

METODOLOGIAS E SABERES: CONVERGÊNCIAS ACADÊMICAS

ENSINO E PESQUISA EM PERSPECTIVA TRANSVERSAL

Vinícius Seabra
(org.)



Pedro & João
editores

Metodologias e Saberes: Convergências Acadêmicas

Ensino e Pesquisa em Perspectiva Transversal



Corpo Editorial da Faculdade de Piracanjuba (FAP)

(Biênio: 2025-2026 – eleita pelo EDITAL Nº 010/2024/NPGPERC/FAP)

Adriana Aparecida Pinto; Ana Livia Lourenço Ferreira; Antonio Carrillo Avelar; Carlos Henrique de Sousa Guerra; Célia Regina Malveste Ito; Cristiano Santos Araujo; Daniele Lopes Oliveira; Esteban Rodriguez Bustos; Gabriel Camargo da Silva; Keila Pereira Barbosa; Lucas Nojosa Oliveira; Lucimar Duarte; Mallu de Mendonça Barros; Maria Alejandra Silva; Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite; Mayk Teles de Oliveira; Vinicius Oliveira Seabra Guimarães.



**Vinicius Seabra
(Organizador)**

**Metodologias e Saberes:
Convergências Acadêmicas**

Ensino e Pesquisa em Perspectiva Transversal



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Vinicius Seabra [Org.]

Metodologias e Saberes: Convergências Acadêmicas – Ensino e Pesquisa em Perspectiva Transversal. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 253p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2302-5 [Impresso]
978-65-265-2209-4 [Digital]

1. Metodologias. 2. Direitos. 3. Inclusão social. 4. Cultura e Interculturalidade. 5. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDD – 370/340

Capa: Patricia Peres

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

Parte I – Fundamentos, Direitos e Inclusão Social

1. **As pessoas com deficiência: processo histórico** 9
Daniele Lopes Oliveira; Milton Justus
2. **O direito ao voto das pessoas com deficiência no Brasil: garantia constitucional** 27
Roberto Fernandes de Melo; Daniele Lopes Oliveira
3. **O direito dos autistas ao Benefício de Prestação Continuada** 41
Isadora Rosa
4. **Mirar la didáctica como terapia comunitaria, el caso de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN-México, una experiencia con proyecto cuatro países de America Latina** 55
Antonio Carrillo Avelar; Jessica Gloria Rocío del Socorro Rayas Prince; Leticia Vega Hoyos

Parte II – Educação e Práticas Pedagógicas Inovadoras

5. **Em busca da dialética do concreto: uma análise categorial em Karel Kosik** 83
Leonardo C. de Andrade *et al.*
6. **Gamificação e práticas educativas inovadoras: estratégias para o engajamento e a aprendizagem significativa** 99
Letícia L. dos Reis *et al.*

7. La práctica de la tutoría en la maestría en pedagogía de la FES Aragón UNAM 119

Mauro Gelacio Peralta Silverio

8. Hacia la construcción de una cultura académica, desde la perspectiva de los actores, el caso de la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (2005-2009) 153

Mauro Gelacio Peralta Silverio; Antonio Carrillo Avelar

9. Educação digital, aprendizagem criativa e bibliotecas escolares: convergências para a inovação pedagógica 169

Vinicius Oliveira Seabra Guimarães; Emilene de Oliveira Pereira; Gilvan Cavalcante Silva Filho

Parte III – Interculturalidade, Internacionalização e Cultura Local

10. El fomento de una educación plurilingüe en las aulas de educación básica: algunos preceptos para su tratamiento 181

Gervasio M. Gutenberg e Antonio Carrillo Avelar

11. La interculturalidad y el trabajo comunitario en una aula y la preparación para un evento internacional 197

Antonio Carrillo Avelar e Belén C. Andrade

Parte IV – Desenvolvimento Pessoal, Organizacional e Sustentável

12. Resiliência e inteligência emocional no ambiente profissional 219

Milton Justus

- 13. Tecnologia blockchain e transformação econômica:** 231
análise dos impactos nos negócios, emprego e renda
Milton Justus
- 14. Mobilidade urbana sustentável:** uma revisão 239
integrativa da literatura
Deyze Vaz de Sousa Cruz Almeida; Keila Pereira Barbosa;
Camila Pereira do Carmo; Ana Carolina Seibt

AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PROCESSO HISTÓRICO

Daniele Lopes Oliveira¹

Milton Justus²

Resumo: o artigo discute as percepções das pessoas com deficiência durante a história. Buscando compreender como a sociedade se posicionou durante a história até o século vinte. O trabalho se propõe a refletir como essas pessoas foram tratadas ao longo do tempo, bem como as legislações que garantiram ou mesmo restringiram seus direitos. Ao longo do texto traçamos a importância das relações tendo em vista o processo de escolarização e as concepções que perpassaram as práticas educacionais.

Palavras-chave: História. Deficiência. Identidade. Marginalização. Exclusão.

INTRODUÇÃO

Como bem disse, o sábio poeta, Mario Quintana (2005), que nos alertou que a verdadeira deficiência se encontra, naquele que por deficiências éticas e comportamentais não percebem que estas são as verdadeiras deficiências do ser humano e são as mais destruidoras e não as deficiências físicas, mentais, motoras ou intelectuais.

¹ Pós-doutora e Doutora em Educação. Mestre em Ecologia e Produção Sustentável. Graduada em Direito (PUC Goiás). Especialista em Docência do Ensino Superior. Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho, em Direito Civil e Processo Civil. Graduada em Ciência Política (UNINTER). E-mail: danielopes_oliveira@outlook.com

² Doutor em Educação pela American University, com mestrado em Educação pela University of the Peoples of Europe. Além disso, possui múltiplas graduações: Administração (FAIARA), Filosofia (FAEME) e Teologia (FATEBOV). E-mail: milton13diretor@gmail.com

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar a vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade e que vive, sem ter consciência de que é dono de seu destino.

“Louco” é quem não procura ser feliz com o que possui.

“Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e querer garantir seus tostões no fim do mês.

“Mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

“Diabético” é quem não consegue ser doce.

“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer.

E finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois: “Miseráveis” são todos que não conseguem falar com Deus (QUINTANA, 2005, p. 12).

O artigo pretende discutir sobre o processo histórico das pessoas com deficiência, ao longo da história, com a finalidade de compreender como ocorreu o processo de percepção e transformação do deficiente de excluído para amparado por lei. E entender como este processo marcou a trajetória desses indivíduos até os dias atuais.

O DEFICIENTE AO LONGO DA HISTÓRIA

Nas relações de poder impostas pelos sujeitos, considerados, culturalmente como normais, as pessoas com deficiências trilharam um longo caminho de dificuldades, exclusão, marginalização e atrocidades físicas. Como afirma Berthier (1984):

Inicia a história na antiguidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao

deformado: A infortunada criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar (BERTHIER, 1984, p. 32).

Observa-se que na história de sobrevivência das pessoas com deficiência, a luta por condições dignas está diretamente relacionada a um processo não linear, mas que perpassa pela batalha em busca da visibilidade e lugar social a que têm direito.

Conforme aponta Garcia (2013)³, na Roma antiga, as pessoas com deficiências eram dispostas a dois tipos de sentimentos: o da piedade social ou a eliminação imediata. As pessoas, da mesma forma em Esparta, tinham permissão para que pudessem “se desfazer” das pessoas com deficiências congênitas ou adquiridas. Por isso, era muito comum que as crianças fossem jogadas em precipícios. Sendo que os surdos, por exemplo, não eram perdoados porque acreditava-se que eram vítimas de castigos das divindades e de feitiçarias. A solução era jogá-los no rio Tiger. Tanto nobres como os plebeus tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência eram lançados ao mar ou em precipícios.

O outro lado da moeda para os deficientes ou era sobreviver às tentativas de eliminação o que era muito raro, ou então os familiares esconderem para o resto da vida esses sujeitos do contato social (STROBEL, 2009). Já em Atenas, devido à influência do pensamento de Aristóteles eram cuidados pela sociedade.

Ainda, segundo a autora, muitos dos surdos eram escravizados e obrigados a passar toda a vida nos moinhos de trigo. Em contraste a essa realidade, no Egito e Pérsia, eram considerados criaturas com ligação direta com os deuses, pois se acreditava que os surdos se comunicavam em silêncio com as divindades e nessas crenças, eles eram protegidos e respeitados, porém não educados.

³ GARCIA, Vinícius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>. Acesso: 2013.

Idade Média

O período que durou dos séculos V a XV foi um momento difícil na história das pessoas com deficiências. De acordo com que explicita Strobel (2009, p. 05): “[...] não davam tratamento digno aos surdos, colocava-os em imensa fogueira. Aqueles que possuíam algum tipo de deficiência eram sujeitos estranhos e objetos de curiosidade da sociedade [...].”

Os deficientes continuaram a existir assim como desde os primórdios da humanidade, porém, passam a viver sob domínios dos senhores feudais e são envoltos em misticismos e crendices. Segundo os registros históricos as deficiências congênitas eram interpretadas como ira divina. Nessa concepção de castigo de Deus para as pessoas com más formações físicas e problemas mentais, até mesmo a igreja muda a sua postura e inicia discriminação e perseguição.

A população viveu por muitos séculos nos aglomerados urbanos que iam surgindo sem nenhuma condição de higiene, o que resultava também na proliferação de doenças. Aqueles que sobreviviam, mas com alguma sequela estavam fadados a viverem de forma privada e marginal. A igreja passa da benevolência a criminalizar, tanto deficientes quanto pessoas que tinham práticas alternativas de vida, principalmente com o auge da inquisição entre os séculos XI e XII. Mesmo as pessoas que eram vindas de famílias com algum poder aquisitivo eram proibidas por leis de receber heranças (STROBEL, 2009).

De acordo com Silva (1987) na Idade Média, a Santa Inquisição, torturou e eliminou pessoas com deficiência, por considerarem que as deformidades destas pessoas ocorriam por estarem possuídas por demônios. Com a Reforma Protestante (31 de outubro de 1517), vários destes pontos foram reavaliados e ao invés de serem queimadas as pessoas deficientes passaram a ser internadas, em instituições católicas impedidas do convívio social.

A partir dessa nova mentalidade, também iniciou uma transformação na forma de pensar e olhar para as pessoas com

deficiências. Uma vez que se espalharam as ideias de benevolência e a doutrina cristã passa a interferir fortemente nas ações da sociedade, com princípios de caridade, humildade, amor ao próximo e o perdão pelos erros.

Nesse contexto histórico que também não é possível afirmar com exatidão, mas somente fazer aproximações com as fontes que há do período, as pessoas com deficiências puderam contar a partir do Século IV com os primeiros hospitais destinados aos marginalizados da sociedade da época. Em 451, o Concílio de Calcedônia instituiu que bispos e párocos deveriam tomar para si a responsabilidade de atender aos pobres e enfermos. Assim vão surgindo as primeiras instituições de caridade e a criação, no ano de 542, do hospital para pobres e incapazes na cidade de Lyon, erguido pelo rei Childebert (SILVA, 2019).

Mesmo com essas transformações ocorridas, a igreja mantinha um posicionamento de que pessoas com deficiências não poderiam se tornar sacerdotes e até mesmo a comunhão era proibida, tendo em vista que os surdos eram incapazes de confessar os pecados praticados. Da mesma forma, havia documentos oficiais da igreja, com base na Bíblia, que era contra o casamento de pessoas surdas.

Idade Moderna

Com o avanço da ciência e de direitos tidos como universais há algumas transformações, pois é a fase mais esclarecida da humanidade. O que não resolve o problema por completo das pessoas com deficiências. Nesse contexto, entre os séculos XV e XVII há grande mudança e libertação dos pensamentos e crenças da Idade Média. Há um novo entendimento dos valores humanos, pois, o homem se desapega, de certa forma, da ira divina e dos castigos de Deus. Assim, também as pessoas sem privilégios sociais podem usufruir destes novos pensamentos.

Aponta-se 1854 como o ano da implantação do Sistema Braille na França. Na Europa, foi se regulamentando ao longo dos séculos

XIX e XX, e nos Estados Unidos no Congresso de Little Rock, em 1910 (BÉZAGU-DELUY, 1990).

O médico e filósofo Girolamo Cardamo, que viveu de 1501 a 1576, falando, especificamente da surdez, afirmava que “[...] a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita [...] era um crime não instruir um surdo-mudo [...]”, citado por Vieira (2018, p. 02)

Dentre os destaques desse período está o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), que instaurou a primeira escola para surdos na Espanha. A princípio ele ensinava latim, grego e italiano. Também explicava conceitos de física e astronomia aos dois irmãos surdos, membros de uma importante família espanhola. O método utilizado era a dactilologia, escrita e oralização. Posteriormente Ponce de Leon criou uma escola para professores de surdos. No entanto, pelo fato de ser característico da época guardar segredo sobre tais métodos, após sua morte a metodologia utilizada se perdeu, tendo em vista que em vida Ponce de Leon não teve nenhuma publicação, citado por Vieira (2018, p. 02). Infelizmente este fato fez com que muito pouco dos métodos desenvolvidos por ele fossem socializados e pudessem contribuir para o avanço da educação dos surdos.

Géllis (1994), explica que no final do século XIV, nas elites, surge a preocupação com a ideia de preservar a criança. Ideia que vai ganhando força ao longo dos séculos. Como consequência dessa nova relação, a educação passa a ser uma preocupação das políticas e das Instituições religiosas com a finalidade de preservar a infância, sendo estas últimas responsáveis pela criação de modelos de vida infantil que valorizassem o indivíduo. No entanto, no mesmo período essa representação infantil é contrariada pelo ideal de “criança prodígio”, apoiado na criança laica, a qual se desenvolve na vida terrena. Outro argumento importante refere-se à mudança da indiferença ao interesse pela infância, mudança esta que na realidade não ocorre, mas sim a sobreposição de uma atitude sobre a outra, conforme o momento sócio-histórico.

Philippe Áries (2005) argumenta que esse processo de diferenciação da massa escolar atendeu a uma preocupação nova em construir um ensinamento baseado no nível do aluno, contrariando os métodos medievais de simultaneidade ou de repetição e a pedagogia humanista, que não diferenciavam a criança do adulto e confundiam a instrução escolar. Assim, a separação das classes revelava a conscientização das particularidades da infância ou da juventude e das categorias que existiam dentro destas. E esse fato foi importante para que novas teorias e estudos sobre a educação de crianças com deficiência começassem a se desenvolver, bem como as técnicas de aprendizagens.

Idade Contemporânea

No fim do século XIX e início do século XX, anomalias humanas foram destaques nos shows, que ficaram conhecidos como “Circo de Horrores”, em inglês: “*freak shows*”. Esses circos eram muito populares nos EUA, com elencos que incluíam anões, albinos e qualquer tipo de pessoa que fosse diferente. O norte-americano Phineas Barnum é considerado o pioneiro do ramo. O circo tornou-se o maior do mundo. Essas pessoas com deformidades eram abandonadas ao nascer devido a suas condições. Por isso, as apresentações nos circos acabavam sendo sua única fonte de renda e de sobrevivência. Como ainda não havia o conceito de direitos humanos, os espetáculos mostravam cenas horrendas que, de tão curiosas, chamavam a atenção. O declínio da exibição do circo começou com o avanço da medicina e também com as mudanças na cultura popular e do entretenimento. As anomalias foram explicadas como doenças ou mutações genéticas e, então, a sociedade começou a ver essas pessoas como iguais, e não bichos. Além disso, foi proibida a exibição dessas pessoas em shows que tivessem fins lucrativos⁴.

⁴ Vide: <https://super.abril.com.br/coluna/turma-do-fundao/as-atracoes-humanas-do-8220-circo-dos-horrores-8221>, 2014.

Ainda no século XIX, com o grande número de soldados americanos vindos da guerra é interessante perceber como os Estados Unidos dão tratamento diferenciado às pessoas que chegavam mutiladas. O tratamento recebido incluía moradia adequada, honrarias e alimentação aos marinheiros e fuzileiros. Sendo assim, desde cedo o país adotou novas formas de ver as pessoas com limitações físicas. Ao longo do século XX, o tratamento e a qualidade de assistência dados às pessoas com deficiências tiveram progresso considerável.

Ainda nos Estados Unidos, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), com sua observação aguçada percebeu que uma das crianças que brincavam em seu jardim não interagia com as demais por ser surda e era rejeitada pelas outras. Esse fato causou impacto profundo no reverendo, que por não haver escolas destinadas aos surdos nos Estados Unidos tentou ensinar-lhe e juntamente com o pai de Alice Gogswell, o Dr. Masson Fitch Gogswell pensaram em criar uma escola para surdos (BISPO, 1939).

Em uma viagem pela Europa em busca de conhecimento para desenvolver a escola para surdos, Gallaudet conheceu o professor Laurent Clerc, professor surdo do “Instituto Nacional para Surdos Mudos”, de Paris. Juntos criaram nos Estados Unidos “Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de pessoas Surdas e Mudas”, a primeira escola permanente (BISPO, 1939).

A partir desta contextualização na história da humanidade e as percepções nos diferentes períodos das sociedades para com as pessoas com deficiências concatenadas à deficiência auditiva, é possível perceber que, ao longo de todo o trajeto das populações mundiais esses sujeitos foram vitimizados explícita ou implicitamente.

Também, é preciso considerar que a linha apresentada pode não ser fidedigna e linear, pois as fontes de pesquisas são diversas e os atestados muitas vezes necessitam de provas concretas. Porém, não se pode negar que desde os primórdios e em diferentes culturas as pessoas com algum tipo de deficiência eram consideradas como um fardo pesado para os membros das comunidades. Mesmo

assim, é necessário também que nos desloquemos do nosso atual ponto de vista para tentar ver a história com a realidade de cada época e sociedade.

O que não podemos negar é o fato de que as verdadeiras identidades surdas e das pessoas com deficiências, em geral, foram desconsideradas ao longo da história. Mesmo as intencionalidades dos egípcios ou persas ao considerar os surdos como seres mais próximos dos deuses, ao mesmo tempo eram reclusos e não havia educação nem participação destes sujeitos na sociedade.

Entre povos indígenas no Brasil

Segundo os relatos históricos dos costumes dos povos indígenas no Brasil, essas populações assim como em outros povos da Idade Antiga e Medieval, também eliminavam as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência e excluía aqueles membros que vinham a adquirir ao longo da vida.

Conforme destacado anteriormente, não cabe aqui fazer julgamentos do nosso ponto de vista atual, mas vale ressaltar estas práticas, pois as crenças e superstições ligadas a estes sujeitos se reproduziram na história, mesmo em povos que não tinham contato com outros. Ou seja, também entre os indígenas as pessoas com deficiência eram vistas como castigadas pela ação divina. Em sociedades indígenas uma criança com deficiência se tornaria difícil para a tribo e principalmente para a mãe carregar, cuidar, se defender de predadores e dos próprios conflitos com outras tribos.

No Brasil, estudos relatam sobre uma tribo indígena denominada *Urubu Kaapor* que vivem na divisa do Pará com o Maranhão onde existe um tratamento diferenciado em relação a questão da surdez. Talvez até mesmo motivado pela quantidade de surdos que é de um surdo para cada 75 (setenta e cinco) indígenas. Nessa tribo os índios ouvintes são bilíngues. Para essa tribo é natural que os índios, mesmo os ouvintes, aprendam a língua de sinais para se comunicar com todos os índios da tribo. Lá os componentes não têm a visão de surdez como algo trágico. Os

índios surdos também não ficam isolados já que participam de todas as atividades da tribo e se comunicam com todos (CRISTIANO, 2018).

Colonos no Brasil

A chegada dos portugueses à nova terra, não foi muito favorável e sofreram com a adaptação, pois esta nova pátria em muito se diferenciava dos ares europeus. As condições climáticas interferiam diretamente na saúde dos colonos e muitas dessas doenças lhes causavam limitações profundas, tanto físicas, quanto sensoriais. Desse modo, também na formação do povo brasileiro houve, desde o início, casos de deficiências congênitas ou adquiridas (GARCIA, 2011).

Escravos africanos no Brasil

Temos, uma problemática muito peculiar, pois os negros escravos, a partir do momento em que eram capturados em suas terras de origem e forçados a embarcarem nos navios negreiros, rumo ao Brasil, sofriam diversas atrocidades. As condições da viagem, como afirmam os documentos, eram propícias ao desenvolvimento de muitas doenças e de sequelas que resultavam em muitas mutilações.

Os registros oficiais não deixam dúvida para a realidade triste e desesperadora a qual foram submetidos os negros no Brasil nos engenhos, plantações e cafezais. Conforme alvará emitido por D. João V, datado de 03 de março de 1741 define e legitima amputações de membros do corpo, como forma de castigo. As leis para atos dessa natureza eram várias e até mesmo com consentimento da Igreja (ROCHA, 2007).

PERCURSO HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A primeira escola para surdos foi fundada no Rio de Janeiro “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, iniciada pelo professor surdo Eduardo Huert, que veio sob a aprovação do imperador D. Pedro II. Atualmente, o Instituto chama-se “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES) (ROCHA, 2007).

Assim como na Europa, no Brasil também, por muito tempo as pessoas com deficiências configuraram nas categorias mais pobres da população. Por fortes influências da colonização, eram vistas na dicotomia entre deficiência e doença. Para Garcia (2011, p. 11), “[...] as questões que envolvem as pessoas com deficiências no Brasil por exemplo, mecanismos de exclusão, políticas de assistencialismo, caridade, inferioridade, oportunismo, dentre outras foram construídas culturalmente [...]” Assim sendo, traços culturais levam tempo para serem rompidos, superados, rearranjados e revertidos.

Na perspectiva histórica da pessoa com deficiência no Brasil, além dos fatores culturais vindos junto com os colonizadores também temos aspectos das próprias organizações culturais dos povos nativos, como veremos a seguir.

Brasil no Século XIX e Século XX

Neste período são mais frequentes as pessoas com deficiência, principalmente, adquirida em virtude dos conflitos e guerras. Devido ao grande número de soldados que sofriam mutilações é inaugurado no dia 29 de julho de 1868, no Rio de Janeiro o “Asilo dos Inválidos da Pátria”. Era uma intenção humanitária, oriunda da preocupação do então general Duque de Caxias, porém o que é referido na história são as condições degradantes e com funcionamento muito precário. Entretanto, representou melhorias para as pessoas com deficiências, pois o funcionamento da instituição manteve-se por 107 anos (PEIXOTO, 2011).

Vários foram os avanços voltados à atenção para as pessoas com deficiência no Brasil. Com a evolução da medicina surgiu diversos hospitais, clínica e outras instituições, como o Hospital das Clínicas de São Paulo, Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Sociedade Pestalozzi de São Paulo, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro (PEIXOTO, 2011).

Todavia, as iniciativas estavam inteiramente ligadas à deficiência e doenças (DIAS, 2011). O desconhecimento sobre as deficiências perdurou até aproximadamente a primeira metade do séc. XX o que acarretou no tratamento de deficiência mental como doença mental. Ainda nesse período as pessoas com esse tipo de deficiência eram diagnosticadas com os recursos existentes e internadas em instituições sem nenhum contato social.

Antes da existência dessas instituições, as pessoas com deficiências viviam praticamente somente com as famílias. Com o surgimento desses espaços elas passam a não ser mais responsabilidade familiar, mas também do Estado. Portanto, até 1950 havia aproximadamente 40 instituições de atendimento a deficientes intelectuais e 14 para outras deficiências.

A partir da década de 1980, há um considerável avanço para novas compreensões e entendimento das identidades das pessoas com deficiências tanto em outros países quanto no Brasil. Houve diversas leis e decretos nesse sentido, o que expandiu a vida destes sujeitos com deficiência para além do convívio unicamente familiar.

Um dos marcos para esse avanço é a declaração da Organização das Nações Unidas (ONU, 1981), como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD). De acordo com Figueira *apud* Garcia (2011), com essa importante declaração, os deficientes passam do anonimato e quase inexistência para uma consciência coletiva sobre si mesmo e a organizarem-se politicamente. Essa organização resulta na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), posteriormente tornando-se emenda constitucional.

Todo esse movimento histórico levantado neste capítulo é para reafirmar a luta, mesmo que silenciosa das pessoas com deficiências, que foram resistindo aos mais diversos tempos e aspectos culturais. Destacando os avanços e conquistas, mesmo que lentas, mas importantes para repensarmos práticas atuais e planejarmos melhor as futuras, tendo em vista a consciência da importância de fazer com que estes sujeitos tenham suas identidades respeitadas e os direitos cabíveis a todo cidadão. De forma a contribuir para suas melhorias nos aspectos políticos, intelectuais, educacionais, de bem-estar, culturais e econômicos. “Às vezes, também fico pensando se a visão faria o mel ser mais doce, a lavanda mais cheirosa e o sol mais quente no meu rosto [...]” (CHEVALIER, 2005, s/p.).⁵

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o panorama histórico do deficiente evidencia que no início as pessoas eram tratadas de forma muito negativa como se a pessoa com deficiência fosse vítima de alguma maldição. Mesmo os indígenas rejeitavam as crianças e os bebês que nasciam com algum tipo de deficiência. Muitos ainda eram abandonados para morrer. Com o passar dos anos, principalmente a partir do cristianismo. Os deficientes passaram a ser incluídos na sociedade, e a partir daí se inaugura uma nova era, mais humanitária e inclusiva.

Claro que ainda resta um longo percurso, para que a inclusão seja completa. E para que sujeitos possam de fato exercer a sua cidadania. Entendemos que a trajetória das pessoas com deficiência foi marcada por exclusão e práticas preconceituosas.

⁵ CHEVALIER, T. **A Dama e o Unicórnio**. Trad. Maria de Fátima St. Aubyn. Lisboa, Temas e Debates, 2005. Disponível em: <<http://www.deficienciavisual.pt/r-VisaoFariaMelSerMaisDoce-Tracy%20Chevalier.htm>>. Acessado em 13 de setembro de 2021.

O desafio hoje é de um compromisso coletivo entre sociedade civil e pública, família, educadores, empregadores a fim de que possamos incluir e estabelecer uma relação de respeito e dignidade para a Pessoa com Deficiência.

REFERÊNCIAS

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

BERTHIER, F. Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Epée. In: LANE, H.; PHILIP, F. (orgs.). **The deaf experience: classics in language and education**. Cambridge; London: Harvard University Press, 1984.

BÉZAGU-DELUY, M. **L'abbé de l'Epée: instituteur gratuit des sourds et muets (1712-1789)**. Paris: Éditions Seghers, 1990.

BISPO, L. G. **Registro histórico da Universidade de Yale, 1701-1937**. New Haven: Yale University, 1939.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. **Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei. Acesso em: 5 mar. 2017.

BRASIL. Decreto n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, 1854, p. 295, v. 1, pt. I. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 5 mar. 2017.

BRASIL. Decreto n.º 1.683, de 28 de novembro de 1855. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, 1855, p. 631, v. 1, pt. II. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 5 mar. 2017.

BRASIL. Decreto n.º 4.856, de 30 de dezembro de 1871. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, 1871, p. 786, v. 1, pt. II. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2017.

BRASIL. Decreto n.º 14.165, de 3 de dezembro de 1943. **Aprova o Regimento do Instituto Benjamin Constant**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/pesquisa/avancada>. Acesso em: 5 mar. 2017.

BRASIL. Decreto n.º 7.612, de 17 de dezembro de 2011. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Lei n.º 939, de 26 de setembro de 1857. **Coleção das Leis do Império do Brasil**. 1857.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: 5 mar. 2017.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/1996. Brasília: MEC/SEMTEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. MONTEIRO, A. J. M. (org.). **Instituto Benjamin Constant: práticas pedagógicas no cotidiano escolar: desafios e diversidade**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CEDI. **Legislação citada anexada pela coordenação de estudos legislativos**. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2017.

CHEVALIER, T. **A dama e o unicórnio**. Trad. Maria de Fátima St. Aubyn. Lisboa: Temas e Debates, 2005. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/r-VisaoFariaMelSerMaisDoce-Tracy%20Chevalier.htm>. Acesso em: 13 set. 2021.

CRISTIANO, A. Urubu-Kaapor. 26 ago. 2018. Disponível em: <https://www.libras.com.br/urubu-kaapor>. Acesso em: 28 mar. 2017.

DIAS, E. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revista Educação e Linguagem**, v. 7, n. 1, 2013.

GARCIA, V. G. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>. Acesso em: 22 mar. 2021.

PEIXOTO, J. A. **Surdez**, uma vivência visual do mundo. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

SILVA, M. R. B. da. História da assistência hospitalar em São Paulo. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 26, supl., p. 79-108, 2019.

SILVA, O. M. da. **Epopeia ignorada: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: [s.n.], 1987.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

TV INES. **A vida em Libras: história do surdo**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ARnqw9U1TDc>. Acesso em: 7 out. 2020.

VIEIRA, T. **Pedagogia Modular**, 2018. Disponível em: <https://pedagogiamodular.wordpress.com>. Acesso em: 11 mar. 2022.

O DIREITO AO VOTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: GARANTIA CONSTITUCIONAL

Roberto Fernandes de Melo¹

Daniele Lopes Oliveira²

Resumo: o estudo buscou discutir o processo de melhoria e aperfeiçoamento da Justiça Eleitoral Brasileira, que ao longo dos anos passou por um processo de transformação passando a assegurar e promover o acesso amplo e irrestrito ao processo eleitoral dos eleitores com deficiência ou mobilidade reduzida. No entanto, esclarecemos que nem sempre foi assim, ao realizarmos a análise documental dos cinco Códigos Eleitorais brasileiros, percebemos que a questão relativa ao alistamento e ao voto das pessoas com deficiência não era garantido. O artigo buscou discutir o processo de democratização do acesso à Justiça e seus principais impactos nas Transformações do Campo Jurídico, principalmente a partir da Constituição de 1988, Constituição Cidadã, bem como as novas legislações que passaram a integrar o *corpus* constitucional a partir do tratado das Nações Unidas (ONU), o país formulou a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Após quinze anos de tramitação no Congresso Nacional até se tornar Lei em 6 de julho de 2015.

Palavras-chave: Garantias Constitucionais. Voto. Pessoas com deficiência. Justiça. Equidade.

¹ Graduado em Ciências Sociais (UniEvangélica), graduado em Teologia (PUC Goiás), licenciado em Filosofia (Claretiano), graduado em Direito (ESUP), Mestre em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente (UniEvangélica). Atualmente atua como professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, leciona nos cursos de licenciatura da Faculdade de Piracanjuba (FAP) e é advogado. E-mail: profrrfm@gmail.com

² Pós-doutora e Doutora em Educação. Mestre em Ecologia e Produção Sustentável. Graduada em Direito (PUC Goiás). Especialista em Docência do Ensino Superior. Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho, em Direito Civil e Processo Civil. Graduada em Ciência Política (UNINTER). E-mail: danielopes_oliveira@outlook.com

CONTEXTO HISTÓRICO DO DIREITO AO VOTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Ao longo de sua história, a Justiça Eleitoral Brasileira, vem, por meio das melhorias e aperfeiçoamento de sua legislação, assegurar e promover o acesso amplo e irrestrito ao processo eleitoral dos eleitores com deficiência ou mobilidade reduzida. Mas nem sempre foi assim, quatro dos cinco Códigos Eleitorais brasileiros abordaram de forma superficial a questão relativa ao alistamento e ao voto das pessoas com deficiência (TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DE MINAS GERAIS, 2024). Por isso, antes, vale lembrar a história dos Códigos Eleitorais brasileiros.

Leis Eleitorais no Brasil

A primeira Lei Eleitoral brasileira foi publicada em 19 de junho de 1822, ela regulamentava a escolha de uma Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, eleita após a Proclamação da Independência, elaborou a Constituição do Império em 1824 (TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DE SANTA CATARINA, 2024).

A segunda Lei Eleitoral brasileira, foi o primeiro Código Eleitoral da República do Brasil instituído pelo Decreto n.º 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, que criou a Justiça Eleitoral, que passou a ser responsável pelos trabalhos eleitorais, entre eles: alistamento, organização das mesas de votação, apuração dos votos, reconhecimento e proclamação dos eleitos (BRASIL, 1932).

A Justiça Eleitoral passou a regular as eleições federais, estaduais e municipais, em todo o país. O documento trouxe avanços significativos como o voto feminino, o voto secreto e o sistema de representação proporcional para cargos de vereadores e deputados. Em 20 de maio de 1932, foi instalado o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), no Rio de Janeiro (TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2024).

A Constituição de 1937, outorgada por Getúlio Dorneles Vargas, no chamado Estado Novo, excluiu a Justiça Eleitoral dos

órgãos do Poder Judiciário. De 1937 a 1945 não houve eleições e foram nomeados interventores para o Poder Executivo Estadual e Municipal, as Casas Legislativas foram fechadas (TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2024).

Em 1945, após oito anos de ditadura, foi promulgado o Código Eleitoral de 1945, recriando assim, a Justiça Eleitoral no Brasil. A Justiça Eleitoral foi estruturada com O Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e Tribunais Regionais Eleitorais (TRE) em cada unidade federativa, e Juízos Eleitorais nas respectivas Comarcas existentes.

O Código Eleitoral de 1950 foi o terceiro do período Republicano (e o quarto, na história do Brasil) não trouxe inovações expressivas, mas, aprimorou o processo eleitoral na perspectiva operacional do processo de votação. A Lei eleitoral de 1950 foi mais um passo significativo na construção de um sistema eleitoral seguro (TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2024).

O Código Eleitoral de 1965 foi promulgado no dia 15 de julho. Sua inovação está nas consequências que o cidadão brasileiro sofreria, no caso de não se cadastrar, ou em caso de deixar de votar, foi promulgado em meio à ditadura militar, instaurada em 1964, tendo como primeiro Presidente o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. Então, a partir de 1967, a população não podia mais escolher pelo voto direto, os governadores, prefeitos (de municípios considerados de segurança nacional) e o presidente (TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DE MINAS GERAIS, 2024).

Leis Eleitorais e as Pessoas com Deficiência

Em relação à pessoa com deficiência, o Código Eleitoral de 1932 (Decreto-Lei n.º 21.076/1932) tratava de forma específica os cegos alfabetizados, no seu Art. 131, § único, dizia que os cegos alfabetizados com as demais condições de alistamento poderiam se qualificar mediante petição por eles assinada (TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL, 2024).

O Código eleitoral de 1945 (Decreto-Lei n.º 7.586/1945) não faz nenhuma menção ao tema. Ele trata a pessoa com deficiência física como “inválidos”, para o qual o alistamento eleitoral e o voto não são obrigatórios. Transfere para o TSE a responsabilidade de resolver os “casos omissos”.

Já o Código eleitoral de 1950 (Decreto-Lei n.º 1.164/1950) menciona, também, somente os eleitores cegos e afirma que poderão votar desde que possam assinar a folha de votação em letras do alfabeto comum e não menciona o Braille e exigia o título de eleitor no ato da votação, título esse que era feito separado com as devidas cautelas.

O atual Código Eleitoral (Lei n.º 4.737/1965) tratou o tema de forma mais ampla. O TSE determinou que os TREs, a cada eleição, expedissem instruções aos juízes eleitorais, para orientar na escolha dos locais de votação de fácil acesso para o eleitor com deficiência física ou mobilidade reduzida. Também no Art. 150 refere-se ao eleitor cego:

Art. 150. O eleitor cego poderá:

- I. assinar a folha individual de votação em letras do alfabeto comum ou do sistema Braille;
- II. assinalar a cédula oficial, utilizando também qualquer sistema;
- III. usar qualquer elemento mecânico que trazer consigo, ou lhe for fornecido pela mesa, e que lhe possibilite exercer o direito de voto (BRASIL, 1965).

Importante ressaltar que o Art. 6º do atual Código Eleitoral afirma ser facultativo para as pessoas com deficiência (denominadas “inválidas”). Porém, o TSE, em 2004, ao argumento que esses deficientes físicos são eleitores comuns, baixou a Resolução 21.920, que tornou obrigatórios para essas pessoas o alistamento eleitoral e o voto (TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DE MINAS GERAIS, 2024).

A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E O ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A Constituição Federal de 1988 assegura os direitos básicos e fundamentais de todo cidadão, por isso é justamente chamada de “Constituição Cidadã”. Não deixou de incluir as pessoas com deficiência, entretanto, outras leis foram necessárias, para tratar de forma mais específica o tema, ao longo do tempo, para garantir, com mais rigor, tais direitos (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo Art. 5º, define que: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Neste mesmo sentido alguns anos depois foi promulgada a Lei n.º 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio a pessoa portadora de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), instituindo a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

Posteriormente foi editado o Decreto n.º 3298, de 20.12.1999, que regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Assim, após a promulgação da Constituição de 1988, outras leis foram elaboradas, como exemplo: a Lei n.º 8.231/1991, chamada de Lei das Cotas; A Lei n.º 10.098/2000, conhecida como Lei da Acessibilidade; Lei n.º 10.948/2000 que assegura o atendimento prioritário a pessoas com deficiência; e, a Lei 10.436/2002, que reconhece a Língua brasileira de Sinais (Libras) como um idioma oficial no Brasil (BRASIL,1988;1991;2000;2002).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015) veio complementar, atualizar e aperfeiçoar as leis já existentes. Por isso é importante uma visão panorâmica do Estatuto, em seus 127 (cento e vinte e sete) artigos. O Estatuto possui duas partes, ou seja, dois Livros. O Livro I, Parte Geral (Art. 1 ao 78) e o Livro II, Parte Especial (Art. 79 ao 127).

O Livro I (que interessa mais neste artigo) possui quatro Títulos. São eles: Título I - Disposições Preliminares, subdividido em dois capítulos, capítulo 1 Disposições Gerais (Art. 1 a 3) e capítulo 2 Da Igualdade e da não Discriminação (Art. 4 ao 9). Título II - Dos Direitos Fundamentais, subdividido em dez capítulos: capítulo 1 Do Direito à Vida (Art. 10 ao 13); capítulo 2 Do Direito à Habilitação e Reabilitação (Art. 14 ao 17); capítulo 3 Do Direito à Saúde (Art. 18 ao 26); capítulo 4 Do Direito à Educação (Art. 27 ao 30); capítulo 5 Do Direito à Moradia (Art. 31 ao 33); capítulo 6 Do Direito ao Trabalho (Art. 34 ao 38); capítulo 7 Do Direito à Assistência Social (Art. 39 e 40); capítulo 8 Do Direito à Previdência Social (Art. 41); capítulo 9 Do Direito à Cultura, ao Esporte, ao Turismo e ao Lazer (Art. 42 ao 45); e, capítulo 10 Do Direito ao Transporte e à Mobilidade (Art. 46 ao 52). Embora seja o maior Título, em capítulos (10 capítulos) e em Artigos (10 ao 52, num total de 42 artigos), ele não é o foco central desta análise.

Título III - Da acessibilidade (este é o foco desta análise, sobretudo, o capítulo 4), subdividido em quatro capítulos: capítulo 1 Disposições Gerais (Art. 53 ao 62); capítulo 2 Do Acesso à Informação e à Comunicação (Art. 63 ao 73); capítulo 3 Da Tecnologia Assistiva (Art. 74 e 75); capítulo 4 Do Direito à Participação na Vida Pública e Política (Art. 76 – foco principal deste artigo). O Título IV - Da Ciência e da Tecnologia (Art. 77 e 78) finaliza a Parte Geral.

Por fim, A Parte Especial (Art. 79 ao 127) é dividida em três Títulos: Título I - Do Acesso à Justiça, subdividido em dois capítulos: capítulo 1 Disposições Gerais (Art. 79 ao 83); e, capítulo 2 Do Reconhecimento Igual Perante a Lei (Art. 84 ao 87); Título II -

Dos Crimes e Infrações Administrativas (Art. 88 ao 91); Título III - Disposições Finais e Transitórias (Art. 92 ao 127).

Após essa apresentação panorâmica do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146, de 06 de Julho de 2015), nossa análise principal está no Livro I (Parte Geral), Título III (Da Acessibilidade), capítulo 4 (Do Direito à Participação Política). No entanto, para adentrar no tema, é importante reforçar alguns conceitos e percorrer por alguns artigos da Legislação Brasileira, que são significativos em relação à participação na vida política, em relação às pessoas com deficiência. No Artigo 1º, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, encontramos para que é destinada tal lei, nos seguintes termos:

Art. 1º. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Portanto, em plena sintonia com a Constituição Federal de 1988, o estatuto da Pessoa com Deficiência assegura e promove, de forma plena os direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a inclusão social e o exercício pleno da cidadania e da participação política.

RESOLUÇÃO n.º 23.659/2021 E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A Lei é instituída visando assegurar e promover o exercício das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a inclusão social e a cidadania. Importante que, logo no primeiro artigo aparece a questão da cidadania. Paralelamente e de forma complementar, importa aqui apresentar a Resolução n.º 23.659, de 26 de outubro de 2021 do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), que trata do alistamento eleitoral, e visa “ampliar o exercício da

cidadania por parte de grupos socialmente vulneráveis e minorizados”.

A Resolução n.º 23.659/2021, em seus artigos 14 e 15 cuida detalhadamente do alistamento eleitoral e do voto das pessoas com deficiência. Assegura como direito fundamental da pessoa com deficiência, inclusive aquelas declaradas relativamente incapazes para a prática de atos da vida civil, estiverem excepcionalmente sob curatela ou tiverem optado pela tomada de decisão apoiada, a implementação de medidas a promover alistamento e o exercício de seus direitos políticos em igualdade de condições com as demais pessoas (Art. 14, *caput*).

A implementação de medidas que possibilitem o acesso para as pessoas com deficiência será realizada de forma gradativa, a partir de projetos e estudos conduzidos pela Justiça Eleitoral (Art.14, §1º).

Merece destaque, a Resolução n.º 23.659/2021, no qual é assegurado à pessoa com deficiência escolher, no ato do alistamento, transferência ou revisão, local de votação que permita sua vinculação a seção eleitoral com acessibilidade, dentro da zona eleitoral.

Também o Art. 42, § 12 afirma: “Na definição da seção eleitoral, será assegurada a acessibilidade a pessoas com deficiência”. Apenas para melhor esclarecimento, cabe aqui diferenciar o que é alistamento, transferência e revisão.

O Alistamento Eleitoral é realizado quando a pessoa requer sua inscrição eleitoral (Art. 29) o que define sua disponibilidade para o exercício do voto e para a realização das operações do cadastro eleitoral (Art. 24).

A Transferência Eleitoral é realizada quando a pessoa deseja alterar seu domicílio eleitoral juntamente com a mudança de município (Art. 37). E a Revisão Eleitoral é realizada quando a pessoa alterar o local de votação no mesmo município (Art. 39).

Além da escolha de seção eleitoral com acessibilidade, a pessoa com deficiência tem o direito de escolher ser auxiliada, no ato da votação, por uma pessoa de sua escolha, mesmo que não tenha pedido, de maneira antecipada, ao juízo eleitoral (Art. 14, §2º, III).

Também, o próprio Estatuto da Pessoa com Deficiência, no Art. 76, IV, que é de 2015, ou seja, seis anos antes da Resolução 23.659/2021, já assegurava a garantia do livre exercício do direito ao voto e, para isso, caso necessário, e a pedido da pessoa com deficiência, permissão para ser auxiliada na votação por outra pessoa de sua livre escolha (RAMAYANA, 2024).

Por fim, cabe destacar o Art. 69 (Resolução n.º 23.659/2021) que fala da via digital do título eleitoral que é expedida por meio de aplicativo da Justiça Eleitoral (“e-Título”), ele deve observar as normas de acessibilidade, na forma da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e dos protocolos técnicos aplicáveis.

O Alistamento Eleitoral e o voto são obrigatórios para todos os eleitores com deficiência (entre 18 e 70 anos). No entanto, não estará sujeita às sanções legais decorrentes da ausência do alistamento eleitoral e do exercício do voto a pessoa com deficiência a quem seja impossível ou muito oneroso o cumprimento das obrigações eleitorais (Art. 15).

Para isso é preciso requerer a expedição de certidão de isenção de sanção por não cumprimento das obrigações eleitorais de alistamento ou de não comparecimento às urnas, em razão de deficiência (Art. 3º, VII, Resolução 23.659/2021), com prazo de validade indeterminado.

