o redimensionamento da função social da educação é imprescindível, devendo está comprometida com uma educação básica de qualidade a todos os alunos. A discussão acerca da Educação Inclusiva requer muitos estudos, pois as políticas públicas educacionais ainda precisam avançar na complexidade das relações dinâmicas que compõe a inclusão social. Sendo assim, recomendamos que novas pesquisas sejam produzidas com a temática abordada neste artigo a fim de que

ampliem e apresentem maiores contribuições no campo da Educação Inclusiva.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL.** Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2022.

**BRASIL. Ministério da Educação.** Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dm\\_documents/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dm_documents/rceb004_09.pdf). Acesso em: 19 abr. 2022.

**BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2021.

**BORASCHI, M. B.** Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, Edição Especial, p. 612-623, jul. 2013.

**CAVALCANTE, C. V.** Atendimento Educacional Especializado: uma nova proposta de educação inclusiva. *Revista Polyphonia*, v. 22, n. 1, jan./jun. 2011.

**DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B.** A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, v. 45, 2019.

**ELIAS, C. S. et al.** Quando chega ao fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. *Revista Eletrônica em Saúde Mental*, Ribeirão Preto, Ano V, n. 8, p. 48-53, 2012.

**EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K.** Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Martins, 2017.

**FANTICINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S.** Professores do Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 1, p. 57-74, 2015. ISSN 1980-5470. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100005>. Acesso em: 20 abr. 2021.

**FREIRE, P.** *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

**FREITAS, A. P.** Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 3, p. 411-430, 2012. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000300005>. Acesso em: 20 abr. 2021.

**GHEDINI, S. G.; GIROTO, C. R. M.; FELISBERTO, L. T. S.** Deficiência intelectual: compreensão de professores. *Journal of Research in Special Education Needs*, v. 16, Issue S1, p. 360, 04 ago. 2016.

**HOFFMANN, J.** *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

**LEONEL, W. H. S.; LEONARDO, N. S. T.** Concepções de professores de Educação Especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 4, 2014.

**LIBÂNEO, J. C.** Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: **VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ÁVILA, Cristina Maria d'** (orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

**LIMA, M. S. C. B. M.** Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais. *Revista Labor*, v. 1, n. 12, 2014.

**LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C.** Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000300009>. Acesso em: 20 abr. 2021.

**MANTOAN, M. T. E.** *O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

**MARIN, M.; BRAUN, P.** Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 63, out./dez. 2018.

**MENDES, E. G.; MATURANA, A. P. M.** O apoio à escolarização de estudantes com deficiência intelectual: salas de recursos multifuncionais e/ou instituições especializadas? *Revista Pedagogia em Ação*, v. 8, n. 2, 2016.

**OLIVEIRA, A. A. S.** A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 63, out./dez. 2018.

**PLETSCH, M. D.** *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação Inclusiva) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

**SANTOS, D. C. O.** Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 4, p. 935-948, 2012. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000400010>. Acesso em: 16 abr. 2022.

**SAVIANI, D.** *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

**VIGOTSKI, L. S.** *Tomo V: Fundamentos da Defectologia*. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. Cascavel, PR: Edunioeste, 2019.

## O LABIRINTO DO ATO DE ESTUDAR NA ERA DIGITAL: CONSIDERAÇÕES TEMPESTIVAS

### THE LABYRINTH OF THE ACT OF STUDYING IN THE DIGITAL AGE: TIMELY CONSIDERATIONS

Cristiano Santos Araujo<sup>11</sup>

Priscila Santos Araujo<sup>12</sup>

Ramayca Helen de Lima Resende<sup>13</sup>

**RESUMO:** Rediscutir a educação brasileira é um labor constante, assim como é um enorme desafio lançar um olhar mais acurado sobre caminhos das relações de ensino e aprendizagem de estudantes, visto que os avanços das tecnologias na era digital se impõem àqueles que trabalham e sobrevivem nessa seara educacional, sobretudo no entrelugar do ato de estudar e das condições para fazê-lo. Este artigo apresentou uma pesquisa bibliográfica que fez o recorte do ato de estudar na era digital na perspectiva de uma incursão na filosofia e na educação brasileira a partir da discussão de autores centrais, a saber: em primeiro lugar, “Sobre o ato de estudar na era digital” discutiu-se a partir de Morin (2003), Palfrey; Gasser (2011) e Bates (2017); em segundo lugar, “Sobretudo, o labirinto do ato de estudar”, dialogou-se com Larossa (2017) e Libanio (2001); e por fim, “Sob o ato crítico de estudar”, Paulo Freire (2001; 2011), Platão (2001), Severino (2017), Marconi; Lakatos (2017) e Lima (2021). Portanto, destacou-se a potencialidade de construção de uma educação cuja materialidade e intenção promova o espaço e tempo para o esclarecimento, para a diversidade e para a criticidade em relação à educação e ao ato de estudar, por conseguinte, a formação humana está no centro do debate proposta na dimensão de um dos níveis da educação popular brasileira.

**Palavras-chave:** Ato de estudar; Era digital; Labirinto; Educação popular.

**ABSTRACT:** Re-discussing brazilian education is constant work, just as it is an enormous challenge to take a more accurate look at the paths of student teaching and learning relationships, given that advances in technology in the digital era impose themselves on those who work and survive in this educational field, especially in the gap between the act of studying and the conditions for doing so. This article presented a bibliographical research that focused on the act of studying in the digital era from the perspective of an incursion into brazilian philosophy and education based on the discussion of central authors, namely: firstly, “On the act of studying in the digital era” was discussed based on Morin (2003), Palfrey; Gasser (2011) and Bates (2017); secondly, “Above all, the labyrinth of the act of studying”, was discussed with Larossa (2017) and Libanio (2001); and finally, “Under the critical act of studying”, Paulo Freire (2001; 2011), Platão (2001), Severino (2017), Marconi; Lakatos (2017) and Lima (2021). Therefore, the potential for building an education whose materiality and intention promotes space and time for clarification, diversity and criticality in relation to education and the act of studying was highlighted. Therefore, human formation is at the center of the debate proposed in the dimension of one of the levels of Brazilian popular education.

**Keywords:** Act of studying; Digital era; Labyrinth; Popular education.

---

<sup>11</sup> Doutor em Literatura e Práticas Sociais (UnB). Doutor em Ciências da Religião (PUC Goiás). Professor na UECE. E-mail: cristiano.araujo@uece.br

<sup>12</sup> Mestra em Educação Bilíngue (INES). Graduada em Letras-Libras (PROMINAS). Graduada em Pedagogia Bilíngue (INES). E-mail: pripiucanedo@hotmail.com

<sup>13</sup> Graduada em Psicologia (Centro Universitário FacUnicamps). Pós-graduada em Psicologia Social (PROMINAS). Pós-graduanda em Psicologia da Educação (CENES). E-mail: psiramaycahelen@gmail.com

## INTRODUÇÃO

*Caminante, son tus huellas; el camino y nada más;  
Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.  
Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca; se ha de volver a pisar.  
Caminante no hay camino, sino estelas en la mar.*

Antonio Machado<sup>14</sup>

O ser humano, do nascer ao morrer, está ligado diretamente aos processos de aprender e ensinar. Entre os contatos com o mundo, no processo de escolarização, nos muitos caminhos da educação como formação humana, que ultrapassa o espaço escolar, deve-se tomar o cuidado de não se afogar na imensidão das informações da era digital, dos algoritmos como texto, das cavernas modernas, bem como dos totalitarismos, fascismos e intolerâncias que insistem em conduzir coercitivamente nosso tempo de Revolução digital, mas também de Revolução Informacional.

Ademais, nesse balaio de agentes e caminhos, o labirinto da educação como processo formativo humano forma encruzilhadas que são oportunidades de acesso, chegada e direções a seguir, assim, de alguma maneira, chegam ao funil de ciência e consciência na qual a educação como um ato político se mantém como pedra angular da sociedade. E nelas, se constituem o ato de estudar como parte intrínseca que ultrapassa a escolarização na infância, adolescência e juventude com as devidas marcas e desafios de cada época, política e cultura. Logo, os acessos, direções e caminhos da educação e do ato de estudar são constantemente rediscutidos no campo de tensões e das respectivas operações pedagógicas para a formação humana.

Este artigo apresentou uma pesquisa bibliográfica que fez o recorte do ato de estudar na era digital na perspectiva de uma incursão filosófica da educação brasileira a partir da discussão de autores centrais, a saber: em primeiro lugar, “Sobre o ato de estudar na era

---

<sup>14</sup>Cf. MACHADO, António. "Proverbios y cantares", XXIX. In: *Poesías completas*. Madrid: Espasa-Calpe, 1983. *Tradução livre*: “caminhante, são teus passos; o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar. Ao andar se faz caminho, e ao voltar a vista atrás se vê a senda que nunca se voltará a pisar; caminhante, não há caminho, mas sulcos de escuma ao mar”.

digital” discutiu-se a partir de Morin (2003), Palfrey; Gasser (2011) e Bates (2017); em segundo lugar, “Sobretudo, o labirinto do ato de estudar”, dialogou-se com Larossa (2017) e Libanio (2001); e por fim, “Sob o ato crítico de estudar”, Paulo Freire (2001; 2011), Platão (2001), Severino (2017), Marconi; Lakatos (2017), Lima (2021).

O ato de estudar, e de ir se formando, não se reduz à sala de aula, ou a um outro ambiente apenas, a alquimia intencional dessa abordagem espaço-tempo perpassa sim pela escola, mas também nos contatos com o mundo, entre leituras e escritas de si e do outro nas interações sociais de desenvolvimento pessoal, educacional, profissional, sociocultural dentre outros caminhos a serem alargadas as fronteiras da existência. Dessa forma, quem é sujeito nas relações modernas de ensino-aprendizado? O que está em jogo? Pedagogicamente, pode-se pensar que é o estudante e a sua formação, sobretudo dentro do projeto presente futuro que essa pessoa consegue enxergar ao assumir as rédeas desse processo na era digital. Assim, o que está em jogo, a princípio, é a formação humana, acadêmica e profissional do estudante em nossa contemporaneidade, assim como que tipo de gente essa operação pedagógica, antes e depois da escola, dentro e fora da escola, tem formado, ou não. De outro modo, poderia se questionar o tipo de educação na qual acredita-se e pratica-se.