O Art. 15 da Res. - TSE nº 23.659/2021 regulamenta essa matéria, assinalando que a pessoa com deficiência, para quem seja impossível ou demasiadamente oneroso o cumprimento daquelas obrigações eleitorais, pessoalmente ou por representante (curador, apoiador, ou procurador), poderá, apresentando autodeclaração da deficiência ou a documentação comprobatória: i) requerer expedição da certidão com prazo de validade indeterminado, se ainda não houver se alistado eleitor; ii) caso possua inscrição eleitoral, o lançamento da informação no Cadastro Eleitoral que a isentará da sanção por ausência às urnas ou aos trabalhos eleitorais (ZILIO, 2024, p. 187).

Portanto, em nome da cidadania (CF, Art. 1º, II) e da dignidade da pessoa humana (CF, Art. 1º, III), que são alguns dos

fundamentos da República Federativa do Brasil, percebe-se a sensibilidade da Justiça Eleitoral, com as pessoas com deficiência (Brasil, 1988). Neste mesmo sentido, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em seu artigo 76 preceitua que:

O poder público deve garantir à pessoa com deficiência todos os direitos políticos e a oportunidade de exercê-los em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º À pessoa com deficiência será assegurado o direito de votar e de ser votada, inclusive por meio das seguintes ações:

I - Garantia de que os procedimentos, as instalações, os materiais e os equipamentos para votação sejam apropriados, acessíveis a todas as pessoas e de fácil compreensão e uso, sendo vedada a instalação de seções eleitorais exclusivas para a pessoa com deficiência;

II - Incentivo à pessoa com deficiência a candidatar-se e a desempenhar quaisquer funções públicas em todos os níveis de governo, inclusive por meio do uso de novas tecnologias assistivas, quando apropriado;

III - Garantia de que os pronunciamentos oficiais, a propaganda eleitoral obrigatória e os debates transmitidos pelas emissoras de televisão possuam, pelo menos, os recursos elencados no art. 67 desta Lei;

IV - Garantia do livre exercício do direito ao voto e, para tanto, sempre que necessário e a seu pedido, permissão para que a pessoa com deficiência seja auxiliada na votação por pessoa de sua escolha.

§ 2º O poder público promoverá a participação da pessoa com deficiência, inclusive quando institucionalizada, na condução das questões públicas, sem discriminação e em igualdade de oportunidades, observado o seguinte:

I - Participação em organizações não governamentais relacionadas à vida pública e à política do País e em atividades e administração de partidos políticos;

II - Formação de organizações para representar a pessoa com deficiência em todos os níveis;

III - Participação da pessoa com deficiência em organizações que a representem (BRASIL, 2015).

Por um lado, garante o direito e por outro lado afirma o dever, dever esse que respeita a situação real de cada pessoa com deficiência, que pode, a depender da situação de fato ser, impossível ou demasiadamente onerosa, situações essas em que não estarão sujeitas às sanções legais previstas no ordenamento jurídico eleitoral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos compreender que ao longo da história houve uma grande evolução jurídica nos últimos anos, a partir da Constituição de 1988 que traz como garantia em seu artigo quinto que todos são considerados iguais perante a lei, sem qualquer distinção. Garantindo a inviolabilidade da liberdade e igualdade. E ainda considerando o artigo 76 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em que, o poder público deve garantir a pessoa com deficiência todos os direitos políticos e a oportunidade de exercê-los em igualdade de condições, estabelecendo assim o princípio da equidade. Percebemos que atualmente o Estado Democrático de Direito Brasileiro, vem evoluindo na sua legislação. No entanto, é preciso fiscalizar a execução da lei. E observar, se de fato essas garantias tem sido efetivadas na prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 4.737, de 15 de julho de 1965. **Código Eleitoral**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 jul. 1965. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14737compilado.htm. Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 8.231, de 1991. **Lei das Cotas**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.098, de 2000. **Lei da Acessibilidade**. Disponível em: https://urbanismoemeioambiente.fortaleza.ce.gov.br/images/urbanismo-e-meio-ambiente/infocidade/lei_federal_n%C2%BA_10.098-2000.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 2002. **Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como idioma oficial**. Disponível em: <https://www.interlegis.leg.br/comunicacao/noticias/2008/04/ha-6-anos-a-lingua-brasileira-de-sinais-libras-era-oficializada-como-meio-legal-de-expressao#:~:text=A%20LIBRAS%2C%20por%20exemplo%2C%20tem,ent%C3%A3o%2C%20v%C3%A1rios%20avan%C3%A7os%20foram%20feitos>. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Tribunal Regional Eleitoral de Minas Gerais. **Voto do deficiente físico no Brasil: conquista e reconhecimento**. Disponível em: <https://www.tre-mg.jus.br/institucional/memoria-eleitoral/historia-e-memoria/voto-do-deficiente-fisico-no-brasil-conquista-e-reconhecimento>. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. **Tribunal Regional Eleitoral de Santa Catarina**. Histórico da Justiça Eleitoral. Disponível em: <https://apps.tre-sc.jus.br/site/institucional/justica-eleitoral/historico/index.html>. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. **Tribunal Regional Eleitoral do Rio Grande do Sul**. Códigos eleitorais. Disponível em: <https://www.tre-rs.jus.br/institucional/memorial-da-justica-eleitoral-gaucha/codigos-eleitorais>. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. **Tribunal Superior Eleitoral** (TSE). Resolução n.º 23.659, de 26 de outubro de 2021. Da gestão do cadastro eleitoral e sobre os serviços eleitorais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 nov. 2021. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/legislacao/compilada/res/>

2021/resolucao-no-23-659-de-26-de-outubro-de-2021. Acesso em: 30 maio 2024.

RAMAYANA, M.; MORAES, A. L. S. de; MORAES, C. S. de. **Legislação Eleitoral Brasileira**. 13. ed. São Paulo: Ed. JusPodivm, 2024.

SILVEIRA, E. Cinco anos do Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Jus Brasil**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/cinco-anos-do-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-o-que-mudou/912341587>. Acesso em: 30 maio 2024.

ZILIO, R. L. **Manual de Direito Eleitoral**. 10. ed. São Paulo: Ed. JusPodivm, 2024.

O DIREITO DOS AUTISTAS AO BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Isadora Rosa¹

Resumo: o artigo analisa o impacto do Benefício de Prestação Continuada (BPC) na vida de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas famílias, destacando desafios e propondo melhorias nas políticas públicas. O objetivo principal é compreender como o benefício contribui para reduzir vulnerabilidades sociais e financeiras enfrentadas por essa população. Utilizando abordagem qualitativa, a pesquisa abrangeu revisão bibliográfica e documental, análise de decisões judiciais e estudos de caso para investigar o histórico do BPC, as dificuldades no acesso ao benefício e os impactos positivos do programa. Os resultados evidenciam que, apesar da relevância do BPC na promoção da qualidade de vida, entraves como o critério de renda e a complexidade da avaliação biopsicossocial limitam seu alcance. Conclui-se que a ampliação da acessibilidade ao benefício, por meio de ajustes nos critérios de elegibilidade e na avaliação biopsicossocial, é essencial para garantir a inclusão e os direitos das pessoas com TEA.

Palavras-chave: Benefício de Prestação Continuada. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão social. Avaliação biopsicossocial. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O Benefício de Prestação Continuada (BPC), regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), instituída pela Lei nº 8.742/1993, é uma das principais ferramentas de proteção social no Brasil. Previsto no artigo 203, inciso V, da Constituição Federal de 1988, o BPC assegura o pagamento de um salário-mínimo mensal a pessoas idosas (acima de 65 anos) ou com deficiência que vivam em condições de extrema pobreza, ou seja, com renda per

¹ Graduada em Direito pela Faculdade de Piracanjuba. E-mail: isarosapba@gmail.com

capita familiar inferior a um quarto do salário mínimo (BRASIL, 1988; BRASIL, 1993).

Dentre os beneficiários do BPC estão indivíduos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma condição de saúde reconhecida como deficiência pela Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana. Essa legislação, além de garantir direitos fundamentais às pessoas com TEA, como educação e saúde, estende a elas o direito de acessar benefícios assistenciais, incluindo o BPC (BRASIL, 2012). O reconhecimento do autismo como deficiência é essencial, considerando as complexidades do diagnóstico, os custos elevados com terapias e tratamentos, e os desafios enfrentados por suas famílias no cotidiano (SCHWARTZMAN, 2016; SILVA, 2021). No entanto, apesar de sua relevância, o acesso ao BPC ainda é marcado por barreiras burocráticas e critérios de elegibilidade considerados restritivos, que muitas vezes desconsideram as demandas reais de pessoas com TEA e suas famílias. A aplicação do critério de renda, por exemplo, desconsidera os altos custos associados ao tratamento, educação especializada e outros cuidados necessários para promover a qualidade de vida do indivíduo com autismo (SOUZA *et al.*, 2019). Além disso, a avaliação biopsicossocial baseada na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), embora represente um avanço teórico, ainda enfrenta dificuldades práticas de implementação (FERREIRA, 2020).

Diante desse contexto, o presente artigo busca compreender como o BPC impacta a vida das pessoas com TEA e de suas famílias, analisando as dificuldades enfrentadas para acessar o benefício e propondo caminhos para a ampliação da acessibilidade e efetividade do programa.

O trabalho objetiva analisar os desafios enfrentados por autistas para acessar o BPC: Identificar e compreender os entraves burocráticos e normativos que dificultam a concessão do benefício para pessoas com TEA. Explorar o impacto do BPC na promoção da inclusão social: Investigar como o benefício contribui para a

melhoria da qualidade de vida das famílias, reduzindo desigualdades e ampliando o acesso a serviços essenciais. E propor melhorias nas políticas públicas voltadas a esse público: Sugerir mudanças nos critérios de elegibilidade e aprimoramentos no sistema de avaliação biopsicossocial para garantir maior equidade e inclusão. Estudos mostram que o TEA afeta não apenas o indivíduo diagnosticado, mas também todo o núcleo familiar, impondo desafios financeiros, sociais e emocionais significativos (AMARAL *et al.*, 2018). O BPC, nesse contexto, emerge como uma ferramenta essencial para reduzir vulnerabilidades, garantindo condições mínimas de subsistência e acesso a tratamentos especializados. Contudo, a insuficiência de políticas públicas específicas e os entraves no acesso ao benefício limitam sua efetividade. Bem como discutir o BPC e o TEA não é apenas abordar uma questão técnica, mas também trazer à tona um debate ético sobre a responsabilidade do Estado em assegurar o bem-estar e os direitos das pessoas mais vulneráveis da sociedade (NASCIMENTO; PEREIRA, 2021).

A metodologia utilizada incluiu uma revisão bibliográfica e documental, análise de decisões judiciais e estudos de caso envolvendo famílias de pessoas com TEA. Este artigo está estruturado da seguinte forma: na seção 1, abordamos o Histórico e relevância do BPC, com foco no público autista. Na Seção 2, os resultados e discussões sobre os desafios de acessibilidade e os impactos do benefício. E na seção 3, apresentamos propostas para a ampliação da acessibilidade ao BPC e melhorias nas políticas públicas.

Espera-se que este estudo contribua para o debate acadêmico e político, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas mais inclusivas e eficazes.

HISTÓRICO E RELEVÂNCIA DO BPC

O Benefício de Prestação Continuada (BPC) tem suas raízes na Constituição Federal de 1988, quando foi estabelecido o princípio

da dignidade da pessoa humana como eixo central das políticas sociais. Regulamentado pela Lei nº 8.742/1993, conhecida como Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), o BPC visa garantir uma renda mínima aos idosos e às pessoas com deficiência em situação de extrema pobreza. Essa iniciativa, alinhada aos princípios do Estado de bem-estar social, reflete a necessidade de proteção social à parcela mais vulnerável da população brasileira (SANTOS, 2021).

No contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Lei nº 12.764/2012, popularmente chamada de Lei Berenice Piana, foi um marco na consolidação dos direitos dos autistas, reconhecendo essa condição como uma deficiência. Isso significa que os indivíduos com TEA passam a ter os mesmos direitos de acessibilidade, educação e assistência social de outras pessoas com deficiência (MORAES, 2020).

No entanto, apesar desse avanço jurídico, a implementação do BPC para pessoas com TEA enfrenta desafios significativos, que vão desde a complexidade do diagnóstico até as barreiras burocráticas para acessar o benefício. A insuficiência de políticas públicas integradas e a desigualdade no acesso a serviços especializados agravam ainda mais a vulnerabilidade dessas famílias (GOMES, 2022).

Desafios de Acessibilidade

O processo de solicitação do BPC exige a comprovação de renda familiar inferior a 1/4 do salário-mínimo per capita, além de uma avaliação biopsicossocial que ateste a incapacidade de a pessoa com deficiência participar plenamente da sociedade. Para famílias de pessoas com TEA, esses critérios são frequentemente inadequados e desconsideram o impacto financeiro do tratamento contínuo, que inclui terapias ocupacionais, psicológicas, médicas e educacionais (LEITE, 2021).

Segundo Costa *et al.* (2021), as despesas relacionadas ao tratamento do TEA ultrapassam frequentemente a capacidade financeira das famílias de baixa renda, criando uma lacuna entre a

necessidade real e os critérios rígidos de elegibilidade. Estudos indicam que cerca de 60% das famílias com crianças autistas enfrentam dificuldades financeiras relacionadas ao pagamento de terapias, medicamentos e outras intervenções (SILVA *et al.*, 2021).

Outro desafio relevante é a avaliação baseada na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que ainda não está plenamente implementada no Brasil. Muitas vezes, os profissionais responsáveis pela avaliação desconhecem as particularidades do TEA, resultando em decisões equivocadas e na exclusão de beneficiários em potencial (ALVES, 2020).

IMPACTO DO BPC NA VIDA DOS BENEFICIÁRIOS

O BPC desempenha um papel fundamental na inclusão social, oferecendo uma base mínima de segurança econômica para pessoas com deficiência e suas famílias. No caso do TEA, o benefício permite o acesso a serviços especializados, contribui para a redução de desigualdades e promove maior autonomia às famílias (BARROS, 2021).

Estudos realizados por Medeiros *et al.* (2020) mostram que o BPC reduz significativamente os índices de pobreza em domicílios que possuem membros com deficiência, demonstrando que a transferência de renda tem impactos diretos na qualidade de vida dessas pessoas. No entanto, o benefício, por si só, não é suficiente para garantir a inclusão plena. É necessário que ele seja complementado por políticas públicas que assegurem acesso à saúde, educação e emprego (SILVA, 2021).

Necessidade de Reformas nos Critérios de Elegibilidade

A rigidez dos critérios de elegibilidade do BPC é um dos principais pontos de crítica. A fórmula que define a renda familiar per capita desconsidera as despesas extraordinárias com cuidados especializados, o que inviabiliza o acesso ao benefício para muitas famílias que realmente precisam (GOMES *et al.*, 2021).

A flexibilização desse critério e a adoção plena da CIF são passos fundamentais para garantir maior justiça social. Decisões judiciais recentes têm reconhecido a necessidade de interpretar a renda familiar de forma mais inclusiva, considerando os custos específicos associados ao TEA (LEITE, 2022).

Segundo Santos *et al.* (2022), uma proposta viável seria a criação de uma política nacional que leve em conta as peculiaridades do TEA, integrando diferentes setores, como saúde, educação e assistência social, para oferecer um suporte mais abrangente às famílias. Além disso, o fortalecimento das redes de apoio comunitário pode desempenhar um papel crucial na redução das desigualdades enfrentadas por essas populações.

ESTUDO DE CASOS REAIS

A análise de casos envolvendo o acesso ao Benefício de Prestação Continuada (BPC) por pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) evidencia barreiras significativas relacionadas à aplicação dos critérios de elegibilidade, especialmente no que diz respeito à renda familiar per capita. Estudos recentes mostram que muitas famílias enfrentam indeferimentos injustos devido à rigidez desse critério, desconsiderando as despesas substanciais com terapias, medicamentos e outras necessidades específicas associadas ao TEA (SANTOS *et al.*, 2021).

De acordo com Costa *et al.* (2021), famílias de baixa renda com membros diagnosticados com TEA frequentemente destinam mais de 50% de seus recursos para cuidados especializados, como terapia comportamental, fonoaudiologia e intervenções médicas. Apesar disso, essas despesas não são contabilizadas para fins de avaliação da renda per capita, o que resulta em indeferimentos sistemáticos. Esse cenário é ainda mais grave em regiões com menor acesso a serviços de saúde e educação, onde as famílias enfrentam maior vulnerabilidade socioeconômica.

Além disso, a judicialização tem se mostrado um recurso fundamental para reverter decisões de indeferimento. Segundo Alves (2020), decisões judiciais em instâncias superiores têm interpretado a renda familiar de forma mais inclusiva, considerando os custos específicos associados às deficiências e ao TEA. No entanto, essa alternativa não é universalmente acessível, pois exige conhecimento técnico, recursos financeiros e tempo para litigar, fatores que muitas famílias não possuem.

Um estudo de caso emblemático relatado por Medeiros *et al.* (2022) destaca a trajetória de uma família residente no interior do Nordeste brasileiro. Apesar de possuir renda per capita ligeiramente superior ao limite estabelecido pela legislação, a família enfrentava dificuldades financeiras significativas devido aos custos elevados com terapias multidisciplinares para a criança com TEA. Após várias tentativas administrativas, o caso foi levado ao Judiciário, que reconheceu o direito ao BPC com base no princípio da dignidade da pessoa humana. Essa decisão ressalta a importância de critérios mais flexíveis e humanizados na análise de solicitações.

Perspectivas de Inclusão

A análise dos resultados demonstra a necessidade urgente de reformas estruturais nas políticas públicas voltadas para pessoas com TEA. O reconhecimento das especificidades dessa condição deve ir além da inclusão nominal no grupo de pessoas com deficiência, exigindo ações concretas que considerem as particularidades financeiras, educacionais e sociais dessas famílias (LEITE, 2021).

Uma das principais propostas apontadas por especialistas é a revisão do critério de renda per capita para o acesso ao BPC. Segundo Barros *et al.* (2021), a inclusão de uma fórmula de cálculo que considere as despesas extraordinárias relacionadas ao tratamento de pessoas com deficiência seria um avanço significativo. Essa mudança garantiria maior equidade e

alinhamento às necessidades reais das famílias, reduzindo as desigualdades no acesso ao benefício.

Além disso, o fortalecimento de programas complementares ao BPC é essencial para a promoção da inclusão social de pessoas com TEA. Estudos de Santos e Barros (2021) indicam que a integração entre assistência social, saúde e educação pode potencializar os impactos do benefício, proporcionando suporte multidimensional às famílias. Por exemplo, a oferta de programas de reabilitação gratuitos ou subsidiados, juntamente com políticas de inclusão escolar, pode reduzir significativamente os custos financeiros e sociais enfrentados por essas famílias.

Outra perspectiva relevante é a implementação plena da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) como ferramenta para avaliação biopsicossocial. Essa abordagem permite uma análise mais abrangente e individualizada das necessidades das pessoas com TEA, considerando fatores ambientais, pessoais e sociais que influenciam sua funcionalidade. Alves (2020) destaca que, ao adotar a CIF como parâmetro principal, seria possível alinhar as políticas públicas brasileiras às melhores práticas internacionais, garantindo maior justiça no acesso ao BPC.

Por fim, é necessário fomentar ações de conscientização e capacitação de profissionais que atuam na análise de solicitações do BPC. Segundo Silva (2022), muitos técnicos responsáveis pela avaliação desconhecem as especificidades do TEA, o que resulta em indeferimentos equivocados e na perpetuação de desigualdades. A formação continuada e a padronização de critérios podem reduzir essas falhas, assegurando maior eficiência e equidade no processo.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, com o objetivo de compreender os desafios e as perspectivas relacionadas ao acesso ao Benefício de Prestação Continuada (BPC) por pessoas com Transtorno do Espectro Autista

(TEA). A pesquisa qualitativa foi escolhida por permitir uma análise detalhada das experiências e percepções dos envolvidos, favorecendo a compreensão das dinâmicas sociais e institucionais que influenciam a efetivação do benefício (MINAYO, 2010).

A abordagem exploratória foi essencial para identificar lacunas no entendimento sobre as barreiras enfrentadas pelas famílias de autistas no processo de solicitação do BPC, enquanto a natureza descritiva permitiu registrar e interpretar as experiências relatadas pelos participantes, além de examinar criticamente as práticas institucionais e normativas (GIL, 2019).

A coleta de dados incluiu dois métodos principais: a revisão bibliográfica e a análise documental, complementadas por entrevistas semiestruturadas com assistentes sociais, advogados e famílias beneficiárias.

A revisão bibliográfica foi conduzida com o objetivo de reunir e analisar teorias, estudos acadêmicos e dados empíricos relacionados ao BPC e ao TEA. A pesquisa incluiu artigos científicos disponíveis em bases de dados como *Scielo*, *PubMed* e *CAPES*, além de livros, relatórios governamentais e publicações de organizações não governamentais. Segundo Lakatos e Marconi (2021), a revisão bibliográfica é fundamental para embasar estudos exploratórios, pois oferece um panorama abrangente das discussões e descobertas já existentes.

Foram analisados documentos legais e administrativos, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 8.742/1993 (LOAS), a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), e normas relacionadas à utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Essa análise permitiu identificar aspectos normativos e práticos que impactam a concessão do BPC, como a rigidez dos critérios de renda e as dificuldades na aplicação da avaliação biopsicossocial. Segundo Cellard (2008), a análise documental é uma ferramenta poderosa para explorar a relação entre os textos legais e sua implementação prática.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 assistentes sociais e 15 famílias beneficiárias ou em processo de

solicitação do BPC para crianças ou adultos diagnosticados com TEA. As entrevistas exploraram as percepções sobre o processo de solicitação, os impactos financeiros e sociais do benefício, e os principais desafios enfrentados. De acordo com Minayo (2010), as entrevistas semiestruturadas permitem capturar nuances e subjetividades que enriquecem a análise qualitativa.

Os participantes foram selecionados por meio de amostragem intencional, considerando critérios como:

- Experiência profissional na assistência social com foco em benefícios assistenciais;
- Famílias que buscaram o BPC para pessoas diagnosticadas com TEA nos últimos cinco anos;
- Diversidade geográfica para incluir contextos urbanos e rurais.

Essa diversidade foi considerada essencial para compreender a amplitude das barreiras enfrentadas e das soluções encontradas em diferentes regiões do país (LAKATOS; MARCONI, 2021).

Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa metodologia permitiu categorizar e interpretar as informações coletadas, identificando padrões, contradições e elementos contextuais que influenciam o acesso ao BPC. A análise foi realizada em três etapas:

1. Pré-análise: Organização do material e leitura flutuante para identificação de temas recorrentes.
2. Exploração do material: Codificação dos dados em categorias como “barreiras institucionais”, “impactos financeiros” e “percepções dos assistentes sociais”.
3. Tratamento dos resultados: Interpretação crítica dos dados à luz da literatura e dos marcos legais.

Embora tenha adotado métodos rigorosos, o estudo apresenta limitações, como o pequeno número de participantes e a dependência de relatos subjetivos. Além disso, a ausência de dados quantitativos complementares pode restringir a generalização dos resultados. Conforme Silva e Menezes (2020), essas limitações são

comuns em pesquisas qualitativas, mas não comprometem sua validade quando consideradas na análise final.

A pesquisa seguiu os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos participantes. Todos os entrevistados assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da coleta de dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Benefício de Prestação Continuada (BPC) se destaca como uma política pública indispensável para a inclusão e proteção social de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Contudo, conforme evidenciado ao longo deste estudo, o acesso ao benefício enfrenta desafios significativos que comprometem sua efetividade. Os critérios de elegibilidade, particularmente o limite de renda per capita, desconsideram as despesas extraordinárias das famílias com autistas, como custos com terapias, tratamentos e cuidados especializados, que são essenciais para garantir qualidade de vida e inclusão social (NASCIMENTO; PEREIRA, 2021).

A implementação da avaliação biopsicossocial, prevista na legislação brasileira e fundamentada na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), representa um avanço teórico no reconhecimento das especificidades das deficiências, incluindo o TEA. No entanto, a aplicação prática desse modelo ainda carece de padronização, treinamento adequado de equipes avaliadoras e infraestrutura para sua operacionalização, o que gera inconsistências e prolonga o tempo de resposta às solicitações de benefícios (FERREIRA, 2020).

Além disso, as análises de estudos de casos revelaram a recorrência de indeferimentos injustos e a necessidade de as famílias recorrerem ao sistema judicial para obter acesso ao BPC. Essa situação evidencia a urgência de reformulações no processo de análise e concessão do benefício, para garantir que o direito seja efetivamente acessível a quem dele necessita. Propostas como a

flexibilização dos critérios de renda, o reconhecimento de custos adicionais relacionados ao cuidado de pessoas com deficiência, e a ampliação do uso da CIF, com adequações práticas, são passos fundamentais para superar essas barreiras (AMARAL *et al.*, 2018; SOUZA *et al.*, 2019).

Este trabalho contribuiu para o debate sobre a efetividade do BPC, abordando suas limitações e potencialidades no atendimento às necessidades das pessoas com TEA. Ao reunir informações sobre os desafios enfrentados pelas famílias e apresentar recomendações para aprimorar a política pública, o estudo reforça o papel do BPC como uma ferramenta de promoção da equidade social.

Futuras pesquisas podem aprofundar a análise dos impactos econômicos e sociais do BPC nas famílias de pessoas com TEA, utilizando abordagens quantitativas e qualitativas para identificar melhorias concretas nos indicadores de inclusão e qualidade de vida. Além disso, é essencial investigar a eficácia das mudanças normativas e administrativas propostas, incluindo o impacto da flexibilização dos critérios de elegibilidade e a operacionalização eficiente da avaliação biopsicossocial.

Outro aspecto relevante para pesquisas futuras é a análise comparativa com políticas assistenciais em outros países, visando identificar boas práticas que possam ser adaptadas ao contexto brasileiro. Estudos longitudinais também podem avaliar como a concessão do BPC influencia a trajetória educacional, profissional e de inclusão social das pessoas com TEA e suas famílias ao longo do tempo.

Em suma, é imprescindível que o Estado brasileiro continue a avançar no fortalecimento de políticas públicas inclusivas, assegurando que direitos fundamentais, como o acesso ao BPC, sejam plenamente garantidos, contribuindo para a promoção da justiça social e a redução das desigualdades (SCHWARTZMAN, 2016; SILVA, 2021).

REFERÊNCIAS

ALVES, T. Inclusão e equidade: políticas para autistas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 42, p. 92-105, 2020.

AMARAL, M. C. *et al.* O impacto do diagnóstico de TEA na dinâmica familiar. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 40, n. 2, p. 159-165, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, J. *et al.* Inclusão social e autismo: desafios e estratégias. **Revista Brasileira de Saúde Pública**, v. 56, p. e121019, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: *Diário Oficial da União*, 1988.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)**. Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Brasília: *Diário Oficial da União*, 1993.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília: *Diário Oficial da União*, 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, L. F.; MEDEIROS, P. A.; GOMES, A. R. O impacto do BPC na qualidade de vida de pessoas com deficiência. **Revista Políticas Públicas**, v. 15, n. 3, p. 87-98, 2021.

FERREIRA, A. R. Avaliação biopsicossocial no BPC: avanços e desafios. **Revista de Políticas Sociais**, v. 12, n. 1, p. 45-58, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, A. R. **Direitos das pessoas com deficiência: avanços e desafios**. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LEITE, R. A. **Justiça social e políticas de assistência**. São Paulo: Editora FGV, 2021.

MEDEIROS, P. A.; SILVA, M. Impactos do BPC na redução da pobreza. **Revista Direitos Humanos**, v. 10, n. 3, p. 12-25, 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, E. A Lei Berenice Piana e o reconhecimento do TEA como deficiência. **Revista Jurídica Brasileira**, v. 12, n. 2, p. 15-32, 2020.

NASCIMENTO, J. P.; PEREIRA, R. S. Políticas públicas e o direito ao BPC: desafios no atendimento a pessoas com TEA. **Revista de Direitos Humanos**, v. 16, n. 4, p. 113-130, 2021.

SANTOS, C. R.; BARROS, L. P. **Inclusão social e políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Editora Saraiva, 2021.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do espectro do autismo: um panorama atual. **Jornal de Pediatria**, v. 92, n. 3, p. 14-20, 2016.

SILVA, E. M. O autismo como deficiência: implicações para políticas de inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 34, n. 4, p. 78-95, 2021.

SILVA, L. F.; MENEZES, M. P. Metodologia da pesquisa qualitativa: desafios e possibilidades. **Revista de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 15, n. 2, p. 45-58, 2020.

SILVA, M. R. Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Inclusão**, v. 15, n. 2, p. 30-45, 2021.

SOUZA, L. M. *et al.* Os custos financeiros e emocionais do TEA no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, n. 5, p. e00123418, 2019.

MIRAR LA DIDÁCTICA COMO TERAPIA COMUNITARIA, EL CASO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA DE LA UPN- MÉXICO, UNA EXPERIENCIA CON PROYECTO CUATRO PAISES DE AMERICA LATINA

Antonio Carrillo Avelar¹

Jessica Gloria Rocío del Socorro Rayas Prince²

Leticia Vega Hoyos³

¹ Posdoctor en Educación por la Universidad de Saó Paulo Brasil y Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (México) Maestría en Educación: dominio diseño curricular e innovación pedagógica, por la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. México; Maestría en Ciencias antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana: México. Especialización en lengua y cultura por la Universidad Autónoma Metropolitana: México; Licenciatura en pedagogía otorgado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM Profesor e investigador del Programa de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM; profesor invitado del Programa de Posgraduación Interdisciplinar en Derechos Humanos, de la Universidad Federal de Goiás, Brasil (2016-2018). y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); Nivel I <http://lattes.cnpq.br/2292850843017078>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5654-0650> E-mail: antonio carrillo br@hotmail.com

² Doctora en educación por la Universidad Pedagógica Nacional donde labora como docente – investigadora de tiempo completo en el Área Académica 2 de Diversidad e Interculturalidad, es integrante del cuerpo académico de Educación Ambiental y sustentabilidad en esta casa de estudios. Es maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional, ha participado como docente e investigadora en distintos programas educativos y cuerpos colegiados tanto en el ámbito de la educación superior como en la educación básica. Actualmente es responsable de la Licenciatura en Educación Indígena y de la línea de Educación Ambiental y Sustentabilidad en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Cuenta con perfil PRODEP. ORCID: 0000-0002-3213-0729 Email: jrayas@upn.mx

³ Profesora adscrita al Área Académica 2, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 92. Psicóloga por la Universidad Nacional Autónoma de México con estudios de maestría en desarrollo educativo, UPN. Actualmente participa en el proyecto de investigación “La cultura alimentaria de los pueblos originarios y los sentidos de la educación intercultural: experiencia en México, Brasil y Chile”, Área Académica 2, UPN.

Resumen: El presente trabajo expone experiencias socio-comunitarias de estudiantes de la asignatura “*didáctica en contextos de diversidad sociocultural*”, respecto a la aplicación de la investigación acción transformación (Fals Borda, 1985) el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Morales, y Landa 2004) y la Terapia Comunitaria Integrativa de corte freiriano (Fuentes, 2011), se construyeron en el contexto de un espacio curricular de la licenciatura en Educación Indígena de la UPN “Ajusco”, México: como parte del proyecto internacional entre México, Brasil, Perú y la República Dominicana llamado: *Construyendo Vínculos Saludables en el Contexto Universitario* que a través de las narrativas de los estudiantes sobre las parteras tradicionales, involucra distintos espacios familiares y que con hechos significativos permitió aceptar la presencia de las cosmovisiones de los pueblos originarios; y se articuló también con posturas teóricas y críticas (Mignolo, 2014). (Walsh, 2012) con miras a identificar las prácticas de colonización que se dan en las aulas universitarias y de educación básica. El presente texto, expone solo algunos de los resultados de equipos de estudiantes participantes de la Universidad Pedagógica Nacional, que pretende contribuir a la visualización de la didáctica con una visión descolonizadora; como una estrategia para el trabajo socio-académico que favorezca una educación activa, centrada en el diálogo, la crítica y la búsqueda permanente de una conciencia sobre la realidad, que ayude a la consolidación de una sociedad más justa e igualitaria, todo esto en el contexto de los postulados de la Nueva Escuela Mexicana.

Palabras clave: Terapias comunitaria. Investigación acción. Prácticas de descolonización en el aula.

PRESENTACIÓN

El presente proyecto se llevó a cabo en la aplicación de las metodologías: investigación acción participativa (Fals Borda, Lewin y Kemmis, 1997) el Aprendizaje Basado en Problemas (Morales, y Landa 2004) y la Terapia Comunitaria Integrativa de corte freiriano (Fuentes, 2011). Todo ello, en el campo de la educación, implica aceptar la participación del aspecto social y comunal en los procesos de construcción del conocimiento en donde la perspectiva freiriana

(1997) embona perfectamente. Desde este enfoque, se debe de considerar el conocimiento como un producto humano donde existe la aceptación de otras epistemologías (Santos, Boaventura 2018), donde se le da cobijo a la participación dinámica y se fomenta la construcción del trabajo comunitario en el aula. También significa aceptar que las personas pueden cambiar su entorno y consecuentemente consigan ser ellas mismas, como sujetos histórico-sociales alejados de las prácticas ideológicas⁴ del proyecto de la colonización que vivimos (Mignolo, 2014).

En este orden, la globalización es el resultado de un proceso político, es decir, de organización socioeconómica y manifestación del poder. A su vez, es un discurso que posibilita el diseño y ejecución de planes y programas a escala mundial para recrear una sociedad con una sola forma de ver, pensar, sentir y actuar, sin que ello implique un riesgo para el poder económico. Un ejemplo claro de cómo el poder económico puede alinear recursos de diferente tipo a fin de satisfacer sus intereses (Avendaño y Guacaneme, 2016:196).

Al admitir que los procesos formativos en el aula también son espacios de resistencia, pero al mismo son el centro de grandes proyectos pedagógicos sociales y didácticos, consecuentemente se

⁴ La terapias comunitarias de corte freiriano es un procedimiento extraído del sector salud, pero aquí es aplicado al sector educativo, que no tiene nada que ver con las patologías, y se retoma metodológicamente con miras a compartir experiencias, para hablar de si mismo y escuchar al otro, resolver problemáticas de formación pero al mismo tiempo trata de generar conciencia del contexto que le tocó vivir, con la idea a su vez genera los motivos o el impulso necesario para convivir desde la reciprocidad, la cooperación, la responsabilidad académica y social, además de propiciar un buen ambiente de convivencia y recuperar el sentido de un trabajo comunitario. Las terapias de corte comunitario con un enfoque freiriano incluye tanto la dimensión colectiva como la individual. Colectiva porque la educación de los sujetos está influenciada por el proceso formativo otorgado por el contexto social en el cual se formó. Individualmente, porque cada sujeto ha apropiado de una postura propia, aunque haya sido compartida con otras personas, la forma de vivir y adquirir conocimiento es única, personal y singular (Fuentes, 2011) y (De Paula, 2013).

reconoce la importancia del entretreído de estas tres vertientes como un amplio marco de trabajo compartido investigación, que promueve una visión crítica y reflexiva que puede coadyuvar a esta tarea académica.

El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, [...] no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la Historia, sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, compruebo, no para adaptarme, sino para cambiar (Freire, 1997:75).

El reconocimiento de que lo social, pedagógico y didáctico, interviene en la construcción del conocimiento, implica, por una parte, aceptar que el mundo que nos rodea en general y en particular el de las escuelas, los sujetos que la integran, viven procesos de adquisición de conocimiento y en el mejor de los casos de ascenso personal y social, lo cual necesariamente está mediado por la interacción con los otros, y que ellos deben de visualizar con quienes pueden trabajar y promover cambio al interior de las aulas y las escuelas, con miras a crear una cultura académica integrativa de corte alternativo.

Presupuestos ideológicos y epistemológicos actuales del quehacer en el aula

Las experiencias formativas y contenidos académicos a trabajar ocurren en una compleja trama de relaciones sociales. Bajo esta perspectiva, puede entenderse que la idea de cambio o consolidación de una cultura académica alternativa debe de estar centrada en el campo de la crítica reflexiva, y la investigación a favor del fortalecimiento de la trama sociocultural y el desarrollo de experiencias compartidas, en tanto el conocimiento y los cambios de la cultura académica no debe pensarse que éstas se dan por generación espontánea, ni se construyen en solitario, sino

gracias a la mediación, a la interacción con los estudiantes y con distintos elementos vinculados con su energía creativa.

Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción (Freire, 1997:47).

Dado que se parte de la perspectiva de que quienes deben involucrarse de manera directa en este proceso son todos los actores educativos, de diversas formas y en diferentes momentos interactuando para apoyarse mutuamente, tratase de autoridades académicas, responsables de línea académica, coordinador de grupo, investigadores en formación y estudiantes. Los cuales pueden trabajar con los enfoques arriba mencionados, ya que todos éstos pueden ayudar a promover un quehacer académico más horizontal que busca la producción de conocimiento y de manera indirecta ayudar a posibilitar espacios de indagación. En el caso de los coordinadores del curso y los mismos estudiantes pueden crear las condiciones para indagar el fortalecimiento de la autocrítica académica positiva, al permitir el reconocimiento de las propias habilidades y recursos, así como la revaloración de las experiencias del trabajo de campo adquiridas por todos los involucrados y que se puede ver reflejada después en sus informes de investigación.

La puesta en práctica de un proyecto interinstitucional de corte internacional y decolonial

“Construyendo Vínculos Saludables en el Contexto Universitario” se realiza a partir del interés de un grupo de académicos interesados en esta tarea, los cuales comparten preocupaciones similares y gusto por trabajar en torno a un mismo objeto de estudio⁵. Este hecho de lograr consensuar inquietudes permite

⁵ El proyecto denominado, *“Construyendo Vínculos Saludables en el Contexto Universitario”* México, Brasil, Perú y la República Dominicana: surge del cuestionamiento al papel que viene ejerciendo las instituciones dedicadas a la

ganar tiempo en la gestión de conocimiento en el aula y al interior de los equipos de trabajo, porque favorece la construcción de relaciones interpersonales de apoyo mutuo y en consecuencia posibilita que al interior de esta comunidad académica se produzcan cambios sustantivos.

Me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi (destino)no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo. Eso explica que insista tanto en la problematización del futuro y que rechace su inexorabilidad (Freire, 1997:52).

Principios de la estrategia metodológica

En este contexto, se consideró relevante juntar los contenidos de las asignaturas: didáctica en contextos de diversidad sociocultural y proyectos educativos en contextos de diversidad⁶, de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad

formación de docentes se ha quedado reducida a repetir, a reproducir conocimiento vinculado con el saber occidental y no generarlo desde otras epistemologías, La Pedagogía por estar ligada dentro de su devenir histórico más a fortalecer los proyectos neoliberales ha dado lugar a que se empiece a creer equivocadamente que lo que importa es el saber académico alejado de los conocimientos socioculturales, lingüísticos y ambientales de los contextos donde se ubican los estudiantes que está atendiendo. En contraposición a la pedagogía del oprimido que postula Freire (1972) donde destaca la importancia de crear una conciencia colectiva en los pueblos marginados sobre su realidad y sobre la necesidad de una pedagogía de la liberación para llegar a generar una justicia social.

⁶ La didáctica en contextos de diversidad sociocultural se considera que es un procedimiento para resolver los problemas de colonización en las escuelas públicas, pero al mismo tiempo trata de generar entre estudiantes, profesores y padres de familia el deseo, los motivos o el impulso para fortalecer sus prácticas socioculturales y ambientales en el contexto de convivir desde la reciprocidad, la cooperación, la responsabilidad social, además de crear buenos ambientes de convivencia y recuperar el sentido de comunidad.

Pedagógica Nacional Ajusco⁷ con los siguientes propósitos académicos:

- Elaborar propuestas de intervención didáctica tendientes a fortalecer el proyecto “Construyendo nuevos vínculos saludables en el contexto universitario” en un contexto de internacionalización entre México, Brasil, Perú y la República Dominicana.

- Promover la versión de México de interacción entre estudiantes de la comunidad académica de México entre la Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco), la licenciatura en Educación Indígena y la Universidad Nacional Autónoma de México (FES- Aragón) y la licenciatura en Pedagogía, con la finalidad de compartir conocimientos en foros, diseñados exprofeso, para intercambiar avances de conocimiento.

- Identificar diversas problemáticas socioculturales abordadas en la construcción de conocimientos, de las parteras tradicionales en su sentido amplio, con miras a tener los de referentes para analizar el funcionamiento académico de las escuelas públicas, para diseñar un proyecto de investigación comunitaria centrado en el ABP que proponga nuevas prácticas de abordaje académico en las aulas.

- Identificar la interacción que se da entre los integrantes de la comunidad escolar en general, y en particular, al interior de los salones de clase, confrontándolas con las propuestas de las políticas de la Nueva Escuela Mexicana, con el fin de proponer nuevas propuestas didácticas de intervención.

- Facilitar la comunicación entre los estudiantes y académicos que se dedican a la investigación de estas temáticas, creando un entorno que permita compartir experiencias e inquietudes y, a

⁷ Es el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena, de la UPN Ajusco, quienes por tres décadas han encaminado sus pasos por diferentes rutas hasta confluir en la ciudad de México para realizar estudios universitarios. Para los grupos étnicos mexicanos la educación ha sido un factor de movilidad, fundamentalmente porque no siempre han existido escuelas en sus comunidades. A final de cuentas, lo que se pone en juego con estos movimientos de personas es el traslado de identidades y los encuentros interculturales (Tirzo, 2013:29-30).

partir de ello, el surgimiento de redes más allá de los espacios educativos.

Todo esto en el contexto de resignificar el sentido que se va adquiriendo en la educación, en la formación de formadores y en particular en cursos vinculados con el escenario de la Nueva Escuela Mexicana y el fortalecimiento del quehacer crítico, humanista y comunitario, como uno de sus desafíos.

Es un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, es decir, educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino también para: 1) conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos; 2) aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar; 3) ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás; 4) adquirir valores éticos y democráticos; y 5) colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social. Es decir, con la NEM se desea formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad (SEP, 2023:05).

Todo esto se puede traducir en la búsqueda de construcción de un nuevo territorio (Montañés, 2001) formativo en las aulas en particular y en escuelas abocadas a defender la causa de los pueblos originarios general, como un elemento clave para recuperar otros conocimientos y saberes que fueron expulsados del aula, como fue la de fortalecer académicamente una educación plurilingüe, robustecer los saberes socioculturales y ambientales propios de las niñas y niños, la autonomía del profesional de la docencia, entre otros.

Todas esas dimensiones, se resuelven y traman en el ámbito de los territorios y es por esa razón que la noción de desarrollo territorial de la que participamos tiene una mirada más multidimensional y sistémica que la del desarrollo económico local de la que se nutre, y a la que se entiende como una de sus dimensiones, que nunca deja

de entrelazarse con las demás donde el centro, son las personas, actores de acción y reflexión de los territorios y sujetos de derechos. Para estas miradas del desarrollo con perspectiva local o regional, el territorio no es un mero lugar o espacio, sino un verdadero agente de transformación social, en el que se da la articulación entre los distintos actores del tejido productivo local, las entidades financieras locales, organizaciones de la sociedad civil, instituciones académicas y otras/ otros actores territoriales (Parola, Rébola, Spinelli y Costamanga, 2016:217).

Es impulsar la construcción de nuevos territorios didácticos en las escuelas públicas que buscan desaprender los proyectos colonizadores, que en una época buscaron desaparecer las cosmovisiones de los pueblos originarios y al mismo tiempo invisibilizar sus prácticas socioculturales y lingüísticas, apoyándose en una supuesta unidad nacional, donde todo debería ser uniforme, los mismos planes de estudio, programas, libros de textos y en donde debería de prevalecer el fomento al individualismo de “los más destacados” del sistema, el enciclopedismo entre otros valores academicistas.

Frente a esto, ¿cómo deben reaccionar las escuelas? ¿Qué papel deben asumir las mismas a través de sus docentes? Las escuelas deberán reconsiderar su función social y política, más allá de los lineamientos impuestos por los organismos multilaterales a través de las instituciones y autoridades locales. Esto significa que los docentes deberán ser actores críticos de aquello que se decide enseñar como parte de las políticas educativas, seleccionando lo pertinente para las comunidades escolares conforme con sus necesidades y requerimientos.