## SOBRE O ATO DE ESTUDAR NA ERA DIGITAL

O mundo da educação mudou mais um degrau também por causa da pandemia de Covid-19, nos anos de 2020 a 2022, o ensino híbrido em progressiva utilização se consolidou e se estabeleceu. Aprender a aprender, de modos e maneiras distintas, é uma questão implícita a cada geração. Oriundos da era digital do século XXI, temos cursos online, plataformas de ensino, bibliotecas virtuais, redes sociais com viés científico, revistas acadêmicas, sites de departamentos universitários espalhados pelo Brasil e pelas redes, o celular nas mãos e assim por diante. Uma avalanche de informações diante de um mundo de acessos aos conhecimentos, logo, o desafio premente é não se perder nele. Nessa nova Revolução informacional, é preciso saber delimitar, pesquisar, buscar, encontrar, ler, aprender e dialogar, mas também é preciso saber usar os meios e acessos ao conhecer. Portanto, para o estudante normal é urgente não apenas ter uma cabeça cheia, contudo, ter uma cabeça bem feita (Morin, 2003). E para essa formatação, pode-se ressignificar a

própria identidade pessoal, social, e doravante, digital, em relação aos processos de ensino-aprendizado do ato de estudar na qual cada pessoa se envolve.

A quem é nascido no século XXI, criou-se a alcunha de “nascidos digitais” (Palfrey; Gasser, 2011). Os autores deste artigo nasceram no milênio passado, no mundo pré-internet, viram máquina de datilografia, câmera fotográfica, televisão de tudo *etc: tempus fugit*. Talvez, e provavelmente, para os nascidos digitais, nunca viram uma máquina de datilografia. Pois é, nasceram com notebooks, tablets, smartphones e redes sociais. Mundos distintos. Estamos todos nele agora, no final do primeiro quarto do século XXI, onde os diversos conhecimentos estão nas mãos do estudante através das materialidades tecnológicas e das redes digitais.

Os nativos digitais nasceram e cresceram em mundo no qual as novas tecnologias são usadas com muita intensidade, a geração dopamina do arrasta para cima, ou seja, eles nasceram na era digital, e conseqüentemente, não deveriam apresentar grandes dificuldades em utilizar e se adaptar às novas possibilidades do ato de estudar. Contudo, isso não tem sido garantia de sucesso porque a avalanche de informação pode provocar o sufocamento do próprio tempo cerebral para a aquisição de conhecimentos. Já os imigrantes digitais, são aqueles que não nasceram no auge da “era digital”, porém, fazem uso, ou buscam utilizar as tecnologias em suas vidas dentro de suas capacidades, logo, apresentam certos problemas em se adaptar a essas inovações, tornando-se mais difícil para alguns, visto que, a maioria desses imigrantes digitais possuem dificuldades em deixar antigos métodos para trás, e conseqüentemente, atualizar-se para o presente futuro acadêmico-profissional-existencial, ou seja, torna-se um renascido digital.

Reafirmamos que independente se você é do milênio passado ou deste, é necessário ressignificar sua identidade educacional, pessoal, social, profissional à luz do mundo digital no qual estamos mergulhados. No caso dos universitários nascidos ou renascidos na era digital, o processo de ensino-pesquisa-extensão é um caminho sem volta e, por conseguinte, “a internet é um laboratório virtual para experimentos no desenvolvimento da identidade” (Palfrey; Gasser, 2011, p. 36). Controle do tempo e dos espaços para pesquisar, ler, interpretar e escrever é um desafio no uso da liberdade na internet, assim sendo o universitário deve transformar informação em conhecimento, bem como transformar informação em formação humana (educação). E dessa forma, não aceitar

sobreviver com a cabeça bem cheia, porém, ter uma cabeça bem feita, com os devidos conhecimentos organizados.

Edgard Morin (2003) mostra que a Educação é uma palavra forte, e a utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano é a base para a formação contemporânea. O termo “formação”, com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo que objetiva encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito. A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.

Em algumas escolas ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas da prática em vez de reuni-los e integrá-los. Obrigam o estudante a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. O desafio da globalidade na era digital é também um desafio de complexidade (Morin, 2023). Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade, uma delas é o ato de estudar na era digital.

O conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita (Morin, 2003). Morin defende que a finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: *mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia*. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio, é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. Uma cabeça bem-feita significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas, ou seja, princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

Nessa demanda, Bates, na obra “Educar na era digital” (2017), põe na mesa de discussão professores, estudantes, comunidades escolares e universitárias estão enfrentando mudanças sem precedentes e constantes no que tangem às tecnologias, sobretudo em relação à natureza da mudança do conhecimento e as diversas abordagens de ensino-aprendizagem, em relação à ciência e à pesquisa, sobre cursos presenciais, online ou híbridos, e quais estratégias e métodos funcionam melhor nas diversas abordagens e possibilidades, incluindo os contextos nos quais se realizam a perspectiva de ensino-aprendizagem que no século XXI. Ou seja, uma nova sociedade do conhecimento na era digital, imersa numa nova economia tecnológica, para nascidos e renascidos na era digital. Logo, também exigem novas habilidades para o gerenciamento de conteúdo e competências para a comunicação, os aprendizados de forma independente, a ética e a responsabilidade, o trabalho em equipe e a flexibilidade, bem como as habilidades de pensamento nas competências digitais.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida, e uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos. O desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação. Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras, o processo é circular, o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese.

## SOBRETUDO, O LABIRINTO DO ATO DE ESTUDAR

A experiência e o sentido do ato de estudar, de alguma maneira, perpassam a articulação do que entendemos sobre a ideia de educação e formação, sobretudo em relação às transformações do que sabemos para a liberdade de ser outra coisa para além do vimos sendo. Algo que se direciona sobretudo em relação à experiência da leitura, escrita e ao controle pedagógico da relação ensino-aprendizagem. Logo, a ideia de formar significa dar forma, ou tornar-se conformado mediante um modelo idealizado do ser humano, mas também uma proposta de desenvolvimento de disposições outras de

caminhos, até mesmo subversivos, mediante a maturidade do sujeito, bem como a projeção de si, ou de alguém, para seu presente futuro mais plural e diverso.

Entre relatos pessoais e projetos de operações pedagógicas para uma educação contemporânea, o ato de estudar também se refere à imagem do estudante. Jorge Larossa, no livro “Pedagogia profana” (2017), especificamente no capítulo “Imagens do estudar”, afirma uma tese basilar, contudo, aparentemente esquecida: “o estudante estuda” (Larossa, 2017, p. 178). Ou seja, independente da instrumentalização em questão, é uma atenção tensionada e voltada a si e ao ato como um gesto do estudar, o silêncio e a solidão que tranca o estudante em um distanciamento do mundo exterior. Dessa forma, o estudo torna-se a única distração do estudante, portanto, a suprema não distração da interrupção. Aqui se interpõe o desafio e a debilidade do estudante, ao mesmo tempo a sua força, porque somente o estuda ameaça o estudante (Larossa, 2017). O que está em jogo é um processo de escolha, abandono e renúncia de tempo feroz e esforço crônico-cumulativo rumo ao lugar seguro da operação pedagógica do ato de estudar. Algo que pode se perder ou se achar nesse processo novo, entretanto, necessário, o labirinto do ato de estudar.

O labirinto é a figura que serve como o lugar do estudo. Mas não se trata, aqui, do *labor intus*, circular e unívoco, aquele que não tem bifurcações – *bivia* – e que tem apenas um caminho que leva inevitavelmente ao centro, do centro ao último círculo, daí novamente ao centro e, assim, indefinidamente. O labirinto que acolhe o estudante não tem um ponto central que seja o lugar do sentido, da ordem, da claridade, da unidade, da apropriação e da reapropriação constante. O *dédalo* que o estudante percorre, multívoco, prolífico e indefinido é um espaço de pluralização, uma máquina de desestabilização e dispersão, um aparelho que desencadeia um movimento infinito de sem sentido, de desordem, de obscuridade, de expropriação. O estudante dispersa-se nos meandros de um labirinto sem centro e sem periferia, sem marcas, indefinido, potencialmente infinito (Larossa, 2017, p. 181).

No som peculiar do percurso labiríntico, as palavras e a escrita preenchem a melancolia do medo em relação ao processo das encruzilhadas, lugares de chegada e de dispersão, nesse entrelugar, o estudante quando estuda se cala, mas também sobrevive à imensidão dos barulhos da modernidade da cultura à sua volta. Esse tempo pode ser na madrugada, na manhã, na tarde, de noite, ou, no tempo possível de cada um na primeira luz do dia, ou nas outras sombras cujo espírito do estudante esteja alerta.

Mas, mesmo assim, o estudo não é possível. Com todo o tempo, com todo o silêncio, com toda a atenção concentrada, o estudo ainda não é possível.

Com toda a melancolia, com todo o mau gênio, com toda a aspereza, o estudo ainda não é possível. No espaço sem marcas do labirinto e no tempo sem intervalos da madrugada, o estudo ainda não é possível. O estudante, para estudar, ainda necessita fazer um lugar para si, para habitá-lo e demorar-se nele. Ainda necessita encontrar um lugar para se perder (Larossa, 2017, p. 183).

Esse mundo perfeito, pensando no estudante brasileiro normal, de fato, é anunciar o apocalipse impossível, perfeitamente engedrado na dinâmica repleta de desafio inerentes ao ser de cada um estudante no qual as condições mínimas para um estudo honesto estão ausentes: escola, universidade, biblioteca, livros, quarto, mesas, cadeiras, notebook, internet etc. Por conseguinte, o estudo surge quando as respostas fáceis não saturam a realidade das perguntas que possibilitam o ato e as condições de estudar.

Sabe-se que os desafios são grandes e inerentes à nossa própria perspectiva sobre o ato de estudar. Libanio aponta, em “Introdução à vida intelectual” (2001), que dedicar-se à vida intelectual implica numa vocação de ordem cognitiva, mas também é “uma questão de personalidade, e essa se forma por meio de atitudes de comportamento e de valores básicos” (Libanio, 2001, p. 18). Essa dimensão intelectual participa da construção de mundo conjugando “o trabalho de autoconhecimento e de comunhão com a realidade [...] a mola da vida intelectual é a sedução da verdade, é o maravilhar-se diante do significado da realidade” (Libanio, 2001, p. 28, 30).

Independente da era, analógica, digital, ou outra cronotopia, saber pensar, atitude de realismo, emprego do tempo, honestidade intelectual, mente aberta, senso crítico, responsabilidades com o seu contexto e a atitude permanente de aprendizado conduzem, segundo Libanio (2001), a três atitudes para saber pensar: o que diz a realidade? o que me diz a realidade? o que me leva a dizer a realidade? Momento objetivo, momento subjetivo e o momento intersubjetivo de uma mesma dimensão da educação como formação humana, nossa postura em face ao mundo, ao outro, a nós mesmos. Assim sendo, temos o privilégio de estudar na era digital. Contudo, é pertinente saber usar o tempo para não se perder em meio a tantas informações, usando-as para o processo de formação de uma cabeça bem feita.