En otras palabras, las escuelas deben convertirse en escenarios de profunda reflexión que busque fortalecer el profesionalismo docente basado en la autonomía y la praxis pedagógica, reconociendo la capacidad de los maestros para liderar procesos de enseñanza-aprendizaje sobre aquello que se valora y es útil para los sujetos de formación (Avendaño y Guacaneme, 2016:200).

Por lo tanto, para el trabajo de planeación y formación en la asignaturas antes señaladas, surgieron algunas preguntas primordiales que consideramos deberían de guiar el proceso formativo y al mismo tiempo ir contrastando en el proceso de planeación y realización de este espacio académico: ¿Cuáles son los principales retos que enfrenta actualmente la educación básica de los pueblos originarios en relación a las nuevas demandas del quehacer, didáctico, académico, comunitario en el contexto de la sociedad global?, ¿cuáles son las respuestas estructuradas generalmente que emiten sus actores educativos, en el contexto de una pedagogía heredada?, ¿Cuál es el papel de los docentes, estudiantes, padres de familia y administrativos de las escuelas para hacerle frente a esta tarea?, ¿Cómo se puede crear comunidad en las escuelas de educación básica, a favor de proyectos alternativos?, ¿Cómo vincular la teoría con la práctica para generar innovación educativa en su docencia, a través de la investigación articulada con los grandes problemas sociales y ambientales?

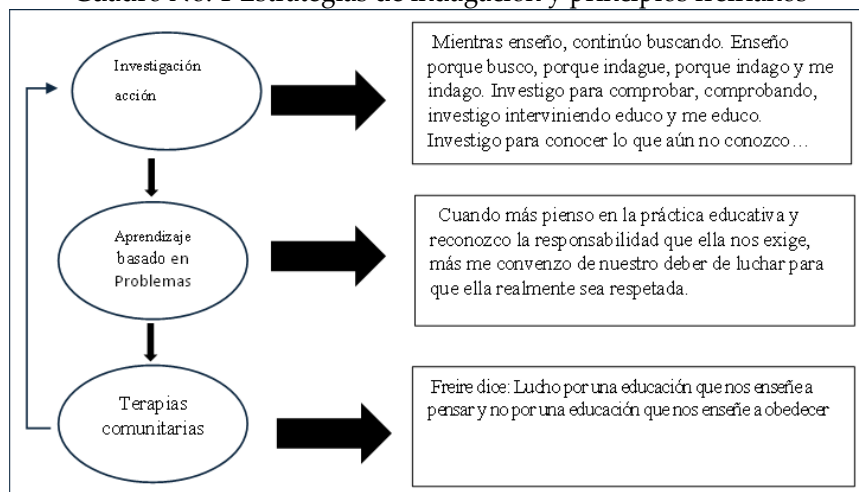
La teoría. “Separada de la práctica –dirá– la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría” Freire (2006:16).

En otras palabras si un conocimiento no se sitúa en lo real, éste no necesariamente se comprende y aquí la teoría adquiere un papel importante en el proceso de comprensión de la realidad cotidiana que requiere estudiar.

Consecuentemente un Licenciado en Educación Indígena en este contexto juega un papel primordial, determinado por su experiencia teórica que se adquiere en este espacio académico y sus experiencia cultural puede ayudar a consolidar su propuesta formativa que conduzca a una experiencia educativa significativa y de beneficio social para las escuelas y su contexto, ya que en muchos de los casos ellos poseen un amplio conocimiento de las diversas dimensiones epistemológicas, sociales e históricas y didácticas que se dan en las comunidades y a ellos se les facilita del

objeto generar espacios de diálogo y reflexión; de encuentro y el fomento de valores formativos que se dan en sus contextos. Además, ellos representan la bandera de lucha de los pueblos originarios por mantener su cultura y el respeto al medio ambiente. Por lo tanto, un egresado de este espacio académico tiene que ser una persona comprometida con los procesos de concientización del aprendizaje de los niñxs, jóvenes y docentes y no pretender ser el guía indispensable del aula, sino el acompañante dispuesto a ayudar y desaprender prácticas de colonización, mecanización, occidentalización entre otras, que se pueden dar al interior de las aulas y las escuelas.

Cuadro No. 1 Estrategias de indagación y principios freirianos



Fuente: Actividades centrales de la investigación con adecuaciones
(Balcazar, 2003:63)

La investigación acción transformación, como encuadre metodológico

El proceso de indagación de este espacio académico se apoyó en los principios de los estudios cualitativos (Taylor, y Bogdan, 2000). Centrado en la investigación acción transformación (Fals Borda, Lewin y Kemmis, 1997) propuestos, y al mismo tiempo se realizó

una revisión crítica de las características principales de investigación acción transformación ya que aquí se favoreció el marco ideológico en que se ubican algunos estudiantes y la recuperación de los principios epistemológicos que indagan como recuperar los conocimientos, saberes y creencias de los pueblos originarios, así como las estrategias de producción de conocimiento de estos pueblos. Cabe destacar que aquí no solo se buscó el fortalecer la investigación sino fortalecer las prácticas formativas de los estudiantes ya que se consideró que son los actores críticos en la transformación de su propia realidad personal y social.

El proyecto siempre se apoyó en la colaboración y compromiso de las personas involucradas en el proceso de formación e investigación y se incluyeron varias posibilidades de indagación en sus contextos comunitarios, así como de difusión de sus productos de búsqueda. Para la realización del estudio se recolectaron las narrativas o diarios de campo (Luna, Nava, y Martínez, 2022) que los estudiantes venían realizando de sus reflexiones en clase, producto del intercambio académico y de las lecturas, videos y presentación de investigaciones realizadas por los participantes, las cuales con frecuencia les ayudaban a tener conciencia de sí y de su mundo. Así como también las relatorías del trabajo que los estudiantes realizaban como resultados de los encuentros académicos. En estos registros, se les pidió que incluyeran datos sobre la fecha, reflexiones de sus compañeros/as, problemas presentados, estrategias didácticas puestas en práctica al interior de los cursos, beneficios personales entre otros.

Como productos académicos a cubrir se les propuso la entrega de un proyecto de investigación que incluyera las prácticas profesionales de las parteras tradicionales y la entrega de un reporte e informe de investigación, donde se incluyeran las diapositivas de su presentación⁸.

⁸ Para cerrar la experiencia se organizó, un foro académico interinstitucional entre la Universidad Pedagógica Nacional con estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la UNAM, los cuales trabajaron los mismos temas con miras a tener

Algunos de los rasgos fundamentales de las terapias comunitarias a través del ABP es su vinculación con la de investigación acción participativa (IAP). La investigación acción participativa (IAP) ha sido conceptualizada como “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales”. Esta definición tiene varias implicaciones, las que aquí se retomaron son las siguientes: 1) Es una forma de búsqueda autorreflexiva de manera compartida en, para y por los integrantes de un equipo de trabajo; 2) indaga principios, normas y procedimientos que permiten acceder a los conocimientos colectivos que se han generado en torno a las parteras que en esencia representan otras epistemologías diferentes a la occidental. En este caso se buscó que este referente sociocultural diera la pauta a trabajar en torno a la educación intercultural bilingüe y sobre la formación de formadores que no deben olvidar la importancia de recuperar los saberes socioculturales de los pueblos originarios. 3) Genera una actitud horizontal de corte crítico al interior del trabajo de equipo, en la medida que permite combinar la investigación por parte de los estudiantes, así como producir prácticas didácticas alternativas que les permitan tener ideas para trabajar en el aula; 4) En la medida en que los estudiantes involucrados comparten una problemática de estudio común, las aulas se convierten en una

retroalimentación de sus avances de investigación y poder entregar un reporte de investigación lo más completo posible, todo esto en el contexto de prepararlos para un evento de internacional con los otros integrantes del proyecto: Construyendo Vínculos Saludables en el Contexto Universitario integrado por los cuatro países. En este sentido el foro interinstitucional, es una preparación para un evento mayor que busca favorecer la vinculación afectiva entre estudiantes que tienen los mismos intereses académicos y establecer cauces participativos, interés compartido entre proyectos comunes, atendiendo la diversidad y facilitando la gestión para generar una didáctica alternativa que articule el fundamentar, el sentir, de pensar y actuar de dos epistemologías. En un momento actual donde existe la apertura de trabajar didácticamente desde la lógica de la política Nacional de la Nueva Escuela Mexicana.

praxis académica y de trabajo flexible que se adecua a los requerimientos de la problemática que se investiga.

La investigación acción transformación y Aprendizaje Basado en Problemas

La Investigación Acción Transformación y el Aprendizaje Basado en Problemas como metodologías coincidentes se entretajeron para: 1) la transformación de las relaciones y condiciones en que se vive la educación intercultural plurilingüe como parte de una política de estado ; 2) Generar compromisos de identidad académica, al valorar el proceso de colaboración horizontal y el diálogo como herramientas fundamentales de la investigación que se da al interior de cada espacio curricular; y 3) Promover la identificación plena de los actores con la problemática de estudio que posibilita al mismo tiempo, la difusión de su proceso de indagación académica con sus pares académicos de otras instituciones a nivel nacional e internacional.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) tiene como propósito principal promover y desarrollar entre los mismos estudiantes, el trabajo comunitario con la intención de desarrollar su capacidad para gestionar conocimiento a partir de la identificación de problemas concretos que ellos proponen, a favor de la mejora de sus propios aprendizajes y en consecuencia generar autonomía en su producción académica, situación que al mismo tiempo les posibilita habilidades investigativas que les permiten disponer de herramientas intelectuales y sociales posibilitando la habilidad de aprender a aprender, como un elemento de utilidad para desarrollar sus trabajos académicos.

Bajo la guía de un tutor, los estudiantes deben tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje, identificando lo que necesitan conocer para tener un mejor entendimiento y manejo del problema en el cual están trabajando, y determinar dónde conseguir la información necesaria (libros, revistas, profesores, internet, etc.).

Los profesores de la facultad se convierten en consultores de los estudiantes. De esta manera se permite que cada estudiante personalice su aprendizaje, concentrándose en las áreas de conocimiento o entendimiento limitado y persiguiendo sus áreas de interés (Morales y Landa, 204:147-148).

Trabajar juntos entre los estudiantes ambas metodologías, les permite intercambiar ideas, conocimientos y experiencias, lo cual se puede ver reflejado en mejoras de las relaciones de la comunidad escolar y creación de lazos de amistad que pueden ayudar a fortalecerlos anímicamente, para lo cual es importante crear un trabajo colaborativo entre equipos de trabajo que tengan los mismos intereses y al mismo tiempo, les posibilite generar terapias comunitarias de corte freiriano donde ambos van construyendo su propio proyecto.

Es decir, significa posibilitar que un grupo de personas que comparten un interés académico, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema, y quienes profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones” de tipo participativo, parta del supuesto de que los futuros profesionales de la educación, pueden cambiar sus prácticas educativas instituidas históricamente si participan en actividades académicas concretas.

No junto mi voz a la de quienes, hablando de paz, piden a los oprimidos, a los harapientos del mundo, su resignación. Mi voz tiene otra semántica, otra música. Hablo de la resistencia, de la indignación, de la (justa ira) de los traicionados y de los engañados. De su derecho y de su deber de rebelarse contra las transgresiones éticas de que son víctimas cada vez más (Freire, 1997:97).

La Investigación acción transformación y Aprendizaje Basado en Problemas y las terapias comunitarias.

El trabajo de la investigación acción transformación y el ABP, así como las terapias comunitarias desde la perspectiva freiriana,

contempló como principal soporte epistemológico los aprendizajes adquiridos a partir de una herencia cultural y enseñanza de las parteras tradicionales; se propuso ubicar a los estudiantes en una situación lo más parecida a lo que pretenden respecto de crear una didáctica comprometida con la causa de los pueblos, y tomar como referente su epistemología y sus prácticas socioambientales.

Se partió del supuesto de que, el conocimiento sobre problemas didácticos que tienen los estudiantes de la LEI son dificultades que tienen en su interior respuestas insuficientes que incitan a la búsqueda de nuevos conocimientos. Motivo por el cual en la clase de didáctica se realizaron varios ejercicios y se les permitió de lecturas y videos, que les permitió conocer y analizar su propio proceso de formación colonizante y las ausencias de conocimiento que tenían para proponer didácticas alternativas.

Así las cosas, esta ideología dominante impone el discurso único que traduce los intereses del capital internacional (Chomsky, 1997, citado por Martín, 2000). Por lo que el discurso globalizador contiene unos conceptos, actos y hechos con significados precisos dominantes sobre otros posibles significados, que anulan las palabras, ideas, actos y sucesos que se contrapongan a sus intereses. Siendo necesario desentrañar el discurso único y construir otras semánticas, para lo cual es conveniente relacionar las dos facetas del discurso: lo que dice y lo que oculta. En este sentido, nacen relaciones de poder producto de la nueva racionalidad impuesta por el proyecto globalizador a través de su discurso (Martín, 2000). Con todo, la globalización como discurso alude al carácter instrumental que le ha asignado el capitalismo global al apropiarse de su contenido (Avendaño y Guacaneme, 2016:194).

La construcción de una terapia comunitaria desde la perspectiva freiriana significa hacer praxis recuperando la visión y perspectiva sobre las parteras tradicionales, se consideró que era un ejercicio académico importante porque implicaba vigilar y ver su realidad educativa como una manera diferente de producir conocimiento en el aula, de la manera en cómo se la han

proporcionando a lo largo de su vida académica, ya que la mayoría de los estudiantes como futuros formadores de formadores, como herederos de una tradición sociocultural, la conocen muy bien ,pero que cuando llegas a sus escuelas, este territorio formativo con el que fue formado desaparece, porque la escuela pública se ha caracterizado por reproducir la cultura académica heredada a favor de un proceso de colonización.

Hoy con la nueva política educativa de la cuarta transformación, se busca posibilitar un reaprendizaje de la cultura académica heredada y darle otro sentido a partir de favorecer la autonomía en las escuelas, fortalecer la profesionalización del quehacer docente, y favorecer la tarea de producir conocimiento a varios niveles del sistema educativo.

Hoy se hace necesario recuperar al interior un proyecto educativo, como es la asignatura de *Didáctica en contextos de interculturalidad* que forma parte de la licenciatura en Educación Indígena, una estrategia académica relevante y coyuntural porque busca romper con el quehacer cultural instituido adoptado en varias universidades: trabajar el academicismo de los estudiantes de manera enciclopédica, fragmentaria y repetitiva. Al mismo tiempo superar la vieja forma de ocuparse de la docencia como una actividad en solitario con concepciones muy particulares y a veces contradictorias al sentido de la tarea educativa.

Mi seguridad no reposa en la falsa suposición de que lo sé todo, de que soy lo «máximo». Mi seguridad se funda en la convicción de que algo sé y de que ignoro algo, a lo que se junta la certeza de que puedo saber mejor lo que ya sé y conocer lo que aún ignoro (Freire, 1997:129).

La Terapia Comunitaria de corte freiriano se convierte en una estrategia de formación alternativa o innovadora, orientada a fortalecer las capacidades, los conocimientos y las habilidades de los estudiantes para el fomento de la investigación entre éstos y

aprovechar que ellos socioculturalmente se habitúen a trabajar de manera colaborativa.

La Terapia Comunitaria es un espacio de promoción de encuentros interpersonales e inter - comunitarios, que objetiva valorizar las historias de vida de los participantes, el rescate de la identidad, la recuperación de la autoestima y de la confianza en sí mismo, la ampliación de la percepción de los problemas y posibilidades de resolución a partir de las competencias locales. Tiene como base de sustentación el estímulo hacia la construcción de vínculos solidarios y la promoción de la vida (De Paula, 2012: s/p)

Cuadro No. 1 Temáticas de indagación e integrantes

TEMATICA DE TRABAJO	INTEGRANTES
La resignificación de la escuela y el saber de las parteras dentro del contexto de interculturalidad	Jorge Luis García de la Cruz Placido Segundo Castro Salvador Sandoval Sandoval
<i>Yachi'l k'op ta snopel sok ta yagüel ile'l yun tam alal t alum yun Oxchuc ta yachi'l nop jun yu un mexicano.</i> Un nueva metodología de aprendizaje/enseñanza a través de las parteras del pueblo de Oxchuc para una nueva escuela mexicana.	Fernando López Díaz Yesica Estefany Moreno Gómez Iván Alberto Gutiérrez Vara Fernanda Motte Nava
Formando líderes educativos con base a la territorialidad del trabajo comunitario en contexto de la partería.	Eugenia Gómez López Paola González Hernández
Saberes ancestrales como pertinencia cultural, y pedagogías propias, en tres culturas diferentes (Veracruz, Oaxaca, Yucatán).	Nallely Guadalupe Santiago Esteban Mayleth Pérez Zúñiga Nikte Dzununi Sac
La discriminación como parte de la interseccionalidad en el contexto de las parteras desde sus pedagogías propias.	Margarita Pérez León (Cultura Otomí) Enoc Méndez Vázquez (Cultura Totik) Briseida Pérez Gabriel (Cultura Zapoteca) Gerardo Barco Mauricio (Cultura Náhuatl)
Saberes ancestrales como pertinencia cultural, y pedagogías propias, en tres culturas diferentes (Veracruz, Oaxaca, Yucatán).	Nallely Guadalupe Santiago Esteban Mayleth Pérez Zúñiga Nikte Dzununi Sac
Revalorizar los conocimientos ancestrales en el ámbito cultural de las parteras en el contexto educativo	Rosa Lisbeth Martínez Carrera Rosibel Pérez Barrios

La cosmovisión de la vida, resignificar los conocimientos de la partería en el contexto educativo.	María de Jesús Elizalde Hernández María Guadalupe Hernández Mejía Ana Cristina Flores Sierra
--	--

Fuente: Elaboración propia

La atmosfera pedagógica del espacio curricular: Resultados y análisis

Este apartado está enfocado en el análisis de las opiniones que tuvieron los jóvenes, al convivir en el proyecto de aula antes señalado bajo la triangulación de los parámetros que plantea Paulo Freire en su último libro sobre la autonomía, como resultado de convivir en un semestre escolar en la asignatura antes planteada, en el contexto de su planeación e implementación de la gestión del conocimiento, en la que las terapias comunitarias como estrategia didáctica freiriana para la construcción de nuevos territorios académicos.

La educación es una praxis pedagógica. - Los beneficios que brindaron las terapias comunitarias se deben a que basan su importancia al realizar la reflexión sobre el trabajo de equipo realizado, donde se valora más el proceso que el producto, es la búsqueda constante por aprender uno de otros como un medio para realizar una praxis de su quehacer académico de este espacio formativo:

Volviendo un poco a las exposiciones de los equipos, creo que ha servido mucho para encontrarnos a nosotros mismos y consecuentemente hemos aprendido un poco de lo que se trabaja en varias comunidades del país, lo cual nos pareció muy enriquecedor. Las sesiones en clase también han aportado mucho para poder hacer este tipo de trabajo, ya que los profesores nos retroalimentaban cuando hacíamos los debates en clase. Por otra parte, las sesiones eran bastante dinámicas y reflexivas y servían de base para entender la epistemología que emplean las parteras y las cuales son la base de la educación. (Testimonio No. 5).

Como hemos estado viendo en cada clase, la importancia del quehacer de las parteras es de suma importancia, claro que tiene que

ver mucho con su contexto y su comunidad, he aprendido mucho con la exposición de los equipos de mis compañeros, creo que el hecho de que cada equipo estuviera en diferentes contextos y comunidades ha ayudado mucho para conocer más de cerca las parteras y tener ideas para el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas para trabajar en las aulas. (Testimonio No.1).

En nuestro equipo en particular se ha estado trabajando con una partera de 93 años, la cual de alguna manera ha sido un poco complicado, podernos comunicar con ella, sin embargo, hemos buscado las formas y estrategias para poder obtener las respuestas de las preguntas que queremos saber sobre su experiencia. Hemos estado trabajando en equipo en torno a hacer una pequeña entrevista con preguntas muy concretas. Para esto hemos estado viendo videos sobre la realización de una entrevista y sus principales pasos para obtener los resultados deseados. Por otra parte, nos pusimos a pensar y reflexionar qué tanto de estas estrategias de trabajo se pueden incorporar a las aulas de educación básica. (Testimonio No.8).

Saber más allá de los hechos. - Los beneficios de las terapias comunitarias desde un enfoque freiriano, se debe a que es una metodología que basa su importancia, al momento de organizar y planear las clases, en ver a éstas como un proceso, más que como un producto a cumplir. Es decir, la búsqueda constante, para posibilitar momento de conciencia en los estudiantes. Es una tarea que al mismo tiempo tiene que buscar, lo pragmático y el sentido de la obra a realizar. Los momentos por cuidar son los siguientes: considerar qué va antes de proponer un producto concreto, como en este caso fue la elaboración de un proyecto y un informe de investigación. Estos deben de estar muy claros y muy bien planeados con el fin de que se puedan llevar a cabalidad los productos.

Como comentario personal puedo decir que este trabajo nos ayudó a que no solo tenemos que ver las cosas que nos rodea, sino que también tenemos que ver las cosas que están más allá de eso que decimos que sabemos. Tenemos que estar siempre abiertos a nuevas posibilidades y cambios que nos pueden llevar a una mejora como

personas y como comunidad. Durante el curso estuvimos viendo conferencias, vídeos, presentaciones del docente, en donde nos representaron casos diferentes de varios países. Nos sorprendió el hecho de que hay muchas cosas que se hacen semejantes y diferentes en cada país y que no tenemos como se mencionó anteriormente, cerrarnos a nuevos aprendizajes. Adquirir nueva información que nos pueda ayudar a hacer un cambio y que sea un cambio sobre todo en el campo educativo. (Testimonio No. 5).

El docente es un tutor, un acompañante, es un aprendiz. - El tutor como terapeuta de corte freiriano tiene que proponer acciones académicas de tres tipos: tareas informativas, tareas de razonamiento reflexivo y de cuestionamiento de su contexto y tareas de integración del conocimiento. Estas acciones se pueden desarrollar a través de algunas estrategias didácticas tales como: preguntas y respuestas, diálogos entre equipos, juegos reflexivos, debates, discusiones académicas dentro de los equipos y en el grupo, entre otras. Todo esto produce estrategias cognitivas, interpersonales, afectivas y emotivas entre los estudiantes.

Desde que iniciamos con el curso nos dieron una buena introducción de lo que se vería, la verdad es que teníamos una idea muy errónea de lo que pensaba que sería el curso de didáctica, cuando se explicó con más detalle y se nos problematizó, me gustó como era que íbamos empezar, a llevar el trabajo, debo de confesar que cuando iniciamos estábamos un poco perdidos pero cuando fuimos avanzando y presentamos los que empezaría a hacer nuestro trabajo, empezó a tomar sentido muchas cosas, ya que se abrió la perspectiva de cómo sería, nos sorprendió qué nos dijera que estamos en un mismo lugar como es el caso de México, sin embargo hay muchos lugares en otros países, en donde las parteras antes ocupaban un lugar muy importante y que actualmente ahorita se ha perdido, como eran antes. Nos dejó entre ver cómo cada lugar y cada contexto llegan a ser completamente diferentes y que en sin duda hay muchas cosas que debemos de cambiar y que no debemos de olvidar. Lo que ellas también han hecho, por las familias y las comunidades, es decir

no deben de ser discriminadas por hacer cosas diferentes a las tradicionales actuales. (Testimonio No. 4).

En este curso al principio, nos sentíamos confundidos por la manera en cómo íbamos a trabajar, pero cuando el profesor nos compartió el tema de investigación sobre las parteras y el contraste con la tarea educativa que se da en las escuelas indígenas, se me hizo muy interesante ya que no sabía nada sobre las parteras y en los hechos son figuras de gran importancia para el fortalecimiento de nuestra identidad. Dialogando con mi equipo e investigando tienen una tradición de conocimiento en el campo de la medicina y en el campo de la psicología consecuentemente en el campo educativo. (Testimonio No. 6).

La importancia de saber leer nuestro contexto. - Hablar específicamente de un objeto de estudio, se requiere de precisar de dos elementos que están integrados y que generalmente se abordan por separado a través de las terapias integrativas de tipo freiriano, se trata de pensar en los productos, y la noción de vivencia. Es decir, pensar en productos significa tener presente la comprensión, la relación y la reproducción de un quehacer académico. La vivencia, significa tener un plan de trabajo donde los estudiantes procesen el conocimiento, de esta manera se debe de priorizar que los estudiantes vivan el conocimiento y después reflexionen en torno al mismo

Pues podemos decir que las parteras poseen conocimientos profundos sobre la medicina tradicional y son guardianas de la sabiduría ancestral sobre la mujer durante el embarazo y el parto, entienden de emociones y necesidades de las futuras madres brindándoles apoyo emocional y asesoramiento, durante esta etapa sus experiencias en la asistencia de numerosos partos a lo largo de su carrera, les ha permitido desarrollar habilidades únicas para acompañar a las mujeres y a las familias en este proceso tan importante en la vida de un ser humano, y en el campo educativo sucede lo contrario la mayor parte de los maestros están más preocupados por cumplir con el programa con las autoridades y no tanto con los niños y los padres de familia de estos. (Testimonio No. 10).

CONCLUSIONES

Favorecer una actitud crítica, reflexiva descolonizante, a través del intercambio de discursos entre los estudiantes sobre sus propios procesos formativos, con miras a proponer alternativas de cambio para la educación pública se considera una tarea insoslayable. Desde esta perspectiva se consideró prudente estudiar los procesos y prácticas de formación de las parteras tradicionales, con la intención de que los estudiantes tengan referentes académicos concretos de corte epistemológico que les permitan contrastar sus prácticas académicas vivenciales, que les posibiliten generar una nueva lectura del territorio que hoy viven las escuelas públicas, como un reto que hay que asumir como prioridad, para responder a un mundo más diverso y cambiante como el que hoy vivimos.

El estudio y funcionamiento de las escuelas y las universidades sólo puede aportar en la medida que los estudiantes se concienticen que éstas estén abiertas al estudio y potencialización de los escenarios locales, los cuales resultan significativos para la comprensión de subjetividades, las identidades y prácticas de determinados grupos o colectivos. En este sentido, es tanto global como local, un individuo planetario, pero a su vez hacedor de su propia historia y la de su comunidad y esto no lo puede desconocer la educación (Avendaño y Guacaneme, 2016:197).

Las prácticas educativas en las instituciones educativas, tienen que verse como un vehículo que puede accionar de otra manera, diferente al quehacer enciclopédico, fragmentado y mecánico, en donde a veces se intenta hacer trabajo comunitario pero esto se reduce a que los equipos realicen trabajo colectivo por obligación o designación, consecuentemente ellos ven natural la división de tareas como algo necesario para cumplir.

Desde esta postura las habilidades y reflexiones que generan las terapias comunitarias son trascendentales para demostrar el dominio de este quehacer compartido, de corte reflexivo y de

cuestionamiento del quehacer colonizante que se nos han heredado. Consecuentemente, las habilidades de dialogar y llegar a acuerdos, aportan a su desarrollo formativo para responder con creatividad, y donde se hace urgente que la investigación y la búsqueda en común junto a otros profesionales con la mirada crítica, sea la única posibilidad de cambiar nuestra sociedad presente y crear otra futura con nuevas tareas de innovación.

La mayor parte de los docentes que ejercen la actividad de trabajar con los pueblos originarios y urbanos, deben ser profesores de educación que estén realizando actividades educativas relevantes que articulen a tres actividades sustantivas en las escuelas y universidades: la docencia, el fomento de la investigación y la difusión. De aquí, que resulta de vital importancia la formación de docentes que les permita ejercer esta triple responsabilidad y estar en posibilidad de lograr los objetivos de la nueva reforma educativa de forma articulada con proyectos educativos relevantes.

En tal sentido es necesario considerar en la formación de profesionales de la educación que se preparan para trabajar con comunidades originarias, tanto las particularidades de los sujetos en formación como los contextos sociales y comunitarios a los que pertenecen, así como las diferentes cosmovisiones de las comunidades, la formación a través de prácticas de investigación acción así como la utilización del aprendizaje basado en problemas, los cuales representan una vía para la aproximación a la realidad desde posturas críticas que permiten transformar la labor educativa, desde otras perspectivas valorando los saberes comunitarios y las experiencias de los educadores en formación.

Cada institución donde se ponga en práctica un proyecto innovador debe contar con un programa de formación descolonizante con miras a que no se rompan los propósitos y sentidos de propuestas curriculares introyectadas en el quehacer vivido de los docentes.

La formación para los formadores debe incluir al menos, los siguientes contenidos:

- Bases teórico-metodológicas de la Nueva Escuela Mexicana
- Información clara precisa del funcionamiento y organización de esta propuesta curricular
- Conocimiento de las características, conocimientos y saberes que poseen sus educandos.
- Herramientas didácticas que incidan en el desempeño académico.
- Materiales para hacer lectura de la realidad académica que viven las instituciones educativas.
- Formas de evaluación y seguimiento del quehacer tutorial.

REFERENCIAS

Álvarez, C. (2011). *El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVII, núm. 2, pp. 267-279, Universidad Austral de Chile: Valdivia, Chile.

Avendaño, W. R y Guacaneme, R. E. (2016). Educación y globalización: una visión crítica Civilizar. *Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 16, núm. 30, enero-junio, 2016, pp. 191-206. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia.

Balcázar, F. (2003). "Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación", en *Fundamentos en Humanidades*, vol. IV, núm. 7-8, 2003, pp. 59-77 Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina

De Paula, A. (2012). *Terapia comunitaria: paso a paso*. Editor: Adalberto de Paula Barreto.

Fals Borda, O., Lewin, K., y Kemmis, S. (1997). *La Investigación Acción-Participativa Inicios y Desarrollos*. Lima, Perú: Tercer Mundo Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*, Saó Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2006). *La importancia de leer y los procesos de liberación*, México, Siglo XXI.

Fuentes, M. (2011). "Promoviendo salud en la comunidad: la terapia comunitaria como estrategia" *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, vol. 29, núm. 2, mayo-agosto, pp. 170-181 Universidad de Antioquia, Colombia.

Goez, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: morata.

Larrea, M. (2018). "Paulo Freire en la investigación acción para el desarrollo territorial: una reflexión desde la práctica en el país vasco". *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p. 179-196, jan./abr. A matéria publicada nesse periódico é licenciada sob forma de uma Licença Creative Commons.

Luna, G.;Nava, A. A. y Martínez, D. A. (2022). "El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información", en *Zincografía* vol.6 no.11 Guadalajara.

Martínez, J.B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y curriculum*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Mignolo, W. (2014). Retos decoloniales hoy. En M.E Borsani y P. Quintero (Comp.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días* (p. 23-46). Neuquén: EDUCO. Universidad Nacional del Comahue.

Montañés. G. (2001). *Espacio y territorios: razón, pasión e imaginarios*. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.

Morales, P.y Landa, V- (2004). "Aprendizaje basado en problemas, en *Theoria*, vol. 13, núm. 1, pp. 145-157 Universidad del Bío Bío Chillán, Chile.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Tirzo, J.(2013). “La Licenciatura en Educación Indígena en la ciudad de México. El éxodo letrado” en la *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 35, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 24-41 Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México

Walsh, C, (2012). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. Introducción. En C. Walsh (ed). *Pedagogías decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir (23-68)*. Tomo 1. Quito: Abya Yala

EM BUSCA DA DIALÉTICA DO CONCRETO: UMA ANÁLISE CATEGORIAL EM KAREL KOSIK

Leonardo Carlos de Andrade¹

Jéssica da Silva de Andrade²

Priscilla de Andrade Silva Ximenes³

Rayane Barbosa de Oliveira⁴

Rodrigo Roncato Marques Anes⁵

Resumo: O capítulo apresenta uma análise da obra de Karel Kosik, com foco na dialética do concreto e nas implicações para a educação e prática docente. Discute categorias fundamentais da filosofia marxista e sua relevância para a compreensão crítica da realidade social.

Palavras-chave: Dialética. Filosofia da Educação. Karel Kosik. Crítica Social.

INTRODUÇÃO

Os homens usam o dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro. Por isso, a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade.
(Karel Kosik)

¹ Professor do Instituto Federal Goiano-Ceres, Doutorando em Educação, <http://lattes.cnpq.br/2907496824880870>

² Professora do Instituto Federal Goiano-Ceres, Especialista em EF, <http://lattes.cnpq.br/5882369084620438>

³ Professora da Universidade Federal de Goiás, Doutora em Educação, <http://lattes.cnpq.br/3479593001073380>

⁴ Discente no Ensino Médio Integrado e Bolsista PIBIC-JR no Instituto Federal Goiano-Ceres, <http://lattes.cnpq.br/2557577182948903>

⁵ Professor da Universidade Estadual de Goiás, Doutor em Educação, <http://lattes.cnpq.br/1524134785032887>

O desvelar de nosso objeto neste capítulo, dialeticamente, aparece também como nosso maior anseio enquanto professores(as) de educação básica, não como coincidência, mas como unidade de contrários entre sujeito e objeto, que só pode ser explicada pelo materialismo histórico-dialético. De antemão, bradamos em favor de um desenvolvimento científico, para além das paredes de chumbo das ciências duras, pois para a apreensão do real, é impossível separar os “dados coletados” da vida humana em geral, é impossível se pensar em “fonte primária” sem se pensar em sujeito/sociedade, é impossível se pensar em metodologia, sem se pensar em método.

Portanto, assumindo certa parcimônia com a discussão corriqueira no campo das torres de marfim (SCHWARTZMAN, 1994), tomemos aqui a ciência da educação. Se contrapondo aos modelos habituados com a lógica formal, faremos a exposição dos pressupostos teórico-metodológicos por uma tentativa didática, partindo do método em Marx, imanente a essa pesquisa, até as miudezas metodológicas necessárias para nossa captação do debate aparente, sucessivas análises e sínteses (provisórias).

Falsos são os que desempenham uma função que para Sartre é negativa, e é negativa unicamente porque não desempenham a função que segundo ele deveriam desempenhar. Assim, será o verdadeiro intelectual o revolucionário; falso o reacionário; verdadeiro será aquele que se engaja, falso, aquele que não se engaja e permanece fechado em sua torre de marfim. (Bobbio, 1997, p.14)

A metáfora “Torres de Marfim”, figura nas obras de Bobbio (1997) e Schwartzman (1994), e anuncia uma característica do fazer científico isolado dos determinantes sociais, ou seja, uma ciência que parece não ter lastro na realidade, que existe somente dentro dos laboratórios e incide de modo unilateral nos dados de pesquisa. Em outras palavras, um fazer científico que acontece somente no alto das “Torres de Marfim”.

Na contra-mola desta perspectiva de ciência, nos aproximamos de nosso objeto nesta pesquisa, o método dialético. A natureza teórico-metodológica do método em Marx, rigorosa no caminho da busca pelo desvelar do real por sucessivas aproximações, carrega em si, de modo indissociável “razões ideopolíticas – na mediada em que a teoria social de Marx se vincula a um projeto revolucionário” (NETTO, 2011, p. 10). Por isso, aqueles que ensinam se apoiar nos ombros deste gigante para descortinar seus objetos, devem estar prontos para enfrentar (do mesmo modo) a realidade concreta, pois a “[...]consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, o ser dos homens é o seu processo real de vida (MARX & ENGELS, 2007, p. 22).

Essa articulação intrínseca entre o rigor científico, a luta de classes e as múltiplas determinações da realidade só é possível, por aquilo que mais diferencia o materialismo histórico-dialético da ciência burguesa, a totalidade da história por ele apreendida (LUKÁCS, 1974). Netto (2011), nos alerta que as tentativas de esvaziar a teoria marxiana acontecem desde sua gênese, por opositores burgueses, que ora, lutam para frear o movimento histórico do proletário, e ora, demasiadamente se equivocam e/ou adulteram as categorias dialéticas (A exemplo do neopositivismo, ulterior a Terceira Internacional).

Assim como a totalidade, outro conceito do método dialético que foi supradito, “a crítica as aproximações existentes”, que para nós tem um peso grande no processo análise do objeto. O conceito de “crítica” figura no título de inúmeras obras de Marx, como [...], e sendo um conceito representa o complexo de determinações presentes nos caminhos de suas análises.

Desse modo, a crítica (análise detalhada) que nos propomos a fazer nesta pesquisa, versa sobre um autor que foi fundamental para a difusão do método dialético em todo o mundo. Karel Kosik, nasceu em Praga - Tchecoslováquia, em 26 de junho de 1926. Desde a juventude esteve envolvido em movimentos político-sociais e, logo cedo, e filiou ao PCT, o que ensejou seu engajamento político e estudos com a dialética materialista e histórica. De 1945 a 1947,

Kosik estudou filosofia e sociologia na Universidade Charles, em Praga como formação inicial, até o doutorado na universidade de Leningrado, Rússia.

Diante da relevância histórica e epistemológica do método histórico-dialético e da grandeza de um dos seus grandes interpretes – Karel Kosik – emana o objetivo central dessa pesquisa, investigar acerca do conceito de concreto na obra deste autor. Para isso, tomaremos como fonte primária sua principal obra – *Dialektika Konkrétního* (Dialética do Concreto), publicada originalmente em tcheco, no ano de 1963. Neste manuscrito, encontramos as principais formulações do pensador sobre método dialético, assim como, as categorias centrais que ele opera para esta síntese – pseudoconcreto, detour e concreto (KOSIK, 1976). O objetivo central deste estudo é identificar e compreender o conceito de pseudoconcreticidade, em Karel Kosik.

Esta pesquisa se legitima a partir de 3 aspectos complementares: 1º) Epistemológico; 2º) Apreensão Teórica; 3º) Pedagógico. Sobre o aspecto epistemológico, estudiosos brasileiros como Lima (2011), Viana (2007), Werneck (2015) e Costa Neto (2009; 2022), que se debruçaram extensivamente nos estudos acerca das categorias de Kosik (1976), assumiram em seus manuscritos uma perspectiva de método de exposição, não se atendo apresentação ou análise bibliométrica, mais comum no percurso de método de pesquisa. Por isso, nosso estudo se legitima no sentido de contribuir de sanar esta lacuna.

Acerca da apreensão teórica, encontramos em Costa Neto (2009; 2022) uma extensiva crítica às traduções brasileiras do livro “Dialética do Concreto”, onde expôs novas mediações e interpretações acerca do concreto, pseudoconcreto e detour. Por isso, é necessário revisitar a obra e estabelecer comparações entre o texto popularizado de Kosik (1976) e as apreensões recentes de Costa Neto (2022). Sobre o caráter Pedagógica, entendemos que no método dialético em Kosik (1976), a relação teoria e prática, formação geral e trabalho, conhecimento e ação é um fundamento nuclear. Portanto, compreender o método, e sobretudo o conceito

de concreto em Kosik (1976), possui uma finalidade e potencialidade pedagógica, pois a difusão deste par dialético teoria-prática à luz de Kosik (1976) é fulcral para a compreensão da realidade objetiva das escolas brasileiras.

O capítulo está organizado em dois tópicos articulados em um encadeamento expositivo: 1) Uma primeira seção, que versa sobre a metodologia assumida para apreensão e análise da categoria pseudoconcreticidade; 2) Uma segunda seção de síntese, onde são apresentadas as mediações, resultados e análise crítica dos autores.

O MÉTODO: Pressupostos Histórico-Dialéticos para Apreensão do Objeto

Sobre o método dialético na tradição de Karel Kosik (1976), ou mesmo em termos marxianos, encontraremos precisas ponderações na "Introdução", redigida em 1857, aos manuscritos que, publicados postumamente, foram intitulados Elementos fundamentais para a crítica da economia política - Rascunhos - 1857-1858 (Marx, 1982, p. 3-21). O método que viabiliza essa pesquisa, aspira fazer com que o pesquisador, partindo da aparência ascenda a essência, por meio de uma análise densa com procedimentos que possibilitem capturar a estrutura e dinâmica do objeto.

Os procedimentos na pesquisa, são como os instrumentos no trabalho, elementos utilizados teleologicamente para qualificar a ação transformadora e não o contrário, pois a metodologia em si não assegura o caráter de pesquisa no campo da dialética, pois o "detalhamento" e "construção de modelos explicativos" não ultrapassam as barreiras daquilo que é visível, ou seja, não captam a essência (KOSIK, 1976). Entendemos que o objeto já existe no real, mas não se manifesta em sua plenitude aos nossos olhos pela expressão fenomênica, nos resta então extrair aquilo que se oculta para conhecermos a verdade.

No caso dessa pesquisa, a pedagogia histórico-crítica está presente na prática pedagógica de inúmeros professores no chão da escola, que embebidos dessa fonte, ensinam a luta pela escola

pública, todavia, essa expressão é velada, no nível da aparência, e só pode ser compreendida em suas múltiplas determinações pela teorização, em seu caráter de “verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica” (NETTO, 2011, p. 23).

Os instrumentos e técnicas de pesquisa, como análises documentais, bibliográficas, entrevistas, entre outros, são meios para “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser confundidos com método (NETTO, 2011, p. 26). Em nosso caso por exemplo, para captar o real de nosso objeto, partimos de teorizações de intelectuais críticos em educação que nos antecederam, utilizando técnicas bibliométricas e sociométricas para captar as pesquisas, mas sem perder de vista que essas são produto da ação recíproca dos homens (KOSIK, 1976).

Mas esse exemplo representa apenas a primeira aproximação, pois para conseguir chegar à síntese, daquilo que inicialmente se apresenta como síncrese, existem responsabilidades a serem assumidas no método. Como supradito, Netto (201, p. 25) reforça que o pesquisador deve “mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação”, ou seja, utilizar os mais adequados “instrumentos e também as técnicas de pesquisa [...] mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação etc.”. E isso também ocorreu em nossas outras aproximações, sendo a análise de conteúdo o instrumento para a identificação das mediações cristalizadas nas produções teóricas.

Ensejamos nessa pesquisa seguir a tradição marxista, no rigor e na totalidade de apreender o objeto, e mais que isso, buscar objetividade no conhecimento extraído. Nesta tomaremos como premissa um duplo caráter: 1) Por compreender que “na investigação, o pesquisador parte de perguntas, questões; na exposição, ele já parte dos resultados que obteve na investigação” (NETTO, 2011, p. 27), temos como ponto de partida nessa exposição os dados já captados de nosso objeto, dos quais temos como responsabilidade apresenta-los da maneira mais adequada; 2) Entendemos que esse modelo permite a exposição dos dados de

pesquisa por contradição, pelo mesmo caminho do método da economia política.

Se fizermos um esforço de olhar mais de perto o caminho preconizado pelo método, vemos que este se dá pelo movimento, da aparência a essência, da síncrese a síntese, da crosta ao núcleo. Se pudéssemos explicar por uma analogia, seria oportuno retomar as aventuras de Julio Verne na “Viagem ao centro da Terra”, não do ponto de vista do fantástico e criativo do escritor, mas no caminho real que ele teria que percorrer da crosta ao núcleo. A crosta da terra é a camada mais superficial, comum à vida empírica, o manto por sua vez é uma camada mais profunda, difícil de ultrapassar pois carece de severos esforços e instrumentos, seguido do núcleo que é a camada mais interna e calorosa para quem a alcança. É claro, que essa analogia possui sentido restrito, mas nos dá a possibilidade simbólica de compreender o movimento essencial do método, que parte da aparência do objeto (síncrese), que por sucessivas mediações de análise podem ser superadas (análise), para se chegar a uma compreensão sintética, ampla e qualitativa (síntese).

Assim como em Manacorda (2010), nossa metodologia busca identificar e compreender uma grande categoria. Neste caso, a categoria “pseudoconcreto” em Kosik (1976). Para isso, realizaremos:

1º) Uma pesquisa exploratória, em intérpretes de Kosik (1976) no Brasil, para compreender o contexto e inserção do autor nacionalmente. Principalmente, Costa Neto (2009; 2022);

2º) Uma pesquisa bibliométrica, nas aparições do termo concreto ao longo da obra. Tomando bibliometria e bibliográfica em Gamboa (2007).

3º) Elaboração de um inventário teórico-conceitual, a partir do modelo de Peixoto e Barreto (2020), seguido de uma análise qualitativa, pela noção de crítica em Marx e pela metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Sabemos que a crítica em Marx, é análise do conhecimento acumulado, o que consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus

fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites - ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais.

PSEUDOCONCRETICIDADE EM KAREL KOSIK: Um claro-escuro que mostra e esconde a “coisa”

Como síntese, identificamos que a apreensão de método dialético em Karel Kosik possui uma considerável inserção na produção do conhecimento no Brasil, com destaque às produções de Pedro Leão (1º), a categoria pseudoconcreticidade aparece de modo transversal na obra (2º) e possui unidade com outros conceitos – concreto, aparência-essência, dialética, desmistificação e totalidade (3º). A noção de pseudoconcreticidade no livro, explica um momento limitado e momentâneo no processo de apreensão da realidade nas relações em geral, que ao mesmo tempo mostra e oculta o real para os indivíduos.

Quadra 1 –Inventário teórico-filosófico acerca da pseudoconcreticidade

PSEUDOCONCRETICIDADE EM KOSIK (1976)		
Páginas	Mediações Essenciais	Síntese
P.11, 18, 19 e 171-173	Essência e Aparência	A aparência é aquilo que se apresenta na experiência imediata, no cotidiano, frequentemente de maneira fetichizada e fragmentada. Já a essência diz respeito às determinações profundas, mediadas e estruturais da realidade social — aquilo que é invisível aos olhos do senso comum. Para Kosik, não se trata de rejeitar a aparência, mas de compreendê-la como momento necessário de uma totalidade contraditória. A verdadeira compreensão do real exige ir além da superfície e reconstruir teórica e criticamente suas mediações internas. A essência, portanto, não é algo oculto e separado da aparência, mas algo que se manifesta através dela, de maneira contraditória
P.15,16,17,18 e 19	Dialética	A dialética, em Kosik, é o método que permite apreender a realidade em sua movência, contradição e totalidade. Diferente da lógica formal ou do positivismo, que fixam o mundo em categorias estáticas, a dialética é o pensamento do concreto — entendido como uma síntese viva de múltiplas

		determinações. Ela é, ao mesmo tempo, ontologia (modo de ser do real) e método de conhecimento. A dialética não parte do imediato, mas busca superar o "pseudo-concreto" e reconstruir o concreto pensado, compreendendo a realidade como processo, relação e contradição histórica.
P.19, 20, 21, 77 e 78	Alienação	A categoria de alienação em Kosik está intimamente ligada à crítica do mundo cotidiano e à forma como os indivíduos se relacionam com a realidade. Alienação é o processo pelo qual os produtos da atividade humana (como o trabalho, o conhecimento ou a própria vida social) se tornam coisas independentes e estranhas, escapando ao controle dos sujeitos. No cotidiano alienado, o ser humano perde a consciência crítica de sua inserção na totalidade histórica e se submete a relações fetichizadas — tomando o que é social e histórico como se fosse natural ou inevitável. A superação da alienação exige, portanto, uma práxis transformadora, enraizada no conhecimento crítico da realidade e na ação coletiva.
P.17,18,44, 45 e 51-53	Totalidade	A categoria de totalidade é talvez a mais fundamental da obra. Para Kosik, a realidade social deve ser compreendida como uma totalidade concreta e contraditória, não como uma simples soma de partes ou de fatos isolados. A totalidade é aquilo que dá sentido às partes: cada fenômeno só pode ser verdadeiramente compreendido a partir de sua inserção nas relações que o produzem e o determinam. A fragmentação do conhecimento, típica das ciências especializadas, é um dos obstáculos à compreensão da totalidade — e, portanto, à emancipação.

Fonte: Autoria Própria

Existe uma articulação intrínseca entre o rigor científico, a luta de classes e as múltiplas determinações da realidade no Método em Marx, que só é possível, por aquilo que mais diferencia o materialismo histórico-dialético da ciência burguesa, a totalidade da história por ele apreendida (ANDRADE, 2023). Netto (2011), nos alerta que as tentativas de esvaziar a teoria marxiana acontecem desde sua gênese, por opositores burgueses, que ora, lutam para frear o movimento histórico do proletário, e ora, demasiadamente se equivocam e/ou adulteram as categorias dialéticas (A exemplo do neopositivismo, ulterior a Terceira Internacional).

Assim como a totalidade, outro conceito fundamental do método dialético, que foi supradito, é a crítica as aproximações existentes, que nessa pesquisa assume função de delimitador no processo de análise do objeto. O conceito de “crítica” figura no título de inúmeras obras de Marx, como “Crítica da Filosofia do Direito de Hegel”, “Contribuição da Economia Política”, “Crítica da Economia Política” ou mesmo o título que acompanha o batismo do manuscrito “Sagrada Família” reconhecido também como “Crítica da Crítica Crítica”. A Crítica em Marx é um exame detalhado em movimento de suprassunção do objeto em análise.

Desse modo, a *crítica* (análise detalhada) que nos propomos a fazer nesta pesquisa, versa sobre um autor que foi fundamental para a difusão do método dialético em todo o mundo. Karel Kosik, nasceu em Praga - Tchecoslováquia, em 26 de junho de 1926. Desde a juventude esteve envolvido em movimentos político-sociais e, logo cedo, e filiou ao PCT, o que ensejou seu engajamento político e estudos com a dialética materialista e histórica. De 1945 a 1947, Kosik estudou filosofia e sociologia na Universidade Charles, em Praga como formação inicial, até o doutorado na universidade de Leningrado, Rússia.

Para Costa Neto (2009;2022), a obra "A Dialética do Concreto", de Karel Kosik, é uma obra filosófica fundamental que aborda questões essenciais relacionadas à dialética materialista e à compreensão da realidade concreta. No Brasil, a obra de Kosik teve uma recepção significativa entre estudiosos e acadêmicos interessados em filosofia marxista e teoria crítica. A tradução para o português permitiu que o livro alcançasse uma ampla audiência, contribuindo para debates acadêmicos e para a formação de uma base teórica sólida para análises críticas da sociedade brasileira.

Costa Neto (2022), assevera que a obra oferece uma abordagem original sobre a dialética, destacando a importância de compreender a realidade em sua concretude, isto é, nas suas múltiplas determinações e contradições. A obra analisa temas como alienação, reificação, consciência e práxis, oferecendo uma crítica

profunda à sociedade contemporânea e delineando possíveis caminhos para a transformação social.

No contexto brasileiro, onde questões como desigualdade social, injustiça, alienação e luta de classes são evidentes, a obra de Kosik continua relevante e inspiradora para aqueles que buscam compreender e transformar a realidade em direção a uma sociedade mais justa e emancipatória. Seu impacto perdura através de gerações de pensadores e ativistas engajados na luta por mudanças sociais e políticas no Brasil e além (COSTA NETO, 2022).

Diante da relevância histórica e epistemológica do método histórico-dialético e da grandeza de um dos seus grandes interpretes – Karel Kosik – emana o objetivo central dessa pesquisa, investigar acerca do conceito de *concreto* na obra deste autor. Para isso, tomaremos como fonte primária sua principal obra – *Dialektika Konkrétního* (*Dialética do Concreto*), publicada originalmente em tcheco, no ano de 1963. Neste manuscrito, encontramos as principais formulações do pensador sobre método dialético, assim como, as categorias centrais que ele opera para esta síntese – *pseudoconcreto*, *detour* e *concreto* (KOSIK, 1976). Se o objetivo central deste estudo foi identificar e compreender o conceito de *pseudoconcreticidade*, em Karel Kosik, vejamos suas mediações essenciais mais de perto.

O mundo da pseudoconcreticidade oculta o real mesmo que o fenômeno indique a sua essência, a essência se mostra como algo que não é parado, pois o real está em movimento, mas se mantém encobrido entre o mundo real e das ilusões. O mundo real não é constituído por ilusões, mas é produto da práxis humana na prática social, ao contrário do mundo da pseudoconcreticidade, o mundo real é onde ocorre o processo em que a humanidade e o indivíduo se põem em unidade. A análise crítica é um ponto nuclear, pois revela o núcleo interno oculto, para superar a aparência rumo a essência. Como produto da *práxis* histórica as categorias do real são manifestações históricas da objetificação do homem, por isso, não se revelam a partir de suposições, mas como um processo de desnudar a realidade.

Para compreender a essência nela própria é necessário a dialética, que não aceita formas idealistas para a representação da realidade. Para acabar com a pseudoconcreticidade é preciso de um processo dialético, para que a representação ideal não se prenda a uma análise superficial das ideias. A dialética como lógica e método não se prende a representações fixas, mas a uma análise materialista que capta tanto as ideias como as condições históricas, universais e singulares da coisa. O método dialético desmonta fetiches do mundo material para encontrar o oculto, em um movimento de "práxis" (unidade teoria e prática) entre indivíduo e o mundo humano.

Com a destruição do pseudoconcreto, a criação da realidade concreta e a visão real da realidade seria alcançada. Porém com as ideias fixas são fruto desse modo de produção capitalista, é um problema de alienação que surge e faz com que a pseudoconcreticidade se mantenha concreta. Por isso, a destruição de uma depende da destruição da outra, por isso, a destruição do mundo alienado e da pseudoconcreticidade deve ocorrer por uma transformação revolucionária do mundo e das ideias.

O materialismo histórico-dialético enxerga a realidade social em sua totalidade, ou seja, em uma unidade dialética entre universal-particular-singular. Entre os pensamentos dos filósofos abordados pelo autor, o que os diferenciam entre si, e a relação entre objetividade e subjetividade, materialidade e abstração na apreensão do real (ANDRADE, 2023). A concreticidade na percepção materialista é um processo inseparável, entre movimento real e ideal. Se o conhecimento do fenômeno não revelou a sua essência, o indivíduo se torna prisioneiro da intuição fetichizada, o que causa uma falsa totalidade, logo o autêntico sujeito some e é substituído objetificado e fetichizado. Por isso, pelo método e pela práxis é necessário destruir o mundo da pseudoconcreticidade e se buscar a dialética do concreto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste estudo foi apresentar o conceito de pseudoconcreticidade na obra “Dialética do Concreto” de Karel Kosik. O legado de Karel Kosik, como um proeminente filósofo marxista tcheco, transcende tanto as fronteiras geográficas quanto as temporais. Sua obra, especialmente “Dialética do Concreto”, continua a ecoar como um chamado à ação e à reflexão crítica sobre a sociedade contemporânea e os sistemas que a moldam.

Kosik nos lembra da importância vital de compreender a realidade em sua totalidade concreta, destacando a interconexão entre teoria e práxis na busca pela transformação social. Ao criticar vigorosamente o capitalismo e suas alienações, ele nos desafia a examinar de perto as estruturas de poder que permeiam nossas vidas e a buscar caminhos para uma sociedade mais justa e emancipatória. Sua influência duradoura na filosofia marxista e no ativismo político continua a inspirar aqueles que buscam uma compreensão mais profunda das complexidades do mundo e um compromisso com a mudança social.

Como síntese, identificamos que a apreensão de método dialético em Karel Kosik possui uma considerável inserção na produção do conhecimento no Brasil, com destaque às produções de Pedro Leão, a categoria pseudoconcreticidade aparece de modo transversal na obra e possui unidade com outros conceitos – concreto, aparência-essência, dialética, desmistificação e totalidade. A noção de pseudoconcreticidade no livro, explica um momento limitado e momentâneo no processo de apreensão da realidade nas relações em geral, que ao mesmo tempo mostra e oculta o real para os indivíduos.

Este estudo apreende uma das categorias centrais da obra de Kosik e, talvez, em sua potencialidade resida também uma limitação. É necessária uma retomada vigorosa nas demais categorias deste grande autor em pesquisas futuras, para avançar dialeticamente sobre a inteligibilidade do real e sua mudança. Ademais, em suma, Kosik (1976) nos lembra da necessidade de não apenas teorizar sobre o mundo, mas também de agir sobre ele, em busca de um novo mundo rico de mediações concretas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. C. de. **Pedagogia histórico-crítica: notas sobre os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos**. 1. ed. Goiânia: Editora IFGoiano, 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOBBIO, N. **Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

COSTA NETO, P. L. da C. Karel Kosik e o marxismo no Leste Europeu: notas introdutórias. **Revista Novos Rumos**, v. 49, n. 2, 2022.

COSTA NETO, P. L. A questão da manipulação e da dominação anônima e universal no pensamento de Karel Kosik. In: SANTOS, A. C.; PIRES, C.; HELFER, I. (orgs.). **História e barbárie**. Aracaju: Editora UFS, 2009.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MANACORDA, M. A. **Karl Marx e a liberdade**: aquele velho liberal do comunista Karl Marx. Campinas: Alínea, 2012.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Trad. William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARTZMAN, S. Os dinossauros de Roraima (ou a sociologia da ciência e da técnica de Bruno Latour). **Novos Estudos CEBRAP**, n. 39, p. 87-97, jul. 1994.

VIANA, N. Os limites do marxismo fenomenológico de Karel Kosik. In: VIANA, N. **O fim do marxismo e outros ensaios**. São Paulo: Giz Editorial, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WERNECK, E. Karel Kosik e a superação da pseudoconcreticidade. **Marx e o Marxismo – Revista do NIEP-Marx**, v. 3, n. 4, p. 128-137, 2015.

GAMIFICAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS: ESTRATÉGIAS PARA O ENGAJAMENTO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Letícia Lima dos Reis¹

Lucimar Duarte²

Raíze Rayka Silva Santos³

Thiago Lima Mesquita⁴

Resumo: O capítulo analisa a gamificação como estratégia pedagógica, destacando sua evolução histórica, fundamentos teóricos e aplicações em diferentes contextos, especialmente na educação. A proposta é compreender como elementos dos jogos podem motivar estudantes e transformar práticas de ensino.

Palavras-chave: Gamificação. Metodologias Ativas. Motivação. Educação.

¹ Graduada em Administração, possui MBA em Gestão de Pessoas, Desenvolvimento Pessoal e Coaching, além de especialização em Liderança e Gestão de Equipes. Professora na área de Gestão de Pessoas, possui trajetória consolidada na formação de profissionais de Recursos Humanos. Sua atuação é pautada no desenvolvimento humano, aplicando metodologias dinâmicas, práticas e alinhadas às exigências do mercado contemporâneo.

² Graduada em Administração, é especialista em Gerência Empresarial e mestre em Ecologia e Produção Sustentável. Ministra disciplinas voltadas à Administração, Ciências Contábeis e Gestão de Recursos Humanos. Atua na orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e em bancas avaliadoras, além de desenvolver atividades como palestrante e consultora.

³ Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Goiás, é mestre em Ciências Contábeis pela mesma instituição. Atualmente, exerce o cargo de professora assistente no Centro Universitário de Goiás e atua como agente do PNAE, sendo responsável técnica pelo Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição do Escolar.

⁴ Graduado em Administração pela Universidade Federal de Goiás, é especialista em Logística pelo Senac/SP, mestre em Administração pela Universidade Federal de Goiás (2023) e doutorando em Administração pela Universidade de Brasília (UnB). Atua como coordenador do grupo de extensão i9x.ia e como professor dos cursos de Marketing Digital e Empresas Digitais na Escola do Futuro do Estado de Goiás – Luiz Rassi. Além disso, é coordenador e professor do curso de Administração (EaD) no Centro Universitário UniGoiás.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, observa-se uma crescente busca por estratégias que favoreçam o engajamento e a participação em tarefas cotidianas, o que tem impulsionado a valorização de experiências mais atrativas e interativas. Nesse cenário, a gamificação, ou *gamification*, tem se consolidado como uma abordagem que incorpora elementos característicos dos jogos em atividades não lúdicas, com o objetivo de despertar o interesse contínuo e favorecer a permanência nas ações propostas.

Ao integrar recursos como metas, desafios progressivos, rankings, narrativas e *feedback* imediato, a gamificação ressignifica atividades rotineiras e reconfigura a relação entre participantes e tarefas. Essa reorganização ocorre por meio da ativação de diferentes formas de motivação, promovendo maior adesão ao transformar obrigações habituais em experiências mais envolventes.

Embora o termo tenha se popularizado a partir dos anos 2000, práticas com características similares já estavam presentes no século XX, como os cartões de fidelidade e os programas de pontuação. A singularidade da abordagem contemporânea está na sistematização conceitual e no uso ampliado das tecnologias digitais, que possibilitam o desenvolvimento de experiências personalizadas e dinâmicas.

Do ponto de vista teórico, a gamificação encontra respaldo em diferentes áreas das ciências humanas. A Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Ryan e Deci, destaca três dimensões que favorecem a motivação: autonomia, competência e pertencimento. Esses princípios dialogam com fundamentos do design centrado no usuário, da psicologia positiva e da economia comportamental.

Autores como Jane McGonigal (2011), Karl Kapp (2012) e Yukai Chou (2015) contribuíram para a consolidação do campo ao propor modelos e práticas sustentadas por metas, propósitos e diferentes motivações humanas. Chou, por exemplo, desenvolveu

o modelo Octalysis, que identifica oito fontes motivacionais. Já McGonigal e Kapp enfatizam a relevância do planejamento instrucional e da promoção do bem-estar nos ambientes gamificados.

A aplicação da gamificação abrange diversos contextos, como educação, saúde, mercado corporativo e políticas públicas. Nesses ambientes, missões, pontuações e recompensas simbólicas têm sido utilizadas para estimular o aprendizado, o autocuidado e o engajamento social, contribuindo para transformar a lógica de adesão às atividades do cotidiano em experiências mais significativas.

Neste contexto, o presente capítulo tem como objetivo apresentar uma abordagem analítica sobre a gamificação, explorando seus fundamentos conceituais, as distinções em relação a jogos e práticas lúdicas, e os vínculos com a psicologia da motivação. Além disso, busca discutir os elementos estruturantes dessa estratégia, suas possibilidades de aplicação em diferentes contextos e os desafios associados à sua implementação.

Por fim, propõe-se um mapeamento de tendências contemporâneas, considerando o uso de tecnologias digitais e metodologias híbridas orientadas à construção de experiências participativas, éticas e sensíveis às especificidades dos públicos envolvidos.

FUNDAMENTOS DA GAMIFICAÇÃO

A compreensão dos fundamentos conceituais da gamificação é indispensável para evitar equívocos comuns que a confundem com jogos tradicionais ou com práticas lúdicas desorganizadas. Diferenciar essas abordagens permite que os elementos dos jogos sejam utilizados de maneira adequada, considerando os objetivos pedagógicos, institucionais ou sociais. O uso da gamificação requer planejamento, critérios bem definidos e alinhamento com o contexto em que será aplicada.

Apesar de compartilharem certos elementos estruturais, como regras, desafios e interações, jogo, jogatina e gamificação se distinguem quanto à intencionalidade, ao ambiente de aplicação e aos efeitos esperados. O jogo se apoia em regras formais, metas claras e envolvimento orientado ao desafio. A jogatina, por sua vez, caracteriza-se pela repetição voltada ao prazer imediato, geralmente sem propósito formativo. No entanto, a gamificação adapta elementos do jogo a atividades cotidianas, buscando estimular o envolvimento sem perder de vista a finalidade prática da tarefa.

O comparativo entre essas três categorias, com base em critérios como finalidade, estrutura, contexto e resultado encontra-se destacado na Tabela 1. Essa diferenciação contribui para evitar a simplificação conceitual da gamificação, reconhecendo seu potencial como abordagem metodológica estruturada e voltada à participação ativa em ambientes de ensino, trabalho e cuidado pessoal.

Figura 1 – Comparativo entre Jogo, Jogatina e Gamificação

Aspecto	Jogo	Jogatina	Gamificação
Finalidade	Desafio, superação, entretenimento consciente.	Repetição, passatempo, evasão.	Engajamento e motivação em tarefas não lúdicas.
Estrutura	Regras claras, objetivos definidos.	Uso livre, pouco controle de regras.	Regras adaptadas ao contexto da tarefa.
Contexto	Ambiente lúdico e recreativo.	Uso informal e descontrolado.	Ambientes educacionais, corporativos, etc.
Resultado	Diversão com aprendizado ou conquista.	Prazer imediato e muitas vezes improdutivo.	Aprendizagem, produtividade, adesão a objetivos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A base teórica que sustenta a gamificação tem sido construída por diferentes autores que analisam suas possibilidades de aplicação. Karl Kapp (2012) destaca a importância de projetos instrucionais bem estruturados para gerar experiências de aprendizagem com envolvimento contínuo. Para ele, o simples uso de jogos não garante resultados. O que importa é o desenho da

experiência, desde sua concepção, com atenção às metas e à dinâmica do público.

Jane McGonigal (2011) contribui ao argumentar que os jogos, quando adaptados ao cotidiano, podem aumentar o senso de realização, estimular a cooperação e promover satisfação. Segundo a autora, metas alcançáveis, retorno imediato sobre o desempenho e atividades organizadas em níveis acessíveis favorecem a continuidade da participação.

Yu-kai Chou (2015), com o modelo Octalysis, organiza oito motivações humanas que orientam o engajamento, como escassez, pertencimento, curiosidade e reconhecimento. A proposta é utilizar essas motivações de modo articulado, respeitando as características de cada grupo. Outros autores aprofundam diferentes aspectos da aplicação gamificada. Werbach (2012) analisa experiências em ambientes empresariais, enquanto Marczewski (2015) propõe a identificação dos perfis dos participantes para adequar as estratégias de engajamento.

Deterding (2011) chama atenção para os limites éticos da gamificação, especialmente em contextos em que há riscos de manipulação. Nicholson (2012) enfatiza a importância de significado e contexto nas recompensas, indicando que o valor simbólico está diretamente relacionado à percepção de justiça e reconhecimento.

Entre os principais elementos utilizados na gamificação estão os pontos, distintivos e rankings — conhecidos pela sigla PBL (*Points, Badges, Leaderboards*). Tais elementos operam como representações visuais do desempenho, gerando estímulos que favorecem a continuidade da participação e são aplicados em plataformas de ensino, aplicativos de saúde e programas de incentivo à produtividade.

Além dos marcadores simbólicos, desafios organizados em etapas e *feedbacks* constantes contribuem para que os participantes acompanhem seu progresso. Essa lógica permite correções ao longo do processo e reforça a permanência na atividade. Aplicativos de idiomas, por exemplo, apresentam retorno imediato sobre erros e

acertos, permitindo uma aprendizagem orientada por tentativa e superação.

Narrativas e missões contribuem para atribuir sentido à atividade, especialmente em contextos escolares e de formação continuada. Ao incorporar histórias e personagens simbólicos, os participantes assumem funções dentro da proposta e se conectam de forma mais profunda ao conteúdo. A progressão por níveis oferece uma visualização clara das metas a serem alcançadas, distribuídas em marcos intermediários que ajudam a construir a percepção de avanço contínuo.

A adoção dessas estratégias, quando pensada com intencionalidade, reorganiza a experiência dos participantes frente a tarefas cotidianas. A gamificação, assim estruturada, amplia a permanência nas ações, estimula o envolvimento consciente e favorece a construção de experiências mais atrativas sem perder o foco nas metas previamente estabelecidas.

Entre os principais elementos utilizados na gamificação estão os pontos, distintivos e rankings — conhecidos pela sigla PBL (*Points, Badges, Leaderboards*). Tais elementos operam como representações visuais do desempenho, gerando estímulos que favorecem a continuidade da participação e são aplicados em plataformas de ensino, aplicativos de saúde e programas de incentivo à produtividade.

Além dos marcadores simbólicos, desafios organizados em etapas e *feedbacks* constantes contribuem para que os participantes acompanhem seu progresso. Essa lógica permite correções ao longo do processo e reforça a permanência na atividade.

Aplicativos de idiomas, por exemplo, apresentam retorno imediato sobre erros e acertos, permitindo uma aprendizagem orientada por tentativa e superação. Narrativas e missões contribuem para atribuir sentido à atividade, especialmente em contextos escolares e de formação continuada.

Ao incorporar histórias e personagens simbólicos, os participantes assumem funções dentro da proposta e se conectam de forma mais profunda ao conteúdo. A progressão por níveis

oferece uma visualização clara das metas a serem alcançadas, distribuídas em marcos intermediários que ajudam a construir a percepção de avanço contínuo.

A adoção dessas estratégias, quando pensada com intencionalidade, reorganiza a experiência dos participantes frente a tarefas cotidianas. A gamificação, assim estruturada, amplia a permanência nas ações, estimula o envolvimento consciente e favorece a construção de experiências mais atrativas sem perder o foco nas metas previamente estabelecidas.

GAMIFICAÇÃO E PSICOLOGIA DA MOTIVAÇÃO

A gamificação está intimamente ligada à Teoria da Autodeterminação, pois os elementos dos jogos, quando bem aplicados, podem satisfazer as necessidades psicológicas abordadas por essa teoria. A Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (1980), parte do princípio de que os seres humanos têm uma tendência natural ao crescimento psicológico, ao desenvolvimento pessoal e ao engajamento social — mas que isso só ocorre quando três necessidades básicas são atendidas.

A primeira necessidade descrita pela teoria é a autonomia, relacionada ao fato de o indivíduo se sentir no controle de suas próprias escolhas e ações. Não significa independência, mas sim a liberdade de agir de acordo com os próprios valores e interesses. Por exemplo, um aluno que escolhe um tema de trabalho que lhe interessa, mesmo em um contexto de temáticas obrigatórias.

A segunda necessidade é a competência, ou seja, a percepção de eficácia ao interagir com o ambiente. Pode ser entendida como a capacidade de dominar tarefas e alcançar resultados. Por exemplo, um profissional se sente motivado ao perceber que está progredindo em suas habilidades.

A terceira necessidade é a de relacionamento social, que está associada à percepção de sentir-se conectado com os outros, sendo parte de uma comunidade. Relaciona-se também a vínculos,

aceitação e apoio mútuo. Por exemplo, em ambientes de trabalho, colaboradores que têm boas relações tendem a se engajar mais em suas atividades.

A Teoria da Autodeterminação trabalha com dois grandes tipos de motivação:

Motivação intrínseca: vem de dentro do indivíduo — fazer algo pelo prazer ou interesse pessoal. Por exemplo, estudar uma matéria porque gosta do assunto.

Motivação extrínseca: vem de fora — fazer algo por recompensas ou para evitar punições. Por exemplo, estudar para ganhar uma nota ou evitar uma reprovação.

De acordo com a teoria, quanto mais autônoma for a motivação, ou seja, mais próxima da motivação intrínseca, maior será a qualidade do engajamento e do desempenho. Ambientes que respeitam a autonomia dos alunos, por exemplo, tendem a gerar maior interesse e aprendizado. Nesse contexto, jogos bem planejados podem atender às três necessidades básicas (autonomia, competência e relacionamento), o que explica o alto poder de engajamento da gamificação.

A gamificação funciona bem, especialmente em contextos educacionais e corporativos, quando está alinhada aos princípios da Teoria da Autodeterminação, pois engaja as pessoas de dentro para fora, criando uma motivação duradoura e significativa. No entanto, se for utilizada apenas com recompensas extrínsecas (como prêmios, pontos ou punições), sem estimular a autonomia, a competência ou os vínculos sociais, a gamificação pode gerar desmotivação a longo prazo. Esse fenômeno é conhecido como *overjustification effect*: a motivação intrínseca diminui quando as pessoas sentem que só estão realizando uma tarefa por causa da recompensa externa.

Por exemplo, o aplicativo *Duolingo* utiliza elementos de gamificação que satisfazem as três necessidades básicas descritas por Deci e Ryan: o usuário tem liberdade para escolher os idiomas e ritmos (autonomia), observa seu progresso e acertos

(competência) e pode interagir com amigos ou participar de ligas (relacionamento).

Dessa forma, cabe refletir: será que os ambientes educacionais e corporativos estão, de fato, promovendo experiências que respeitam e fortalecem essas três necessidades humanas fundamentais? Ou ainda estamos presos a sistemas motivacionais baseados apenas em recompensas externas?

GAMIFICAÇÃO E ENGAJAMENTO NA APRENDIZAGEM: O CASO DUOLINGO

O *Duolingo* é uma plataforma digital criada para o ensino de idiomas, que se destacou mundialmente por seu modelo inovador de aprendizagem baseado em tecnologia acessível, conteúdo gratuito e, principalmente, pela utilização eficaz da gamificação. Lançado em 2012, o aplicativo alcançou mais de 500 milhões de usuários ao redor do mundo, consolidando-se como uma das ferramentas mais utilizadas para o estudo de línguas estrangeiras. O sucesso do *Duolingo* está diretamente relacionado à sua capacidade de transformar o processo tradicional de ensino em uma experiência lúdica e envolvente, com forte apelo à lógica dos jogos eletrônicos.

A gamificação no *Duolingo* é aplicada de forma estruturada, com elementos que simulam uma jornada típica de um jogador, como missões, pontuações, recompensas, rankings e avatares. Ao realizar lições, o usuário acumula pontos de experiência, desbloqueia novos conteúdos organizados por temas do cotidiano, recebe recompensas simbólicas na forma de cristais e mantém sua “ofensiva” diária, que consiste em uma sequência de dias consecutivos de uso da plataforma. Além disso, o aplicativo permite a participação em ligas e desafios com outros usuários, criando uma dimensão social que estimula a constância e a competitividade saudável.

Essa proposta gamificada é altamente eficaz porque dialoga com fundamentos psicológicos profundos. A partir da perspectiva

da Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (1985), é possível compreender por que o *Duolingo* consegue manter seus usuários engajados durante longos períodos. Essa teoria parte da premissa de que os seres humanos apresentam uma tendência natural ao crescimento, à autonomia e ao envolvimento social, mas que isso só se concretiza plenamente quando três necessidades psicológicas básicas são satisfeitas: a autonomia, a competência e o relacionamento social.

No contexto do *Duolingo*, a autonomia é percebida quando o usuário tem liberdade para escolher o idioma que deseja aprender, definir o ritmo do próprio progresso e decidir em que momento e de que forma realizará suas lições. A competência é estimulada continuamente, por meio de *feedbacks* imediatos, metas progressivas, desafios ajustados ao nível do usuário e a sensação constante de avanço. Já o relacionamento social é incentivado através de ligas competitivas, interações sociais dentro da plataforma e do sentimento de pertencimento a uma comunidade global de aprendizes. Esses elementos não apenas tornam a experiência divertida, mas reforçam os fatores motivacionais mais profundos do indivíduo, resultando em engajamento de longo prazo.

Além da estrutura técnica, o *Duolingo* também investe fortemente em branding e em conexão emocional com os usuários. A mascote da plataforma, a corujinha Duo, tornou-se uma figura carismática e amplamente reconhecida nas redes sociais, contribuindo para consolidar a identidade da marca e atrair uma comunidade fiel. A presença ativa do *Duolingo* no *Twitter*, *TikTok* e *Instagram* exemplifica como a gamificação pode se estender para além do aplicativo, ampliando o envolvimento dos usuários também no universo digital.

O caso do *Duolingo* evidencia como a gamificação, quando aliada a fundamentos teóricos sólidos como a Teoria da Autodeterminação, pode ser uma ferramenta poderosa não apenas para ensinar, mas para manter o interesse e a motivação dos indivíduos ao longo do tempo. Essa abordagem tem servido de inspiração para diversas organizações em diferentes setores, como

o caso da empresa Vivo, que aplicou estratégias semelhantes para treinar suas equipes de atendimento, obtendo resultados tão satisfatórios que o modelo foi replicado nos anos seguintes.

Em suma, o *Duolingo* representa um exemplo bem-sucedido de como a gamificação pode ser utilizada para promover experiências educativas significativas e motivadoras. Ao combinar tecnologia, design centrado no usuário e fundamentos psicológicos consistentes, a plataforma oferece um modelo inspirador para escolas, empresas e instituições que desejam tornar seus processos de aprendizagem mais envolventes, eficazes e humanos.

GAMIFICAÇÃO E TECNOLOGIA

A gamificação é uma estratégia pedagógica e organizacional que utiliza elementos típicos dos jogos para engajar pessoas em atividades que, originalmente, não são lúdicas. Com o avanço das tecnologias e a popularização de metodologias ativas de aprendizagem, a gamificação passou a ser aplicada em diferentes contextos, desde o ensino até o ambiente corporativo. Dentro dessa perspectiva, surgem duas formas distintas de implementar essa abordagem: a gamificação digital e a gamificação analógica. Ambas compartilham os mesmos fundamentos conceituais, mas se diferenciam pelo meio e pelas ferramentas utilizadas na prática.

A gamificação digital utiliza tecnologias como aplicativos, plataformas online e dispositivos móveis para oferecer pontos, medalhas, *rankings* e *feedbacks* instantâneos. Exemplos são o *Duolingo*, *Kahoot!* e *ClassDojo*. Uma vantagem é a automatização do processo, permitindo monitoramento em tempo real e personalização da experiência. Já a gamificação analógica usa recursos físicos e interações presenciais, como quadros de metas, selos e jogos de tabuleiro adaptados. É valiosa em contextos com pouca tecnologia e onde a interação direta é fundamental.

A principal diferença entre as duas está no meio e na experiência proporcionada: a digital oferece maior escalabilidade e *feedback* rápido, enquanto a analógica valoriza o contato humano e

a criatividade com poucos recursos. Ambas têm vantagens e limitações, e o modelo híbrido que combina as duas pode ser a melhor solução. Ferramentas digitais como *ClassDojo*, *Kahoot!*, *Trello* gamificado e *Miro* facilitam a gamificação, promovendo engajamento e colaboração. A escolha da ferramenta deve considerar o público, os objetivos e os recursos disponíveis.

Além disso, a inteligência artificial tem revolucionado a gamificação ao permitir a personalização avançada, ajustando desafios e recompensas conforme o comportamento e necessidades de cada usuário. Isso aumenta o engajamento e potencializa o aprendizado, tornando os ambientes gamificados mais eficientes e inclusivos. Assim, o sucesso da gamificação depende da escolha adequada das abordagens e ferramentas, aliada ao uso inteligente da tecnologia para criar experiências significativas em diferentes contextos.

DESAFIOS E LIMITES DA GAMIFICAÇÃO

A gamificação, enquanto estratégia pedagógica e corporativa, tem despertado crescente interesse por seu potencial de aumentar o engajamento, a motivação e o desempenho em diferentes contextos. No entanto, apesar de seu caráter inovador, sua aplicação não está isenta de desafios e limitações que podem comprometer seus resultados. Um dos principais problemas observados é a superficialidade do aprendizado, ocasionada pelo excesso de foco em elementos extrínsecos como pontos, medalhas e rankings. Quando mal planejadas, essas mecânicas podem desviar a atenção do conteúdo ou objetivo principal, promovendo um engajamento que é apenas aparente. Estudos demonstram que, em ambientes educacionais, essa abordagem superficial pode levar a uma assimilação superficial dos conteúdos, enquanto em organizações, pode gerar comportamentos mecanizados e pouco criativos.

Outro aspecto crítico reside no desenho das recompensas. Quando recompensas não estão alinhadas aos valores e objetivos dos participantes, elas podem causar o efeito reverso, reduzindo a

motivação intrínseca e tornando os indivíduos dependentes de incentivos externos. Além disso, a competição mal planejada pode facilmente desencadear sentimentos de ansiedade e frustração, minando o espírito colaborativo e o bem-estar dos participantes. Soma-se a isso a resistência cultural e organizacional à gamificação, com muitos colaboradores enxergando tais práticas como ferramentas de controle ou manipulação, especialmente quando implantadas sem o devido diálogo e alinhamento estratégico.

Questões éticas também se impõem, sobretudo quando a linha entre motivar e manipular é tênue. A ausência de transparência nas regras, nos objetivos e no uso dos dados dos participantes pode comprometer a confiança e a integridade dos sistemas gamificados. Assim, práticas antiéticas como o uso indevido de informações pessoais, viés nos algoritmos ou reforço de desigualdades devem ser ativamente combatidas. Para que a gamificação cumpra seu potencial transformador, ela deve ser concebida de maneira ética, inclusiva e com foco na autonomia dos usuários.

TENDÊNCIAS E INOVAÇÕES

Apesar dos desafios, a gamificação continua a evoluir e a se adaptar a novas possibilidades tecnológicas e sociais. Entre as principais tendências está o uso de tecnologias imersivas, como realidade aumentada (AR) e realidade virtual (VR), que têm ampliado significativamente o potencial de envolvimento dos usuários. Essas tecnologias possibilitam experiências mais ricas e sensoriais, nas quais a interação com os conteúdos se torna mais intuitiva e impactante. Aplicações práticas já podem ser observadas em treinamentos corporativos, educação e marketing, onde o uso de AR e VR tem favorecido maior retenção do conhecimento e engajamento emocional.

Outra inovação relevante é a integração do *game thinking* com o *design thinking*, formando uma abordagem mais estratégica e centrada no usuário. O uso combinado dessas metodologias permite o desenvolvimento de experiências gamificadas mais

coerentes com os objetivos da organização e com as necessidades dos participantes, promovendo ciclos iterativos de prototipagem, teste e refinamento. Paralelamente, cresce a preocupação com a acessibilidade e a inclusão, fazendo da gamificação uma ferramenta importante para garantir a participação igualitária de pessoas com diferentes capacidades. Interfaces adaptáveis, narrativas empáticas e múltiplos modos de interação têm sido incorporados a projetos gamificados com resultados promissores.

Por fim, desponta o potencial da gamificação no contexto do metaverso e da Web3. Ainda em estágio inicial, essas inovações prometem transformar os ambientes digitais em espaços mais descentralizados, interativos e personalizados, com a adoção de avatares, moedas digitais e reputação gamificada. A perspectiva de criação de ecossistemas virtuais gamificados com economias tokenizadas amplia as possibilidades de engajamento, mas também impõe novos desafios quanto à segurança, à privacidade e à ética.

Com o avanço dessas tecnologias e metodologias, o futuro da gamificação aponta para experiências mais imersivas, personalizadas, éticas e inclusivas. No entanto, a incorporação bem-sucedida dessas tendências exige não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade pedagógica, capacidade de escuta ativa e compromisso com um design centrado nas pessoas. É nesse equilíbrio entre inovação e propósito que reside o verdadeiro potencial transformador da gamificação.

BOAS PRÁTICAS PARA UMA GAMIFICAÇÃO SIGNIFICATIVA

Para evitar que a gamificação promova um aprendizado superficial e fragmentado, é fundamental estruturar atividades gamificadas que envolvam o pensamento crítico, a aplicação prática e a resolução de problemas contextualizados. A gamificação significativa vai além de elementos visuais e recompensas simples: ela deve propor experiências imersivas em que o participante seja convidado a atuar como agente ativo do próprio processo de

aprendizagem. Como destaca McGonigal (2011), os jogos têm o poder de transformar a realidade ao ativar competências cognitivas e sociais em contextos significativos, sendo a motivação intrínseca o motor dessa transformação.

Nesse sentido, o desenvolvimento de desafios ancorados em situações reais ou simuladas permite que os conteúdos sejam aplicados de forma prática e reflexiva. O engajamento sustentável em sistemas gamificados está diretamente associado à relevância percebida da experiência e à clareza do propósito. Chou (2015) destaca a progressividade dos desafios como uma das principais alavancas motivacionais no modelo Octalysis, permitindo que o participante avance em níveis crescente de complexidade. Belon (2022), ao tratar da práxis sociocomunitária, aponta que a gamificação pode ser um instrumento de pertencimento coletivo quando associada a finalidades éticas. Werbach e Hunter (2012) reforçam a importância do *feedback* contínuo como componente essencial do aprendizado gamificado. Já Zichermann e Cunningham (2011) destacam que a autonomia e a possibilidade de escolha fortalecem o engajamento e a apropriação do conhecimento. Junior (2024) lembra que o alinhamento estratégico e o planejamento pedagógico são indispensáveis para evitar a superficialidade e a infantilização, especialmente no contexto adulto. Seguindo essas diretrizes, a gamificação torna-se uma ferramenta eficaz para promover um aprendizado profundo, engajado e significativo, em sintonia com os objetivos educacionais e organizacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir os desafios e as tendências da gamificação, reforçamos a importância de projetar experiências lúdicas que vão além da superficialidade e do uso indiscriminado de recompensas. Gamificar com propósito implica compreender os contextos, respeitar as diferenças culturais e éticas, e integrar tecnologias emergentes de forma crítica. As inovações, como a gamificação

imersiva, a Web3 e a personalização por meio de IA, ampliam o alcance da gamificação, mas também exigem responsabilidade e sensibilidade social. Assim, o futuro da gamificação dependerá não apenas da sofisticação técnica, mas da capacidade dos seus idealizadores de conectar jogo, aprendizagem e transformação com coerência e intencionalidade.

Além disso, compreender a gamificação como uma ferramenta estratégica de engajamento é importante para as novas dinâmicas de aprendizagem. Essa compreensão exige que educadores, gestores e desenvolvedores deixem de lado uma visão simplista de “premiação” e passem a enxergá-la como uma linguagem capaz de promover experiências significativas. Quando bem planejada, ela estimula a autonomia, o senso de pertencimento e o desenvolvimento de competências, indo além do entretenimento e tornando-se um meio legítimo de aprendizagem e transformação social. Isso demanda escuta ativa, análise contextual e adaptação contínua, sobretudo em cenários de constante mudança como os que vivenciamos nas esferas educacional e corporativa.

Portanto, o potencial da gamificação está diretamente ligado à forma como ela é pensada e aplicada. Mais do que seguir modismos tecnológicos, é preciso alinhar suas práticas a objetivos pedagógicos e humanos, compreendendo que o jogo, quando conduzido com ética e intencionalidade, pode ser uma ponte entre o engajamento e o conhecimento. O futuro da gamificação será promissor não apenas por suas inovações técnicas, mas pela maturidade de seus usos — conectando diversão e propósito, tecnologia e significado.

REFERÊNCIAS

BELON, A. da S. **Gamificação na educação: contribuições para a práxis sociocomunitária**. São Paulo: Dialética, 2022.

CARDOSO, F. L. M. J. **Gamificação como ferramenta de gestão nas empresas: teoria, modelos e aplicação prática**. São Paulo: Dialética, 2024.

CHOU, Y. **Actionable gamification: beyond points, badges, and leaderboards**. [S.l.]: Octalysis Media, 2015.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DETERDING, S. *et al.* From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. In: **Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments**. New York: ACM, 2011. p. 9–15.

DUARTE, L. G. L. Gamificação, motivação e aprendizagem: riscos da superficialidade. **Frontiers in Education**, 2023. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2023.1212994/full>. Acesso em: 27 jun. 2025.

FREITAS, C. A.; OLIVEIRA, J. F. S. Gamificação com realidade aumentada no ensino de ciências: uma revisão sistemática de literatura. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. esp., p. 1–25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8674840>. Acesso em: 27 jun. 2025.

GLOBENEWSWIRE. **Gamification Market Research Report 2025**. New York, 2025. Disponível em: <https://www.globenewswire.com/news-release/2025/02/11/3024424/28124/en/Gamification-Market-Research-Report-2025>. Acesso em: 27 jun. 2025.

GOMES, M. M. *et al.* Percepção de colaboradores quanto à gamificação no ambiente de trabalho. **ReCaPe: Revista de Casos e Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 1–12, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/37285>. Acesso em: 27 jun. 2025.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LIMA, A. M. de *et al.* Jogos de empresas e formação empreendedora: evidências a partir de um experimento com estudantes do ensino médio técnico. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 60, n. 1, p. 65–77, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/bzJQcxTmFC44wFmLFDjBhMQ>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MARCEWSKI, A. **Even ninja monkeys like to play: gamification, game thinking and motivational design**. Amazon Digital Services, 2015.

MCGONIGAL, J. **Reality is broken: why games make us better and how they can change the world**. Nova York: Penguin Press, 2011.

NICHOLSON, S. A recipe for meaningful gamification. In: REINERS, T.; WOOD, L. C. (ed.). **Gamification in education and business**. Cham: Springer, p. 1–20. 2015.

OLIVEIRA, T. de A.; NASCIMENTO, F. C. Gamificação e acessibilidade: interfaces inclusivas para ambientes digitais de aprendizagem. **Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE**, 2021.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000.

SANTOS, J. M.; ARAÚJO, J. R. A motivação extrínseca e os riscos da gamificação em ambientes corporativos. **Revista Gestão & Tecnologia**, v. 19, n. 2, p. 51–64, 2022.

SILVA, D. S.; ALMEIDA, R. M. Game thinking e design thinking: convergências no desenvolvimento de experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 20, n. 1, p. 1–20, 2021.