A educação como formação humana e o ato de estudar na dimensão proposta neste artigo, a perspectiva popular brasileira, por si só já é mais um desafio a ser enfrentado no

*labor intus*. Para muitos, estudar, trabalhar e cuidar da família faz parte do óbice diário a ser transposto com a devida força direcionada à resistente condição que se quer conquistar. Para outros, que estudam como ato prioritário, até por força da pouca idade, também lhe sobrevêm o peso da responsabilidade da convulsão das pressões da idade e da vida a frente. Num recorte político-geográfico, quem estuda na cidade, ou no campo, instituição particular ou pública, também influencia no *modus operandi* dessa operação pedagógica do ato de estudar. Algo que no nível individual, ou coletivo, são direitos fundamentais dispostos na Constituição brasileira de 1988, a educação como esforço colaborativos de Estado, família e sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para tentar entrar e sair desse labirinto, destacou-se até aqui, então, algumas teses norteadoras: a experiência do ato de estudar é coletiva e individual; a experiência do ato de estudar tem materialidades envolvidas; a experiência do ato de estudar tem gestualidades resistentes à moda brasileira; e para isso, estudar é a própria experiência revolucionária, ou seja, não aquilo que nos passa, mas aquilo nos atravessa, de maneira singular, a estrada que se abre para a caminhada, e assim, a forma é plausível de ser refeita e refeita quantas vezes forem necessárias mediante as educações aceitas como formação humana escolhida.

## SOBRE O ATO CRÍTICO DE ESTUDAR

Paulo Freire (2001) assevera que estudar é realmente um trabalho difícil, exige de quem o faz uma postura crítica sistemática, exige disciplina intelectual que ano se ganha a não ser praticando-a. Claro que essa assertiva é um claro golpe freireano à chamada “educação bancária” que não estimula postura dialógica, nem crítica, mas a morte do espírito investigador e a ingenuidade em face do texto e da vida. A exigência contemporânea do ato de estudar não pode ser contido e submetido a fatores mecânicos e superficiais, no qual o estudante fica à mercê de uma receita de um bolo sem saber e sabor.

O ato de estudar a partir de uma perspectiva crítica, onde mundo e palavra, texto e contexto, leituras e escritas interagem segundo uma necessidade brasileira de uma significativa apropriação de que a leitura do mundo pode vir antes e depois da leitura da palavra. Essa postura crítica é fundamental ao ato de estudar, para isso, “não posso duvidar

que duvido; logo, eu penso. Se penso, logo, eu sou, isto é, eu existo na primeira pessoa como sujeito. Então surge o mistério: o que é este “eu” e este “sou”, que não é simplesmente é?” (Morin, 2003, p. 117).

Para esse descobrimento progressivo e imprescindível, é necessário que o “eu” sujeito do ato de estudar entenda o seu papel ativo no processo, e não apenas seja um recipiente no qual currículo e disciplinas enchem-no de conteúdo. Na verdade, deseja-se mais que isso, o estudo sério em face do mundo e da palavra possuem a força mágica e revolucionária de uma não domesticação textual para o devido não condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. Por conseguinte, estudar seria uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto (Freire, 2001).

Ou seja, para Paulo Freire, a atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente. Desse modo, espera-se que o estudo sério, por exemplo, de um livro como de um artigo de revista, implique não somente numa penetração crítica em seu conteúdo básico, mas também numa sensibilidade aguda, numa permanente inquietação intelectual, num estado de predisposição à busca (Freire, 2001).

De modo semelhante, Platão, em “A República”, no livro VII, no fim da narrativa da chamada “Alegoria da caverna”, “a educação poderia ser a ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos cegos” (Platão, 2001, 518c). De outro modo, ampliando a discussão, o filósofo aponta para uma faculdade da alma inerente ao humano no qual a sua mobilidade crítica perpassa o entendimento de que a educação se assemelhe a uma conversão.

A educação não será mais do que a arte de fazer essa conversão, de encontrar a maneira mais fácil e eficiente de consegui-la, não é a arte de conferir vista à alma, pois vista ela já possui; mas, por estar mal dirigida e olhar para o que não deve, a educação promove aquela mudança de direção (Platão, 2001, 518d, p. 324).

Mais do que dar nova visão, a educação é a capacidade de bem apontar um novo olhar para o que de fato interessa, a possibilidade de direções à frente, e o esclarecimento de rumo e prumo, onde ir e como ir. Logo, os meios de acesso, permanência e formação nos níveis da educação básica e superior brasileira podem ser um dos meios de acesso a

novas rotas e direções. Mediante o ato de estudar, aquele que estuda, e assim permanece, vai adquirindo a ciência e a consciência crítica de possibilidades a percorrer, o chão que se quer fazer a caminhada. Refere-se, então, ao que é inerente à “formação do cidadão, pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social” (Severino, 2017, p. 18).

A atitude frente ao mundo ultrapassa a relação leitor-livro ou leitor-texto, a educação como práxis política exige um enfrentamento como sujeito do processo e da realidade concreta do contexto social do indivíduo envolvido no processo de prática do ato de estudar e da oportunidade que o estudante tem de esclarecimento e emancipação, aqui utilizado como sinônimo de autonomia de uma postura curiosa e crítica para o devido aproveitamento dialógico na compreensão e mediação do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, da obra, do texto, do leitor tendo em vista a coerência com a atitude crítica que independe do número de páginas lidas, entretanto, o volume crítico alcançado no qual, de fato, estudar não seja somente um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las. E dessa perspectiva, objetiva-se:

Introduzir o discente no mundo dos procedimentos sistemáticos e racionais, base da formação tanto do estudioso quanto do profissional, pois ambos atuam, além da prática, no mundo das ideias. A prática nasce da concepção sobre o que deve ser realizado e qualquer tomada de decisão fundamenta-se naquilo que se afigura como o mais lógico, racional, eficiente e eficaz (Marconi; Lakatos, 2017, p. 25).

De alguma maneira, o ato de estudar passa pelo crescente aspecto de ciência e consciência crítica, isto é, os usos e a instrumentalização da formação fundamentada, sistemática e eficaz. O recorte feito neste artigo destaca o cenário brasileiro, privilegiando a realidade das camadas populares e seus desafios inerentes à educação e ao ato de estudar, na qual mundo e palavra estão ligados, língua e realidade permanecem dialeticamente associados, bem como o posicionamento crítico do sujeito do ato de estudar nas relações educacionais de texto e contexto.

A educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. [...] E aqui devemos ser todos sujeitos, solidários nesta tarefa conjunta, único caminho para a construção de uma sociedade na qual não existirão mais exploradores e explorados, dominantes doando sua palavra opressora a dominados (Freire, 2001, p. 7).

Mais que utopia, e ainda mais que vontade uma onírica pedagógica, a clareza de pensar a educação como formação humana é um ato político, ou seja, um direito social à efetiva educação, à cidadania e à emancipação, nos dá a percepção do nosso fazer pedagógico e político, portanto, é uma questão de oportunidade e poder, aos que historicamente, não tiveram nem um nem outro. Ademais, ao utilizar o pensamento de Paulo Freire, este artigo não o adota como guru salvífico nem o diaboliza ideologicamente, ambas as perspectivas são posições hiperbólicas que não contribuem para pensar a complexidade da educação brasileira contemporânea (Lima, 2021).

Ademais, o que se pretende sim é a perspectiva de pensar a educação brasileira popular do pobre excluído em relação aos acessos, ao ato de estudar e de se educar de modo eficaz. Isso sim interessa, a filosofia da educação brasileira de Paulo Freire como elemento importante para ressignificar a educação ainda hoje: “o ato de continuar a estudar e a debater Freire, seguindo as suas próprias reflexões sobre o que é estudar, é, afinal, o único ato que o pode libertar da lei da morte, isto é, do esquecimento” (Lima, 2021, p. 120).

Dessa forma, no labirinto brasileiro do ato de estudar na era digital, na infinidade de possibilidades de acesso à informação e aos conhecimentos, o estudante deve assumir o papel de sujeito desse ato, assim como manter uma atitude frente ao mundo, e por conseguinte, buscar não apenas ter uma cabeça bem cheia, entretanto, uma cabeça bem feita. Essa será a chance e a meta para não se perder no *labor intus*, o trabalho interno, no labirinto e nas encruzilhadas do ato de estudar e formar-se, para isso, a educação promove a conversão, a mudança de mentalidade, alteração de rota, o apontamento de um novo caminho possível para que cada um possa percorrer, a passos firmes, o seu próprio construir formativo e consciente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A epígrafe que iniciou este artigo, do poeta espanhol Antonio Machado, foi na verdade o convite aberto e a base na qual a educação brasileira está assentada, ou seja, o estudante caminhante, mediante seus passos e direções, tem o caminho à frente, e nada mais, e como caminhante, faz o seu próprio caminho ao andar mediante a direção que escolheu, o ato de estudar, o letramento da existência, a educação em movimento para a

construção do presente-futuro dessa pessoa, que se forma na medida em que caminha nos processos educativos que teve acesso, permanência e conclusões possíveis.

Nascidos digitais e imigrantes digitais, especificamente das camadas pobres, a realidade brasileira, com os devidos desafios e dificuldades, encaram a era digital como mais um espaço e oportunidade de afirmação de vida, bem como a própria construção do sujeito que está se formando e tem apenas a educação, mas também a escolarização, como *medium* de ascensão econômica pessoal, profissional, familiar e assim por diante.

Para essa grande camada da população brasileira, durante décadas, ouviu a expressão “terminar os estudos”, algo que no século passado era concluir o segundo grau, ensino médio, e arrumar um emprego qualquer para começar a vida. Um rico brasileiro nunca teve que ouvir a famigerada expressão porque desde o Brasil Império, quando por aqui não existia Universidade, ele poderia estudar leis em Coimbra, Portugal. Ou, mais recentemente, esse mesmo abastado hipotético poderia pagar milhares de reais por mês em uma Faculdade de medicina privada, ou por força, de uma ótima escolarização na infância e adolescência entre em qualquer curso e universidade pública. A estrada para o estudante rico está pavimentada há décadas, já para o estudante pobre brasileiro, às vezes, nem estrada tem.