SOUZA, G. H. S. de; VIEIRA, P. A. O uso de realidade virtual e gamificação na educação corporativa: estudo de caso VR Monkey. **Liga Ventures**, 2017. Disponível em: <https://liga.ventures/insights/startups/tendencias-tecnologicas-na-educacao-realidade-virtual-e-gamificacao/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the win: how game thinking can revolutionize your business**. Filadélfia: Wharton Digital Press, 2012.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps**. Sebastopol: O'Reilly Media, 2011.

LA PRÁCTICA DE LA TUTORÍA EN LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN UNAM

Mauro Gelacio Peralta Silverio¹

Resumen: Este capítulo analiza la práctica de la tutoría en la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, destacando su papel en el acompañamiento académico y personal de los estudiantes de posgrado. Se examinan los objetivos, alcances y estrategias que configuran la tutoría como un eje fundamental en el proceso formativo, así como los retos que enfrentan tutores y tutorados en el contexto de la educación superior. A partir de un enfoque cualitativo, se presentan reflexiones sobre la importancia del vínculo pedagógico que se establece en el proceso tutorial, su contribución al desarrollo de competencias investigativas y profesionales, y su impacto en la trayectoria académica de los estudiantes. El capítulo concluye señalando la necesidad de fortalecer la capacitación docente, consolidar políticas institucionales y promover prácticas innovadoras que potencien la tutoría como herramienta esencial para el éxito académico y la formación integral en los programas de posgrado.

Palabras clave: Tutoría. Educación superior. Posgrado. Formación pedagógica. UNAM.

INTRODUCCIÓN

EL presente trabajo se desprende de la línea de investigación: *Formación y posgrado*, ubicada en el campo IV “Construcción de saberes pedagógicos” (CSP); al interior de la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón de la

¹ Posdoctorante en la UPN, Ajusco CDMX. Miembro de redes académicas (CIEAC, CAPEI, FEIAL) sobre educación intercultural. *Doctor en Pedagogía* por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), *Maestro en Investigación Educativa* por la Universidad Iberoamericana (UIA). *Licenciado en Pedagogía* por la Escuela Nacional de Estudios Profesionales ENEP-Aragón (UNAM). Profesor, Asesor Técnico Pedagógico y Supervisor de Educación Primaria.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La línea de investigación *Formación y Posgrado*, se inició desde que existía la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP-Aragón (Carrillo, 2002). Esta línea surgió en una coyuntura, en la que confluyeron, por una parte, la demanda de hacer una evaluación y la reestructuración de la mencionada Maestría (Castillo, 1999; Gómez 2001) y, por la otra, la necesidad de producir conocimiento sobre el campo del posgrado. La actual etapa se inicia en el 2005 hasta la fecha, con la actual administración, con nuevos integrantes y la puesta en marcha de prácticas e ideas innovadoras. Cabe aclarar que es a partir de ésta última etapa, que la línea de investigación apoyó la apertura del campo IV de conocimiento (CSP) que no se encontraba abierto en la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, y que tienen su fundamento en el Programa único (que comparten tres entidades académicas: Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Estudios Superiores Aragón y el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación) del posgrado de Pedagogía. Esta línea esta conformada por un grupo de académicos tutores del Doctorado y de la Maestría en Pedagogía, algunos de ellos son alumnos del Doctorado, con el propósito de conformar sus propios cuadros. Esta línea tiene como objeto de estudio la investigación al interior del posgrado de Pedagogía en: Las Políticas educativas, las prácticas y procesos y sus productos de aprendizaje.

PRESENTACIÓN

El campo IV (CSP) se piensa, estudia e investiga, asimismo, a partir de tener claro la manera de concebir a la investigación educativa. Se Piensa como un proyecto en construcción con miras a consolidarse, aportando frutos de investigación con el fin de lograr que sus actores reflexionen y resignifiquen sus prácticas; es decir, que los sujetos se den cuenta de ¿Cómo están haciendo las cosas?, ¿Porqué? y ¿Para qué? Esto implica tener clara una postura epistemológica en donde se destaca que "lo más importante es documentar las prácticas educativas con miras a que los sujetos se

vean reflejados en ellas y reflexionen en torno a como las están desarrollando, para qué posteriormente las transformen de manera consciente (Carrillo, 2006). En este sentido este trabajo pretende aportar elementos para este propósito.

Existe evidencia de que *la orientación que ha tenido el posgrado ha sido predominantemente profesionalizante*. El Programa para el Fortalecimiento al Posgrado (2001) CONACYT identificó que los posgrados en México tienen dos grandes orientaciones: una hacia la *profesionalización del campo* y otro hacia la *formación de investigadores*. Es decir, que los profesionistas insertados en el campo ocupacional buscan actualizar sus conocimientos y competencias laborales y profesionales para profesionalizar su desempeño a través de cursar estudios de Maestría.

De acuerdo con el artículo 20 del actual Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM (2007), señala que los estudios de Maestría proporcionarán al alumno una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento y tendrán alguno de los siguientes objetivos: 1) Iniciallo en la investigación, 2) formarlo para la docencia o, 3) desarrollar en él una alta capacidad para el ejercicio profesional.

Por su parte en el Plan de Estudios de la Maestría en Pedagogía (2001), se señala el tipo de formación que se proporcionará al estudiante: a) Formación amplia y sólida en los campos de estudio que comprende el programa, b) Alta capacidad para el ejercicio profesional y académico, en particular el ejercicio docente y; c) Los elementos necesarios para inducirlo al aprendizaje y ejercicio de la investigación científica en el área. Dichos objetivos del plan de estudios se alcanzarán a través de la formación y los contenidos de los Campos de Conocimiento del programa de la maestría en Pedagogía: I. Docencia Universitaria, II. Gestión Académica y Políticas Educativas, III. Educación y Diversidad Cultural y IV Construcción de Saberes Pedagógicos. Por lo tanto, la formación que se brinda en la maestría en pedagogía si es profesionalizante o si es para la iniciación en la investigación, independientemente de

cualquier campo, o línea de investigación *requiere de la tutoría como elemento esencial*.

PERTINENCIA DE LA TUTORÍA

Ante demandas globales y estructurales de la sociedad del conocimiento (Tedesco,2000) y de la información, que plasman a partir de políticas educativas, diversos organismos internacionales (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc.) a la educación superior en general y al posgrado en particular, el CONACYT define ejes y líneas rectoras a las instituciones y programas que están obligadas a cumplir. La UNAM no es ajena a esta dinámica, de tal manera que debe cumplir con estos requerimientos; entre los cuales destaca ofrecer y brindar una educación de calidad, para lo cual se encuentran los siguientes indicadores: Mejorar la infraestructura y capacidad instalada, una mejor gestión educativa, la obtención del grado de doctor en sus académicos, una constante capacitación y profesionalización de su planta docente, desarrollar el trabajo en cuerpos y grupos académicos, mejorar la eficiencia terminal, vincular las funciones sustantivas, entre otras. En este sentido la tutoría académica resulta ser un eje transversal, para el logro de los anteriores requerimientos. Además, es un vértice para el desarrollo entre la institución, los académicos y los alumnos. Y un requisito esencial insoslayable para brindar una formación integral a los alumnos en su profesionalización, en su formación teórico-disciplinaria y/o en su iniciación a la investigación. En 2005 la UNAM elaboró el *perfil de competencias del tutor de posgrado*, en dicho documento se establecen tres grandes ejes que son:

1.- El tutor y la tutoría en la educación superior.

Que distingue la tutoría del pregrado con la de este nivel principalmente porque en éste esta orientado hacia la investigación, es decir a la generación de nuevos conocimientos, en el tutor de posgrado de la UNAM, se retoman experiencias de otras

universidades del extranjero y de México se establece la importancia de establecer un “código” de buena práctica de la tutoría, se dividen las responsabilidades del tutor en cuatro etapas: a) Inducción, b) la tutoría, c) el progreso y d) etapas finales. También se conceptualiza al tutor y sus responsabilidades.

2.-Perfil de competencias académicas de los tutores del posgrado en la UNAM.

En este aspecto se identifican las competencias genéricas que debe reunir el tutor y su clasificación, la evaluación del desempeño del tutor y los instrumentos para desarrollar esta evaluación.

3.- Recomendaciones para fortalecer el sistema tutorial.

En este apartado se brindan una serie de recomendaciones específicas para los aspectos administrativos, evaluativos y académicos para fortalecer la tutoría y un esquema sobre los avances que deberá llevar el tutor en el protocolo de investigación del tutorando, todos estos son sólo guías generales, pero se deja en plena libertad de organización a los programas y sus tutores.

Bajo estas ideas rectoras y sobre la experiencia adquirida en la maestría en pedagogía, es como se pretende la conformación de un sistema integral de formación de tutores, acompañado de eventos en donde los tutores tengan la oportunidad de externar sus ideas, necesidades e inquietudes y resulte ser un espacio de autoformación con base en el respeto, tolerancia y la oportunidad de reflexionar sobre sus logros, hallazgos expectativas y necesidades.

IMPORTANCIA DE LA TUTORÍA

Para la Institución

- Es un mecanismo que garantiza el acompañamiento (y formación) del tutor desde el inicio y no termina hasta que el tutorando se gradúa.
- Es un seguimiento del avance del tutorando y permite conocer sus problemas y tomar decisiones fundamentadas al respecto en tiempo y forma, de manera oportuna y adecuada.
- Es una acción concreta que tiene por objeto mejorar la eficiencia terminal, brindando opciones para la titulación de sus tutorandos.
- Permite el trabajo en colectivo al implementar los coloquios, reuniones de comité tutorial, que necesariamente requieren de un trabajo previo de tutoría, en este sentido la tutoría trasciende al trabajo entre el tutor y tutorando.

Para el programa

- ▲ Desde la tutoría se puede asesorar o guiar académicamente al tutorando sobre seminarios, contenidos y actividades extraescolares.
- ▲ Se puede llevar un trabajo colegiado o colaborativo entre tutores y tutorandos, a partir de un trabajo académico centrado en los proyectos de investigación de los alumnos, en donde se retroalimentan desde diversos puntos de vista y se logra un aprendizaje colectivo.
- ▲ Garantiza el avance de la graduación a partir de los hallazgos que se presentan en las reuniones de comité tutor y los coloquios de investigación

Para el tutorando

➤ Su importancia no es sólo en el ámbito escolar formal académico exclusivamente, sino que se ven imbricado tutor y tutorando; pues son indisociables elementos subjetivos, personales, individuales y emocionales; con los aspectos académicos entre los sujetos.

➤ Por su carácter de atención individualizada la tutoría busca ofrecer una excelente formación no sólo en aspectos informativos; sino sobre todo en los formativos: competencias teóricas, disciplinarias, profesionales y laborales que se van consolidando en los niveles teórico, metodológico y técnico en el transcurso de los estudios de posgrado.

➤ La práctica de la tutoría rompe con el estereotipo de un aprendizaje individualizado basado en el trabajo solitario, transforma estructuras homogeneizantes que se solicitan “al grupo”, transforma el paradigma de la lucha con el otro, cambia estructuras para el trabajo “con el otro” (Braudrit, 2000), que es su igual.

➤ Le permite plantear dudas y cuestionamientos de forma directa y personal, así como recibir de su tutor sus “secretos”, saberes y en términos de Sánchez Puentes “una formación artesanal”.

Tutoría Características

El tutor es el encargado de proporcionarle al estudiante las herramientas teóricas y metodológicas para avanzar en su proyecto investigación, lo cual le permitirá la obtención del grado profesional; es decir, forma parte importante del proceso de formación profesional del alumno. La tarea del estudiante es realizar todas las actividades que le encomiende el tutor, que deben contribuir al proyecto general de investigación y le sirven para la culminación de sus tesis de grado. El tutor propondrá el camino que debe seguir el alumno a lo largo de su proceso de formación, la orientación sería más acentuada al inicio de la incorporación y

que paulatinamente se va atenuando, hasta lograr la independencia académica del alumno.

- La tutoría es fundamental ya que se establecen vínculos para “acordar”, “consensar” y elegir una metodología, enfoque teórico y referentes empíricos a considerar en el proyecto de investigación.

- Se inicia con el propósito de redefinir, reestructurar y delimitar el objeto de estudio, así como orientar la estrategia metodológica de abordaje. Posteriormente la presentación y seguimiento de los avances ante el comité y el coloquio y finalmente, para la culminación del trabajo de tesis que le permita obtener el grado.

- Otro de los requerimientos importantes es la elaboración de un plan de trabajo, su seguimiento y el cumplimiento de obligaciones para ambos.

- La tutoría representa un proceso de interacción directa entre el tutor y el estudiante y en éste espacio es donde valora y se evalúa al estudiante.

- Se debería incluir a los alumnos como coparticipes en los proyectos y publicaciones del tutor.

- Por lo tanto, los tutores deberían tener experiencia en investigación dedicándose a esta actividad de tiempo completo.

- En el caso de la FES Aragón debería de existir un curso de inducción, preparación y /o capacitación para los nuevos tutores que se integran al claustro de tutores.

- Se debería reconocer la producción y productividad de los mejores tutores de acuerdo a sus resultados.

- ¿Quién evalúa a los tutores? ¿Quién evalúa la tutoría? Los tutores ¿A quién dan cuenta de su trabajo?

La práctica de la tutoría debería garantizar el avance de los proyectos de investigación, las orientaciones sobre la toma de decisiones en lo referente a los seminarios que deberían tomarse siguiendo una secuencia lógica y coherente.

Problematización de la tutoría

¿En realidad la tutoría resulta ser la solución a los problemas académicos de los estudiantes? ¿La tutoría esta libre de problemas y contradicciones? ¿En realidad los alumnos aceptan “acríticamente” una tutoría? ¿Los tutores están dispuestos a hacer todas las obligaciones y compromisos que implica la tutoría? ¿Los alumnos están dispuestos a cumplir con las obligaciones y requerimientos de sus tutores? ¿Cómo se pueden “poner de acuerdo” tutor y tutorando? ¿Qué sucede cuando no existe empatía por parte de alguno de ellos o de ambos? ¿Qué se requiere para el éxito de la tutoría de parte de ambos?

En nuestro contexto específico: ¿Cómo se desarrolla la práctica de la tutoría en la maestría en pedagogía de la FES Aragón? ¿Existen diferentes tipos y formas de tutoría? ¿Cuáles son sus principales problemas o contradicciones? ¿Qué elementos requiere el académico para ser tutor? ¿Quién es un tutor exitoso? ¿Qué opinan los actores al respecto?

La tutoría por ser una actividad humana no esta libre de contradicciones conductuales, subjetivas, interpersonales, considerando que cada sujeto trae consigo distintas cargas ideológicas, experiencias de formación, expectativas y sobre todo sus peculiares puntos de vista sobre la educación, sus propósitos y las formas de lograrlos. Indiscutiblemente la tutoría es una *corresponsabilidad, es un trabajo compartido, interdependiente e incluyente* que, en ocasiones al no haber acuerdos, consensos o buena comunicación, termina por romperse. Para efectos de este trabajo los clasificaremos en los siguientes aspectos:

Los concernientes al tutor

✚ Nadie obtuvo previamente una *formación, capacitación o inducción* para ser tutor; por lo tanto, cada tutor la resignifica de distinta manera.

✚ Las *condiciones laborales, profesionales y salariales*; no son las más adecuadas e idóneas para la práctica de la tutoría, por lo que los tiempos de cada tutor son reducidos considerando que en su mayoría son profesores de asignatura, por lo cual sólo asisten en promedio un día a la semana para la práctica de la tutoría.

✚ Desde el inicio de la maestría *no se han promovido cursos de formación de tutores*, o *espacios* entre los tutores para retroalimentar sus experiencias, dudas e inquietudes al respecto.

✚ Los *espacios físicos* a veces no son suficientes, idóneos o adecuados para que todos los tutores y alumnos realicen dicha actividad.

✚ Sobre *la asignación*, no se les toma opinión a los tutores sobre las temáticas, trabajos o tutorandos que serán su responsabilidad.

✚ Considerando que la tutoría se centra específicamente en el avance del trabajo de investigación, a veces el tutor no tiene el dominio de determinadas *competencias, saberes y prácticas en investigación* para que pueda “dirigir” a su tutorando.

✚ En ciertas circunstancias no existe la *disposición, apertura, tolerancia y comprensión*, por el tutor, elementos indispensables para “convencer” al tutorando sobre las actividades y tareas que debe realizar para el avance de su trabajo y para su formación profesional.

✚ Es importante que el tutor “demuestre” una *capacidad de motivar, incentivar e infundir* en el tutorando el deseo por investigar y por avanzar en el desarrollo de su proyecto de investigación.

✚ En algunos casos y circunstancias el tutor *no domina la materia o tema* del tutorando por lo cual no lo puede apoyar en su trabajo de investigación.

✚ El tutor en ocasiones se muestra o “*muy estricto o muy laxo*” hacia el alumno, lo cual resulta contraproducente, por no haber establecido o consensado acuerdos, compromisos, tareas y responsabilidades por parte de ambos.

✚ El tutor a veces *no toma la iniciativa* para planificar, organizar y dirigir la tutoría, hacer los señalamientos y demandas al

tutorando, mostrando interés y brindando el apoyo necesario al alumno para su avance.

✚ El tutor a veces no organiza, supervisa y evalúa los avances del trabajo de investigación previamente a las reuniones de comité y coloquio, por lo tanto, no “sugiere” aspectos a mejorar.

✚ Es común que el tutor se decepcione, desanime o desilusione ante la falta de responsabilidad del tutorando.

Los concernientes al tutorando

♦ En la mayoría de los casos el tutorando *carece de una experiencia y disposición hacia la investigación*, lo cual le dificulta la adquisición de una disciplina al respecto.

♦ Al *no estar acostumbrado al trabajo “con otro”* le resulta difícil acoplarse, comunicarse, plantear dudas, inquietudes y sobre todo señalar sus demandas o inconformidades.

♦ Por diversas circunstancias laborales: trabajan, profesionales, de formación, de género; la mayoría son madres, esposas e hijas, con dependientes económicos, cubren responsabilidades familiares, por la edad, ya que una gran parte rebasa los 35 años, por su estado civil, son casadas; en la mayoría de los casos *no son alumnos de tiempo completo*, lo cual no les permiten dedicarse al 100% a su trabajo de investigación.

♦ Algunos de ellos *no pretenden titularse*, sólo buscan obtener su certificado para efectos laborales, escalafonarios, credencialismo, etc. Por lo tanto, no asumen una responsabilidad para la culminación de su trabajo de investigación.

♦ En varios casos *proviene de campos diferentes al pedagógico*, o lo consideran sólo en el aspecto docente, esto no les permite homologarse con los que sí tienen esta formación y no logran desarrollar su investigación con el carácter pedagógico requerido.

♦ En ciertas circunstancias no existe *iniciativa, una actitud adecuada, tolerancia y responsabilidad*, para cumplir con los requerimientos y tareas solicitadas por el tutor, elementos

indispensables para “comprender” lo lógico y estructura de la investigación.

- ♦ Es importante que el tutorando “se deje tutorear”, ya que en ocasiones no comulga con las ideas, estrategias y formas que le propone el tutor, pero no las externa en su momento para que de común acuerdo se llegue a un consenso.

- ♦ En ocasiones existe un trabajo de simulación, resistencia y falta de compromiso por parte del tutorando, que son atribuibles a circunstancias ajenas a él, pero no existe la confianza se pedir el apoyo del tutor.

- ♦ Es común que, por falta de comunicación, compromiso o “voluntad” por parte del alumno, éste culpe al tutor de diversos “cargos.”

- ♦ Es común que el tutorando “no asuma” las observaciones recibidas por el comité o por algunos otros profesores tutores, que le señalan las deficiencias o adecuaciones al trabajo de investigación-*so* pretexto que no se las dice su tutor- y tomen una “actitud infantil”.

- ♦ Es común que el alumno se decepcione, desanime o desilusione ante la falta de responsabilidad del tutor.

- ♦ Otras.

PROBLEMÁTICA DE LA TUTORÍA EN LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

A pesar de que la maestría en pedagogía tiene funcionando desde el 2000, uno de los retos más importantes lo constituye el que los docentes se tienen que asumir ahora como tutores en investigación, de los proyectos de los alumnos, sin formación previa, sin experiencia y sin una idea clara de los alcances que esto significa, se echo a andar además la práctica del comité tutorial y de los coloquios de investigación. Producto de estas circunstancias fue que se tardó en realizar de manera adecuada la tutoría, los comités y los coloquios.

Como primer obstáculo, encontramos que el programa seguía trabajando con la inercia de la maestría en enseñanza superior, es decir, con un currículum fuertemente centrado en la docencia. No se trabajaba el actual plan de estudios ya que no existían los cuatro campos de conocimiento, ni las diez líneas que ofertaba el plan de estudios. Esto lo podemos ver hasta que se realizó una reestructuración de líneas de investigación y tutores, pues antes éstos estaban “cruzados”; es decir, no había claridad en los campos y líneas, existían docentes en varias líneas al mismo tiempo, que no correspondían con su formación de origen, los alumnos estaban asignados a una línea y su tutor estaba en otra, y su proyecto nada que ver con la temática que trabajaba el tutor.

Un segundo componente, lo constituía la ausencia de pedagogos que le dieran un sentido y rumbo pedagógico al programa, estaba sesgado hacia la sociología de la educación, por la fuerte carga de sociólogos desde el jefe de la división, la “coordinadora del programa” los tutores, docentes y los alumnos. Resulta paradójico que en una maestría en pedagogía no se tuviera claridad sobre el rumbo, sentido e intención del programa en lo pedagógico, el sesgo lo podemos observar por el título y desarrollo de los proyectos, así como el tipo de tesis que se producían. La tutoría era desarrollada por tutores con diferentes formaciones, que soslayaban el aspecto pedagógico en los trabajos de investigación. En materia de gestión, ésta era de tipo burocrático-administrativo, desarrollada de manera autoritaria, desde la coordinación se “decidía” la asignación de tutores en determinado campo y línea, que dicho sea de paso existían, pero sólo en términos administrativos. La tutoría se llevaba más en términos administrativos, más que académicos esto lo podemos ver porque había más campos y líneas favorecidas con mayor cantidad de alumnos y tutores. Algunos tutores estaban sobre ofertados, por falta de tiempo y fuertes cargas de trabajo los alumnos no eran atendidos de manera adecuada y por lo tanto sus resultados no eran los más adecuados.

De 1988 a 1999 ingresaron a la maestría 336 alumnos de los cuales egresaron 241 y sólo se graduaron 31, *lo que representa el 8%*. (Lujano 99: 67-68). Lo anterior se manifestó además por el papel de la tutoría que articulara los diversos contenidos de los seminarios con experiencias significativas de investigación, para generar productos de investigación, que apoyaran los trabajos de tesis de los estudiantes.

En particular sobre la tutoría, de acuerdo con el diagnóstico realizado en noviembre del 2005, encontramos: por un lado, los alumnos reportaron que no tenían fuertes problemas con su tutor, que se reunían con él cada quince días, que existía el apoyo para su proyecto de investigación, sin embargo, no había avances significativos en los trabajos de investigación, lo que, aunado a un rezago importante, la eficiencia terminal fue alarmante. Algunas voces de las entrevistas reportaron mal trato de los tutores hacia los alumnos, la falta de compromiso de algunos docentes, así como reclamos de parte de los tutores hacia los alumnos por la falta de responsabilidad. En conclusión, parece ser que había un desorden en el sistema tutorial del programa. A continuación, presentamos los concentrados de los tutores, que nos pueden dar un panorama de la conformación de los campos, los tutores y su formación de origen.

Campo I Docencia Universitaria

	Nombre	Campo	Formación
1.-	ALVARADO HERNÁNDEZ VÍCTOR	DOCENCIA UNIVERSITARIA	SOCIOLOGÍA
2.-	BARRÓN TIRADO MARÍA TERESA	DOCENCIA UNIVERSITARIA	MÉDICO
3.-	GARCÍA CORTÉS JUAN	DOCENCIA UNIVERSITARIA	FILOSOFÍA
4.-	GÓMEZ RAMÍREZ DANIEL	DOCENCIA UNIVERSITARIA	NORMALISTA
5.-	JERÓNIMO MONTES JOSÉ ANTONIO	DOCENCIA UNIVERSITARIA	ODONTOLOGÍA
6.-	LIMÓN Y SANDOVAL AGUSTINA SUSANA	DOCENCIA UNIVERSITARIA	PSICOLOGÍA
7.-	MARTÍNEZ MEDRANO ROSA MARÍA	DOCENCIA UNIVERSITARIA	TRABAJO SOCIAL

8.-	ORTIZ VILLASEÑOR JOSÉ LUIS	DOCENCIA UNIVERSITARIA	MEDICO
9.-	SALINAS JIMÉNEZ MA. GUADALUPE	DOCENCIA UNIVERSITARIA	PSICÓLOGIA
10.-	SORIANO RAMÍREZ ROSA MARÍA	DOCENCIA UNIVERSITARIA	PEDAGOGIA

Fuente: Registros de la coordinación de la maestría en pedagogía FES-A.
marzo de 2007

Como se puede observar la mayor concentración de profesores estaba en el campo I, por lo que se puede deducir que el gran peso de la maestría recaía en la profesionalización docente que ofrecía este campo, es notorio que de todos los profesores-tutores sólo uno cuenta con la formación inicial en pedagogía; además todavía no existen identificadas ni registradas oficialmente líneas de investigación.

Campo II Gestión Académica y Políticas Educativas

No.	Nombre	Campo	Formación
1.-	BADILLO GAONA MANUELA	GESTIÓN ACADÉMICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS	RELACIONES INTERNACIONALES
2.-	BERNAL FRANCO ENRIQUE	GESTIÓN ACADÉMICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS	SOCIOLOGÍA
3.-	DURÁN GÓMEZ RAFAEL	GESTIÓN ACADÉMICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS	RELACIONES INTERNACIONALES
4.-	MUNGUÍA SALAZAR ALEX	GESTIÓN ACADÉMICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS	RELACIONES INTERNACIONALES
5.-	SÁNCHEZ FABÍAN JOSÉ	GESTIÓN ACADÉMICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS	SOCIOLOGÍA

Fuente: Registros de la coordinación de la maestría en pedagogía FES-A.
marzo de 2007

En tercer lugar, en la concentración de profesores se encontraba el campo II, de gestión académica y políticas educativas, que ofrecía una formación teórico-disciplinaria hacia la relación entre las políticas educativas y la gestión; cabe hacer notar que no contaba con pedagogos de origen.

Campo III Diversidad Cultural y Educación

No.	Nombre	Campo	Formación
-----	--------	-------	-----------

1.-	AHUMADA BARAJAS RAFAEL	DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN	PERIDISMO
2.-	BELLO DOMÍNGUEZ JUAN	DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN	SOCIOLOGÍA
3.-	CUÉLLAR VALENCIA MARÍA DE LOS ÁNGELES	DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN	SOCIOLOGÍA
4.-	CERÓN MARTÍNEZ ARMANDO ULISES	DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN	SOCIOLOGÍA
5.-	CRUZ GARCÍA ENRIQUE	DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN	ECONOMÍA
6.-	FARFAN HERNÁNDEZ JESÚS	DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN	ECONOMÍA
7.-	FONSECA HERNÁNDEZ CARLOS	DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN	PSICOLOGÍA
8.-	HERNÁNDEZ REYES CARLOS	DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN	PEDAGOGIA
9.-	ROMERO HERNÁNDEZ JOSÉ LUIS	DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN	PEDAGOGIA

Fuente: Registros de la coordinación de la maestría en pedagogía FES-A.
marzo de 2007

Como segundo lugar en la concentración de profesores se encontraba el campo III, de diversidad cultural que abre opciones educativas en la diversidad educativa, cuenta con dos pedagogos de origen egresados de la misma maestría en pedagogía.

Campo IV Construcción de Saberes Pedagógicos

No.	Nombre	Campo	Formación
1.-	CARRILLO AVELAR ANTONIO	CONSTRUCCIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS	PEDAGOGIA
2.-	BECERRA SANTIAGO GUADALUPE	CONSTRUCCIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS	PSICÓLOGIA
3.-	PERALTA SILVERIO MAURO GELACIO	CONSTRUCCIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS	PEDAGOGIA
4.-	SANTAMARÍA MARTÍNEZ MARÍA DE LA PAZ	CONSTRUCCIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS	PEDAGOGIA

Fuente: Registros de la coordinación de la maestría en pedagogía FES-A.
marzo de 2007

Por último, el campo IV se abocó a la construcción de saberes pedagógicos a partir de recuperar los elementos de la pedagogía por lo que, contaba con el mayor número de pedagogos, hasta ese momento y una de sus prioridades fue investigar al posgrado y recuperar el ámbito pedagógico.

De acuerdo con los anteriores cuadros se logró identificar a la tutoría, al comité tutorial y al coloquio como una fortaleza, para el avance de los proyectos de investigación de los alumnos en comparación la Facultad de Filosofía y Letras de Ciudad Universitaria. Se acordó mejorar dichas prácticas a partir de potencializar sus expectativas y alcances a mediano y largo plazo con acciones y estrategias innovadoras.

El 6 de abril de 2006, la Jefatura de la División de Estudios de Posgrado de la FES Aragón (Carrillo:2006:3) presentó un informe ante el Consejo Académico sobre la eficiencia terminal de la maestría en pedagogía. De 1999 al 2003 en seis generaciones han existido un total de 172 solicitudes para ingresar a la Maestría, de ellas, sólo se han aceptado 92 (53%) de los 92 alumnos que ingresaron terminaron satisfactoriamente 90 (97%). Sin embargo, sólo se han graduado 25 *lo que representa el 27%*. Y sólo el 8% de los egresados lo han hecho en un periodo de entre dos y tres años. De tal manera que se solicitó a diferentes campos trabajar sobre una serie de alternativas para titulación, por ejemplo: Modalidad de titulación mediante la elaboración de un ensayo, informe académico por actividad profesional, por artículo académico, informe académico, material didáctico innovador, intervención académica, por la modalidad de innovación educativa.

La otra cara de la moneda

Si bien la tutoría *per se* no resulta ser la solución a todos los problemas académicos de los docentes-tutores y de tutorandos, la experiencia nos da indicios de que, sí se están solventando algunas problemáticas a partir de la tutoría, porque se implementaron una serie de acciones y estrategias conjuntas:

- ✓ Reestructuración de campos, líneas de investigación y sus responsables
- ✓ Apertura de nuevas líneas de investigación, actualmente el programa cuenta con 11
- ✓ Reubicación de tutores de acuerdo a su perfil académico y profesional
- ✓ Asignación de alumnos y proyectos de manera atinada con criterios académicos
- ✓ No saturar a los tutores con un número excesivo de tutorandos
- ✓ Reestructurar funciones, para el comité tutor
- ✓ Ofertar mayor cantidad y opciones de tutores con un mayor perfil pedagógico
- ✓ Reestructurar los seminarios de acuerdo a las temáticas de los alumnos, para organizar en conjunto con los tutores el plan para el avance de los trabajos de investigación
- ✓ Abrir la posibilidad de que los alumnos soliciten a su tutor previamente, de acuerdo a su línea de formación e investigación.

Desde luego que la tutoría no esta libre de problemas y contradicciones, sin embargo, estos problemas se pueden solucionar en la medida en que los tutores los analicen, comenten y se lleguen a consensos en cursos, encuentros y actividades que se organicen para este fin. Por otro lado, los alumnos podrán avanzar en la misma dirección con el tutor en la medida en que unifiquen criterios, cada uno estará dispuesto a cumplir con sus obligaciones y compromisos si están claros hacia dónde deben llegar y el cómo. En la medida en que existan mecanismos de empatía, comunicación y dispositivos que autorregulen la tutoría se logrará el éxito de la tutoría de parte de ambos. Es aquí en donde tiene razón de ser el propósito del presente trabajo *mostrar a los tutores de la maestría en pedagogía de la FES A, la necesidad de una formación tutorial permanente.*

Para tal efecto buscamos dar cuenta de: ¿Cómo se desarrolla la práctica de la tutoría en la maestría en pedagogía de la FES Aragón? ¿Existen diferentes tipos y formas de tutoría? ¿Cuáles son sus

principales problemas o contradicciones? ¿Qué elementos requiere el académico para ser tutor? ¿Quién es un tutor exitoso? ¿Qué opinan los actores al respecto? ¿Cómo sería esta formación tutorial permanente? ¿Qué implica?

Situación actual de la planta docente de la maestría en pedagogía de la FES A.

Relación de profesores-tutores del programa de maestría en pedagogía

No	Nombre	Edad	Formación	Nivel Máximo de estudios	Antigüedad
1	AGUILAR RODRÍGUEZ EMILIO	54	➤Lic. en Filosofía ➤Lic. en Sociología ➤Mtro. en Enseñanza Superior ➤Dr. en Ciencias Sociales	Doctorado	
2	AHUMADA BARAJAS RAFAEL	52	➤Lic. en Periodismo ➤Mtro. en Enseñanza Superior ➤Dr. en Ciencias Políticas y Sociales	Doctorado	
3	ALVARADO HERNÁNDEZ VÍCTOR	47	➤Lic. en Sociología ➤Mtro. en Biblioteconomía ➤Mtro. en Enseñanza Superior ➤Dr. en Pedagogía	Doctorado	
4	ARANGO PINTO LUÍS GABRIEL	32	➤Lic. en Ciencias de la Comunicación ➤Mtro. en Comunicación ➤Dr. en Ciencias Políticas y Sociales	Doctorado	1 año
5	BADILLO GAONA MANUELA	42	➤Lic. en Relaciones Internacionales ➤Mtra. en Administración y Desarrollo de la Educación ➤5º sem. Doctorado en Pedagogía	Doctorado	3 años
6	BARRÓN TIRADO MARÍA TERESA	50	➤Médico Cirujano ➤Mtra. en Enseñanza Superior ➤Dra. en Pedagogía	Doctorado	

7	BELLO DOMÍNGUEZ JUAN	42	➤Lic. en Sociología ➤Mtro. en Sociología ➤Dr. en Sociología	Doctorado	
9	CARRILLO AVELAR ANTONIO	54	➤Lic. en Pedagogía ➤Mtro. en Ciencias Antropológicas ➤Mtro en Educación ➤Dr. en Ciencias Antropológicas	Doctorado	
10	CERÓN MARTÍNEZ ARMANDO ULISES	44	➤Lic. en Sociología ➤Mtro. en Filosofía de las Ciencias ➤Dr. en Pedagogía	Doctorado	
11	CORTÉS RUIZ JUAN CARLOS	44	➤Lic. en Antropología Física ➤Mtro. en Antropología ➤Dr. en Antropología	Doctorado	1 semestre
12	CRUZ CAMARGO FRANCISCA	48	➤Lic. en Sociología ➤Mtra. en Enseñanza Superior	Maestría	
13	CRUZ GARCÍA ENRIQUE	59	➤Lic. en Economía ➤Mtro. en Enseñanza Superior ➤3er sem. Doctorado en Pedagogía	Doctorado	
14	CUELLAR VALENCIA MARÍA DE LOS ÁNGELES	43	➤Lic. en Sociología ➤Mtra. en Comunicación ➤4º sem. Doctorado en Pedagogía	Doctorado	2 años
15	DURÁN AMAVIZCA NORMA	51	➤Lic. en Pedagogía ➤Mtra. en Filosofía ➤C. a Dra. en Pedagogía	Doctorado	1 año y medio
16	FARFAN HERNÁNDEZ JESÚS	68	➤Lic. en Economía ➤Mtro. en Democracia y Educación en Valores	Maestría	
17	GARCÍA BADILLO JESÚS GUADALUPE	42	➤Lic. en Periodismo ➤Mtro. en Mercadotécnica	Doctorado	2 años y medio

			➤5º sem. Doctorado en Pedagogía		
18	GARCÍA CORTÉS JUAN	67	➤Lic. en Filosofía ➤Mtro. en Enseñanza Superior ➤C. a Dr. en Pedagogía	Doctorado	
19	GAYTÁN GARCÍA MARTHA CELERINA	30	➤Lic. en Pedagogía ➤Mtra. en Pedagogía ➤3er sem. Doctorado en Pedagogía	Doctorado	Medio año
20	HERNÁNDEZ REYES CARLOS	50	➤Lic. en Pedagogía ➤Mtro. en Pedagogía ➤Egresado del Doctorado en Pedagogía	Doctorado	
21	JIMÉNEZ ZALDIVAR MARIA ELENA	50	➤Lic. en Pedagogía ➤Mtra. en Enseñanza Superior ➤5º sem. Doctorado en Pedagogía	Doctorado	3 años
22	JERÓNIMO MONTES JOSÉ ANTONIO	42	➤Cirujano Dentista ➤Mtro. en Enseñanza Superior ➤Dr. en Pedagogía	Doctorado	
22	LIMÓN Y SANDOVAL AGUSTINA SUSANA	62	➤Lic. en Psicología ➤Mtra. en Enseñanza Superior ➤C. a Dra. en Pedagogía	Doctorado	
23	LOPÉZ RAMOS SERGIO	53	➤Lic. en Psicología ➤Mtro. en Historia de México ➤Dr. en Antropología	Doctorado	1 año y medio
24	MARTÍNEZ MEDRANO ROSA MARÍA	42	➤Lic. en Trabajo Social ➤Mtra. en Educación ➤Dra. en Pedagogía	Doctorado	
25	OLMOS ROA ANDREA	55	➤Lic. en Psicología ➤Mtra. en Psicología	Doctorado	

			➤ Dra. en Comunicación, Cultura y Educación		
26	ORTIZ VILLASEÑOR JOSÉ LUIS	52	➤ Médico Cirujano ➤ Mtro. en Tecnologías Educativas ➤ 1er sem. del Doctorado en Pedagogía	Doctorado	
27	PASTRANA FLORES LEONOR ELOINA	42	➤ Lic. en Sociología ➤ Mtra. en Ciencias de la Educación ➤ Dra. en Antropología	Doctorado	1 año
28	PERALTA SILVERIO MAURO GELACIO	41	➤ Lic. en Pedagogía ➤ Mtro. en Investigación y Desarrollo de la Investigación ➤ 5º sem. Doctorado en Pedagogía	Doctorado	2 años y medio
29	RAMÍREZ BENÍTEZ MERCEDES ARACELI	49	➤ Lic. en Pedagogía ➤ Mtra. en Enseñanza Superior ➤ 5º sem. Doctorado en Pedagogía	Doctorado	3 años
30	RIVERA MENDOZA MARGARITA	49	➤ Lic. en Psicología ➤ Mtra. en Psicología ➤ Dra. en Antropología ➤ 1er sem. Doctorado en Pedagogía	Doctorado	1 año y medio
31	ROMERO HERNÁNDEZ JOSÉ LUIS	50	➤ Lic. en Pedagogía ➤ Mtro. en Enseñanza Superior ➤ Dr. en Pedagogía	Doctorado	
32	SALINAS JIMÉNEZ MA. GUADALUPE	54	➤ Lic. en Psicología ➤ Mtra. en Psicología ➤ C. a Dra. en Pedagogía	Doctorado	
33	SÁNCHEZ FABÍAN JOSÉ	41	➤ Lic. en Sociología ➤ Mtro. en Sociología Política ➤ C. a Dr. en Ciencias Políticas	Doctorado	

34	SANTAMARÍA MARTÍNEZ MARÍA DE LA PAZ	43	➤Lic. en Pedagogía ➤Mtra. en Pedagogía ➤C. a Dra. en Pedagogía	Doctorado	
35	SORIANO PEÑA REINALDA	51	➤Lic. en Pedagogía ➤Mtra. en Enseñanza Superior ➤Dra. en Pedagogía	Doctorado	1 año
36	SORIANO RAMÍREZ ROSA MARÍA	47	➤Lic. en Pedagogía ➤Mtra. en Enseñanza Superior ➤Dra. en Pedagogía	Doctorado	
37	SOSA LÓPEZ CONSUELO ROSA	40	➤Lic. en Psicología ➤Mtra. en Historia y Etnohistoria ➤Dra. en Historia y Etnohistoria	Doctorado	1 semestre
38	VILLEGAS TAPIA MARÍA GUADALUPE	49	➤Lic. en ➤Mtra. en ➤Dra. en Pedagogía	Doctorado	1 año y medio

Fuente: Registros de la coordinación de la maestría en pedagogía FES-A. diciembre de 2008

Como se puede observar actualmente se ha fortalecido la planta de profesores-tutores, más del 90% cuenta con estudios de doctorado (o lo están cursando) con mayor cantidad de pedagogos de origen, además de tener la formación inicial, la mayoría han egresado del sistema tutorial de la misma maestría, lo conocen y lo han vivenciado; han fortalecido con su formación doctoral este sistema, siendo tutorandos en el doctorado y tutores de la maestría. Por lo que podemos afirmar que este sistema es conocido por ellos, como alumnos y ahora como tutores, pudiendo ofrecer a sus alumnos sus experiencias de formación en este sistema.

A continuación, observaremos la situación actual de los comités tutorales, en cada línea de investigación, donde podemos observar los perfiles de los estudiantes.

Comités Tutorales

Línea de Investigación: 1.- *Educación para la Salud*

Comité Tutorial: Dra. Consuelo R. Sosa López, Dra. Margarita Rivera Mendoza, C. a Dra. María de la Paz Santamaría Martínez, Mtro. José Sánchez Fabián, Mtra. Norma Delia Durán Amavizca, Dr. Antonio Carillo Avelar. Responsable: Dr. Sergio López Ramos				
No.	Alumno	Edad	Formación	Tutor
1	Amador Martínez Rosario	31	Lic. en Psicología	Dra. Consuelo R. Sosa López
2	Castellanos Ramírez Alejandra	27	Lic. en Psicología	Dra. Margarita Rivera Mendoza
3	Cruz Sánchez Marcos Isaac	27	Lic. en Psicología	Dra. Margarita Rivera Mendoza
4	López Ramírez Marlen	37	Lic. en Psicología	Dra. Margarita Rivera Mendoza
5	Molas Barcenas Rosa María	37	Lic. en Psicología	C Dra María de la Paz Santamaría Martínez
6	Ramírez Navarro Patricia	38	Lic. en Psicología	Dra. Consuelo R. Sosa López
7	Carrillo Ibarra Tania	25	Médico Cirujano	Dr. Sergio López Ramos
8	Castro Hernández Shiduet M.	27	Lic. en Psicología	Dr. Sergio López Ramos
9	Chaparro Aguilera Gerardo Abel	39	Lic. en Psicología	Dr. Sergio López Ramos
10	Flores Méndez Orquídea	25	Lic. en Psicología	Mtro. José Sánchez Fabián
11	Mejia Leyva Selene	29	Lic. en Psicología	Dr. Sergio López Ramos
12	Molina García Erandeni	26	Lic. en Psicología	Dr. Sergio López Ramos
13	Torres Casillas Gabriela	35	Lic. en Psicología	Dr. Sergio López Ramos
14	Carrillo Hernández Jesús	30	Lic. en Psicología	Mtra. Norma Delia Durán Amavizca
15	Martínez Jiménez Teresita	27	Lic. en Psicología	Mtra. Norma Delia Durán Amavizca
16	Ramírez Navarro Patricia	38	Lic. en Psicología	Dra. Consuelo R. Sosa López
17	Romero Ortiz Roberta	32	Lic. en Psicología	Mtra. Norma Delia Durán Amavizca

Fuente: Registros de la coordinación de la maestría en pedagogía FES-A.
diciembre de 2008

Como podemos observar en esta línea se concentran la mayor cantidad de alumnos, cuya característica principal es que no hay pedagogos, todos son psicólogos de origen, por lo que la estrategia de la tutoría resulta ser de gran importancia ya que provienen de otro campo educativo y sus proyectos están enfocados a la educación para la salud, en el campo correspondiente a educación y diversidad multicultural.