Por isso, esta reflexão objetivou dialogar com diversos autores, privilegiando um, o nordestino, educador, pensador e crítico da educação e das realidades brasileiras, Paulo Freire. A perspectiva crítica e libertadora é um caminho de emancipação e esclarecimento que aponta norteamentos não apenas no milênio passado, entretanto, se ressignificam e dialogam com o tempo da era digital e da revolução da informação na qual estamos inseridos. O enfrentar esse mundo de maneira consciente, com as intencionalidades abordadas anteriormente mediante o recorte proposto, é o chão possível para que o estudante, pelo ato de estudar, recrie seu mundo e seu presente-futuro.

O labirinto do ato de estudar propõe tentar perceber as encruzilhadas de chegada e direções a seguir sobre o ato crítico de estudar, logo, também a devida instrumentalização que o estudante pode redirecionar a vida no nível das escolarizações possíveis durante a vida, assim como de diversos processos outros de educação, que sempre ultrapassam a dimensão da escola presencial ou online, e dessa forma, a formação humana na era digital, quer seja um nascido digital ou imigrante digital, o ato de estudar perpassa a experiência

do sujeito como ato de resistência e (re)existência na educação popular brasileira para estudantes oriundos de classes pobres, por exemplo, uma espécie de um novo letramento consciente da existência dentro das desigualdades existentes e experienciada pelo estudante das diversas regiões do Brasil. Para esses, que nunca “terminem os estudos”, porque a elas e a eles, estudantes, também é dado, como direito fundamental, a estrada da educação como direito e dever de todos.

## REFERÊNCIAS

- BATES, Anthony W.** *Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- FREIRE, Paulo.** *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo.** *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo.** Considerações em torno do ato de estudar. 1968. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/228/Considera%C3%A7%C3%B5es%20em%20torno%20do%20ato%20de%20estudar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jun. 2024.
- LAROSSA, Jorge.** *Pedagogia profana*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LIBÂNIO, João Batista.** *Introdução à vida intelectual*. São Paulo: Loyola, 2001.
- LIMA, Licínio C.** Considerações em torno do ato de estudar Paulo Freire. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 95-122, jan./jun. 2021.
- MACHADO, António.** Proverbios y cantares, XXIX. In: \_\_\_\_\_. *Poesías completas*. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria.** *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MORIN, Edgar.** *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- OLIVEIRA, Gian Márcio Paiva de et al.** O ato de estudar na vida acadêmica. 2007. UFPB – PRG – X Encontro de iniciação à docência. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/4.EDUCACAO/4CFTDCSAMT01.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

**PALFREY, John; GASSER, Urs.** *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais.* Porto Alegre: Artmed, 2011.

**PLATÃO.** *A República.* 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

**SEVERINO, Antônio Joaquim.** *Metodologia do trabalho científico* [livro eletrônico]. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

**S . E . Ç . Ã . O**

**| Iniciação Científica |**

**EDUCAÇÃO DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E  
POTENCIALIDADES DA INTEGRAÇÃO TECNOLÓGICA NA APRENDIZAGEM**

*DIGITAL EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL: CHALLENGES AND POTENTIALS  
OF TECHNOLOGICAL INTEGRATION IN LEARNING*

Emilene de Oliveira Pereira<sup>15</sup>  
Vinicius Oliveira Seabra Guimarães<sup>16</sup>

**RESUMO:** A inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar representa um desafio contínuo para os educadores da Educação Básica. Este artigo analisa criticamente a prática da educação digital e o uso das tecnologias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco nas escolas municipais de Pires do Rio, GO, identificando desafios e estratégias para sua implementação eficaz. A metodologia adotada inclui uma abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico e estudo de campo, utilizando entrevistas semiestruturadas. O estudo insere-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica (PPG-EnEB) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano, campus Urutaí), visando fornecer subsídios teóricos e práticos para a implementação da educação digital. Propõe-se, ao final, um curso de formação continuada para professores, disponibilizado em formato de e-book, visando à capacitação docente e ao aprimoramento das práticas pedagógicas digitais.

**Palavras-chave:** Educação digital, tecnologia educacional, ensino fundamental, formação docente, aprendizagem.

**ABSTRACT:** The integration of digital technologies into the school environment represents an ongoing challenge for Basic Education educators. This article critically analyzes digital education practices and the use of technologies in the early years of Elementary Education, focusing on municipal schools in Pires do Rio, GO, identifying challenges and strategies for their effective implementation. The adopted methodology includes a qualitative approach, with a bibliographic review and field study, using semi-structured interviews. The study is part of the Professional Graduate Program in Teaching for Basic Education (PPG-EnEB) at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Goiás (IF Goiano, Urutaí campus), aiming to provide theoretical and practical support for the implementation of digital education. Ultimately, a continuing education course for teachers is proposed, available in e-book format, to enhance teacher training and improve digital pedagogical practices.

**Keywords:** Digital education, educational technology, elementary education, teacher training, learning.

---

<sup>15</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialização em Neuropisopedagogia pela Faculdade FOCUS. Pós-graduanda em Educação Infantil pela Faculdade FAVENI. Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica (PPG-EnEB) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano, campus Urutaí).

<sup>16</sup> Mestre e Doutor em Educação pela PUC Goiás, com estágio de Pós-Doutoral pela UNIFAL-MG. Professor visitante no Programa de Pós-Graduação Profissional (*Stricto Sensu* - Mestrado) em Ensino para a Educação Básica (PPG-EnEB) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano, campus Urutaí). Diretor Acadêmico, de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da Faculdade de Piracanjuba (FAP). Diretor da Escola do Futuro do Estado de Goiás (EFG) Luiz Rassi, em Aparecida de Goiânia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5583912358401527> | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-9357> | E-mail: [vs.seabra@gmail.com](mailto:vs.seabra@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A revolução digital tem transformado significativamente os processos educacionais, exigindo novas abordagens pedagógicas para atender às demandas contemporâneas de ensino e aprendizagem. A educação digital emerge como um componente essencial na formação do estudante do século XXI, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais necessárias para a era da informação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a integração das tecnologias digitais ao ensino, visando à promoção da alfabetização digital e ao desenvolvimento da competência técnica dos estudantes (BRASIL, 2017). Entretanto, sua implementação nas escolas municipais de Pires do Rio/GO ainda enfrenta obstáculos estruturais, como infraestrutura inadequada, resistência docente e escassez de formação profissional para a integração tecnológica.

Este estudo a ser desenvolvido no âmbito do PPG-EnEB busca analisar criticamente a inserção da educação digital nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, investigando desafios e propondo estratégias para um ensino mais dinâmico e interativo, alinhado às diretrizes educacionais nacionais e internacionais.

## REVISÃO DE LITERATURA

A literatura acadêmica sobre educação digital destaca a necessidade de transformação metodológica no ambiente escolar. A incorporação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pode promover a aprendizagem ativa, aumentar a motivação dos alunos e ampliar as possibilidades de ensino (Almeida; Valente, 2011).

De acordo com Kenski (2012), a educação digital exige dos docentes uma reconfiguração de suas práticas pedagógicas, demandando investimento em formação continuada e na infraestrutura escolar. Moran (2009) destaca que apenas a disponibilização de tecnologia não é suficiente; faz-se necessário um planejamento didático alinhado ao potencial pedagógico dos recursos digitais. Além disso, o uso das tecnologias educacionais deve estar ancorado em metodologias ativas de aprendizagem, como a sala de aula

invertida, a gamificação e o ensino híbrido, que favorecem a personalização do ensino e a autonomia dos estudantes (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Estudos apontam que a resistência ao uso das tecnologias pode ser mitigada por meio de capacitações específicas e incentivos à inovação pedagógica (Lemos, 2018). Segundo Valente (2019), para que a integração da tecnologia seja efetiva, é fundamental que os professores desenvolvam fluência digital, compreendendo como as ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas de maneira crítica e reflexiva no processo de ensino e aprendizagem. A Unesco (2020) também reforça a importância da formação docente contínua para garantir que as tecnologias sejam utilizadas de forma equitativa, promovendo a inclusão digital e combatendo a desigualdade no acesso à educação de qualidade.

Além disso, a cibercultura, conceito desenvolvido por Pierre Lévy (1999), destaca a transformação do conhecimento a partir das interações mediadas pelas tecnologias digitais, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e dinâmico. A concepção de um professor mediador, conforme proposto por Moran (2018), é essencial para guiar os estudantes no processo de construção do conhecimento, estimulando o pensamento crítico e a criatividade.

A revisão de literatura evidencia, portanto, que a educação digital não se limita à inserção de recursos tecnológicos nas salas de aula, mas exige um repensar pedagógico que envolva a formação docente, o planejamento curricular e a reestruturação do espaço educacional, a fim de garantir um ensino inovador e significativo para os estudantes.

## METODOLOGIA

Este estudo segue uma abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico e pesquisa de campo. Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa permite uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, essencial para a análise da integração das tecnologias digitais na educação básica.

Serão aplicadas entrevistas semiestruturadas com docentes da rede municipal de ensino para compreender suas percepções sobre a educação digital. Além disso, realizar-se-á um diagnóstico da infraestrutura tecnológica das escolas, bem como um estudo documental sobre as diretrizes da BNCC relativas às tecnologias na educação.

## DISCUSSÃO

A implementação da educação digital nas escolas municipais de Pires do Rio/GO não se restringe à adoção de ferramentas tecnológicas, mas envolve desafios estruturais, culturais e pedagógicos complexos. A resistência de parte do corpo docente à utilização de tecnologias educacionais pode estar associada à falta de formação adequada, ao receio de substituição pelo digital e às dificuldades de adaptação a novos modelos de ensino (Moran, 2015). Além disso, as condições socioeconômicas dos alunos impactam diretamente a efetividade da educação digital, uma vez que o acesso desigual a dispositivos e à internet pode reforçar disparidades educacionais preexistentes (UNESCO, 2020).

Outro fator crítico é a ausência de políticas públicas robustas que garantam suporte contínuo para a inovação educacional. Conforme Kenski (2012), a implementação de novas tecnologias demanda não apenas investimento em equipamentos, mas também estratégias institucionais de formação docente e acompanhamento pedagógico. A falta de uma cultura digital consolidada nas escolas contribui para que as TDIC sejam subutilizadas ou utilizadas de forma inadequada, sem alinhamento com as diretrizes curriculares (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Dessa forma, essa pesquisa a ser desenvolvida no PPG-EnEB busca contribuir para essa problemática ao oferecer um curso de formação continuada para docentes, enfatizando abordagens metodológicas inovadoras para otimizar o uso pedagógico das tecnologias. Além disso, pretende-se promover um debate crítico sobre as dificuldades estruturais e sociais envolvidas na implementação da educação digital, propondo soluções práticas para a superação desses desafios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação digital é um elemento fundamental para a formação dos estudantes na contemporaneidade, proporcionando novos caminhos para a construção do conhecimento e para a personalização do aprendizado. No entanto, sua implementação eficaz requer a

superação de desafios estruturais e culturais, que vão desde a disponibilidade de recursos tecnológicos até a capacitação contínua dos docentes.

Diante desse cenário, este estudo reforça a importância de políticas públicas que garantam investimentos em infraestrutura, formação docente e estratégias pedagógicas inovadoras. A proposta de um curso de formação continuada, alinhado às necessidades específicas da realidade escolar de Pires do Rio/GO, busca ser um passo relevante na capacitação dos professores para o uso crítico e reflexivo das tecnologias educacionais. Além disso, é essencial fomentar uma cultura digital inclusiva, que possibilite o acesso equitativo às inovações tecnológicas e contribua para a redução das desigualdades no ensino básico.

Essa pesquisa no âmbito do PPG-EnEB se coloca, portanto, como uma iniciativa que visa não apenas compreender os desafios da educação digital, mas também oferecer subsídios concretos para a sua implementação, contribuindo para um ensino mais dinâmico, interativo e alinhado às exigências do século XXI.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A.** *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Cortez, 2011.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.** *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.* Porto Alegre: Penso, 2015.
- BRASIL.** *Base Nacional Comum Curricular.* Ministério da Educação, 2017.
- KENSKI, V.** *Mídias e educação: propostas para novas práticas educativas.* São Paulo: Cortez, 2012.
- LÉVY, P.** *Cibercultura.* São Paulo: Editora 34, 1999.
- LEMONS, A.** *Educação e tecnologia: desafios e possibilidades.* São Paulo: Senac, 2018.
- MINAYO, M. C.** *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* São Paulo: Hucitec, 2010.
- MORAN, J. M.** *A educação que desejamos: novas perspectivas sobre a educação.* Campinas: Papirus, 2015.
- UNESCO.** *Educação na era digital.* Paris: UNESCO, 2020.
- VALENTE, J. A.** *Formação de professores e tecnologia: uma abordagem crítica.* Campinas: Unicamp, 2019.

**APRENDIZAGEM CRIATIVA E PODCASTS NA BIBLIOTECA ESCOLAR:  
ESTRATÉGIAS INOVADORAS PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

*CREATIVE LEARNING AND PODCASTS IN THE SCHOOL LIBRARY: INNOVATIVE  
STRATEGIES FOR TEACHING IN BASIC EDUCATION*

Gilvan Cavalcante Silva Filho<sup>17</sup>  
Vinicius Oliveira Seabra Guimarães<sup>18</sup>

**RESUMO:** A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação básica tem se consolidado como uma estratégia para modernizar o ensino e tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo. No contexto da Biblioteca Escolar, o uso da aprendizagem criativa e de ferramentas tecnológicas, como os *podcasts*, apresenta-se como uma alternativa metodológica inovadora às aulas expositivas tradicionais. Essa pesquisa será desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica (PPG-EnEB) do IF Goiano, campus Urutaí, e visa analisar a aplicabilidade dos *podcasts* educacionais na Biblioteca do Colégio Estadual Martins Borges, em Pires do Rio-GO, como recurso para promover a autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia adotada baseia-se em revisão bibliográfica e pesquisa de campo, com levantamento de dados qualitativos por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes e alunos. Os resultados esperados incluem a ampliação do uso de metodologias ativas no ambiente escolar e a valorização da Biblioteca como espaço pedagógico fundamental para o desenvolvimento de competências informacionais e digitais.

**Palavras-chave:** Aprendizagem criativa, biblioteca escolar, *podcast* educacional, ensino fundamental, metodologias ativas.

**ABSTRACT:** The integration of Digital Information and Communication Technologies (DICT) in basic education has been established as a strategy to modernize teaching and make learning more dynamic and interactive. In the context of the school library, the use of creative learning and technological tools, such as podcasts, emerges as an innovative methodological alternative to traditional lecture-based classes. This research will be conducted within the scope of the Professional Graduate Program in Teaching for Basic Education (PPG-EnEB) at IF Goiano, Urutaí campus, and aims to analyze the applicability of educational podcasts in the library of Colégio Estadual Martins Borges, in Pires do Rio-GO, as a resource to promote students' autonomy in the teaching-learning process. The adopted methodology is based on a bibliographic review and field research, with qualitative data collection through semi-structured interviews with teachers and students. The expected results include the expansion of active methodologies in the school environment and the recognition of the library as a fundamental pedagogical space for the development of informational and digital skills.

---

<sup>17</sup> Graduação em Biblioteconomia pelo Centro Universitário Faveni. Especialização Lato sensu em Mídias, Tecnologias Digitais e Cultura Maker na Educação pela Universidade de Mogi das Cruzes. Especialização Técnica em Segurança, Meio Ambiente e Saúde pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA). Mestrando no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica (PPG-EnEB) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano, campus Urutaí).

<sup>18</sup> Mestre e Doutor em Educação pela PUC Goiás, com estágio de Pós-Doutoral pela UNIFAL-MG. Professor visitante no Programa de Pós-Graduação Profissional (*Stricto Sensu* - Mestrado) em Ensino para a Educação Básica (PPG-EnEB) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano, campus Urutaí). Diretor Acadêmico, de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da Faculdade de Piracanjuba (FAP). Diretor da Escola do Futuro do Estado de Goiás (EFG) Luiz Rassi, em Aparecida de Goiânia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5583912358401527> | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-9357> | E-mail: [vs.seabra@gmail.com](mailto:vs.seabra@gmail.com)

**Keywords:** Creative learning, school library, educational podcast, elementary education, active methodologies.

## INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas e a crescente digitalização do ensino têm impulsionado a busca por metodologias inovadoras que tornem o aprendizado mais significativo para os estudantes (Resnick, 2020). No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância da educação digital, incentivando a adoção de metodologias ativas que favorecem a construção do conhecimento de forma colaborativa e interativa (BRASIL, 2017). Nesse contexto, o *podcast* surge como uma ferramenta pedagógica que possibilita a ampliação do espaço de aprendizagem para além da sala de aula tradicional.

As Bibliotecas Escolares desempenham um papel essencial no suporte à formação dos estudantes, funcionando não apenas como repositórios de livros, mas como espaços de aprendizagem ativa (Campello, 2024). O presente estudo propõe a utilização da Biblioteca Escolar do Colégio Estadual Martins Borges, em Pires do Rio-GO, como ambiente propício para a implementação da aprendizagem criativa, utilizando *podcasts* como ferramenta de engajamento e desenvolvimento das competências informacionais dos alunos.

## APRENDIZAGEM CRIATIVA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

A aprendizagem criativa, baseada nos princípios do Construcionismo de Seymour Papert (1980), enfatiza o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem, promovendo atividades práticas e exploratórias (Resnick, 2020). Essa abordagem tem sido amplamente utilizada no contexto da cultura maker e na integração das TDIC ao ensino (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Dessa forma, metodologias que estimulam a experimentação e a produção de conteúdos multimodais têm sido cada vez mais incorporadas ao ambiente escolar, permitindo que os alunos desenvolvam autonomia e pensamento crítico (Oliveira; Marques, 2024). A utilização de *podcasts* nesse contexto insere-se como uma estratégia pedagógica

inovadora, capaz de envolver os alunos em um processo de aprendizagem ativa e colaborativa (Botton; Peripolli; Araújo Santos, 2017).

## BIBLIOTECAS ESCOLARES COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

A concepção tradicional da Biblioteca Escolar como um local meramente destinado ao armazenamento e empréstimo de livros tem sido gradualmente substituída pela visão de um espaço dinâmico, integrado ao processo pedagógico (Campello, 2012). O conceito de "*learning commons*", que enfatiza o compartilhamento de conhecimentos e a colaboração entre os alunos, tem sido amplamente discutido na literatura internacional e aplicado em diversas instituições de ensino (UNESCO, 2020).

No Brasil, a Lei nº 12.244/10 estabelece a obrigatoriedade das Bibliotecas Escolares, ressaltando sua importância na formação do estudante (SILVA, 2011). No entanto, a subutilização desses espaços ainda é uma realidade em muitas escolas públicas, evidenciando a necessidade de iniciativas que integrem a Biblioteca ao currículo escolar de forma mais efetiva (Guida, 2018).

## O USO DE *PODCASTS* NA EDUCAÇÃO

A adoção de *podcasts* como ferramenta educacional tem crescido exponencialmente, especialmente entre os jovens, que são grandes consumidores desse formato de mídia (Lopes, 2023). Estudos indicam que a aprendizagem baseada em áudio pode melhorar a retenção do conhecimento e favorecer a inclusão de estudantes com diferentes estilos de aprendizagem (Castro; Conde; Paixão, 2014).

A produção de *podcasts* no ambiente escolar permite que os alunos assumam um papel ativo na criação de conteúdos educacionais, aprimorando suas habilidades de pesquisa, argumentação e comunicação oral (Celarino *et al.*, 2022). Além disso, a publicação dos episódios em plataformas digitais amplia o alcance das discussões e possibilita a interação entre a comunidade escolar e a sociedade.

## METODOLOGIA

A pesquisa será realizada no Colégio Estadual Martins Borges, em Pires do Rio-GO, utilizando abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados incluem:

- Revisão bibliográfica sobre aprendizagem criativa, *podcasts* educacionais e Bibliotecas Escolares;
- Entrevistas semiestruturadas com professores e alunos para compreender percepções sobre o uso do *podcast* na aprendizagem;
- Análise documental de diretrizes curriculares e políticas educacionais relacionadas à educação digital.

O produto educacional desenvolvido será um *podcast* educacional produzido pelos próprios alunos dentro do espaço da Biblioteca Escolar, com episódios abordando temas curriculares e questões relevantes ao contexto estudantil.

## RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que a implementação do *podcast* como ferramenta pedagógica contribua para:

- O desenvolvimento da aprendizagem criativa entre os estudantes;
- A valorização da Biblioteca Escolar como ambiente de ensino ativo;
- A ampliação do repertório digital dos alunos, preparando-os para a sociedade da informação;
- A disseminação de boas práticas no uso de tecnologias na educação básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação de tecnologias digitais na Biblioteca Escolar tem o potencial de transformar significativamente a experiência de ensino e aprendizagem. O uso de *podcasts* permite aos alunos se tornarem produtores de conhecimento, desenvolvendo autonomia, pensamento crítico e habilidades comunicativas. Além disso, a criação de conteúdos em

áudio possibilita o engajamento da comunidade escolar e promove uma maior inclusão digital.