Línea de Investigación: 2.- Gestión educativa

Comité Tutorial: C. a Dra. María Guadalupe Salinas Jiménez, Mtra. María de los Ángeles Cuellar Valencia, Mtro. Jesús García Badillo.				
Responsable: C. a Dr. Luís Gabriel Arango Pinto				
No.	Alumno	Edad	Formación	Tutor
1	Arellano Alonso Juan	37	Lic. en Comunicación y Periodismo	Mtra. María de los Ángeles Cuellar Valencia
2	De la Trinidad Mora Sara Lilia	36	Lic. en Pedagogía	Mtra. María de los Ángeles Cuellar Valencia
3	Domínguez Rodelo Juan Wilfrido	30	Lic. en Pedagogía	C. a Dr. Luís Gabriel Arango Pinto
4	Hernández Cortés Argelia	35	Lic. en Comunicación y Periodismo	Mtro. Jesús García Badillo
5	Sotelo Martínez Lucia Eugenia	40	Ing. en Computación	Mtra. María de los Ángeles Cuellar Valencia

Fuente: Registros de la coordinación de la maestría en pedagogía FES-A.
diciembre de 2008

En esta línea la característica es que sólo existe tutor con formación de origen de pedagogo y dos entre los alumnos, sus proyectos están enfocados hacia las nuevas tecnologías en educación en sus diferentes manifestaciones.

Línea de Investigación: 3.- Educación y Valores

Comité Tutorial: C. a Dra. Reynalda Soriano Peña, Carlos Hernández Reyes				
Responsable: Mtro. Jesús Farfán Hernández				
No.	Alumno	Edad	Formación	Tutor
1	Garduño Peralta Sandra	44	Lic. en Comunicación y Periodismo	Dra. Araceli Mingo Caballero
2	Medrano López Imelda	34	Lic. en Pedagogía	Mtro. Carlos Hernández Reyes
3	Ladrón de Guevara María Bárbara	46	Lic. en Educación	Dr. Antonio Carrillo Avelar
4	Ramírez Cano María Elena	40	Lic. en Pedagogía	Dra. Oliva López Sánchez

Fuente: Registros de la coordinación de la maestría en pedagogía FES-A. diciembre de 2008

Se puede observar que en esta línea la mayoría de los alumnos son pedagogos y sus proyectos están orientados hacia la relación entre la educación y valores.

Línea de Investigación: 4.-Interculturalidad y Educación Indígena

Comité Tutorial: Mtra. María Elena Jiménez Zaldivar, Dr. Juan Bello Domínguez, Mtro. Juan Carlos Cortés Ruiz.				
Responsable: Mtra. Mercedes Araceli Ramírez Benítez				
No.	Alumno	Edad	Formación	Tutor
1	Botello Ortiz Ruth Nitzia	45	Lic. en Literatura Dramática y Teatro	Dr. Antonio Carrillo Avelar
2	Ramos Baños Griselda	24	Lic. en Ciencias de la Educación	Mtra. María Elena Jiménez Zaldivar
3	Velázquez Vargas Rogelio	51	Lic. en Pedagogía	Dr. Antonio Carrillo Avelar
4	Verdejo Saavedra Rocío	33	Lic. en Sociología	Dra. Patricia Medina Melgarejo

Fuente: Registros de la coordinación de la maestría en pedagogía FES-A. diciembre de 2008

Se puede observar que en esta línea al menos la mitad de los alumnos son pedagogos y sus proyectos están orientados hacia la interculturalidad y su relación con la educación indígena.

Línea de Investigación: 5.-Profesionalización Docente

Comité Tutoral: C. a Dra. María Teresa Barrón Tirado, C. a Dra. Agustina Susana Limón y Sandoval, C. a Dr. Juan García Cortés				
Responsable: Dra. Rosa María Soriano Ramírez				
No.	Alumno	Edad	Formación	Tutor
1	Ávila Estrada Martha	29	Lic. en Educación	C. a Dr. Juan García Cortés
2	Segovia Chávez María Fernanda	24	Lic. en Ciencias de la Educación	Dra. Rosa María Soriano Ramírez

Fuente: Registros de la coordinación de la maestría en pedagogía FES-A. diciembre de 2008

Como podemos observar en esta línea es donde hay la menor cantidad de alumnos que buscan la profesionalización docente, a diferencia de hace algunos años, cuando esta línea tenía la mayor demanda y la mayor oferta educativa.

Línea de Investigación: 6.-Exploraciones Pedagógicas

Comité Tutoral: Dr. José Luis Romero Hernández, Mtro. Ramiro Macías Ortiz				
Responsable: Dra. Guadalupe Villegas Tapia				
No.	Alumno	Edad	Formación	Tutor
1	González Castro Liliana	37	Lic. en Pedagogía	Dra. Guadalupe Villegas Tapia
2	Hernández Cruz Jesús Marcelino	52	Lic. en Pedagogía	Dra. Guadalupe Villegas Tapia
3	Hernández Martínez Adriana	34	Cirujana Dentista	Dra. Guadalupe Villegas Tapia
4	Ibarra Reyes Antonia	51	Lic. en Educación	Dr. José Luis Romero Hernández
5	Segura González Lorena Soledad	55	Cirujana Dentista	Dr. Antonio Carrillo Avelar

Fuente: Registros de la coordinación de la maestría en pedagogía FES-A. diciembre de 2008

En esta línea de investigación existe una mayor cantidad de pedagogos y que su intención es la expedición pedagógica, y el tutor tiene la mayor cantidad de tutorandos (3).

Línea de Investigación: 7.- Reforma Educativa en la Escuela Secundaria

Comité Tutorial: Dra. Andrea Olmos Roa, Mtra. Martha Gaytán García				
Responsable: Dra. Rosa María Martínez Medrano				
No.	Alumno	Edad	Formación	Tutor
1	Bautista Bautista Diego Atzayácatl	25	Lic. en Pedagogía	Dra. Rosa María Martínez Medrano
2	Cruz Espíndola Miriam Jocabed	30	Lic. en Comunicación y Periodismo	Mtra. Martha Gaytán García

Fuente: Registros de la coordinación de la maestría en pedagogía FES-A.
diciembre de 2008

Esta línea de investigación es de reciente creación, por lo que también cuenta con pocos alumnos y de entre ellos un pedagogo, que labora en educación secundaria.

Línea de Investigación: 8.-Políticas Educativa en Educación Superior

Comité Tutorial: Dra. Leonor Eloina Pastrana Flores, Mtra. Francisca Cruz Camargo, Mtro. José Sánchez Fabián, Mtro. Enrique Cruz García.				
Responsable: Mtra. Manuela Badillo Gaona				
No.	Alumno	Edad	Formación	Tutor
1	Castillo De la Cruz María Leticia	39	Lic. en Comunicación y Periodismo	Mtro. José Sánchez Fabián
2	García García César	28	Lic. en Pedagogía	Mtro. José Sánchez Fabián
3	Mariscal Ramírez Doris	52	Lic. en Pedagogía	Dra. Leonor Eloina Pastrana Flores
4	Galicía García María Nancy	25	Lic. en Pedagogía	Mtro. Enrique Cruz García

Fuente: Registros de la coordinación de la maestría en pedagogía FES-A.
diciembre de 2008

En esta línea se concentra también la mayor cantidad de alumnos que son pedagogos (3) que tienen interés en la gestión educativa, a diferencia de años anteriores en donde no había pedagogos.

Línea de Investigación: 9.-Formación y Posgrado

Comité Tutorial: Mtra. María del Socorro Oropeza Amador, Mtro. Mauro Gelacio Peralta Silverio				
Responsable: C. a Dra. María de la Paz Santamaría Martínez				
No.	Alumno	Edad	Formación	Tutor
1	Belmont Campos María Guadalupe	24	Lic. en Pedagogía	C. a Dra. María de la Paz Santamaría Martínez
2	Hernández Becerril Susana	41	Lic. en Pedagogía	Mtra. María del Socorro Oropeza Amador
3	Hernández Ruíz Alejandra	36	Lic. en Contaduría Mtra. en Ciencias de la Educación	C. a Dra. María de la Paz Santamaría Martínez
4	Rodríguez Cabañas Susana	37	Lic. en Pedagogía	Dr. Antonio Carrillo Avelar
5	Venegas Aguirre Juan Atalo	36	Lic. en Filosofía	Mtro. Mauro Gelacio Peralta Silverio

Fuente: Registros de la coordinación de la maestría en pedagogía FES-A.
diciembre de 2008

En esta línea es donde se concentra la mayoría de los pedagogos, su propósito se centra en la investigación del posgrado de la FES Aragón y uno de sus propósitos esenciales es la iniciación en la investigación; así como también la totalidad de los tutores son pedagogos.

Línea de Investigación:10.- Nuevas Tecnologías en Educación

Comité Tutorial: Dr. José Antonio Jerónimo Montes, Dr. Rafael Ahumada Barajas, Mtro. José Luís Ortiz Villaseñor				
Responsable: Dr. Víctor Manuel Alvarado Hernández				
No.	Alumno	Edad	Formación	Tutor
1	Andrade Cortes Lidia del Carmen	39	Lic. en Pedagogía	Dr. José Antonio Jerónimo Montes
2	Mendoza Paredes Daniel	27	Lic. en Psicología	Mtro. José Luís Ortiz Villaseñor
3	Ortiz Ramírez Edgar Alejandro	26	Ing. en Computación	Dr. José Antonio Jerónimo Montes

Fuente: Registros de la coordinación de la maestría en pedagogía FES-A.
diciembre de 2008

En esta línea se concentra el interés en las nuevas tecnologías de la educación y sólo cuenta con un pedagogo como alumnos, y una característica es que entre sus tutores no son pedagogos.

CONCLUSIÓN

En este breve recorrido por las actuales líneas de investigación, podemos observar como es que se centran actualmente en campos y líneas de investigación específicas, son una pequeña cantidad de alumnos ya que se busca una atención personalizada en ellos, brindándoles también una tutoría adecuada a los intereses de investigación de los alumnos. Un dato interesante es que, se ha definido cada vez más el perfil de ingreso para los alumnos y para los tutores, una menor concentración en una sola línea, una menor cantidad de tutorandos por tutor; entre los alumnos, docentes, tutores y responsables de línea existe una mayor cantidad de pedagogos, que se reúnen para llevar acabo trabajo con el otro que se manifiesta en la estrategia académica de la tutoría. Por lo que podemos decir que esta estrategia debe consolidarse, se pretende se logre a través de la formación permanente de sus tutores.

REFERENCIAS

- ANUIES (2000) *La Educación Superior en el siglo XXI*, México.
- _____. (2004) *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*. UPN. México.
- _____. (2004) *Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas 1994-2003*.
- Arredondo G. M. (2004) (Coord.) *Campo científico y formación en el posgrado Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*. Colección educación superior contemporánea. CESU-Plaza Valdez Editores México 235pp.

Baudrit, Alain (2000) *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Paidós educador, Barcelona.

Castillo Lujano Modesto (1999) *Análisis del plan de estudios de la maestría en enseñanza superior*. Tesis de maestría en enseñanza superior ENEP Aragón UNAM, México.

Carrillo Avelar Antonio (2006) *"Epistemología de la Investigación"* Programa del Seminario, correspondiente al primer semestre de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón UNAM, México.

_____. (2005). *Cultura académica instituida e instituyente en las escuelas indígenas hñáhnüü. Elementos para resignificar sus prácticas educativas*. Tesis de doctorado en ciencias antropológicas. UAM-Iztapalapa. México.

Carrillo Avelar Antonio (2002) *El vínculo docencia-investigación en la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón: El retrato de una microexperiencia*. ENEP Aragón UNAM. Documento interno de trabajo

_____. (2006) *Eficiencia terminal de egresados de la Maestría en Pedagogía*. División de Estudios de Posgrado e Investigación. Posgrado en Pedagogía. FES-A. UNAM. México.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa para el fortalecimiento del posgrado nacional*, México.

Cortés Coronel, Ramón. (2005) *La investigación educativa del posgrado de la UNAM; un campo en proceso de constitución*. Tesis de grado. UNAM. México.

Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. (2003) *"Seminario-taller de planeación estratégica"*. Secretaría Académica del Programa de Posgrado de Pedagogía. Documento interno de trabajo.

Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. (2005) *"Segundo curso-taller sobre sistematización de experiencias de*

trabajo desde la óptica de la *planeación estratégica*". Secretaría Académica del Programa de Posgrado de Pedagogía. Documento interno de trabajo.

García Romero, Héctor A. (2001) *Prácticas y Procesos del Posgrado en Pedagogía: Eficiencia terminal*. En Sánchez Puentes, Ricardo y Arredondo Galván, Martiniano (Coord.) *Pensar el POSGRADO*, CESU/PyV/UNAM.

Martuscelli, Jaime (2004). *Presentación*. En: *Campo Científico y Formación en el Posgrado* Arredondo Galván Martiniano. Coord. UNAM CESU. Plaza y Valdés.

Mendiola Andrade, Eriberta (2007). *La producción académica de los alumnos de la maestría en pedagogía en la Facultad de Estudios superiores Aragón: El caso de la construcción de ensayos escolares*. Tesis de Maestría en Pedagogía. Facultad de Estudios Profesionales Aragón. UNAM, México.

Peralta Silverio M. Gelacio (2005) *Diagnóstico de la maestría en pedagogía de la FES Aragón, UNAM*. Facultad de Estudios Superiores Aragón. México. Documento interno de trabajo.

Peralta Silverio M. Gelacio (2007) *Diagnóstico situacional del Posgrado de la FES Aragón, UNAM*. Facultad de Estudios Superiores Aragón. México. Documento interno de trabajo.

Peralta Silverio M. Gelacio (2008) *Algunos antecedentes de la línea formación y posgrado*. FES A. UNAM. Facultad de Estudios Superiores Aragón. México. Documento interno de trabajo.

Sánchez Puentes, Ricardo *et al.* (2004) *La tutoría: prácticas y procesos de formación*. En Arredondo Galván, Martiniano (2004) *Campo científico y formación en el posgrado*, México UNAM/CESU/PYV.

Sánchez Puentes, Ricardo (2006). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. UNAM. CESU. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México.

Santa María Martínez, Ma. de la Paz (2005). "La formación del investigador en el instituto de ciencias biomédicas de la UNAM" *Resumen del proyecto de tesis doctoral*. UNAM Facultad de Estudios Superiores Aragón. UNAM, México. Inédito

Tedesco, Juan C. (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de cultura económica. México.

Universidad Nacional Autónoma de México (2001). *Programa de Posgrado en Pedagogía*. <http://www.unam.mx/posgrado/educación/pedagogía.htm>.

_____. (2001). *Programas de la Maestría y Doctorado en Pedagogía*. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. CESU. FES Aragón. México.

_____. (2005) *Perfil de competencias del tutor de posgrado de la UNAM*. Dirección General de Estudios de Posgrado. UNAM. México

_____. (2006) *Informe de autoevaluación. Maestría en Pedagogía*. FF y L. CESU. FES Aragón. UNAM. México.

_____. (2007) *Reglamento General de Estudios de Posgrado*. UNAM. México.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA ACADÉMICA, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES, EL CASO DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA FACULTAD DE ESTUDIO SUPERIORES ARAGÓN (2005-2009)

Mauro Gelacio Peralta Silverio¹

Antonio Carrillo Avelar²

INTRODUCCIÓN

Bloque 1. Sus inicios...

La Maestría en Pedagogía de la FES Aragón retoma la tradición y experiencia de la antigua Maestría en Enseñanza Superior, buscando crear condiciones institucionales para cimentar bases hacia una transformación del programa, a partir de la creación de su proyecto académico que le diera rumbo y sentido

¹ Posdoctorante en la UPN, Ajusco CDMX. Miembro de redes académicas (CIEAC, CAPEI, FEIAL) sobre educación intercultural. *Doctor en Pedagogía* por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), *Maestro en Investigación Educativa* por la Universidad Iberoamericana (UIA). *Licenciado en Pedagogía* por la Escuela Nacional de Estudios Profesionales ENEP-Aragón (UNAM). Profesor, Asesor Técnico Pedagógico y Supervisor de Educación Primaria.

² Posdoctor en Educación por la Universidad de Saó Paulo Brasil y Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (México) Maestría en Educación: dominio diseño curricular e innovación pedagógica, por la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. México; Maestría en Ciencias antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana: México. Especialización en lengua y cultura por la Universidad Autónoma Metropolitana: México; Licenciatura en pedagogía otorgado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM Profesor e investigador del Programa de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM; profesor invitado del Programa de Posgraduación Interdisciplinar en Derechos Humanos, de la Universidad Federal de Goiás, Brasil (2016-2018). y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); Nivel I <http://lattes.cnpq.br/2292850843017078>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5654-0650> E-mail: antoniocarrillobr@hotmail.com

pedagógico, pretendiendo buscar la reflexión del actor a partir de pensar sobre la intención y propósito al desarrollar su práctica educativa involucrándose en ella.

Bloque 2. Sus prácticas educativas

Una de sus grandes fortalezas del programa lo constituye el sistema tutorial, que es entendido como un proceso de formación constante y permanente, en dónde se forman diversas habilidades, capacidades, actitudes y valores que serán fundamentales para el logro de la titulación de los alumnos; a partir del cambio de una cultura académica individualista y fragmentada por otra, en equipo basada en el trabajo en grupo, se pretenden transformar las prácticas educativas del programa, estos cambios se podrán observar en los coloquios semestrales de investigación, como la máxima expresión del proceso de formación adquirido por: comités, tutorías, tutores-docentes y alumnos; es decir como producto de cambios curriculares tendientes a mejorar la formación de los alumnos.

CONTEXTO

El surgimiento de un nuevo orden socioeconómico a nivel mundial, así como también la evolución del paradigma del fordismo-toyotismo como lo identificó Hirsch, (1994); que proponen la creación de los círculos de calidad total y la transformación de los procesos de producción, sugieren cambios en *las políticas educativas* para influir en las instituciones de educación superior buscando su transformación. Por lo que son necesarios cambios en la gestión, en la planeación y en la evaluación de cualquier programa de posgrado, éstos deben estar en concordancia con un proyecto académico del programa educativo de posgrado. Por lo que se considera que esto implica transformar el trabajo individual, aislado y en solitario hacia otro, basado en la academia colaborativa y colegiada, para

posteriormente desarrollar nuevas competencias profesionales también en los estudiantes.

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

En este contexto se revisó a la cultura académica del programa, mismo que estaba rebasada por los acontecimientos anteriores.

¿Cómo transformarla por una, acorde con las demandas científicas y sociales?

Un proyecto innovador buscó transformarla, a partir de incidir en las prácticas educativas

Para afrontar nuevos retos se pretende que los programas de posgrado se organicen en torno a proyectos educativos, institucionales, de centro y/o académicos para iniciar una transformación³ de su *cultura académica*.

Se pretende que esta categoría atraviese todo el trabajo, retomando los postulados de Lapassade (1980), quien señala que el punto de partida del análisis inicia con *la cultura académica instituida*, que se considera una instancia social que posee en su interior una historia envuelta en un conjunto de reglas, normas, costumbres y tradiciones que se ven reflejadas en las acciones de los individuos, es decir, en las situaciones de la acción y sus estrategias. Lo instituido por este crítico (Lapassade 1980:91), se presenta como una alineación social que se produce en la atomización de sus prácticas y en el olvido de sus orígenes y pautas que le dieron sentido a su existencia. La cultura académica instituida en la maestría en pedagogía se observó con la ausencia de un proyecto académico del programa, se privilegió un funcionamiento individualista que generó un aislamiento

³ Las determinación de emplear este término se debe a que la denominación transformación, cuida dos sentidos primero, el imponer o ceder funciones, actitudes, conocimientos y/o experiencias y el segundo, que es un concepto epistemológico que alude a un proceso ya sea natural o social. Por lo que también se entiende este acuñamiento en el sentido de cambio desde la dinámica social de la educación.

profesional en términos de lo que señala Pérez, (1998) con una incomunicación psicológica, ecológica y adoptativa de sus actores.

Por otra parte la cultura académica *instituyente* es en la práctica, el acto de cuestionar lo institucionalizado. Representa el proyecto de reconstrucción de la institución. En otras palabras, es el imaginario social que intenta cambiar el transcurso de la historia social, razón por la cual se presenta como la alternativa de liberación de las prácticas instituidas en forma colectiva. La cultura académica instituyente de la maestría en pedagogía, por lo tanto se construyó a partir de proponer cambios en el orden de una gestión escolar estratégica y democrática según la línea argentina (IIPE, Buenos Aires, 1996); una planeación estratégica de acuerdo con los postulados de Frigerio, y Poggi, (1992) y una evaluación sistemática considerando los argumentos de Antúnez, (2000). Este proceso repercutió en el inicio de la transformación de algunas prácticas colaborativas y pretendió favorecer el trabajo en colectivo de sus actores.

Finalmente, la cultura académica *institucionalizada* es el producto de amalgamar lo instituido con lo instituyente, que está en continua transformación por diversas dinámicas institucionales; La cultura académica institucionalizada de la maestría en pedagogía constituyó el proceso resultante de las anteriores, se consolida a muy largo plazo, ya que se observan diversos niveles de participación en sus actores, por diversos factores y circunstancias, que se analizaron en este trabajo de investigación.

La cultura académica por tanto, es un proceso que se conforma por una parte, por la dimensión organizativa que incluye formas de hacer las cosas, tradiciones, normas, valores, creencias y rutinas que se constituyen; que se van instituyendo paulatinamente en la institución; y por otra parte, tiene que ver con el conjunto de ideas, creencias, hábitos, prácticas, mentalidades y comportamientos que a lo largo de algún tiempo, constituye una tradición del académico, que se manifiestan inicialmente como producto de su formación inicial, se va transformando de acuerdo con su ingreso al campo disciplinar y finalmente, continua adecuándose a las condiciones

institucionales en donde labora; ésta cultura del académico varía de acuerdo con distintos contextos. Su estudio es fundamental para comprender y mejorar procesos organizativos de las instituciones, para iniciar una transformación de la cultura escolar de los actores y promover formas de trabajo colaborativo. Para transformar la práctica docente, se debe mejorar su proceso de formación permanente, lo cual repercute en la mejor formación de los estudiantes.

Problema de investigación

¿Desde dónde construirla? ¿Qué analizar? ¿Para qué?
¿Cómo transformar concepciones, normas, valores, perspectivas, creencias, expectativas, actitudes, mitos ceremonias; integradas en costumbres o ritos?

JUSTIFICACIÓN

Carencia de estudios empíricos, documenten la práctica de los actores, Éstos no saben como la realizan, no la analizan, Desconocen sus resultados. No saben ¿Qué cambiar? ¿Cómo? ¿Para qué?

Es fundamental la búsqueda de sentidos y significados para comprender, interpretar y resignificar.

PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nivel de análisis	Problema	Finalidad
1.- Programa de posgrado	¿Cómo iniciar un proceso de transformación de su cultura académica de la maestría?	Investigar a partir de que mediaciones se logró
2.- Grupal	¿Porqué impulsar un trabajo grupal y colaborativo?	Comprender el papel del liderazgo pedagógico

3.- Individual	¿Qué sentido tuvo esto para los actores?	Documentar significado y sentir de los actores
----------------	--	--

Fuente: Tabla elaborada por el autor, con base en el trabajo empírico de campo

PERSPECTIVA TEÓRICA

Su transformación (Lapassade,1980) atraviesa tres momentos:

a) Parte de una cultura académica instituida, Incorporación del término; Clark (1987), Schein (1989), Austin (1989), Tristá Pérez (1997). Conceptualización; Clark (1991), Garritz (1997), Martínez (1998), Tapia (2000), Villa (2001), Galaz (2002) y Milic (2007).

b) Construye otra cultura académica instituyente. Configuración; Chavoya (2001), Vilora y Galaz (2006).

Descripción de rasgos; Lustig y Koester (1999), Milic (2007).

c) Da por resultado cultura una académica institucionalizada Transformación de la cultura del académico; Chevallard (1998), Valima (1998), Milic (2007).

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Enfoque Interpretativo (Erickson, 1997); Método de estudio de casos (Stake, 1998; Murueta, 2004); Se aborda a partir de niveles y ejes de análisis. Interesa señalar: posiciones, posturas y voces; Recogen testimonios para que los actores se vean reflejados, Para que reflexionen sobre su proceso

REFERENTES EMPÍRICOS

No	Referentes	Instrumento(s)	Propósito(s)	Hallazgos
1.	2 Reuniones de profesores(2003-2005)	Documentos de trabajo del claustro de profesores, en la ENEP-A	Recuperar y sistematizar su experiencia docente	<i>Necesidad y demanda</i> de trabajo colaborativo y colegiado.
2.	1 Diagnóstico situacional del posgrado de Aragón, (2005)	Cuestionarios a docentes (24) y alumnos(22) de la maestría, sobre: 1.	Comprender la situación del programa, para	Cultura académica <i>centrada sólo en una docencia</i> individualizada.

		Actores, 2.- Programa de posgrado, 3.- procesos y prácticas de formación, y 4.- Condiciones institucionales.	hacer ajustes y transformaciones.	Ausencia de las funciones sustantivas. Tipología y caracterización de los profesores
3.	Reestructuración de grupos y líneas de investigación	Entrevistas a los responsables de línea de investigación	Entender el proceso de la conformación de grupos de trabajo	Oposiciones resistencias, rupturas y divergencias "naturales"
4.	Observación de coloquios (2006)	Videograbaciones en diferentes campos de la maestría	Comparar como se realizaba por campo	Contradicciones entre perfiles de tutores y alumnos; con los proyectos
5.	Análisis de las reuniones de evaluación de Vivero alto (2007-2008) y Tlatelolco 2009	Grabaciones de las participaciones de responsables de línea de investigación, para conocer avances del documento fundacional	Teorizar en como cada línea se concibe y organiza; sus propósitos formativos que ofertan a sus alumnos	Existían diferentes niveles de trabajo y consolidación de líneas de investigación; que se reflejaron en los documentos fundacionales
6.	Ferias de la maestría en pedagogía (2008-2009)	Grabaciones y evidencias de las participaciones de los actores, para socializar el trabajo académico, que realizan por línea de investigación	Difusión de la producción y formas de trabajo de cada línea de investigación por parte de los actores	Diferentes formas de proyección y presentación de los productos de cada actor
7.	Documentos fundacionales por línea de investigación	Entrevista a la responsable de la concentración de los documentos fundacionales de las líneas de investigación	Obtener la visión global de la constitución de los documentos fundacionales	No había claridad sobre la filosofía y propósito del documento fundacional
8.	Aplicación del trabajo de campo final	Entrevistas a los informantes claves (9), participantes en el trabajo de campo	Conocer la forma en que los actores significan el proceso	Identificar testimonios para construir categorías de análisis

Fuente: Tabla elaborada por el autor, con base en el trabajo empírico de campo

CONSTRUCCIÓN DE EJES, UNIDADES Y SIGNIFICACIONES

Nivel de análisis	Eje de análisis	Unidades de análisis	Significación de hallazgos
Programa	Gestión escolar democrática	Conformación de grupos de trabajo	*Barones *Innovadores *Incorporados
Grupal	Planeación Estratégica	Transición de la cultura del académico	*Perfil profesional *Ingreso a la disciplina pedagógica *Ingreso a la institución
Individual	Evaluación Sistemática	Significación de los actores	*Oposición y resistencias *Innovación, flexibilización curricular y colaboración. *Se están incorporando culturalmente al programa.

Fuente: Tabla elaborada por el autor, con base en el trabajo empírico de campo

HALLAZGOS

Barones

“la calidad cuesta...inversión en capital humano, en formación, en recursos materiales, en infraestructura, y aquí no se tiene nada de eso.... la disposición no lo es todo (no es suficiente), o sea necesitas condiciones”

“tú no puedes sostener un plan o un diseño curricular, un programa si no tienes la infraestructura académica, económica y material, o sea todo eso en conjunto, se requiere” ...

“aquí me parece que, quien guie el programa esté dispuesto a que todos se articulen... pero se sigue dejando a ver quién quiere participar (se deja abierto)”

“la experiencia nos demuestra que como en todo va a ver profesores que se resistan a ese cambio, que simplemente el hecho que hay que trabajar más, pues nos genera conflicto” ...

Innovadores

“noto cambios estos, casi me atrevería a decir abismales...una cultura totalmente diferente a lo que se venía llevando a cabo con anterioridad” ...

“muchísimo más trabajo académico, más exigencia, en términos de definirnos sobre una línea de trabajo, sobre un campo de conocimiento, se nos convoca a agruparnos, a participar de manera colegiada”

“Estas nuevas dinámicas, le dan un sentir y razón al programa... se va generando poco a poco, ...una vida académica diferente, que tiene que ver con actividades que recuperan los proyectos de los profesores, pero también se empieza a recuperar a los alumnos de manera, organizada, un tanto articulada”

Incorporados

“aquí tenemos cada uno de los profesores la libertad de asumir un compromiso ante la propuesta, y cada uno decidimos si la asumimos ...entonces...se nos deja la libertad” ...

“hay gente que se acaba de integrar, y que, como todo, tienen que adaptarse, tienen que entender cuál es la dinámica del programa, cuál o cuáles son las filosofías que están en juego” ...

“Y que eso, es un proceso lento, no es una cuestión que se va dando rápidamente, ni yo creo que sea un cambio que se va a dar de la noche a la mañana”

RESULTADOS

1. Permitió analizar el rol y posición asumida por sí mismo
2. La confrontación cultural del académico enfrenta negación, crisis y disposición; acorde con su perfil profesional, concepción disciplinar y con el programa
3. Significación mostró negación, indiferencia, innovación y colaboración, acorde al grupo en el que se asume
4. Implicación del actor, sobre la reflexión de su práctica educativa
5. No es sencillo analizar a profundidad sentidos y significados del actor.

CONCLUSIONES

La investigación en gran medida cubrió sus objetivos al integrar mediaciones del programa, con acciones concretas para iniciar su proceso de transformación

Lo que influyó en prácticas educativas, como el trabajo colaborativo generando conflictos

Documentó algunos significados y sentidos de los actores, así como el papel del liderazgo pedagógico

Se puso al descubierto las relaciones e interacciones de poder y saber, que asumen los actores en un programa de posgrado

Se observó así mismo que las pugnas entre grupos por el poder institucional no desaparecen, sino que se acentúan

Señala alguna propuesta ante el embate acrítico de las políticas neoliberales, acorde a la cultura académica instituyente.

REFERENCIAS

Alfiz, Irene (1997), *El proyecto Educativo Institucional. Propuestas para un diseño colectivo*, Buenos Aires, Aique.

Álvarez Manuel, Antúnez Serafín *et al* (2007), *El proyecto educativo de la institución escolar*, Barcelona, Graó.

Antúnez, Serafín (1993), *Claves para la organización de centros escolares (Hacia una gestión participativa y autónoma)*, Barcelona, ICE-HORSORI.

_____. (2000), *El proyecto educativo del centro*, Barcelona, Graó.

_____. (2004), *Organización escolar y acción directiva*, México, SEP.

Antúnez, Serafín; Bonals, Joan *et al* (2002), *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*, Barcelona, Graó.

Antúnez, Serafín y Gairín J (2003), *La organización escolar. Práctica y fundamentos*, Barcelona, Graó.

BANCO MUNDIAL (1998), *Más allá del consenso de Washington. La hora de la reforma institucional*. Washington.

_____. (2000), *La Educación Superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas*, Washington.

Díaz Barriga, Ángel (2007), *Evaluación y cambio institucional*. México, Paidós.

_____. (2008) *Evaluación para la transformación institucional*. México, Plaza Valdés-IISUE.

_____. (2008) *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*. México, IISUE-UNAM.

Frigerio, G. y Poggi, M. (1992) *Las instituciones educativas de Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Troquel. Buenos Aires.

Gairín, J. (2000), «La colaboración entre centros educativos». En *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona, Praxis.

González, María Teresa (2003), *Organización y gestión de centros escolares, dimensiones y procesos*. España, Pearson, Prentice Hall.

Lapassade, G (1980), *Socioanálisis y potencial humano*. Barcelona, Gedisa.

_____. (1999) Grupos, organizaciones e instituciones. *Barcelona, Gedisa.*

Moreno, Bayardo, María Guadalupe (2000), *Problemática de los posgrados en educación en México.* México, Universidad Autónoma del Carmen.

Namo de Mello, Guiomar (1998), *Nuevas propuestas para la gestión educativa.* México, SEP-UNESCO-OEI.

Paredes de Meaños, Z (1996) *Proyecto institucional en el marco de las transformaciones educativas.* Buenos Aires, El ateneo.

Pérez, Gómez Ángel (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid, Morata.

Piña, Osorio J. M (1998), *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas.* México, UNAM, CESU-Plaza y Valdez.

Stake, E. R (2007), *Investigación con estudio de casos.* Madrid, Morata.

Tedesco, Juan Carlos (2000), *Educación en la sociedad del conocimiento.* México, Fondo de cultura económica.

Tristá, Pérez, B (1997), *Cultura Organizacional. Culturas académicas.* México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Bris, Mario Martín (Coord.) (1998), *“Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación”.* España, U. de Alcalá. C.I.D.E.

Chavoya, Peña María Luisa (2001), *“Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara”* En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, Vol. 6 No. 11 COMIE 79-93

García, S; Grediaga, R. y Landesmann, M (2003), *“La génesis y evolución de los cuerpos académicos y de los grupos*

disciplinarios" En Estado del conocimiento del COMIE. *Sujetos, actores y procesos de formación T. I. México. COMIE-SEP-CESU.*

González G., M^a T. (2001), "Dirección y cultura escolar" En P. de Vicente (Coord.): *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao: Universidad de Deusto

Gómez, Nashiki A (2007), "Gestión institucional; notas en torno al concepto" En *Revista educación 2001* México. No. 150, noviembre pp. 33-36.

Hirsch, Joachim (1994), "Fordismo y posfordismo. La crisis social actual y sus consecuencias". En Werner Bonefeld y John Holloway, ¿Un nuevo Estado? Debate sobre la reestructuración del Estado y el capital, editorial Cambio XXI, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, Distribuciones, México. Fontamara.

Martuscelli, Jaime (2004), *Presentación*. En: *Campo Científico y Formación en el Posgrado* Arredondo Galván Martiniano. Coord. México, UNAM CESU. Plaza y Valdés.

NOVEDADES EDUCATIVAS (2007), *El trabajo grupal y las individualidades*. Año 19. No. 202, Argentina.

Pérez Abril, Mauricio y Barrios Milena (2008), "Cultura académica y escritura en la universidad. Análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo. Ponencia para COMIE. México, Disponible en línea.

Soriano Ramírez, Rosa Ma (2008), "Instrumentación de una nueva cultura académica en las universidades públicas" Ponencia para COMIE. México, Disponible en línea.

Souto González, Xosé Manuel (2001), "Cultura académica, fracaso escolar y reforma de las humanidades" En Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona. No. 96.

Tapia Uribe, M (2000), "Equilibrio y consenso en el gobierno de la universidad pública en México." En D. Cazés Menache, E. Ibarra

Colado, y L. Porter Galetar (Coords.), *Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: El papel de las políticas*_(pp. 113-124). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

UNESCO, (1998), *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Informe de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, Paris, UNESCO.

Vera, Chávez Yolanda (2003), *Calidad en la educación superior*. México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Villa, Lever, L (2001), "El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 No. 11, 63-67.

Carrillo Avelar, Antonio (2002), El vínculo docencia-investigación en la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón: El retrato de una microexperiencia. México, ENEP Aragón UNAM. Documento interno de trabajo.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGÓN (2003), *"Seminario-taller de planeación estratégica"*. Secretaría Académica del Programa de Posgrado de Pedagogía. México, FES A. UNAM, Documento interno de trabajo, octubre 03.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ARAGÓN (2005), *"Segundo curso-taller sobre sistematización de experiencias de trabajo desde la óptica de la planeación estratégica"*. México, FES Aragón UNAM. Secretaría Académica del Programa de Posgrado de Pedagogía. Documento interno de trabajo, 31 de enero, 1 y 2 de febrero 05.

Sánchez, Fabián José (2005), *Propuesta de plan de trabajo, 2005-2009*. División de Estudios de Posgrado e Investigación. FES Aragón. México, UNAM. Documento interno de trabajo.

Sánchez, Puentes Ricardo *et al* (2004), *La tutoría: prácticas y procesos de formación*. En Arredondo Galván, Martiniano (2004) *Campo científico y formación en el posgrado*, México UNAM/CESU/PYV.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN 2005-2006, Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI) 3.2.

Carrillo, Avelar Antonio (2005), *Cultura académica instituida e instituyente en las escuelas indígenas hñáhñüis. Elementos para resignificar sus prácticas educativas. Tesis de doctorado en ciencias antropológicas. UAM-Iztapalapa. México.*

Soriano, Ramírez R (2007), *Instrumentación de una cultura académica en las universidades públicas: ¿Inmersión o sujeción de la colectividad?* Tesis profesional de doctorado en pedagogía. FES Aragón, México, UNAM.

EDUCAÇÃO DIGITAL, APRENDIZAGEM CRIATIVA E BIBLIOTECAS ESCOLARES: CONVERGÊNCIAS PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Vinicius Oliveira Seabra Guimarães¹

Emilene de Oliveira Pereira²

Gilvan Cavalcante Silva Filho³

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão integrada sobre a educação digital, a formação docente continuada e a aprendizagem criativa mediada por bibliotecas escolares. O estudo toma como referência as pesquisas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica (PPG-EnEB/IF Goiano – campus Urutaí). Assim sendo, partimos da análise dos desafios enfrentados por docentes imigrantes digitais e da necessidade de alfabetização e letramento digital, avançando para a compreensão da biblioteca escolar como espaço

¹ 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

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialização em Neuropsicopedagoga 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). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2823094615040268> | ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-7992-3989> | E-mail: emilene.pedagoga@gmail.com

³ 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). E-mail: gilvan.filho@ueg.br

pedagógico inovador, onde teorias como as hierarquias de aprendizagem de Gagné podem dialogar com a aprendizagem criativa de Resnick. Concluímos que a integração entre educação digital, metodologias ativas e bibliotecas pode ampliar o protagonismo estudantil, ressignificar práticas pedagógicas e fortalecer políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Educação digital. Aprendizagem criativa. Biblioteca escolar. Formação docente. TIC.

INTRODUÇÃO

O avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) transformou radicalmente os processos educacionais. A pandemia de COVID-19 acelerou esse movimento, evidenciando lacunas na formação docente e desigualdades estruturais. De um lado, professores imigrantes digitais enfrentam o desafio de ressignificar suas práticas pedagógicas. De outro, estudantes nativos digitais demandam processos mais dinâmicos, críticos e colaborativos.

Nesse cenário, a educação digital não pode ser entendida apenas como inserção de recursos tecnológicos, mas como mudança paradigmática que envolve currículo, metodologias e ética da informação. Tal perspectiva conecta-se à necessidade de práticas inovadoras, como a aprendizagem criativa, que valoriza projetos, paixão, pares e pensar brincando (RESNICK, 2020).

Este artigo busca integrar diferentes olhares acerca da prática docente, a alfabetização digital e o papel das bibliotecas escolares, propondo um diálogo entre educação digital e aprendizagem criativa.

A discussão sobre educação digital deve também considerar os marcos normativos e políticas públicas que orientam a educação brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, enfatiza a necessidade de desenvolver competências relacionadas ao uso crítico e ético das tecnologias, apontando para a alfabetização digital como parte essencial da formação integral do

estudante (BRASIL, 2017). Além disso, legislações específicas, como a Lei nº 12.244/2010, atualizada pela Lei nº 14.834/2024, reforçam o papel da biblioteca escolar como ambiente estratégico de democratização do acesso à informação e de integração de metodologias inovadoras. Esse cenário exige dos profissionais da educação uma postura aberta à inovação e à atualização constante, reafirmando a importância da formação continuada.

Ao mesmo tempo, a inserção das TDIC nos espaços escolares não deve ser pensada apenas como uma resposta emergencial a crises, como foi o caso da pandemia, mas como uma estratégia estrutural de longo prazo. Nesse sentido, a aprendizagem criativa, inspirada nos princípios do construcionismo de Seymour Papert e sistematizada por Mitchel Resnick, apresenta-se como uma possibilidade concreta de ressignificar a prática pedagógica. Sua ênfase na experimentação, no protagonismo estudantil e na colaboração cria um terreno fértil para que a educação digital se materialize em práticas efetivas, inclusivas e significativas. Assim, a integração entre políticas públicas, formação docente e metodologias inovadoras torna-se fundamental para a construção de um ecossistema educacional mais democrático e responsivo.

EDUCAÇÃO DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE

A incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no campo educacional trouxe novos desafios e responsabilidades para a atuação docente. Pesquisas recentes indicam que não basta inserir equipamentos em sala de aula ou disponibilizar plataformas digitais; é necessário que os professores desenvolvam competências específicas para articular, de forma significativa, saberes pedagógicos, tecnológicos e de conteúdo. Nesse sentido, o modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), proposto por Mishra e Koehler (2006), constitui um importante referencial para compreender a complexidade desse processo, pois indica que a prática docente inovadora exige o entrelaçamento de diferentes dimensões do conhecimento.

Apesar dessa clareza teórica, a realidade das escolas brasileiras mostra-se ainda distante dessa integração plena. Kenski (2012) observa que a formação de professores, em sua maioria, não contempla as competências necessárias para o uso pedagógico das tecnologias digitais. Essa lacuna reflete-se na insegurança de muitos docentes diante das TDIC, na resistência em modificar práticas pedagógicas consolidadas e na dificuldade de alinhar recursos digitais às demandas curriculares. O resultado é a perpetuação de um uso limitado ou instrumental da tecnologia, sem explorar seu potencial crítico e transformador.

A partir desse cenário, evidencia-se a importância da alfabetização e do letramento digital na formação docente. A alfabetização digital, conforme Gilster (1997), vai além do simples acesso a computadores e softwares, abrangendo a capacidade de compreender e usar a informação em múltiplos formatos. Já o letramento digital, segundo Souza (2007), implica em utilizar ferramentas digitais de forma crítica, reflexiva e criativa, reconhecendo a informação como parte de um processo ético e socialmente responsável. Assim, o professor letrado digitalmente não apenas domina recursos, mas sabe orientar os estudantes na construção de conhecimentos significativos no ambiente digital.

Outro aspecto relevante é a formação continuada como estratégia para suprir as deficiências da formação inicial. Cursos, oficinas e programas de desenvolvimento profissional voltados às tecnologias educacionais podem contribuir para que os docentes se familiarizem com ferramentas digitais, mas, sobretudo, aprendam a aplicá-las em contextos pedagógicos reais. Essa formação deve valorizar a prática, a experimentação e a troca de experiências entre professores, fortalecendo a construção coletiva do saber docente e reduzindo a distância entre teoria e prática.

É importante considerar também que a educação digital não se limita a aspectos técnicos. O uso das TDIC deve estar vinculado a metodologias inovadoras que promovam autonomia, colaboração e protagonismo dos estudantes. Nesse sentido, cabe ao professor assumir o papel de mediador crítico, que não apenas

ensina a operar ferramentas, mas orienta os alunos a refletirem sobre o impacto das tecnologias em sua vida social, cultural e política. Essa perspectiva reforça a necessidade de integrar a educação digital ao currículo escolar de maneira transversal, dialogando com os conteúdos das diferentes disciplinas.

Os desafios, entretanto, não são poucos. Muitos professores enfrentam condições de trabalho precárias, falta de infraestrutura adequada e escassez de políticas públicas consistentes. A sobrecarga de tarefas e a ausência de incentivos institucionais dificultam a dedicação a processos formativos. Soma-se a isso a desigualdade no acesso às tecnologias, que reforça o abismo digital entre diferentes regiões e contextos socioeconômicos. Diante desse quadro, a promoção de uma cultura digital nas escolas depende de investimentos articulados que contemplem tanto os recursos materiais quanto a valorização dos profissionais da educação.

A educação digital e a formação docente devem ser compreendidas como dimensões complementares de um mesmo processo. A escola contemporânea exige professores preparados para enfrentar os desafios de um mundo digitalizado e, ao mesmo tempo, capazes de formar cidadãos críticos, criativos e éticos. A alfabetização e o letramento digital são, portanto, condições indispensáveis para a construção de práticas pedagógicas significativas, que reconheçam a tecnologia não apenas como ferramenta, mas como linguagem, cultura e espaço de produção de sentidos.

APRENDIZAGEM CRIATIVA: ENTRE RESNICK E GAGNÉ

A discussão sobre inovação pedagógica nas últimas décadas tem se fortalecido em torno da ideia de que os alunos aprendem de forma mais significativa quando são protagonistas de suas experiências de aprendizagem. Nesse sentido, a proposta de aprendizagem criativa, sistematizada por Mitchel Resnick (2017; 2020), ganha destaque por oferecer uma abordagem que valoriza a autoria, a experimentação e o engajamento emocional dos

estudantes. Ao defender a centralidade dos chamados “4Ps” (Projetos, Paixão, Pares e Pensar Brincando), Resnick amplia o debate sobre como tornar o ambiente escolar um espaço mais interativo e conectado às demandas da sociedade contemporânea.

A aprendizagem criativa tem raízes no construcionismo de Seymour Papert, que defendia o aprender fazendo e a construção de conhecimento por meio de experiências práticas. Resnick expande essas ideias ao propor ambientes de aprendizagem que incentivem a criação de projetos significativos, motivados por interesses genuínos dos alunos e compartilhados em contextos colaborativos. Esse processo valoriza tanto os aspectos cognitivos quanto os socioemocionais, reconhecendo que a motivação e a curiosidade são motores essenciais para o desenvolvimento integral.

Por outro lado, a teoria das hierarquias de aprendizagem de Robert Gagné contribui com uma visão estruturada do processo educativo. Gagné parte do princípio de que a aprendizagem se organiza em diferentes níveis, que vão do reconhecimento de estímulos até a resolução de problemas complexos. Cada nível exige pré-requisitos que devem ser trabalhados antes de se avançar para etapas mais sofisticadas. Trata-se, portanto, de uma abordagem sistemática e progressiva, que ajuda o professor a identificar etapas e condições necessárias para o sucesso da aprendizagem.

Quando se colocam em diálogo as contribuições de Resnick e Gagné, percebe-se que ambas as perspectivas não se anulam, mas se complementam. Enquanto Gagné oferece um mapa estruturado do processo de aprendizagem, garantindo que os estudantes avancem de forma gradual e consistente, Resnick acrescenta a dimensão da criatividade, da ludicidade e do protagonismo, que permite aos alunos experimentar, errar, reconstruir e se apaixonar pelo conhecimento. Essa combinação favorece uma educação equilibrada, que alia rigor metodológico e abertura à inovação.

No contexto da biblioteca escolar, essa articulação revela-se particularmente frutífera. O espaço da biblioteca, tradicionalmente

voltado ao acesso a livros e pesquisas, pode ser ressignificado como laboratório de aprendizagem criativa, no qual os estudantes desenvolvem projetos autorais, exploram diferentes mídias e aprendem a construir coletivamente. A estrutura organizativa proposta por Gagné assegura que tais experiências respeitem etapas cognitivas essenciais, enquanto os princípios de Resnick garantem que os alunos se mantenham engajados e motivados.

Além disso, a integração entre essas abordagens oferece caminhos para superar o modelo expositivo ainda predominante em muitas escolas brasileiras. Projetos baseados na aprendizagem criativa, quando planejados a partir de uma lógica progressiva como a de Gagné, podem potencializar práticas pedagógicas que unem teoria e prática, promovendo tanto a aquisição de habilidades cognitivas quanto a formação de competências socioemocionais. Assim, os estudantes não apenas memorizam conteúdos, mas desenvolvem autonomia, capacidade de resolução de problemas e senso crítico.

Desta forma, a convergência entre a aprendizagem criativa de Resnick e a teoria das hierarquias de aprendizagem de Gagné abre possibilidades para uma pedagogia inovadora e integrada. Assim, se reconhece a importância da estrutura e da progressão sistemática da aprendizagem, sem abrir mão da liberdade, da experimentação e da criatividade. No ambiente escolar, e especialmente nas bibliotecas, essa articulação pode transformar práticas tradicionais em experiências significativas, fortalecendo o protagonismo estudantil e preparando os educandos para desafios complexos.

BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO INOVADOR

Historicamente, a biblioteca escolar foi associada a um espaço de guarda e consulta de livros, muitas vezes utilizada apenas como local de silêncio e pesquisa individual. Essa visão reducionista, ainda presente em diversas instituições, restringe o potencial

pedagógico que a biblioteca pode oferecer. Contudo, nas últimas décadas, observa-se um movimento de ressignificação desse espaço, que passa a ser compreendido como ambiente ativo de aprendizagem, de convivência e de experimentação. Essa transformação responde tanto às demandas da sociedade da informação quanto às exigências de políticas educacionais voltadas à inovação.

No Brasil, a legislação educacional reforça essa perspectiva. A Lei nº 12.244/2010, atualizada pela Lei nº 14.834/2024, estabeleceu a universalização das bibliotecas escolares e criou o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). Tais dispositivos legais reconhecem a biblioteca como espaço pedagógico essencial e democratizador do acesso à informação. Mais do que uma exigência normativa, essa legislação representa um marco que legitima a necessidade de fortalecer as bibliotecas como ambientes de integração entre leitura, pesquisa, cultura digital e metodologias ativas de aprendizagem.

Nesse prisma, a biblioteca escolar assume o papel de laboratório pedagógico, no qual diferentes linguagens e tecnologias podem ser exploradas. Ela deixa de ser apenas um suporte às disciplinas e se torna um espaço para o desenvolvimento de competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a cidadania digital. Ao articular atividades de leitura com práticas de experimentação tecnológica, a biblioteca se configura como um ambiente interdisciplinar e inclusivo, preparado para atender às demandas do século XXI.

A inserção da aprendizagem criativa no cotidiano da biblioteca potencializa esse processo de transformação. Inspirada nos princípios do construcionismo de Papert e sistematizada por Resnick, a aprendizagem criativa propõe experiências que envolvem projetos autorais, colaboração entre pares, paixão por temas significativos e ludicidade. Quando aplicada no contexto da biblioteca, essa abordagem amplia as possibilidades de engajamento estudantil, tornando o espaço mais dinâmico e

atrativo. Oficinas de podcasts, produção de vídeos, atividades maker e clubes de leitura digital são exemplos de iniciativas que dialogam diretamente com esse paradigma.

A biblioteca escolar pode ser compreendida como um espaço privilegiado para promover a inclusão digital e social. Em muitos contextos, especialmente nas redes públicas, a biblioteca representa o único local em que os alunos têm acesso a computadores, internet de qualidade e acervos atualizados. Ao oferecer oficinas de letramento digital, orientações sobre ética no uso da informação e projetos de cidadania digital, a biblioteca contribui não apenas para a aprendizagem acadêmica, mas também para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade conectada.

Outro aspecto relevante é a valorização do papel do bibliotecário educador, que ultrapassa a função administrativa de gestão de acervo e assume a mediação pedagógica. Esse profissional, em parceria com professores, pode planejar e desenvolver atividades interdisciplinares que integrem leitura, pesquisa e tecnologias digitais. Nesse processo, a biblioteca escolar deixa de ser marginalizada na dinâmica pedagógica da escola e passa a ocupar lugar central como espaço de criação e inovação.

A consolidação da biblioteca escolar como espaço pedagógico inovador exige o alinhamento de diferentes dimensões: infraestrutura adequada, formação de profissionais, políticas públicas consistentes e engajamento da comunidade escolar. Ao atender a esses requisitos, a biblioteca pode se tornar um ecossistema de aprendizagem criativo, crítico e colaborativo, capaz de formar cidadãos preparados para os desafios contemporâneos. Mais do que cumprir uma exigência legal, investir na biblioteca escolar significa investir na democratização do conhecimento e na construção de uma educação mais significativa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão apresentada ao longo deste artigo buscou integrar três dimensões complementares: a educação digital, a

aprendizagem criativa e o papel das bibliotecas escolares como espaços pedagógicos inovadores. Essa articulação mostrou-se fundamental para compreender os desafios e as potencialidades de uma educação que responda às demandas modernas. Evidencia-se que não se trata apenas de incorporar tecnologias no ambiente escolar, mas de promover uma transformação cultural e metodológica que reposicione a escola diante da sociedade digital.

Um dos pontos centrais abordados diz respeito à necessidade de formação docente continuada. Os professores, sobretudo os imigrantes digitais, ainda enfrentam barreiras significativas para apropriar-se criticamente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. A alfabetização e o letramento digital são condições indispensáveis para que possam assumir uma postura mediadora, orientando os estudantes não apenas no domínio técnico, mas também no uso ético, crítico e criativo da informação. Portanto, políticas públicas que garantam infraestrutura e capacitação profissional tornam-se elementos estruturantes para a efetividade da educação digital.

Do mesmo modo, a aprendizagem criativa apresenta-se como uma estratégia pedagógica capaz de ampliar horizontes e ressignificar práticas educativas. Ao valorizar projetos autorais, a motivação intrínseca dos estudantes, a colaboração entre pares e o brincar como forma de aprender, essa abordagem contribui para superar modelos tradicionais de ensino centrados na memorização. Quando articulada à teoria das hierarquias de aprendizagem de Gagné, revela-se uma possibilidade concreta de unir progressão sistemática e criatividade, garantindo experiências de aprendizagem mais completas e significativas.

A biblioteca escolar, por sua vez, emerge como um ambiente privilegiado para a integração dessas dimensões. De espaço historicamente marginalizado, a biblioteca pode se transformar em laboratório de inovação, fomentando práticas interdisciplinares, inclusão digital e protagonismo estudantil. Nesse contexto, cabe destacar a relevância da legislação brasileira que fortalece a universalização das bibliotecas escolares, reconhecendo sua

centralidade na democratização do conhecimento e na promoção de metodologias inovadoras alinhadas à BNCC.

Entretanto, é importante reconhecer que os avanços nesse campo ainda dependem da superação de diversos desafios. A desigualdade no acesso às tecnologias, a insuficiência de recursos materiais, a falta de valorização da biblioteca e a sobrecarga de trabalho docente são fatores que limitam a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras. Enfrentar essas questões exige um movimento articulado entre gestores, professores, bibliotecários e comunidade escolar, de modo que a educação digital e a aprendizagem criativa deixem de ser iniciativas pontuais e passem a constituir uma política educacional estruturada.

Considera-se que a convergência entre educação digital, aprendizagem criativa e bibliotecas escolares aponta para uma educação mais significativa, crítica e democrática. Trata-se de reconhecer que a inovação pedagógica não está apenas nas ferramentas, mas na forma como elas são mobilizadas em projetos coletivos, colaborativos e comprometidos com a formação integral do sujeito. O desafio posto às instituições escolares é grande, mas igualmente promissor: transformar a escola em um espaço vivo de criação, experimentação e emancipação, capaz de preparar os estudantes para os desafios complexos de um mundo moderno cada vez mais digital, dinâmico e interconectado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

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

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010.** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Diário Oficial da União, Brasília, 25 maio 2010.

BRASIL. **Lei nº 14.834, de 4 de abril de 2024.** Altera a Lei nº 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares. Diário Oficial da União, Brasília, 5 abr. 2024.

CAMPELLO, B. **Biblioteca escolar: conhecimento em rede.** Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

GAGNÉ, R. M. **The conditions of learning.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.

GILSTER, P. **Digital literacy.** New York: Wiley Computer, 1997.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2012.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. **Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge.** Teachers College Record, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants.** On the Horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RESNICK, M. **Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play.** Cambridge: MIT Press, 2017.

RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos.** Porto Alegre: Penso, 2020.

SOUZA, C. A. **Alfabetização digital: o uso das tecnologias na educação.** São Paulo: Cortez, 2007.

EL FOMENTO DE UNA FORMACIÓN PLURILINGÜE EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN BÁSICA: ALGUNOS PRECEPTOS PARA SU TRATAMIENTO

Gervasio Montero Gutenberg¹

Antonio Carrillo Avelar²

Resumen: En este artículo se presentan una serie de reflexiones, como profesores universitarios interesados por promover un proceso formativo horizontal en los salones de clase de educación básica en torno al fomento de una educación plurilingüe con miras a promover una formación diferenciada acorde a nuestros tiempos. Aquí se mencionan sobre cómo se proyectan y se pueden llevar a cabo acciones concretas sobre prácticas formativas posibles, cuando se tiene la idea de construir y/o reconstruir sentidos y significados en las relaciones y experiencias pedagógicas que buscan recuperar el sentido de la Nueva Escuela Mexicana, como lo plantean las políticas públicas de México. En este texto se busca aportar algunos referentes teórico-metodológicos para pensar la experiencia de promover una educación plurilingüe partiendo de la importancia de desarrollar un saber situado como profesores. Aquí se propone analizar los fundamentos básicos sobre el fomento de una educación plurilingüe, así como recuperar experiencias y reflexiones como aspectos fundamentales para comprender la vida en las escuelas de educación básica, con miras a impulsar cambios y desafíos académicos en el aula, particularmente con el propósito de promover un educación pertinente a favor de los pueblos originarios y urbanos.

¹ Posdoctor en Lengua y Educación Intercultural por la Universidad Federal de Goiás (UFG), Brasil. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor-investigador de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y colaborador en el Posgrado de Pedagogía de la FES Aragón-UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), Nivel I.

² Posdoctor en Educación por la Universidad de Saó Paulo Brasil, Doctor en Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma Metropolitana UAM. Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco y del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), Nivel I.

Palabras clave: Educación plurilingüe. Creatividad. Iniciativas. Enseñanza de lenguas.

INTRODUCCIÓN

Hablar de la escuela hoy día, nos direcciona de forma inmediata a pensar en el contexto y en el subsistema al que se hace referencia, de esta manera podemos tener una visión de potenciar sus fortalezas y aliviar sus debilidades, en la creencia de que la escuela es una institución necesaria para el individuo y la sociedad y si existe una vinculación entre los objetivos y pretensiones de ambos, se logra una educación con pertinencia lingüística y cultural, ya que, como alude Calvet (1999) , que la lengua desempeña una función identitaria y por ende, se tiene que considerar a los niños y niñas como portadores de una identidad que va estrechamente ligada a la lengua o las lenguas que conocen.

Por ello, el salón de clases es un espacio central para la construcción de un ambiente plurilingüe, en el que se valora la diversidad lingüística de los niños y niñas y, se aprovechan sus recursos lingüísticos como una herramienta para su adquisición de tal manera que, el aprendizaje de lenguas se orienta como una posibilidad del aumento de los repertorios lingüísticos de los agentes involucrados en el aprendizaje y enseñanza. Ahora bien, en un contexto plurilingüe, el aula se transforma en un espacio dinámico donde se promueve no solo el aprendizaje de contenidos académicos, sino también la aceptación, el respeto y el uso de múltiples lenguas de manera natural y fluida.

La enseñanza plurilingüe se ha convertido en un componente clave de los sistemas educativos en contextos multiculturales y multilingües como es el caso de México, considerado como un país multilingüe y pluricultural y en específico, del estado de Oaxaca, donde coexisten más de 16 lenguas indígenas. La educación que reconoce y valora la diversidad lingüística no solo promueve el aprendizaje de múltiples lenguas, sino también fomenta el respeto por la diversidad cultural y la integración social. Si bien, el proceso

de globalización y el auge de las lenguas consideradas como “modernas” como es el caso del inglés como lengua global, es decir, como lengua de todos y como lengua única.

Por este motivo, no existe duda que el aprendizaje del inglés u otras lenguas es una cuestión irrenunciable en cualquier sistema educativo sostenido por una economía de mercado que actualmente estamos viviendo. Sin embargo, considerando la realidad de los contextos, aunque de forma limitada, en México se ha ido promoviendo la perspectiva del plurilingüismo que nos habla, aunque con diversas interpretaciones, de cómo el individuo es capaz de incorporar distintas lenguas a su repertorio comunicativo desde la parcialidad de sus necesidades y para su uso puntual en distintas situaciones comunicativas y lingüísticas, es decir, podemos entender al plurilingüismo como la competencia comunicativa de un hablante, a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas que posee y que suponen la interacción de las diferentes lenguas que conoce, que le permiten comunicarse con otros interlocutores. Si esto lo llevamos al ámbito educativo, alude a la diversificación de las lenguas que ofrece la escuela para desarrollar esa competencia plurilingüe

Ahora bien, en el contexto actual con respecto a las lenguas indígenas se encuentran en una situación de vulnerabilidad debido a los procesos de globalización y desplazamiento cultural que ha llevado a hablar en muchos contextos de enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua. La enseñanza en las escuelas indígenas en el contexto de la actual reforma educativa ofrece una oportunidad clave para revertir esta situación y contribuir a la preservación de estos idiomas. Un enfoque plurilingüe en las escuelas de los representantes de los pueblos originarios es esencial para promover la diversidad lingüística y cultural, y fortalecer las identidades de las comunidades originarias y al mismo tiempo, es una responsabilidad para abonar al fortalecimiento de una educación plurilingüe e intercultural. De esta manera, como dice Dahlet (2008):

Así, el plurilingüismo goza de la oportunidad extraordinaria de poder ser visto, de ahora en adelante, como una mediación necesaria de aquello que la mundialización tiene hoy de más universal: el imperativo de la pluralidad. Ello supone que el vínculo plurilingüe, constantemente suspendido o amenazado -pese a constituir, huelga recordarlo, la regla y no la excepción de la humanidad-, debe ser reedificado y consolidado como pivote de una cultura de prosperidad y de paz. Supone asimismo que las soluciones educativas deben inscribirse dentro de una concepción plurilingüe que brinde mayor crédito a los cruces de lenguas y de identidades, tomándolos más deseables (p. 14-15).

Es así que, este artículo analiza los elementos que hacen del salón de clases un contexto adecuado para la enseñanza plurilingüe, considerando los roles del docente, el currículo, las estrategias pedagógicas y la participación activa de los niños y niñas de educación básica primaria y los diversos actores que se involucran en el proyecto, esto nos ha ayudado a ir encontrando respuestas a ciertos desafíos como las siguientes interrogantes: ¿a qué “tipo de alumnos y alumnas” estamos pensando con el actual modelo de escuela? ¿Cuál es la lengua de la escuela? ¿Qué objetivos, sociales y educativos, pero sobre todo lingüístico se pretenden? ¿A qué objetivos lingüísticos se aspira? ¿Cuáles son los usos y funciones de las lenguas en el aula?

EL SALÓN DE CLASES Y LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

En México, la enseñanza de lenguas nacionales representa un esfuerzo clave para la preservación y revitalización de la diversidad lingüística del país. Sin embargo, muchas de estas lenguas están en riesgo de desaparecer debido a factores como la discriminación, la migración, la falta de apoyo institucional con respecto a la producción y elaboración de materiales de enseñanza o bien, en la formación de los docentes en el contexto del plurilingüismo y pluriculturalismo educativo. Por ello, la

educación bilingüe e intercultural ha sido una herramienta fundamental para enfrentar estos desafíos, aunque esto involucra diversos retos en cada salón de clases.

Uno de los elementos esenciales para el éxito de la enseñanza plurilingüe en el aula es la valoración de la diversidad lingüística de los niños y niñas hablantes de lenguas indígenas. De acuerdo con García (2009), “un aula plurilingüe debe fomentar una visión positiva de todas las lenguas presentes, evitando la jerarquización que sitúa a una lengua por encima de las demás” (p. 150). Para ello, es fundamental que los profesores consideren las lenguas maternas de sus pequeños como un recurso y no como una barrera, permitiendo que cada niño y niña se exprese en su lengua más cómoda cuando sea necesario. Para ello, el docente debe de saber y conocer las características culturales y lingüísticas de sus estudiantes.

El reconocimiento del valor de las lenguas de los pequeños ayuda a promover la autoestima y la identidad cultural, lo que a su vez favorece un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo. En un salón de clases plurilingüe, las lenguas se convierten en un puente para la comunicación y el entendimiento entre los niños, facilitando la construcción de relaciones interpersonales basadas en el respeto por la diversidad y la construcción de un conocimiento significativo.

En México, la educación bilingüe e intercultural tiene como objetivo no solo enseñar a los niños en sus primeras lenguas, sino también valorar y preservar las culturas de los pueblos originarios. El modelo educativo se basa en la idea de que los estudiantes deben aprender tanto en su lengua indígena como en español, para desarrollar competencias en ambas lenguas. Según López y Sichra (2008), “la educación bilingüe e intercultural debe promover la igualdad de oportunidades, así como el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural y lingüística de México” (p. 29).

Sin embargo, la implementación del modelo de educación bilingüe e intercultural enfrenta numerosos desafíos. A menudo, los recursos disponibles son limitados y no siempre se cuenta con

materiales educativos en las lenguas nacionales. Además, los maestros que trabajan en contextos indígenas no siempre tienen la formación adecuada para enseñar en dos o más lenguas, y muchas veces tampoco son hablantes nativos del idioma que deberían enseñar. Hamel (1993, p. 54) destaca que “la falta de capacitación docente y los recursos insuficientes son factores que dificultan la implementación efectiva de la educación bilingüe e intercultural en México”.

Pero como dice Dahlet (2008), es necesario considerar tres aspectos en el tratamiento del plurilingüismo en el ámbito escolar: el paradigma de las representaciones, el paradigma de las identidades y el paradigma de las competencias. Si bien, las concepciones de éstos tres paradigmas perfilan hacia una enseñanza plurilingüe, no obstante, la intención es abonar al tercer tipo, ya que se considera como:

[...] La capacidad que tiene un actor social para interactuar en varias lenguas y para administrar de manera significativa la coexistencia de las lenguas en sus prácticas de lenguaje. [...] La competencia plurilingüe -se trata de una innovación conceptual considerable- no como una yuxtaposición de competencias de comunicación distintas en cada una de las lenguas utilizadas, sino como una competencia heterogénea y singular, cuyos componentes establecen entre sí una relación de desequilibrio maleable y significativa. [...] desequilibrio entre el uso de una lengua y el uso de otra, o bien desequilibrio entre las dimensiones lingüística y cultural (se puede ser un excelente operador cultural en cierta lengua sin dominarla por completo. e incluso sin hablarla) (Dahlet, 2008, p. 35).

Como vemos, es importante que en el salón de clases pensar en estos profundos cambios en las modalidades y en el objetivo de aprendizaje de las lenguas: ya no se trata de aprender una lengua tras de otra con miras a adquirir una competencia de comunicación ideal o “con la misma competencia” sino de lograr los estudiantes valores la importancia de hablar varias lenguas y al mismo tiempo fluya la apropiación y la acomodación contextuales de una

competencia de lenguaje desequilibradas pero que operan con ajustes de acuerdo a la diversidad de situaciones de cada contexto y hablante.

De aquí radica la importancia de poder establecer dentro del aula escolar sobre las dimensiones de abordaje de la lengua (obsérvese figura 1), esto configura el tratamiento lingüístico para una enseñanza significativa y sobre todo, dar prioridad a las primeras lenguas del contexto en este caso, hablamos de la lengua *ayuuk* de la variante baja.

Figura 1 – Niveles de abordaje de la lengua en el aula



Fuente: elaboración propia con base en Montero Gutenberg (2024)

Retomamos estos tres aspectos del uso de la lengua al momento de trabajar con primeras lenguas, como en este caso considerando una lengua indígena como es el *ayuuk*, se debe priorizar en todo momento el uso oral o expresivo, es decir, como *medio de comunicación o interacción*, donde el énfasis radica en el desarrollo de la expresión oral, retomando situaciones y contexto

de uso de la lengua, desde los saludos, exposiciones hasta la construcción de discursos más elaborados para un cierto propósito.

Como *medio de enseñanza*, hacemos referencia a los elementos metodológicos, pedagógicos y didácticos prácticos para trabajar en, con y a través de la lengua indígena, ya sea como primera o segunda lengua. Es decir, los contenidos temáticos, disciplinares o bien, situaciones contextuales se abordan desde y a partir de la lengua meta, o es lo mismo decir, tiempo y espacio para cada lengua. Finalmente, como *objeto de estudio*, hace referencia a que los estudiantes reflexionan en, y a partir de la lengua indígena. Se orienta a los estudiantes, niños y niñas a conocer y las particularidades de su lengua, esto de acuerdo al nivel y modalidad educativa.

No sólo porque cada lengua encarna una visión del mundo (lo que hace mundo al mundo es su diversidad lingüística y cultural), sino también porque entre la diversidad lingüística y la bio-socio-diversidad existe, por diversas razones, una relación causal radical. En primer lugar, porque ninguna lengua funciona de manera aislada.

Entre preceptos y el hacer-quehacer del plurilingüismo

Es importante destacar y reflexionar sobre el tipo o la modalidad de programa o enfoque con respecto a la enseñanza de la lengua tiene la escuela o institución. En otras palabras, cómo hemos enseñado las lenguas y cómo nos ha funcionado, de ahí surge las siguientes líneas, lo que nos lleva a mencionar algunos programas importantes, no sin antes destacar, el papel fundamental de los profesores en estas acciones. Porque, el rol del docente es importante en la creación y el sostenimiento de un ambiente plurilingüe en el salón de clases. Los profesores deben ser facilitadores que promuevan el uso de múltiples lenguas y que se adapten a las necesidades lingüísticas de sus estudiantes.

Según Hornberger y Link (2012) “los docentes en un aula plurilingüe están obligado a desarrollar estrategias pedagógicas

que permitan la utilización flexible de diferentes lenguas, lo cual facilita el acceso de los estudiantes a los contenidos académicos y contribuye a un aprendizaje significativo” (p. 244). Una de estas estrategias es el uso dinámico de las diferentes lenguas que los estudiantes dominan para entender y expresar conceptos. Al abordar los usos de las lenguas en el aula, los docentes reconocen y aprovechan el repertorio lingüístico completo de los niños y niñas, lo cual enriquece el proceso de aprendizaje. Para esto, es importante partir de un modelo, modalidad o bien, programa que atienda a las características de cada contexto escolar y áulico, esto hablando en términos de la presencia de las lenguas (obsérvese cuadro 1, 2 y 3).

Cuadro 1 – Formas monolingües de Educación para Bilingües

Tipo de programa	Estudiantes	Lengua de la escuela	Objetivo social y educativo	Objetivo lingüístico
Aula normalizada - Submersión	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria	Asimilación y sustracción	Monolingüismo
Aula normalizada - Submersión con clases segregadas	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria con clases de L2 segregada	Asimilación y sustracción	Monolingüismo
Segregacionista	Minoría lingüística	Lengua minoritaria (forzada)	Apartheid	Monolingüismo

Fuente: elaboración propia

Cuadro 2 – Formas limitadas de educación bilingüe para bilingües

Tipo de programa	Estudiantes	Lengua de la escuela	Objetivo social y educativo	Objetivo lingüístico
Programa de transición	Minoría lingüística	De la lengua minoritaria a la lengua mayoritaria	Asimilación y sustracción	Monolingüismo relativo
Aula normalizada con enseñanza	Mayoría lingüística	Lengua mayoritaria con clases de LE	Enriquecimiento limitado	Bilingüismo limitado

de lenguas extranjeras				
Separatista	Minoría lingüística	Lengua minoritaria (sin elección)	Separación/Autonomía	Bilingüismo limitado

Fuente: elaboración propia

Cuadro 3 – Formas fuertes de educación bilingüe con perspectiva para el plurilingüismo

Tipo de programa	Estudiantes	Lengua de la escuela	Objetivo social y educativo	Objetivo lingüístico
Inmersión	Mayoría lingüística	Bilingüe con énfasis inicial en la L2	Pluralismo y enriquecimiento	Bilingüismo y biliteracidad
Mantenimiento - Lengua de herencia	Minoría lingüística	Bilingüe con énfasis en la L1	Mantenimiento, pluralismo y enriquecimiento	Bilingüismo y biliteracidad
Enseñanza dual o de doble vía	Minoría y Mayoría lingüística	Lengua minoritaria y mayoritaria	Mantenimiento, pluralismo y enriquecimiento	Bilingüismo y biliteracidad
Bilingüismo en aula normalizada	Mayoría lingüística	Dos o más lenguas mayoritarias/Pluralismo	Mantenimiento, biliteracidad y enriquecimiento	Bilingüismo/Plurilingüismo

Fuente: Elaboración propia

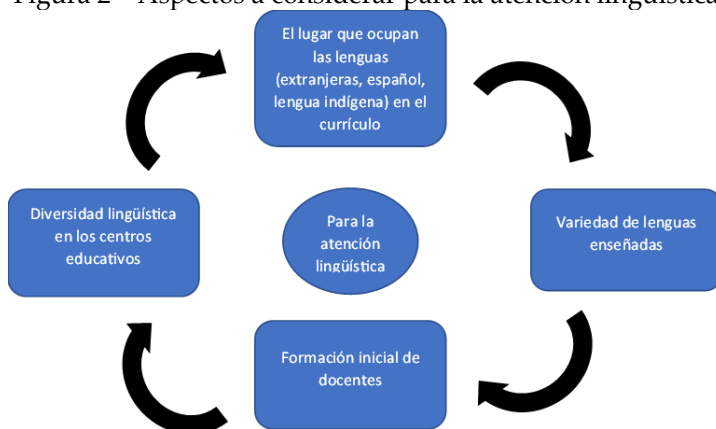
Desafortunadamente las escuelas y el trabajo de lenguas en el aula se han quedado en los modelos que marcan los cuadros 1 y 2, es decir, existen “buenas intenciones” para la enseñanza de las lenguas indígenas en el aula, sin embargo, se han quedado o limitado solamente a un procesos de “submersión” que lleva a un bilingüismo limitado, esto, como lo afirman los propios docentes, se debe a diversos factores algunos como: el desconocimiento hacia modalidades o metodologías para la atención lingüística, el diseño

de una planificación lingüística, los contenidos lingüísticos para la enseñanza, entre otras.

No obstante, con el acompañamiento y orientaciones, se ha ido encaminado hacia los planteamientos que se registra en el cuadro 3, de tal forma como lo plantea Baker (2001), la intención de lograr el equilibrio del manejo de las lenguas, partiendo del conocimiento de las lenguas que dominan los niños y niñas para poder establecer parámetros lingüísticos de atención y así apuntalar hacia el fortalecimiento y el cimiento de una educación plurilingüe.

Asimismo, es importante tomar en consideración las estrategias pedagógicas que favorecen un entorno plurilingüe en el salón de clases, éstas incluyen prácticas como la alternancia de códigos (code-switching), el trabajo colaborativo y el uso de materiales en diversas lenguas. Cummins (2001) sostiene que “el uso de la lengua materna en el aula no solo facilita la comprensión de los contenidos académicos, sino que también permite a los estudiantes transferir habilidades lingüísticas de una lengua a otra” (p. 67). De esta manera, se promueve el desarrollo de la competencia comunicativa en todas las lenguas de los estudiantes. Por ello, es indispensable considerar cuatro aspectos fundamentales (ver figura 2).

Figura 2 – Aspectos a considerar para la atención lingüística



Fuente: elaboración propia con base en Eurydice (2005)

Estos elementos contribuyen al entendimiento y reflexión sobre la realidad del aula, partiendo desde las consideraciones pedagógicas estipuladas en el currículo oficial, esto dará margen para poder aterrizar de forma concreta la atención de las lenguas, sobre todo, dándole puntual atención espacio y tiempo a la lengua o lenguas indígenas del contexto, esto viene acompañado, como hemos señalado, del papel que asume el docente, ya que, son actores fundamentales en la enseñanza de lenguas de los representantes de los pueblos originarios. Para garantizar una educación con pertinencia, es necesario que los maestros dominen tanto la lengua que se dan en un contexto escolar, así como el español y que estén formados y capacitados en metodologías adecuadas para la enseñanza bilingüe/plurilingüe e intercultural. Por eso, como menciona García y Bartlett (2007), “los maestros deben recibir formación tanto en la lengua como en los contextos culturales de las comunidades en las que trabajan, para poder desarrollar un currículo que sea relevante y significativo para los estudiantes” (p. 328).

En este mismo sentido, el acompañamiento en este proceso de construcción colectiva del tratamiento y enseñanza de lenguas en el aula, es importante lo que señala Hornberger y Link (2012), donde aluden que “la formación continua de los docentes en enfoques plurilingües es esencial para que puedan reconocer y utilizar los recursos lingüísticos que los estudiantes traen al aula” (p. 244). Esto implica no solo adquirir habilidades lingüísticas y culturales en las lenguas que se hablan en la comunidad y en la escuela, sino también desarrollar una competencia intercultural.

DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN EL AULA PLURILINGÜE

A pesar de los beneficios de la enseñanza plurilingüe, existen desafíos que deben ser abordados para garantizar su éxito en el salón de clases. Uno de los principales desafíos es la falta de formación específica para los docentes, quienes muchas veces no cuentan con las herramientas necesarias para manejar un aula

plurilingüe. Además, las actitudes negativas hacia las lenguas indígenas y minoritarias pueden representar una barrera para la implementación de este enfoque.

Sin embargo, también existen muchas oportunidades. La creciente valoración de la diversidad lingüística y cultural en el ámbito educativo ha generado un mayor interés en el desarrollo de enfoques plurilingües. Según Creese y Blackledge (2010) “los contextos plurilingües ofrecen una oportunidad única para repensar la educación de manera inclusiva, reconociendo y aprovechando los recursos lingüísticos de todos los estudiantes” (p. 115). La colaboración entre los docentes, las familias y la comunidad puede ser una herramienta poderosa para fortalecer la enseñanza plurilingüe y garantizar que los estudiantes reciban una educación que valore sus lenguas y culturas.

CONCLUSIÓN

El aula escolar es un contexto fundamental para la enseñanza plurilingüe, donde la diversidad lingüística de los niños, niñas y estudiantes en general se convierte en un recurso valioso para el aprendizaje. Para lograr una enseñanza plurilingüe efectiva, es necesario que los docentes valoren las lenguas presentes en el salón, utilicen estrategias pedagógicas adecuadas y diseñen un currículo flexible que responda a la diversidad. La participación activa de los estudiantes y la colaboración de la comunidad son elementos clave para la creación de un ambiente plurilingüe que promueva el fortalecimiento de la identidad cultural y el respeto por todas las lenguas.

Como dice Dahlet (2008), el plurilingüismo y la educación para el plurilingüismo conducen hacia esas sociedades de reconocimiento al apartar e incluso suprimir las barreras lingüísticas -barreras ideológicas que son en gran medida producto de la fantasía, de hecho, pues ¿cuándo se ha visto a las lenguas erigir barreras? Sin embargo, aun cuando elimine las barreras físicas y mentales que nos separan del otro, el plurilingüismo no

erradicará las fronteras. Por ello, la importancia de fortalecer las premisas que conducen hacia una atención integral y coordinada de las lenguas que apunte hacia un pragmatismo de la educación plurilingüe.

REFERENCIAS

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://criancabilingue.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/colin-baker-foundations-of-bilingual-education-and-bilingualism-bilingual-education-and-bilingualism-27-2001.pdf>

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.

Cummins, Jim. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Ediciones Morata

EURYDICE (2005). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*, Madrid, Eurydice.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.

Hornberger, N. H., & Link, H. (2012). Translanguaging in Today's Classrooms: A Biliteracy Lens. *Theory Into Practice*, 51(4), 239-247. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.726051>

Hamel, R.E. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa*, 29, pp. 5-39. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/1156/1310>

Skutnabb-Kangas, T., & McCarty, T. (2008). Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations. In J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 3-17).

LA INTERCULTURALIDAD Y EL TRABAJO COMUNITARIO EN UNA AULA Y LA PREPARACIÓN PARA UN EVENTO INTERNACIONAL

Antonio Carrillo Avelar¹

Belén Cedillo Andrade²

Resumen: En este trabajo se destaca de manera general las bondades y reflexiones en el campo educativo de la interculturalidad y el trabajo comunitario a nivel licenciatura en una aula de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, ubicada en la Ciudad de México, con miras a darle voz al otro, a los considerados como minorías sociales que tendrían que ser excluidas como preparativos para un evento internacional. La propuesta toma como base cuatro paradojas de didácticas: la investigación acción, el emprendimiento freiriano, el aprendizaje basado en tareas (ABT) (Staire, 2011) y el aula invertida (Montelongo y Barraza, 2018), en este contexto desarrolla y analiza la propuesta académica con miras a participar en un evento de corte internacional. Aquí los estudiantes se prepararon para la puesta en práctica de su trabajo de investigación con miras a preparar un ponencia que sirviera como pretexto para dar a conocer sus resultados. Se evidencia, también el aprovechamiento de los

¹ Posdoctor en Educación por la Universidad de Saó Paulo Brasil y Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (México) Maestría en Educación: dominio diseño curricular e innovación pedagógica, por la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. México; Maestría en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Especialización en lengua y cultura por la Universidad Autónoma Metropolitana: México; Licenciatura en pedagogía otorgado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM Profesor e investigador del Programa de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM; profesor invitado del Programa de Posgraduación Interdisciplinar en Derechos Humanos, de la Universidad Federal de Goiás, Brasil (2016-2018). y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); Nivel I <http://lattes.cnpq.br/2292850843017078>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5654-0650> E-mail: antonio carrillo br@hotmail.com.

² Licenciada en Pedagogía por la FES Aragón. Integrante del proyecto " La formación docente decolonial a través del trabajo comunitario y los desafíos de una educación para los pueblos originarios y urbanos"

recursos tecnológico que estaban a disposición para proporcionar los resultados de sus hallazgos académicos.

Palabras clave: Interculturalidad. Prácticas de formación. Didáctica. Grupos sociales marginados.

PRESENTACIÓN

De todos es sabido la diversas, difíciles y complejas condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que ha vivido América Latina y en particular México a través de la llamada Revolución Mexicana, y en particular en sus instituciones educativas lo cual constituye una motivación para que sus docentes y estudiantes discutan y construyan otras formas de ver la tarea universitaria y donde se ponga en el centro por qué las minorías socioculturales fueron excluidas, históricamente, donde también se discutan las causas socioculturales del contexto que nos tocó vivir con miras a poner estrategias de acción para superar estas condiciones con la idea de enfrentarlas, superarlas o transformarlas y difundir este quehacer formativo.

Por ello, es necesario revisar el papel que han jugado las universidades con sus formas de trabajo académico con miras a volver al legado de compromiso social que debe de tener estos espacios educativos.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDADES

Para comprender los cambios en las Universidades que hasta este momento ha vivido la educación se hace necesario hacer evidente algunas reformas universitarias que le han dado sentido a su quehacer académico. En la década de los noventa, con Carlos Salinas de Gortari, se comenzó a cuestionar las políticas del Estado benefactor donde se le debatía la poca eficacia de la administración pública de los sexenios anteriores, y su relación con los sistemas

educativos. se ponía en duda que la ampliación de esos servicios y la masificación hubieran hecho a los individuos más libres en relación con su sociedad.

Con la presidencia de Carlos Salinas de Gortari se acelera y profundiza la retirada definitiva del interés gubernamental por atender a la población campesina. Para paliar las dramáticas repercusiones que causa en los “perdedores” de la privatización del campo este retiro del estado del fomento agropecuario y la apertura completa de los mercados agrícolas con el ingreso de México al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC), las medidas de desarrollo rural son sustituidas por programas aislados de tipo asistencialista (Dietz, 2011. p. 81).

Puesto que la década de los noventa imperaba el pensamiento Keynesiano que consideraba que con las acciones o disposiciones del Estado se iban a resolver los problemas sociales un ejemplo de ello era el Ingreso de México al Tratado de Libre Comercio (Ros, 2012). Paragómicamente esta se caracterizó por la caída de los grupos de izquierda, los de derecha tomaron gran fuerza, en el cual los gobiernos formaron una alianza para implantar reformas que se fundamentaron en términos de gestión y administración, como fueron los exámenes departamentales, cambiando las lógicas de las estructuras políticas, culturales y educativas causando importantes secuelas en el tejido social con múltiples consecuencias: como fue la destrucción de los lazos sociales basados en la confianza, para pasar a la versión privatizada de la modernidad que hoy vivimos (Vera, 2007).

En este sentido la formación profesional universitaria de esta época se transformó en un bien de consumo, trastocando la formación académica, donde no hay lugar para la investigación ni para la práctica reflexiva sobre su accionar cotidiano (Schön, 1992, p. 270). La finalidad de la universidad en esta década se puede definir como una institución de cultura estática, es decir, un lugar en donde se imparte la enseñanza superior que debe hacer del individuo un hombre “culto”, encargándose de su formación

integral de corte academicista, así como la difusión del conocimiento y su vínculo con las necesidades del mundo laboral y la congruencia con la políticas del estado (Malone, 2016).

Desde otra perspectiva la formación a nivel de licenciatura constituye la expresión más elevada de los sistemas educativos nacionales y a nivel social, porque este es el espacio donde se desarrolla las estrategias y las puesta en práctica de políticas en relación con la concepción de cultura dominante. Generalmente los estudios de licenciatura que se imparten en las universidades públicas del Estado mexicano, los jóvenes se abocan a realizar sus estudios para obtener el título de este nivel educativo con miras a incorporarse al mundo laboral. En donde sin duda juega un papel importante la obtención de conocimientos y habilidades académicas significativas para los estudiantes, ya que sus saberes implicaban aspiraban cambiar su “estatus social” y consecuentemente “tener mejores ingresos económicos”.

Sin embargo, en los últimos años, esta propuestas formativas han enfrentado un proceso de desestructuración de la identidad social de los jóvenes, causado por la crisis sociocultural de corte racista generalizada y por una política educativa “modernizadora” que, en nombre de la supuesta “calidad de la educación”, configuró una nueva identidad: centrada en la comercialización, y en el resolver las necesidades del estado, expresadas en lo que demandan los currículos oficiales, los requerimientos de las escuelas privadas, la tecnologización entre otras prácticas de acreditación local de las licenciatura. Todas ellas articulad por una lógica de mercado, en donde los problemas sociales no importan. (Hernández y García, 2017).

En este contexto los tiempos pedagógicos en particular, la formación se enfocó a consolidar, la propuesta del llamado enfoque por competencias mostrándola en el discurso como una estrategia idónea para la preparación que requiere la fuerza laboral, limitándose a la operatividad de este proceso centrándose en los fines y no en el proceso. Consecuentemente los problemas

socioculturales no interesaban a menos que afectaran los intereses de quienes tiene el poder económico.

El término competencias tuvo un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas laborales, a partir de la cual se buscó determinar las etapas puntuales en las que se debía de formar a un técnico medio, por ejemplo, un mecánico automotriz, un tornero, ya que la adquisición de las habilidades y destrezas que se le proporcionaban les permita un desempeño eficiente en su labor (Díaz Barriga, 2006, p. 4)

En este contexto las Instituciones de Educación Superior, se centraron también en fortalecer grandes cambios que favorecían la formación técnica al crear Universidades Técnicas (UT), Técnicos Superiores Universitarios (TSU) y Universidades Politécnicas (UP), para los requerimientos de los grupos que ostentan el poder económico con miras a atender a la población en localidades de marginación, orientadas a las demandas y exigencias del mercado con miras a obtener una fuerza de trabajo técnica y operativa.

La esencia de la racionalidad técnica fue propiciar el control, del quehacer de los trabajadores a todos los niveles como su principal característica (Shön, 1992) de esta manera se fue desvirtuando la verdadera función de la tarea educativa, por la de un ámbito de capacitación. En este sentido los gobiernos panista y priistas de esta época, empezaron a organizar diferentes formas de evaluación, a cambio de esta aceptación ofrecía incrementos en el financiamiento reflejando mejores relaciones con el gobierno y educación superior. Se trata del surgimiento del Estado Evaluador, en donde fija las metas condicionando el financiamiento de las instituciones con el cumplimiento de estas disposiciones.

Estas tendencias que hoy caracterizan muchas licenciaturas que están diseñadas con las lógicas del mercado de trabajo ha construido sus perfiles profesionales, en el marco de las políticas de globalización económica y de la sociedad de la información y del conocimiento (Malone, 2006) constituyendo una nueva sociedad

controlada por la mediatización de la tecnología y la cibernética en la actual era postindustrial.

LAS LICENCIATURAS COMO OBJETOS DE TRANSFORMACIÓN

Martínez y Pacheco (2024) destacan que a partir 2002-2011, ahora lo fundamental en los planes de estudio de las instituciones de educación superior tiene que ubicarse en una nueva era de renovación de conocimientos, la flexibilidad del saber hacer, el saber producir y la capacidad para cambiar la metodologías didáctica oportunamente es una tarea ineludible. De acuerdo con ello, el aprendizaje nunca tiene que terminar, es una función vital para toda la vida y éste tiene que ser percibido como una necesidad por los propios individuos y la sociedad en general, sin que esto se vea como una imposición, anti reflexiva.

Por otro lado, las prácticas curriculares deben verse como una función del intelecto, que pertenece esencialmente al mundo espaciotemporal de la vida cotidiana de los seres humanos. (Schütz, 1994) produciendo un proceso de socialización y concientización del espacio donde se convive, él cual es el medio que permite la comunicación, la convivencia, el pensamiento crítico la autonomía del sujeto, y es el medio que posibilita transformar e intervenir en sus condiciones de vida individual y social.