No contexto do Colégio Estadual Martins Borges, essa proposta de inovação educacional visa integrar a Biblioteca Escolar ao processo pedagógico de maneira ativa e dinâmica. O *podcast* educacional pode servir como um modelo replicável para outras instituições, demonstrando a viabilidade da aprendizagem criativa no ambiente escolar. Dessa forma, iniciativas como essa contribuem para a renovação das práticas pedagógicas e o fortalecimento da educação digital na escola pública brasileira.

## REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.** *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BRASIL.** *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, 2017.
- CAMPELLO, Bernadete.** *A biblioteca como lugar de aprendizagem*. São Paulo: Autêntica Editora, 2024.
- RESNICK, Mitchel.** *Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa*. Porto Alegre: Penso, 2020.
- UNESCO.** *Educação na era digital*. Paris: UNESCO, 2020.
- SILVA, Jonathas Luiz Carvalho.** *Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil*. *Revista ACB*, 2011.

**GEOGRAFIA E IDENTIDADE TERRITORIAL: A PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE IPAMERI/GO**

*GEOGRAPHY AND TERRITORIAL IDENTITY: THE PRODUCTION OF TEACHING RESOURCES FOR BASIC EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF IPAMERI/GO*

Uanderson Carneiro de Souza<sup>19</sup>  
Vinicius Oliveira Seabra Guimarães<sup>20</sup>

**RESUMO:** O ensino de Geografia na educação básica deve ser orientado para a realidade vivida pelos alunos, permitindo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. A presente pesquisa será desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica (PPG-EnEB) e propõe a criação de materiais didáticos específicos para o ensino da formação territorial do município de Ipameri/GO. A metodologia utilizada será qualitativa e participativa, envolvendo levantamento bibliográfico, análise de materiais didáticos existentes e a produção de novos recursos, como cartilhas, vídeos educativos ou plataformas digitais. A fundamentação teórica baseia-se nos conceitos de espaço e território desenvolvidos por Milton Santos e Henri Lefebvre, destacando a importância da apropriação espacial e da produção social do espaço na formação da identidade territorial dos estudantes. Espera-se que essa abordagem contribua para o fortalecimento da identidade territorial dos alunos, promovendo um ensino de Geografia mais dinâmico e alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia, Identidade Territorial, Educação Básica, Materiais Didáticos, Metodologias Ativas, Produção do Espaço.

**ABSTRACT:** The teaching of Geography in basic education should be oriented toward students' lived reality, allowing for a more meaningful and contextualized learning experience. This research will be developed within the scope of the Professional Graduate Program in Teaching for Basic Education (PPG-EnEB) and proposes the creation of specific teaching materials for teaching the territorial formation of the municipality of Ipameri/GO. The methodology will be qualitative and participatory, involving bibliographic research, analysis of existing teaching materials, and the production of new resources, such as booklets, educational videos, or digital platforms. The theoretical framework is based on the concepts of space and territory developed by Milton Santos and Henri Lefebvre, emphasizing the importance of spatial appropriation and the social production of space in shaping students' territorial identity. This approach is expected to contribute to strengthening students' territorial identity, promoting a more dynamic Geography teaching aligned with the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC).

**Keywords:** Geography Teaching, Territorial Identity, Basic Education, Teaching Materials, Active Methodologies, Space Production.

---

<sup>19</sup> Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Bacharel em Geografia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e Especialista em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela FAVENI, Especialista em Gestão Escolar e Especialista em Perícia e Auditoria Ambiental pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Mestrando no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica (PPG-EnEB) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano, campus Urutaí).

<sup>20</sup> Mestre e Doutor em Educação pela PUC Goiás, com estágio de Pós-Doutoral pela UNIFAL-MG. Professor visitante no Programa de Pós-Graduação Profissional (*Stricto Sensu* - Mestrado) em Ensino para a Educação Básica (PPG-EnEB) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano, campus Urutaí). Diretor Acadêmico, de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da Faculdade de Piracanjuba (FAP). Diretor da Escola do Futuro do Estado de Goiás (EFG) Luiz Rassi, em Aparecida de Goiânia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5583912358401527> | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-9357> | E-mail: [vs.seabra@gmail.com](mailto:vs.seabra@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A Geografia escolar desempenha um papel fundamental na compreensão das dinâmicas espaciais e na formação da cidadania crítica dos estudantes. No entanto, observa-se que o ensino dessa disciplina, muitas vezes, é realizado de maneira descontextualizada, sem considerar as especificidades do território local (Pereira, 2009). Como destaca Lefebvre (2006), o espaço não é apenas um dado físico ou natural, mas uma construção social, resultado das relações que se estabelecem entre os indivíduos e o ambiente em que vivem. Nesse sentido, compreender o território de Ipameri/GO é fundamental para que os alunos possam se apropriar criticamente do espaço vivido e reconhecer seu papel na produção e transformação desse espaço.

Milton Santos (1996) argumenta que o espaço geográfico é um híbrido entre o meio natural e as dinâmicas sociais que nele se desenvolvem, sendo constantemente modificado pelas práticas humanas. Dessa forma, um ensino de Geografia que enfatize a territorialidade e a vivência local possibilita que os alunos não apenas absorvam conteúdos teóricos, mas compreendam o seu próprio espaço como um elemento em constante transformação.

Diante desse cenário, este estudo propõe a produção de materiais didáticos que contemplem a formação territorial de Ipameri/GO, permitindo aos estudantes uma maior apropriação do espaço vivido e fortalecendo sua identidade territorial. A pesquisa será conduzida dentro do PPG-EnEB, com o objetivo de desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras para o ensino de Geografia na educação básica.

## O ESPAÇO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Henri Lefebvre (2006) introduziu a concepção do espaço social, destacando que o espaço não pode ser entendido apenas como um palco onde ocorrem as interações humanas, mas como algo produzido continuamente pelas relações sociais. A Geografia escolar, ao se apropriar desse conceito, deve fomentar uma abordagem que leve em consideração a vivência dos alunos e a sua inserção no território, promovendo um aprendizado significativo.

Para Lefebvre (2008), o espaço é produto de um tripé conceitual, composto pelo espaço percebido, concebido e vivido. O espaço percebido refere-se à dimensão material e objetiva do ambiente; o espaço concebido está associado às representações produzidas por planejadores e autoridades; e o espaço vivido corresponde à experiência subjetiva dos indivíduos na sua relação cotidiana com o meio. Assim, o ensino de Geografia deve estimular os alunos a reconhecerem essas diferentes dimensões do espaço, compreendendo a dinâmica social que o constrói e transforma.

Milton Santos (1996) complementa essa visão ao afirmar que a noção de território vai além da sua configuração física e engloba a totalidade das práticas sociais e das relações de poder que nele se manifestam. Para ele, o ensino de Geografia precisa explorar essas relações, permitindo aos estudantes enxergar o espaço não como algo estático, mas como resultado de dinâmicas históricas e sociais. Santos (2002) enfatiza a importância do espaço geográfico como um sistema de objetos e ações, onde os elementos materiais interagem com as práticas sociais, formando uma totalidade inseparável.

A relação entre espaço e identidade territorial também é discutida por Raffestin (1993), que entende o território como o resultado da apropriação do espaço por meio das relações de poder e de significação. Isso implica que o ensino de Geografia deve considerar não apenas a dimensão física dos lugares, mas também os aspectos simbólicos e afetivos que os indivíduos atribuem ao seu meio.

Desse modo, a produção de materiais didáticos voltados para a realidade local de Ipameri/GO se torna essencial para que os alunos possam desenvolver um senso de pertencimento e uma compreensão mais crítica da organização espacial. Ao explorar a cidade como um objeto de estudo geográfico, é possível evidenciar os processos históricos e sociais que moldaram sua configuração territorial, tornando o aprendizado mais contextualizado e relevante para os estudantes.

## MATERIAIS DIDÁTICOS CONTEXTUALIZADOS E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A ausência de materiais didáticos específicos sobre o território local pode gerar um ensino fragmentado e distante da realidade dos alunos (Cunha, 2010). Freire (1996)

ênfatiza que os materiais didáticos devem atuar como instrumentos de mediação entre o conteúdo acadêmico e a vivência dos estudantes, permitindo uma aprendizagem mais dinâmica e significativa. A produção desses materiais deve envolver professores e a comunidade escolar, garantindo a adequação do conteúdo às necessidades pedagógicas reais (Monteiro, 2012).

## METODOLOGIAS ATIVAS E O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

O uso de metodologias ativas no ensino de Geografia tem sido amplamente discutido na literatura acadêmica. Abordagens como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm demonstrado potencial para engajar os alunos no processo de construção do conhecimento (Costa, 2017). A proposta de desenvolvimento de cartilhas, vídeos educativos e plataformas digitais se insere nesse contexto, buscando potencializar a aprendizagem dos estudantes e tornar o ensino de Geografia mais dinâmico e acessível.

## METODOLOGIA

A pesquisa será conduzida a partir de uma abordagem qualitativa e participativa, envolvendo diferentes etapas:

- Levantamento de dados: análise de documentos históricos, mapas e registros sobre a formação territorial de Ipameri/GO;
- Avaliação de materiais didáticos: estudo dos recursos atualmente utilizados nas escolas do município;
- Entrevistas com professores e alunos: coleta de percepções sobre as dificuldades no ensino da Geografia local;
- Desenvolvimento do material didático: criação de cartilhas, vídeos e conteúdos digitais para auxiliar o ensino do tema;
- Testagem dos materiais: aplicação em escolas da rede pública municipal e coleta de feedbacks para ajustes e melhorias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia precisa ser reformulado para atender às necessidades dos alunos da educação básica, tornando-se mais próximo da realidade em que vivem. A produção de materiais didáticos contextualizados se apresenta como uma alternativa para superar a desconexão entre o conteúdo acadêmico e o espaço vivido pelos estudantes. A pesquisa desenvolvida no âmbito do PPG-EnEB busca contribuir para essa transformação, fornecendo subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento de estratégias inovadoras no ensino de Geografia.

A partir da fundamentação teórica discutida, compreende-se que a identidade territorial é um elemento essencial para a construção do conhecimento geográfico, pois permite que os alunos percebam a relação entre as dinâmicas espaciais e sua própria vivência. Como demonstram Lefebvre (2006) e Milton Santos (1996), o espaço geográfico é um produto das interações sociais e econômicas, e essa compreensão deve ser incorporada ao ensino de Geografia para que os estudantes desenvolvam uma visão crítica e reflexiva sobre o território em que estão inseridos.

A pesquisa também reforça a importância de metodologias ativas e do uso de materiais didáticos inovadores, como cartilhas, vídeos e plataformas digitais, para tornar o ensino mais dinâmico e envolvente. O desenvolvimento desses recursos pedagógicos contribui para que os alunos não apenas absorvam conteúdos de forma passiva, mas se tornem agentes ativos na construção do conhecimento.

Além disso, espera-se que os resultados desta investigação possam servir de base para a implementação de políticas educacionais que valorizem a territorialidade e o contexto local no ensino de Geografia. A abordagem utilizada nesta pesquisa pode ser replicada em outras cidades, contribuindo para um ensino mais próximo da realidade dos estudantes e alinhado às diretrizes da BNCC.

Dessa forma, conclui-se que a proposta de produção de materiais didáticos voltados para a identidade territorial de Ipameri/GO é um passo importante para a modernização do ensino de Geografia na educação básica. Espera-se que essa iniciativa não apenas amplie

a compreensão dos alunos sobre o espaço geográfico, mas também fortaleça seu senso de pertencimento e participação ativa na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- COSTA, M. R.** *Geografia e ensino: a prática pedagógica no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2017.
- CUNHA, J. R.** *A geografia escolar e a produção de materiais didáticos*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FREIRE, P.** *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- LEFEBVRE, H.** *A produção do espaço*. Tradução de Sérgio Martins. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2006.
- LEFEBVRE, H.** *O espaço e a política: o direito à cidade II*. Tradução de Cecília Norberto. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- MONTEIRO, M. L.** *A construção do conhecimento geográfico na educação básica*. Campinas: Papirus, 2012.
- RAFFESTIN, C.** *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.
- SANTOS, M.** *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, M.** *O espaço dividido*. São Paulo: Edusp, 2002.

# S . E . Ç . Ã . O

## | Relatos de experiência |

## SABERES TRADICIONAIS E A PRESERVAÇÃO SOCIOCULTURAL E AMBIENTAL NO CERRADO BRASILEIRO

### *TRADITIONAL KNOWLEDGE AND THE SOCIOCULTURAL AND ENVIRONMENTAL PRESERVATION IN THE BRAZILIAN CERRADO*

Charles Antônio Gonçalves Moreira<sup>21</sup>

**RESUMO:** Este artigo reporta a pesquisa e relatos de experiências que reafirmam como os saberes tradicionais dos povos indígenas e quilombolas do Cerrado contribuem para a preservação sociocultural e ambiental dessa região. O Cerrado, um dos biomas mais ricos em biodiversidade no Brasil, enfrenta intensas pressões devido à exploração de seus recursos naturais. A pesquisa discute o conhecimento ancestral desses povos como alternativa para práticas sustentáveis e fortalecimento da interculturalidade. A análise considera as interações entre dinâmicas sociais, culturais e ambientais, explorando a interface entre saberes tradicionais, educação intercultural e sustentabilidade.

**Palavras-chave:** Cerrado, Saberes Tradicionais, Interculturalidade, Sustentabilidade, Comunidades Indígenas.

**ABSTRACT:** This article reports on research and experiential accounts that reaffirm how the traditional knowledge of Indigenous and Quilombola peoples of the Cerrado contributes to the sociocultural and environmental preservation of this region. The Cerrado, one of the most biodiverse biomes in Brazil, faces intense pressure due to the exploitation of its natural resources. The study discusses the ancestral knowledge of these peoples as an alternative for sustainable practices and the strengthening of interculturality. The analysis considers the interactions between social, cultural, and environmental dynamics, exploring the interface between traditional knowledge, intercultural education, and sustainability.

**Keywords:** Cerrado, Traditional Knowledge, Interculturality, Sustainability, Indigenous Communities.

## INTRODUÇÃO

O Cerrado brasileiro é um dos biomas mais diversos e ameaçados do planeta, ocupando aproximadamente 22% do território nacional e abrigando uma rica biodiversidade que inclui milhares de espécies endêmicas. No entanto, sua conservação tem sido comprometida pelo avanço desenfreado da agropecuária e da mineração, atividades que provocam desmatamento, degradação do solo e perda irreversível de habitats naturais.

---

<sup>21</sup> Possui graduação em Ciências Contábeis, Pedagogia e Letras Português/Inglês. Possui diversas especializações em áreas como Administração, Educação, Recursos Humanos, Direito, Linguagens e Tecnologia. Atua como vice-diretor da Escola do Futuro do Estado de Goiás (EFG) Luiz Rassi e tem experiência como professor e coordenador pedagógico em instituições de ensino técnico e superior, com ênfase em administração e educação. E-mail: cmoreira01@gmail.com

Esses fatores impactam diretamente não apenas a fauna e a flora da região, mas também as populações tradicionais que nela vivem há séculos.

As comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas do Cerrado desenvolveram um profundo conhecimento ecológico baseado na interação harmoniosa com o meio ambiente. Seus saberes tradicionais englobam técnicas sustentáveis de manejo da terra, conservação da biodiversidade, uso racional dos recursos hídricos e práticas culturais que promovem a resiliência ambiental e social. No entanto, a marginalização desses povos e a falta de reconhecimento institucional de suas práticas contribuem para sua vulnerabilidade, tornando-os alvos de processos de expropriação territorial e invisibilização cultural.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível compreender o papel dos saberes tradicionais na preservação sociocultural e ambiental do Cerrado. Além de constituírem alternativas viáveis para a sustentabilidade, tais conhecimentos representam um patrimônio imaterial de valor incalculável para a identidade e a história do Brasil. Assim, este artigo busca responder à seguinte questão: como esses saberes podem contribuir para a preservação sociocultural e ambiental do Cerrado? Para isso, serão analisadas as interações entre os povos tradicionais e o meio ambiente, bem como os desafios e oportunidades para a valorização desses conhecimentos em políticas públicas e iniciativas de conservação.

## SABERES TRADICIONAIS E A SUSTENTABILIDADE NO CERRADO

Os saberes tradicionais dos povos indígenas e quilombolas do Cerrado representam um vasto acervo de práticas sustentáveis, desenvolvidas ao longo de séculos de convivência harmoniosa com esse bioma. Essas práticas englobam técnicas de manejo do solo, conservação da biodiversidade e uso sustentável dos recursos hídricos, constituindo um patrimônio cultural e ecológico de extrema importância. Entre as estratégias utilizadas destacam-se o cultivo agroecológico, o manejo do fogo para prevenção de queimadas descontroladas e a preservação de sementes crioulas, todas baseadas em uma relação equilibrada com a natureza. No entanto, a marginalização desses saberes nas políticas públicas tem levado à adoção de um modelo de desenvolvimento que desconsidera a interculturalidade e exclui a participação efetiva das comunidades tradicionais na gestão ambiental.

A preservação desses conhecimentos é essencial para garantir o desenvolvimento sustentável do Cerrado, especialmente diante das crescentes ameaças impostas pela expansão da agropecuária e da mineração. Conforme destaca Miranda *et al.* (2023), “os saberes dos povos originários do Cerrado contêm um vasto acervo de práticas sustentáveis, construídas ao longo de séculos de convivência harmoniosa com o meio ambiente”. Apesar de sua eficácia comprovada, esses conhecimentos são frequentemente ignorados pelas políticas públicas e pelos modelos econômicos hegemônicos, que priorizam a exploração intensiva dos recursos naturais em detrimento de práticas ambientalmente responsáveis. Contudo, ao serem valorizadas e incorporadas em estratégias de conservação, essas práticas podem oferecer alternativas viáveis para a manutenção da biodiversidade e para o fortalecimento das comunidades locais.

Além do impacto ambiental positivo, a integração dos saberes tradicionais no debate público e na formulação de políticas é fundamental para fortalecer a interculturalidade e promover a justiça social. Chaveiro (2020) aponta que “o Cerrado se encontra em uma encruzilhada entre o avanço da produção de riqueza e o aumento da desigualdade social” e sugere que o reconhecimento das práticas tradicionais pode “ajudar a corrigir essa contradição, promovendo um modelo de desenvolvimento mais inclusivo”. Essa afirmação evidencia como a exclusão das comunidades tradicionais do processo decisório amplia as desigualdades e aprofunda a marginalização desses grupos.

Segundo Chaveiro (2020):

O desenvolvimento socioeconômico da região do Cerrado, calcado em modelos de exploração intensiva de recursos naturais, contribui para o aumento das disparidades sociais e para a manipulação do meio ambiente. As populações tradicionais, que têm em seus saberes a chave para uma relação mais equilibrada com a natureza, são frequentemente marginalizadas. Reconhecer e integrar esses saberes nas políticas públicas é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa e ambientalmente sustentável.

A resistência das comunidades indígenas e quilombolas frente às pressões externas tem sido um fator crucial para a conservação do Cerrado. Mesmo diante da expansão das fronteiras agrícolas e do avanço da mineração, esses povos têm demonstrado resiliência ao preservar suas tradições e manter práticas de manejo ambiental que promovem a regeneração de áreas degradadas. Como afirmam Lapidus *et al.* (2023), “os povos

tradicionais, ao longo de gerações, desenvolveram sistemas de manejo ambiental que não apenas preservam o meio, mas também promovem a regeneração de áreas degradadas.” Esse conhecimento acumulado oferece soluções concretas para a mitigação dos impactos ambientais causados pelo desmatamento e pela degradação dos solos.

Conforme Lapidus *et al.* (2023):

Os sistemas de manejo tradicionais dos povos do Cerrado não apenas garantem a sobrevivência dessas populações, mas também representam alternativas eficazes e comprovadas para a conservação ambiental. A regeneração de áreas degradadas, a manutenção da biodiversidade e a preservação dos recursos hídricos são apenas algumas das contribuições desses saberes. Ignorar essa herança cultural equivale a subestimar uma solução benéfica para as crises ambientais contemporâneas.

Por fim, a valorização dos saberes tradicionais não se restringe apenas à esfera ambiental, mas também desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação mais inclusiva e plural. Conforme argumenta Miranda *et al.* (2023), “a educação intercultural pode servir como uma ferramenta para o reconhecimento e a disseminação desses saberes, permitindo que a sociedade como um todo entenda a importância da preservação ambiental e cultural.” A incorporação desses conhecimentos no currículo escolar e em políticas de educação ambiental pode ampliar o impacto positivo dessas práticas, transcendendo as comunidades tradicionais e beneficiando toda a sociedade brasileira. Dessa forma, a educação intercultural se apresenta como um mecanismo essencial para o fortalecimento da identidade cultural, da equidade social e da construção de um futuro mais sustentável para o Cerrado e seus povos.

## DESIGUALDADE SOCIAL E PRODUÇÃO DE RIQUEZA NO CERRADO

A história do Cerrado é marcada por um modelo de desenvolvimento que privilegia a exploração intensiva de seus recursos naturais, frequentemente em detrimento das comunidades locais. O avanço descontrolado do agronegócio e da mineração tem resultado na concentração fundiária e na consequente exclusão socioeconômica de povos tradicionais, ameaçando sua permanência em territórios historicamente ocupados e manejados de forma sustentável. Esse modelo predatório, baseado na maximização da produção e na exportação de commodities, não apenas compromete a biodiversidade da

região, mas também acentua desigualdades estruturais, privando as comunidades indígenas e quilombolas do acesso a direitos fundamentais, como terra, água e meios de subsistência.

A valorização e a integração dos saberes tradicionais em políticas públicas de conservação e desenvolvimento sustentável são fundamentais para a construção de um modelo mais justo e equitativo. Os conhecimentos ancestrais das comunidades indígenas e quilombolas do Cerrado são essenciais para a compreensão dos ecossistemas dessa região e sua preservação. Conforme Miranda *et al.* (2023), “os povos originários do Cerrado possuem um profundo conhecimento ecológico que se manifesta em práticas sustentáveis e técnicas de manejo da terra”. Esses saberes, transmitidos oralmente por gerações, são resultado de uma relação de respeito e reciprocidade com a natureza, garantindo a regeneração dos recursos naturais e a conservação da biodiversidade.

Além de serem práticas ecológicas comprovadamente eficazes, esses conhecimentos estão profundamente enraizados nos modos de vida e nas identidades culturais dessas comunidades. Lapidus *et al.* (2023) destacam que “os saberes tradicionais incluem uma visão holística do ambiente, onde a terra, a água e os seres vivos são vistos como partes interdependentes de um todo maior”. Essa visão sistêmica, frequentemente desconsiderada nas abordagens convencionais de desenvolvimento, tem sido progressivamente reconhecida como um componente essencial para a formulação de estratégias de conservação ambiental e gestão sustentável de recursos naturais.

A relação dos povos tradicionais com o Cerrado vai além do conhecimento ecológico; ela envolve práticas culturais e sociais que são essenciais para a manutenção de suas identidades e formas de organização comunitária. Segundo Chaveiro (2020), “as práticas culturais dos povos do Cerrado não são dissociadas de seu ambiente; são, ao contrário, expressões diretas de seu modo de vida”. Essa interdependência entre cultura e natureza demonstra que a destruição do Cerrado não compromete apenas sua biodiversidade, mas também ameaça a continuidade de modos de vida que dependem diretamente da integridade desse bioma.

Apesar de sua importância inegável, esses saberes são frequentemente marginalizados pelo modelo de desenvolvimento dominante, que prioriza a exploração

intensiva dos recursos naturais sem considerar os impactos sociais e ambientais dessa abordagem. Como apontam Miranda *et al.* (2023):

A marginalização dos saberes tradicionais reflete a exclusão histórica das comunidades indígenas e quilombolas dos processos de tomada de decisão que afetam diretamente suas terras e modos de vida. Integrar esses conhecimentos nas políticas públicas de conservação é fundamental para a sustentabilidade ambiental e a justiça social.

## EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO ESTRATÉGIA DE PRESERVAÇÃO

A incorporação dos saberes tradicionais em estratégias de conservação e desenvolvimento sustentável pode não apenas mitigar os impactos negativos do atual modelo econômico, mas também fortalecer a resiliência das comunidades tradicionais, promovendo equidade social e alternativas produtivas mais alinhadas à preservação ambiental. Portanto, reconhecer a centralidade desses conhecimentos na governança ambiental do Cerrado é um passo essencial para equilibrar a produção de riqueza com a justiça socioambiental, garantindo que o bioma e suas populações possam coexistir de maneira sustentável.

A educação intercultural desempenha um papel central na valorização, preservação e transmissão dos saberes tradicionais das comunidades indígenas e quilombolas do Cerrado. Ao incorporar esses conhecimentos nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, possibilita-se que a sociedade compreenda a relevância desses saberes para a sustentabilidade ambiental e sociocultural. A interseção entre o conhecimento tradicional e o conhecimento acadêmico não apenas fortalece a identidade cultural dessas comunidades, mas também fomenta a construção de soluções inovadoras para os desafios ambientais contemporâneos.

Em um bioma marcado pela diversidade sociocultural, como o Cerrado, a educação intercultural emerge como uma ferramenta fundamental para o diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Segundo Miranda *et al.* (2023), “a educação intercultural permite que diferentes formas de conhecimento sejam valorizadas e integradas, contribuindo para uma compreensão mais holística e inclusiva da sustentabilidade.” Ao adotar essa abordagem, promove-se uma maior interação entre os povos tradicionais e a sociedade em

geral, possibilitando trocas de saberes que enriquecem tanto o meio acadêmico quanto as práticas cotidianas dessas comunidades.

Além de fortalecer a valorização dos saberes tradicionais, a educação intercultural também se apresenta como uma estratégia eficaz para a redução das desigualdades sociais. A oferta de oportunidades educacionais adaptadas às realidades das comunidades indígenas e quilombolas contribui para o fortalecimento de sua autonomia e para a garantia de seus direitos territoriais e culturais. Lapidus *et al.* (2023) afirmam que “a inclusão dos saberes tradicionais nos currículos escolares é uma maneira eficaz de garantir que esses conhecimentos sejam preservados e transmitidos para as próximas gerações.” Dessa forma, a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e diversificado não apenas reconhece a importância da diversidade cultural, mas também promove o respeito à identidade desses povos.

Outro aspecto fundamental da educação intercultural é sua contribuição direta para a sustentabilidade ambiental. As práticas de manejo tradicional desenvolvidas pelas comunidades do Cerrado constituem um repertório de estratégias valiosas para a conservação da biodiversidade e a mitigação dos impactos ambientais. Segundo Chaveiro (2020), “as práticas de conservação ambiental dos povos indígenas podem contribuir significativamente para a mitigação dos efeitos das mudanças climáticas.” Ao incluir essas práticas no ensino formal, fomenta-se a conscientização ambiental desde cedo, criando uma geração mais engajada com a preservação dos ecossistemas e com a adoção de soluções sustentáveis.

A valorização dos saberes tradicionais no contexto educacional também reforça a resiliência cultural das comunidades tradicionais, garantindo que suas práticas e modos de vida sejam transmitidos às futuras gerações. Como destaca Miranda *et al.* (2023):

A educação intercultural no Cerrado é uma forma de resistência das comunidades tradicionais, que lutam para preservar seus saberes, suas culturas e seus modos de vida frente às pressões externas. Ela é também um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, onde diferentes formas de conhecimento são reconhecidas e valorizadas.

Nesse sentido, a educação intercultural vai além da simples transmissão de conhecimento; ela é uma ferramenta de resistência, empoderamento e transformação

social. Ao integrar os saberes tradicionais nas políticas educacionais, fortalece-se não apenas a identidade cultural dessas comunidades, mas também a formação de uma sociedade mais plural, inclusiva e ambientalmente consciente. Dessa forma, investir na educação intercultural é investir na preservação do Cerrado e no futuro das populações que dele dependem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização e a preservação dos saberes tradicionais dos povos indígenas e quilombolas do Cerrado são fundamentais para garantir a sustentabilidade ambiental e sociocultural da região. Esses conhecimentos, desenvolvidos ao longo de séculos de interação harmoniosa com o bioma, representam não apenas alternativas viáveis para a conservação da biodiversidade, mas também uma fonte de resistência frente às ameaças impostas pelo modelo de desenvolvimento predatório que caracteriza a expansão da agropecuária e da mineração.

A incorporação dos saberes tradicionais nas políticas públicas é um passo essencial para promover um modelo de desenvolvimento mais sustentável, equitativo e culturalmente sensível. A inclusão dessas práticas nos processos de tomada de decisão e na formulação de estratégias de gestão ambiental permite a construção de soluções inovadoras que conciliam a conservação da natureza com a garantia dos direitos territoriais e culturais dessas comunidades. Além disso, o reconhecimento dessas práticas contribui para a justiça social, reduzindo as desigualdades históricas que afetam os povos tradicionais do Cerrado.

O fortalecimento da educação intercultural surge como uma estratégia indispensável para assegurar a continuidade desses saberes e sua disseminação entre diferentes setores da sociedade. A adoção de práticas pedagógicas que valorizem o conhecimento tradicional, integrando-o ao ensino formal e à pesquisa acadêmica, pode desempenhar um papel central na construção de uma sociedade mais plural e ambientalmente consciente. Dessa forma, a interseção entre educação, sustentabilidade e interculturalidade se revela como um caminho promissor para a proteção do Cerrado e de suas populações.

Por fim, a participação ativa das comunidades tradicionais na gestão ambiental deve ser ampliada e fortalecida, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e que seus direitos

sejam respeitados. A experiência e o conhecimento dessas populações oferecem soluções concretas para os desafios ambientais contemporâneos e devem ser reconhecidos como aliados indispensáveis na luta pela preservação do Cerrado. O futuro desse bioma e de seus povos depende de uma abordagem integrada que respeite a diversidade cultural, valorize os saberes ancestrais e promova um equilíbrio sustentável entre o desenvolvimento econômico e a conservação ambiental.

## REFERÊNCIAS

**BARDIN, Laurence.** *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

**CHAVEIRO, Eguimar Felício.** Por uma leitura territorial do Cerrado: o elo perverso entre produção de riqueza e desigualdade social. *Élisée, Revista da Universidade Estadual de Goiás*, 2020.

**LAPIDUS, Ângela M. A.; GONÇALVES, Ricardo A.; CHAVEIRO, Eguimar F.** Os Kayapó, andarilhos da história e da ficção em guerra no coração do Cerrado. In: **CAMARGO, Goiandira O.; GUIMARÃES, Maria S.; CURADO, Bento F.** (orgs.). *Goiás + 300: reflexão e ressignificação*. Vol. V, Literatura. Goiânia: Edições Goiás +300, 2023. p. 112-119.

**MIRANDA, Sabrina do Couto; PEIXOTO, Josena de Castro; BICALHO, Poliene Soares dos Santos.** Natureza e saberes dos povos indígenas no Cerrado. In: **BICALHO, Poliene S. S.; MOURA, Marlene Ossami de; INY-KARAJÁ, Vanessa Hãtxu** (orgs.). *Povos originários – reflexão e ressignificação*. Goiânia: Edições Goiás +300, 2023. p. 45-58.