Tales postulados son el referente para instalar los desafíos éticos, cognitivos y prácticos que enfrentan los profesionales, particularmente los de las ciencias sociales, quienes por acercarse a la comprensión de los mundos de vida y significación de las personas, están llamados a intervenir protagónicamente con los grupos que trabajan, no solo para cumplir con los objetivos estipulados por los marcos institucionales, sino como profesionales actores sociales con compromiso político y capacidad crítica respecto al sistema del que hacen parte. Más aún cuando desde el modelo económico imperante, la formación profesional se presenta como la estrategia para ascender en la escala social, más que como una oportunidad para aportar a la

construcción de una sociedad que requiere del compromiso decidido de todos los actores sociales en el logro de la igualdad y la equidad económica y social (Franco, 2012, p. 47).

En este contexto, el prestigio del título académico no tiene por qué reducirse al conocimiento teórico de una profesión o a las prácticas profesionalizantes que marca solo el mercado ocupacional, o las políticas del Estado. Los cambios curriculares deben tener presente las relaciones de convivencia actuales, los procesos de formación integral y el trabajo en que labora. Es decir, se debe tener presente una relación dinámica que va cambiando en la medida que van avanzando los años, y las circunstancias sociales, económicas y políticas que acontece en un periodo de tiempo.

En este sentido las licenciaturas, también deben de verse más allá de la idea de satisfacer las necesidades básicas de un profesional, para tener presente un nivel de vida que permitiera sobrevivir, en diversos contextos socioculturales y laborales. La formación en las universidades deben de tener un proyecto académico, propio, social y alternativo que las distinga de los otros espacios y al mismo tiempo también vayan haciendo conciencia sobre su ser, que le posibilite a ir cambiando o mejorando las condiciones de vida sociocultural de sus involucrados.

En este contexto, las ideas de Paulo Freire surgen de analizar las características de la “sociedad cerrada” del Brasil⁴, en particular las circunstancias de miseria y explotación en las que se encontraban los campesinos del nordeste brasileño, producto de una educación alienante que los llevaba a asumir con pasividad y silencio su situación de deshumanización, un sujeto domesticado, sin espíritu crítico, acomodado, sin cuestionamiento ni conciencia sobre su existencia. El poder de las clases dominantes sobre los campesinos y los vulnerados, condujo a Freire a postular que la transición de una sociedad cerrada a una sociedad abierta requería de la concientización de los sujetos a través de la educación o la alfabetización, que va más allá del simple aprendizaje de las letras, para verlo como un proceso de liberalización

del sujeto que le permita ser más en su proyecto de humanización (Franco, 2012, p. 47).

En la sociedad postindustrial con el aumento de expectativas de vida, crece la demanda para que la educación se oriente también en la formación para la vida (De Sousa, 2010) en donde el conocimiento de corte social, comience a tener un valor agregado para conseguir empleo, puesto que por medio de los conocimientos, habilidades y aptitudes que se posee, son las que tiene que determinar su inserción en el laboral y que los conduzca a una la formación profesional más comprometida con las prácticas de convivencia y transformación de la realidad cotidiana que le tocó vivir.

Es por ello, que las instituciones de educación superior deben tener en cuenta que su papel social no se reduce a la capacitación de recursos humanos para el mercado laboral, sino que éste implica la formación de personas críticas, comprometidas con el desarrollo de sus contextos y con el país en general. De aquí que la atención de las universidades para sus estudiantes deba comprender estos conocimientos indirectos, en los que están presentes expectativas, actitudes y toma de conciencia de su realidad. Además, su responsabilidad académica, debería verse más allá de la permanencia que tengan los estudiantes en una determinada asignatura o carrera. Su función como estudiantes de una licenciatura tiene que verse como una formación histórica, en donde su realidad material y objetiva puede ser modificada en la medida que reflexionen sobre su formación y su entorno de manera crítica y adviertan conscientemente el compromiso que tienen con su realidad académica y social y esto igualmente es transferible a sus egresados ya que todos estamos obligados a enriquecer la olas disciplinas que se representan así como su ámbito laboral y social (Franco, 2012).

La tarea en las instituciones de educación superior debe de ir más allá de un práctica local La pandemia nos permitió advertir ver que la tarea educativa tiene que verse como un quehacer planetario

(Morin, 1999), por lo tanto, la construcción de redes académica para estudiantes de licenciatura tiene que ser una tarea ineludible que les permita generar espacios de diálogo y de investigación a nivel local, nacional e internacional, con otros estudiantes para compartir sus experiencias para la construcción de conocimiento y una educación liberadora por medio de la socialización que es lo contrario a la individualización del aprendizaje como se hace en la educación bancaria. En este sentido la irse formando los estudiantes en la investigación van generando habilidades para la práctica académica como ordenar, sintetizar, expresar información materializada en un proyecto de investigación a partir de estas actividades en el aula les permita dar respuesta a las inquietudes que tiene sobre los temas que les llamaban la atención, así como dar respuesta a su realidad.

Ante este panorama nacional de cambios de cada ámbito de la vida cotidiana, en lo económico, político, educativo siendo este el medio para la concientización de las personas, pero no de manera aislada, memorística sino reflexionando la realidad en que nos encontramos por medio del diálogo para la liberación del oprimido como lo menciona Freire (1974) hay que luchar contra la cultura dominante que subyuga a los oprimidos³.

LA PROPUESTA ACADÉMICA

Desde el año 2009 se realizó la actualización de la Licenciatura en Psicología en Psicología de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, que según el plan de estudios oficial tiene como Objetivo:

³ En la actualidad, los jóvenes producto de una modernidad centrada en el proyecto neoliberal fomenta mentes vacías de racionalidad llevándolos a un estado de enajenación estética y de fealdad. Lo preocupante, es un ser humano enajenado y lo bello, es un ser humano libre, y crítico de su realidad esto último se alcanza por medio de la educación transformadora y liberadora. Por eso, la libertad es una utopía realizable, es decir, la libertad y la belleza es una conquista política, que comienza con la denuncia y con la resistencia de la opresión (Freire, 2012).

Formar profesionales con una actitud de servicio y trabajo dirigidos a la comunidad educativa (autoridades, padres, maestros y alumnos) otorgando un reconocimiento amplio de los avances teóricos y los recursos metodológicos de la psicología y otras disciplinas afines, para comprender y atender problemas educativos asociados a procesos de desarrollo, aprendizaje y socialización de los individuos a nivel del currículo formal, el salón de clase, el grupo escolar y la institución educativa (UPN, Plan de Estudios, 2009).

En esta reforma se incluyó la materia de interculturalidad como asignatura optativa en el octavo semestre la cual se incorporaba como un espacio académico para estar a tono con las políticas nacionales, que decretaban que toda la educación en México tendría que ser intercultural (Dietz, 2011, p. 89).

En esta asignatura se centra en una crítica a las prácticas tradicionales de educación y procesos participativos centrados en un diálogo comunitario, la cual está centrada en las tareas de fomento a la investigación con miras que sus estudiantes puedan participar con otras instituciones a nivel nacional e internacional. En este sentido para trabajar en el grupo se recuperaron los principios de la investigación acción participativa propuestos Fals Borda y Rodríguez (1991) y como soporte filosófico los postulados de Freire (1970, 1974 y 2012). Estos autores además se distinguieron por darle un contenido político, orientados a cuestionar los sistemas educativos instituidos entendidas como estrategias de formación que buscan humanizar esta tarea.

Este espacio académico, didácticamente en el aprendizaje basado en tareas (ABT) (Estaire, 2011) y el aula invertida (Montelongo y Barraza, 2018), tomando como soporte que en esta época se estaba viviendo una época de pandemia. Ambos enfoques constituyen un intento de promover el trabajo comunitario (Pastor, y Torralba, 2015).) entendido este como ver el problema de la formación del grupo como una práctica individual o de equipos, sino como un problema de formación de todo el grupo, se comentó que la tarea principal del curso no solo era obtener una calificación

y cumplir con los objetivos institucionales, sino como actores sociales con compromisos políticos y críticos a favor de crear una mejor sociedad de tal manera que todo el grupo está invitado a participar de manera horizontal y flexible y teniendo en mente la participación que iban a tener con el proyecto Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) que estaba organizando la UNAM y en donde iban a participar estudiantes de otras instituciones y de Brasil.

El grupo donde se puso en práctica el proyecto estaba compuesto por 40 estudiantes y se les convoco a que iban a estudiar uno de los problemas más significativos que tiene la humanidad y que ellos los deberían de ver como desafíos éticos, cognitivos y prácticos que enfrentan los profesionales del campo de la psicología educativa. La asignatura en interculturalidad se les pidió que se organizaran en equipo y en los hechos se formaron 10 equipos los cuales participaron como comunidades de práctica (Wegner,2001) y los cuales se pusieron a trabajar desde el inicio del semestre en un tema de interés sobre la interculturalidad y al mismo tiempo ejercen roles de investigadores con miras a que vayan dando a conocer sus hallazgos a los otros equipos. Aquí se fue nutriendo unos con otros construyendo formas de comprender y actuar para enfrentar frente a la problemática que se vive al interior de estos grupos sociales, procurando al mismo tiempo a través de distintas instancias académicas de su formación, como análisis de textos de la antología, análisis de video conferencias, entre otros que servían como disparadores para hacer dialogar los saberes académicos con los aprendizajes vinculados con la interculturalidad.

- 1.- La cultura de los lacandones y los desafíos de la escuela.
- 2.- Violencia de género hacia las mujeres en el ámbito laboral.
- 3.- Educación multigrado en México y el derecho a la diferencia
- 4.- Muxes, conciencia cultural y discriminación en la ciudad.
- 5.- Niños invisibles, una televisión cada hogar

- 6.- La visibilidad de la comunidad LGBTQ como proyecto en la sociedad mexicana
- 7.- La cultura japonesa: imaginación cultural y la pandemia.
- 8.- La cosmovisión del estado de Oaxaca a través de su cultura, el rezago escolar
- 9.- Entretejiendo la identidad universitaria de la UPN
- 10.- Los desafíos de la telesecundaria en las regiones indígenas

EJES DE LA DISCUSIÓN EN EL CONTEXTO DE LA INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad consecuentemente tiene que entenderse como un espacio teórico-práctico de cohabitación entre distintas formas culturales dentro de un mismo espacio geo-histórico implicando el intercambio, reciprocidad, solidaridad entre culturas para el reconocimiento, la aceptación y la forma de vivir de los otros (Hernández y García, 2017, p.7).

En este sentido el siguiente testimonio de uno de los estudiantes de la asignatura arriba mencionada deja ver como desde su propia construcción le da un significado a la interculturalidad.

La interculturalidad yo lo veo de esta forma, se basa precisamente en el hecho de que como individuos nos aprendamos a ver no como iguales, que nos aprendamos a reconocer como personas que tenemos los mismos derechos, que tenemos las mismas obligaciones y que podemos hacer lo que queramos que siempre y cuando sea respetando al otro (ALL, 2021).

Es difícil que la escuela cambie su organización y funcionamiento desde las estructuras sociales, sino se modifican los patrones generales de la educación misma desde el currículum, administración educativa, políticas públicas sobre todo aquellas que impiden la comprensión y el diálogo entre culturas académicas.

Las políticas educativas están obligadas a fortalecer las transformaciones conceptuales y operativas, sin embargo, cambiar la cultura política social implica una mudanza difícil y compleja y que sin embargo se tiene que realizar.

No obstante, si se coloca a la interculturalidad como un medio para el diálogo y la convivencia entre las culturas es importante, plantear los criterios de valor que orientan las prácticas educativas, no como una imposición sobre el otro de una visión de mundo sobre otra, sino como una apertura para erradicar las formas de opresión, exclusión de los que son diferente en ese encuentro con el otro resignificando los valores, vivencias, políticas para transformar la realidad.

En este sentido el siguiente testimonio de otro estudiante también permite vislumbrar la importancia de la interculturalidad dentro de todo quehacer humano,

Yo llegué con una definición de interculturalidad, muy ambigua creía que la relación entre diferentes grupos o culturas que formaban la construcción se podría decir de la sociedad y ya en el transcurso de la materia, me di cuenta de que no solamente es esta construcción, sino que vas más allá (NPKC, 2021).

La educación intercultural crítica tiene un papel importante como mediadora para la creación de una sociedad, que se construya en la solidaridad mediante la formación académica buscando nuevas maneras de relacionarse con el otro para generar encuentros que lleven a un cambio social significativo.

Vimos muchos grupos de ejemplos de interculturalidad en la educación, (...) eso fue lo que a mí me gustó de la materia, lo tratamos de integrar a nuestra carrera que es la psicología educativa, en donde pues ya con ayuda de diferentes didácticas pues llegamos a encontrar una estrategia que puede ayudar a entender a las demás personas la interculturalidad (ALL, 2021).

Por ello, la educación sin un proyecto sociopolítico que apoye la diversidad y la interculturalidad se verá limitada por las diversas formas de exclusión raciales, económicas, culturales, tecnológicas, etc., perdiendo de vista el objetivo transformador que deben de caracterizar todas las escuelas, por lo tanto, se hace necesaria la formación que permita alcanzar el conocimiento de sí mismo, de la cultura de manera autorreflexiva para comprenderla de los otros.

Una institución educativa integradora, de corte intercultural tiene que dar la posibilidad de poner en entredicho los propios criterios culturales actuales permitiendo la curiosidad, el interés y los diversos puntos de vista que transforma la conciencia de los estudiantes y posibilitar la convivencia entre las diferencias de todo tipo, como un proceso intencional, sistemático a largo plazo que unido a otros procesos educativos, culturales, sociales destinados a una actitud de compromiso en el acto educativo tiene que constituirse en una exigencia de la propia naturaleza del acto pedagógico.

La UNESCO (2003) menciona que se debe educar para vivir en común, teniendo en cuenta, naturalmente, la complejidad de las relaciones entre la propia educación, la sociedad, entre todas las dimensiones de la reflexión y la acción educativa.

Si estamos de acuerdo en lo anterior, también hemos de estar en alianza con las escuelas y los profesores que trabajé para fomentar la diversidad y la interculturalidad. Es decir, las instituciones educativas deben estar formadas para potenciar lo que se llama inteligencia cultural, aquella que crece con la comunicación, del aprendizaje dialógico, en donde cada estudiante aporta sus diferencias culturales y experiencia para compartirla con los demás. Para ello, los profesores deben ser competentes en el desarrollo de estrategias de trabajo colaborativo de corte crítico. Los docentes deben usar el trabajo colaborativo, o también llamado comunitario para explorar situaciones del aula, desde el punto de vista de la concepción cultural y simbólica que cada estudiante tiene de sí mismo (Walsh, 2012).

Por eso se dice que la educación intercultural es una de las principales esperanzas para lograr un futuro en donde la comprensión y la solidaridad sean la base de la relación entre hombres y mujeres de diferentes culturas (Hernández y García, 2017, p. 3) porque no se contraponen con las otras culturas, sino que se complementan y enriquecen mutuamente.

Los ideales y las buenas intenciones deben plasmarse en posibilidades reales, en concreciones. Necesitamos saber qué tipo de sociedad queremos construir, pero también necesitamos saber las formas concretas de acercarnos a la consecución de ese tipo de sociedad que diseñamos, y ahí deben estar los profesores y estudiantes como protagonistas imprescindibles de esta nueva tarea educativa (Acosta, 2010).

Estas palabras nos permiten entender cómo el análisis centrados en la diversidad e intercultural, puede derivarse en lo político, ya que desde la tradición de Freire (1973), destaca que a las instituciones educativas les hace falta un mayor protagonismo educativo que los haga corresponsables sociales. Esto implica, trabajar desde la escuela como el espacio en el que no sólo se adquieren habilidades, sino que se tome consciencia conjunta entre docentes y estudiantes para generar cambios sociopolíticos (Amarile, 2019). En este sentido el siguiente testimonio también menciona la importancia que tiene el diálogo dentro de la interculturalidad al mencionar que

La interculturalidad se basa precisamente en la creación de una comunidad de aprendizaje a través de compartir las experiencias y vivencias de los demás de los que forman parte, ya sea de un salón de clases o sea parte de toda una escuela (ALL, 2021).

El desafío de estructurar un sistema educativo centrado en la diversidad cultural y la interculturalidad como principio organizativo, supera el ámbito limitado de la política social. Este reto va más allá de un enfoque particular o “focalizado” y supone el éxito de procesos políticos más desafiantes como la

descolonización, la revalorización y sistematización de saberes como una práctica sistemática e institucionalizada. También, envuelve una nueva actitud cultural de las sociedades hacia visiones políticas y sociales que no provienen de la tradición dominante y, que se fundamentan en una concepción de los derechos humanos basada en el reforzamiento del vínculo entre individuo y la sociedad.

El cambio la política educativa tiene que verse como un ejercicio reflexivo para establecer los mecanismos de funcionamiento del poder no siempre es un centro de atención importante. No obstante, es posible que en estos procesos se transparenten relaciones de género o culturales que deben ser modificadas.

La política educativa de corte social y comunitaria está obligada a servir de puente entre la sociedad moderna y los grupos sociales minoritarios, de modo que se generen procesos de reforzamiento de las ventajas de la diversidad cultural y se incorporen de manera reflexiva las bondades de la primera, permitiendo la existencia de diferentes modelos y prácticas democráticas De Sousa (2010). Se requiere, en consecuencia, no solo la sistematización de los conocimientos, prácticas y saberes sino de una dinámica que los visualice en el tiempo, para lo cual es importante, organizar diferentes eventos académicos de denuncia pública de lo que se vive en esta sociedad que nos tocó vivir.

En este proceso, el diálogo y la reflexión crítica en las aulas en particular y en las escuelas en general no será ya “un diálogo defensivo”, sino “un diálogo participativo en el que se somete a la modernidad a un escrutinio sistemático, sobre todo considerando que las promesas de ésta no han podido ser cumplidas. La ventaja del diálogo intercultural es que constituye un factor de democratización de las instituciones, lo cual tiene efectos colaterales en las comunidades y, en general, en la sociedad. El diálogo intercultural es, al mismo tiempo, tiene que ser un diálogo intracultural, que permite mirar al otro, pero también conduce a mirarse a uno mismo.

La educación no es luchar contra lo instituido, sino un quehacer que es estimular el desarrollo de la curiosidad y del pensamiento crítico (Freire, 2012). En este sentido, se puede estimular en el estudiante para que se fomente la escritura libre como se hace en las redes sociales al escribir de manera libre y con su propia particularidad, sin embargo, no se debe volver en un escrito sin parámetros que lo haga algo sin sentido. Su discurso está obligado a darse a conocer públicamente.

Durante el curso de interculturalidad de la UPN se les pidió también a los estudiantes que realizaran relatorías de sus notas de clase y que estas fueran reforzadas por las lecturas, videos y materiales que tenían de base también las reflexiones en equipo y que en esencia eran herramientas para plasmar sus ideas y reflexionar sobre el proceso educativo que estaban viviendo como lo afirma el siguiente testimonio:

Teníamos que leer por nuestra cuenta y asumírnos dentro de las relatorías. Aquí hay que mencionar esta parte donde probamos nuestros conocimientos previos con los nuevos y consecuentemente ahora creábamos un aprendizaje al que ahora le damos una significancia para que sea realmente relevante en nuestra vida (...) de mi parte te digo estoy casi segura de que yo sí cree un aprendizaje significativo (ALL, 2001).

CONCLUSIONES

1.- Con este trabajo de investigación fue relevante apreciar, que para estudiar la diversidad e interculturalidad se debe de entender como iniciativas que tiene como tarea principal fomentar el sentimiento de identidad con el objeto de estudio seleccionado y consecuentemente que le permita tener una clara delimitación del territorio académico que se va estudiar y que consecuentemente se pretenda mostrar hallazgos y/o intervenir, a través de una ponencia o video, para participar en un evento público de difusión académica. Éste debe de incluir, una problematización o de lectura

de la realidad a estudiar, una clara descripción contextual o delimitación teórica y empírica del objeto de estudio, un análisis reflexivo y detallado de los hallazgos o una descripción de los planes de acción. Posteriormente evaluar de manera reflexiva sobre los alcances y limitaciones de lo realizado a través sistematización y teorización de los obtenido, con miras a entregar un documento lo mejor acabado posible con miras a su publicación.

2.- Los equipos responsables de las tareas de indagación deben de tener presente la importancia de aprender de los errores de los compañeros con miras a entregar un buen trabajo académico. Tener presente que una de sus principales, tareas es promover movimientos académicos conjuntos, que a su vez posibiliten hacer diversas lecturas, revisar videos, identificar videoconferencias que le puedan ayudar en su investigación. Sin olvidar siempre la necesidad de realizar entrevistas a profundidad con personajes clave para el encuentro de evidencias significativas para dar a conocer en los eventos de difusión. Teniendo en mente la importancia del fomento del trabajo de horizontal, la confianza mutua, la acción comunitaria en la realización de faenas conjuntas con miras a alcanzar objetivos comprometidos con la diversidad e interculturalidad.

3.- Durante el trabajo de intercambio los estudiantes de la asignatura en interculturalidad, fue interesante advertir la organización interna y exposición de los equipos donde se mostró el trabajo académico realizado en la asignatura. También fue significativo ver como las otras instituciones participantes realizaron diversas actividades internamente para poder participar en este evento académico. En este caso en las instituciones brasileñas fue de llamar la atención como los estudiantes de estas instituciones elaboraron videos para facilitar la tarea de difusión. En el caso de los equipos de México no fue tan necesario hacer las traducciones porque su estructura lingüística interna les posibilita entender más fácilmente el español.

4. El fomento del trabajo comunitario al interior de los equipos de trabajo tanto de México y Brasil debe verse como una tareas que

tiene que ser reinventada constantemente y al mismo tiempo sea una respuesta para la superación y mejoramiento de los pueblos originarios y urbanos, en un contexto de un desarrollo académico y social. En donde las tecnologías de la información y la comunicación deben de jugar un papel importante.

REFERENCIAS

Acosta, M. (2010). "El prácticum reflexivo en el aprendizaje de las ciencias experimentales. un acercamiento a los planteamientos de Donald Schön" *Revista Ciencias de la Educación Segunda Etapa* / Vol. 20 / N.º 36 / Valencia, julio – diciembre.

Amarile, X. (2019) "Interculturalidad crítica en América Latina: abriendo caminos" *Revista CoPaLa*. Año 4, Número 8, julio-diciembre. Pp. 227-237. ISSN: 2500-8870. DOI: 10.35600.25008870.2019.8.0142

Barrault, O; Chena, M; Muro, J; Plaza, S. y Díaz, I. (2016). Consideraciones sobre el Trabajo Comunitario desde la perspectiva de equipos estatales y ONG en Psicología, Conocimiento y Sociedad, 5(2), 7-33 (noviembre - abril)

Castro, A; Rodrigo, W y Guacaneme, R. E. (2016). Educación y globalización: una visión crítica, civilizar. en *Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 16, núm. 30, enero-junio, pp. 191-206. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia.

De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio"? *Perfiles Educativos*, 7-36.

Dietz, G. y Mateos, L.S. (2011). *Interculturalidad y educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e*

internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México, CGEIB.

Hernández, M.C. y García, B. (2017). “Currículum y práctica docente: hacia una educación transformadora”. En Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Estaire, S. (2011). “Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas” en *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 12, enero-junio, pp. 1-26 MarcoELE València, España.

Fals Borda, O. y Rodríguez, C. (1991). *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas para un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Martínez E. y Pacheco, C. (2024). “El desarrollo de la disciplina del currículo en México”, *RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ* vol.14 no.27 Guadalajara jul./dic. 2023 Epub 22-Ene-
<https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1608>.

Montelongo, G. y Barraza, A. (2018). *Aula invertida. un proyecto para optimizar el tiempo*. Durango: Universidad Pedagógica de Durango. /Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Malone, h.j. (coord), (2016). *El rumbo de la transformación educativa: temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural*. México: FCE.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Pastor, E, y Torralba, R. (2015). *Trabajo Social Comunitario: aprendiendo de las prácticas en barrios desfavorecidos de la*

Región de Murcia (España). En *Interacción y Perspectiva: Revista de Trabajo Social* ISSN 2244-808X Vol. 5 No. 1 pp. 12-35, Enero-Junio.

Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid:

Ros, J. (2012). La Teoría General de Keynes y la macroeconomía moderna *Investigación Económica*, vol. LXXI, núm. 279, enero-marzo, pp. 19-37 Facultad de Economía Distrito Federal, México

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

UNESCO (2003). *Convenio para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. París, Francia.

Walsh, C. (2012). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. Introducción. En C. Walsh (ed). *Pedagogías decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir* (23-68). Tomo 1. Quito: Abya Yala.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona:Paidós.

RESILIÊNCIA E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO AMBIENTE PROFISSIONAL CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E ORGANIZACIONAL

Milton Justus¹

Resumo: Este estudo analisa a relevância da resiliência e da inteligência emocional no ambiente profissional, destacando sua contribuição para o desenvolvimento pessoal e organizacional. A partir de revisão de literatura, evidencia-se que tais competências favorecem o desempenho individual e coletivo, fortalecem a capacidade de enfrentar adversidades e promovem ambientes de trabalho mais produtivos e saudáveis. Conclui-se que são elementos essenciais para o aprimoramento das relações interpessoais e para a sustentabilidade organizacional.

Palavras-chave: Resiliência. Inteligência emocional. Ambiente profissional. Desenvolvimento organizacional. Gestão de pessoas.

INTRODUÇÃO

O ambiente profissional contemporâneo caracteriza-se por constantes transformações, demandas crescentes por resultados e desafios que exigem habilidades específicas dos profissionais e das organizações como um todo. Neste cenário, os conceitos de resiliência e inteligência emocional emergem como fatores para o enfrentamento de adversidades e para a promoção do desempenho organizacional e pessoal. Segundo Almeida (2025), contribui diretamente para a construção de relações interpessoais saudáveis, impactando positivamente o clima organizacional e, conseqüentemente, a produtividade das equipes.

¹ Doutor em Educação pela American University, com mestrado em Educação pela University of the Peoples of Europe. Além disso, possui múltiplas graduações: Administração (FAIARA), Filosofia (FAEME) e Teologia (FATEBOV). E-mail: milton13diretor@gmail.com

A resiliência organizacional, entendida como a capacidade de adaptação diante de dificuldades e mudanças inesperadas, é reconhecida como uma competência crucial para a sustentabilidade das organizações em um mercado altamente competitivo e imprevisível (MONTERO, 2021). Complementarmente, estudos como os de Santos Pereira *et al.* (2024) ressaltam que a integração promove uma gestão mais eficaz das emoções no ambiente de trabalho, proporcionando melhor adaptação frente às pressões cotidianas e às crises eventuais.

Diversas pesquisas reforçam que organizações cujos profissionais apresentam níveis mais elevados dessas habilidades conseguem alcançar desempenho superior, devido à maior capacidade de gestão de conflitos, tomada de decisões assertivas e estabelecimento de um ambiente laboral positivo (SHARMA; TIWARI, 2023). Em linha semelhante, McGuire (2023) destaca a correlação como um diferencial competitivo, especialmente em contextos de alta exigência emocional, como o enfrentado pelas organizações no período pós-pandêmico.

A importância de desenvolver tais competências reside na percepção cada vez mais clara de que as organizações dependem essencialmente das pessoas, cuja capacidade emocional e adaptativa se traduz diretamente em vantagem competitiva sustentável e longevidade empresarial (LOGASAKTHI; PRAKASH; SINGH, 2022).

Analisar a influência da resiliência e da inteligência emocional no ambiente profissional representa o ponto focal desta análise investigativa. Esta pesquisa tem como proposta examinar a temática em pauta, com o intuito de fomentar o aprofundamento teórico e oferecer bases sólidas para estudos futuros. Com vistas a atingir esse propósito central e evidenciar proficiência no campo abordado, foram definidos os seguintes desdobramentos específicos:

- Investigar como contribui para o desempenho individual e coletivo nas organizações;

- Avaliar a importância da resiliência organizacional diante das adversidades e desafios contemporâneos;
- Examinar a interação na promoção de ambientes laborais mais produtivos e sustentáveis.

A fim de atender a essas diretrizes e abarcar os principais aspectos da questão estudada, a investigação é guiada pela seguinte pergunta central: De que maneira a resiliência e a inteligência emocional impactam positivamente o desenvolvimento pessoal e organizacional no ambiente profissional?

A justificativa deste trabalho fundamenta-se na constatação de que compreender os efeitos da resiliência e da inteligência emocional no contexto organizacional é fundamental para o aprimoramento das práticas gerenciais e o desenvolvimento de ambientes de trabalho mais saudáveis e produtivos. Soma-se a isso o fato de que, apesar de crescente interesse científico, ainda há escassez de estudos integrativos que explorem a correlação e interação prática desses dois construtos. O presente trabalho propõe-se a preencher essa lacuna, contribuindo para a ampliação do conhecimento teórico e prático no campo da Administração. Ainda, a presente análise oferece possíveis repercussões práticas, como a melhoria do clima organizacional e maior eficácia na gestão de equipes, podendo constituir referência para pesquisas subsequentes. A estratégia metodológica adotada consistiu em uma revisão narrativa da literatura, com abordagem qualitativa, direcionada à apreciação rigorosa de produções acadêmicas vinculadas ao objeto desta investigação. A obtenção dos dados bibliográficos foi realizada por meio de plataformas como *Scielo*, *CAPES* e *Google Scholar*, além da utilização de livros especializados e periódicos científicos reconhecidos. Foram selecionados textos publicados em português, inglês e espanhol.

Para assegurar a atualidade e a relevância do conteúdo analisado, os critérios de inclusão contemplaram publicações dos últimos cinco anos, bem como obras de referência ou fundamentais à compreensão do tema, mesmo que anteriores a esse período. Foram admitidos estudos com metodologias qualitativas,

quantitativas ou mistas, desde que provenientes de fontes confiáveis e avaliados por pares.

Por outro lado, foram descartados trabalhos não disponíveis nos idiomas definidos, publicações com mais de cinco anos sem relevância teórica ou histórica, materiais inacessíveis na íntegra ou com limitações metodológicas evidentes. De acordo com Dourado e Ribeiro (2023), a revisão narrativa permite sistematizar os achados da literatura, favorecendo a identificação de lacunas existentes e a articulação de múltiplas perspectivas. O processo de triagem e análise envolveu a leitura atenta dos resumos e a avaliação crítica do conteúdo integral, o que assegurou uma abordagem contemporânea e abrangente da questão tratada.

RESILIÊNCIA E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

A compreensão aprofundada dos fundamentos teóricos e conceituais da resiliência e da inteligência emocional revela-se essencial para o entendimento do comportamento organizacional e para a construção de estratégias voltadas ao desenvolvimento de pessoas e equipes. No contexto da Administração, essas competências vêm sendo progressivamente valorizadas pelas organizações diante dos cenários de incerteza, pressão e mudanças constantes que caracterizam o mundo corporativo contemporâneo.

A inteligência emocional, conforme abordada por Almeida (2025), é entendida como a capacidade do indivíduo de reconhecer, compreender e gerenciar suas próprias emoções, bem como as emoções dos outros, em diferentes situações do cotidiano organizacional. Essa habilidade favorece a comunicação assertiva, o fortalecimento das relações interpessoais e a tomada de decisões mais equilibradas, características que impactam diretamente a eficácia das equipes e o clima organizacional. A atuação emocionalmente inteligente torna-se, portanto, um diferencial competitivo, uma vez que permite ao profissional lidar com conflitos, liderar com empatia e manter a estabilidade emocional diante de pressões.

Complementando essa perspectiva, Cavalcante (2024) destaca que influencia os resultados no ambiente profissional e o desempenho pessoal, sendo responsável pela forma como os indivíduos percebem e reagem aos estímulos do ambiente. A autora argumenta que profissionais emocionalmente equilibrados tendem a apresentar níveis mais altos de comprometimento, resiliência e adaptabilidade, reforçando a conexão entre esses construtos.

A resiliência, por sua vez, refere-se à capacidade de enfrentar, adaptar-se e superar situações adversas. No âmbito organizacional, Montero (2021) define a resiliência como um conjunto de estratégias e atitudes que possibilitam à empresa manter sua funcionalidade mesmo diante de crises, transformações ou instabilidades. Trata-se de uma competência coletiva que vai além da simples resistência: envolve aprendizado com as dificuldades, desenvolvimento de novas práticas e inovação. A construção da resiliência nas organizações exige investimento em cultura organizacional, liderança flexível e ambientes que estimulem o apoio mútuo e a confiança entre os membros da equipe.

A correlação entre esses dois conceitos é explorada por Santos Pereira *et al.* (2024), que reconhecem a importância de integrar a inteligência emocional à resiliência como forma de potencializar os mecanismos internos de enfrentamento e recuperação diante de eventos críticos. Segundo os autores, essa integração contribui para fortalecer o capital humano e sustentar o desempenho organizacional a longo prazo. Quando combinadas, essas competências permitem que profissionais atuem de maneira mais estratégica, mantenham a motivação frente a desafios e ajudem a consolidar ambientes organizacionais mais saudáveis e produtivos.

Segundo Sharma e Tiwari (2023), indivíduos emocionalmente inteligentes apresentam maior sucesso na carreira por conseguirem lidar com situações de pressão, mediar conflitos e manter o equilíbrio emocional em circunstâncias desafiadoras. Esses profissionais tendem a se destacar pela capacidade de reconhecer e regular suas próprias emoções e interpretar adequadamente as

emoções dos colegas, o que favorece a colaboração, a liderança e o clima organizacional positivo.

Paralelamente, a resiliência representa uma competência fundamental no enfrentamento das adversidades presentes na rotina corporativa. McGuire (2023) indica que há uma relação entre o grau de resiliência e o desempenho individual, especialmente em contextos de alta exigência emocional. A resiliência permite que o profissional se recupere mais rapidamente de falhas, pressões e situações inesperadas, mantendo-se produtivo e motivado mesmo diante de obstáculos.

Do Vale *et al.* (2025) ressaltam que potencializa o desempenho profissional, uma vez que ambas as competências se complementam na construção de atitudes proativas, flexíveis e colaborativas no ambiente de trabalho. A pesquisa conduzida pelos autores demonstrou que indivíduos que dominam essas habilidades tendem a se destacar por sua autonomia, capacidade de adaptação e comprometimento com os objetivos organizacionais.

Em uma abordagem mais ampla, Logasakthi, Prakash e Singh (2022) acrescentam que o desenvolvimento dessas competências não beneficia apenas o indivíduo, mas também contribui para a sustentabilidade das organizações. A presença de profissionais resilientes e emocionalmente inteligentes favorece a construção de culturas organizacionais mais saudáveis, inovadoras e preparadas para responder com agilidade às transformações do mercado. A atuação conjunta desses fatores reforça a coesão das equipes, melhora os índices de desempenho coletivo e promove um ambiente de trabalho mais engajado e eficiente.

De acordo com De Queiroz Saif *et al.* (2023), a prática contribui para a criação de vínculos interpessoais positivos e para a redução de conflitos no ambiente organizacional. A capacidade de liderar com empatia e equilíbrio emocional permite que os líderes compreendam melhor as necessidades e motivações de suas equipes, o que resulta em maior engajamento e produtividade. Fonseca e Belli (2023) acrescentam que o domínio da oratória aliado à inteligência emocional fortalece o papel da liderança, uma vez

que potencializa a capacidade de influenciar, motivar e orientar os colaboradores de forma assertiva.

A resiliência, por sua vez, apresenta implicações práticas relevantes na superação de desafios organizacionais. Segundo Silva *et al.* (2024), profissionais resilientes tendem a manter o foco e a estabilidade diante de pressões, o que se reflete em maior autonomia e capacidade de tomada de decisão sob adversidades. Esse comportamento estimula, na prática, a formação de equipes mais coesas e preparadas para lidar com mudanças estruturais e contextos de crise. Nesse mesmo sentido, Marroquín Gómez (2023) aponta que a resiliência desenvolvida no ambiente de trabalho favorece o bem-estar dos colaboradores e reduz os impactos emocionais gerados por situações de estresse ocupacional.

Além disso, iniciativas educacionais e programas de desenvolvimento pessoal têm sido fundamentais na construção dessas competências. Medina *et al.* (2024) demonstram que o fortalecimento da inteligência emocional desde a formação acadêmica contribui para a construção de perfis profissionais mais completos e alinhados com as exigências do mercado. Complementando essa perspectiva, Junior e Lima (2023) identificam a aplicação no desenvolvimento de pessoas como uma resposta estratégica à complexidade dos ambientes organizacionais pós-pandemia, reforçando a importância da adaptabilidade e do equilíbrio emocional em cenários de reestruturação.

O desenvolvimento organizacional também se beneficia diretamente da integração dessas habilidades na cultura corporativa. Conforme análise de Lima *et al.* (2024), influencia positivamente os indicadores de desempenho organizacional, promovendo maior efetividade nas práticas de gestão e maior capacidade de inovação. Para Shafik (2025), essas competências são determinantes para o planejamento de carreira e sucesso profissional, pois afetam diretamente a forma como os profissionais se posicionam em suas trajetórias dentro das organizações.

Chaplin (2021), ao investigar a resiliência vicária, evidencia como líderes emocionalmente inteligentes e resilientes são capazes de absorver as experiências adversas dos outros sem comprometer seu próprio bem-estar, criando ambientes mais seguros psicologicamente. Já Prieto (2024) defende que também potencializa a capacidade de aprendizagem organizacional e a orientação empreendedora, aspectos essenciais para a inovação e a sustentabilidade institucional.

Dessa maneira, verifica-se que a presença prática da inteligência emocional e da resiliência na gestão de pessoas extrapola o campo teórico, manifestando-se como uma alavanca estratégica para o crescimento das organizações. Ao promover o desenvolvimento humano, melhorar a comunicação interna e fortalecer a cultura de adaptação, essas competências tornam-se recursos indispensáveis para a construção de organizações resilientes, éticas e preparadas para os desafios contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de atingir as metas delineadas, esta pesquisa desenvolveu uma investigação minuciosa acerca da resiliência e inteligência emocional como caminhos para o desenvolvimento pessoal e organizacional no ambiente profissional, adotando como procedimento metodológico a revisão narrativa da literatura. As fontes analisadas proporcionaram uma compreensão abrangente do tema e contribuíram de forma relevante para a análise crítica dos dados obtidos.

Ao término do estudo, constatou-se que têm impacto no desempenho profissional e no fortalecimento das relações interpessoais no ambiente organizacional, contribuindo diretamente para um clima laboral mais saudável e produtivo. Os resultados evidenciaram claramente que o desenvolvimento dessas competências influencia positivamente tanto o crescimento pessoal dos colaboradores quanto o desempenho organizacional como um todo, o que corroborou as hipóteses inicialmente estabelecidas.

Ainda assim, ressalta-se a necessidade de continuidade nas pesquisas relacionadas a essa área, visando ao aprofundamento do conhecimento já existente e ao estímulo de novos debates acadêmicos sobre a temática. Além disso, a ampliação das investigações poderá contribuir ainda mais para o aprimoramento das práticas gerenciais, favorecendo a construção de organizações mais adaptativas, sustentáveis e preparadas para os desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, U. C. **Inteligência emocional no ambiente de trabalho**. São Paulo: Skriba, 2025.

CAVALCANTE, A. **O poder da inteligência emocional: aprenda a lidar com as emoções e influenciar sua vida pessoal e profissional**. São Paulo: Literare Books, 2024.

CHAPLIN, L. A. **Vicarious resilience: stages of development, emotional intelligence, and leadership**. 2021. Tese (Doutorado) – The Chicago School of Professional Psychology.

DE QUEIROZ SAIF, M. D. A.; DE LIMA, M. de N. T.; DE ARAÚJO, K.; CORDEIRO, V. F. Inteligência emocional e resiliência no espaço empresarial. **BIUS - Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia**, v. 42, n. 36, p. 1–10, 2023.

DO VALE, P. R. M.; DOS SANTOS, G. M. S.; DANTAS, B. G. R.; RIBEIRO, A. P. A.; MELO, A. M. N.; STOPATO, E. M. B.; ALVES, L. M. B.; DE FÁVERI FONTANA, P. A influência da resiliência e inteligência emocional no desempenho profissional e na gestão de emoções no ambiente de trabalho. **ARACÊ**, v. 7, n. 6, p. 34783–34801, 2025.

DOS SANTOS PEREIRA, T. *et al.* Resiliência e inteligência emocional nas organizações. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 6, p. 1–15, 2024.

DOURADO, S.; RIBEIRO, E. **Metodologia qualitativa e quantitativa**. [S.l.]: [s.n.], 2023.

FONSECA, S. P.; BELLI, R. F. Inteligência emocional e oratória: habilidades para liderança e desenvolvimento pessoal. **Revista Científica Sophia**, v. 8, 2023.

JUNIOR, M. R. P.; LIMA, M. J. N. **Inteligência emocional aplicada no desenvolvimento de pessoas em ambientes organizacionais no pós-pandemia de Covid-19**. [S.l.]: [s.n.], 2023.

LIMA, E. C. de *et al.* **A influência da inteligência emocional no desempenho organizacional: uma revisão sistemática**. [S.l.]: [s.n.], 2024.

LOGASAKTHI, K.; PRAKASH, M.; SINGH, P. Impact of employees' emotional intelligence on sustainable organizational development: mediating role of organizational resilience. **South Asian Journal of Management**, v. 29, n. 5, 2022.

MARROQUÍN GÓMEZ, C. A. **Inteligencia emocional y resiliencia en trabajadores de un policlínico privado de Arequipa**. 2023. Tese (Mestrado) – Universidad Católica de Santa María, Arequipa, 2023.

MCGUIRE, C. Relationship between resilience, emotional intelligence, and age. **Radiation Therapist**, v. 32, n. 2, 2023.

MEDINA, S. A.; DOS SANTOS, T. M.; DA COSTA, R. C.; DA SILVA, V. R. Inteligência emocional no desenvolvimento do estudante. **Ciência Atual – Revista Científica Multidisciplinar do Centro Universitário São José**, v. 20, n. 1, 2024.

MONTERO, F. V. **Resiliencia organizacional**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2021.

PRIETO, L. E. R. **La inteligencia emocional en la capacidad de aprendizaje y orientación emprendedora del liderazgo disruptivo como promotor de la innovación**. 2024. Tese (Doutorado) – Universidad Ana G. Méndez-Gurabo.

SHAFIK, W. The role of emotional intelligence in career development and career success. In: **Emotional intelligence in the digital era**. Boca Raton: Auerbach Publications, 2025. p. 96–116.

SHARMA, S.; TIWARI, V. Emotional intelligence and career success: does resilience matter? **Global Business and Organizational Excellence**, v. 42, n. 6, p. 138–153, 2023.

SILVA, O. P. *et al.* Cuidando das emoções no ambiente de trabalho: uma revisão bibliográfica. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 6, p. 1–14, 2024.

TECNOLOGIA BLOCKCHAIN E TRANSFORMAÇÃO ECONÔMICA: ANÁLISE DOS IMPACTOS NOS NEGÓCIOS, EMPREGO E RENDA

Milton Justus¹

Resumo: O estudo analisa os impactos da tecnologia blockchain nos negócios, no emprego e na renda. Com base em revisão bibliográfica recente, evidencia-se que a blockchain, além de sustentar criptomoedas, promove eficiência operacional, reduz custos e gera novos modelos de negócio, ao mesmo tempo em que desafia estruturas tradicionais de trabalho. Países que adotam rapidamente essa tecnologia conquistam vantagens competitivas, enquanto os retardatários enfrentam riscos de marginalização. Conclui-se que políticas públicas e capacitação profissional são essenciais para que a blockchain represente oportunidade de desenvolvimento e não ameaça econômica.

Palavras-chave: *Blockchain*. Impacto Econômico. Geração de Empregos. Renda Nacional. Transformação Digital.

INTRODUÇÃO

A tecnologia *blockchain* emergiu como uma das inovações mais disruptivas do século XXI, transcendendo suas origens no contexto das criptomoedas para estabelecer-se como infraestrutura fundamental para a transformação digital de diversos setores econômicos. Alves *et al.* (2024) enfatizam que esta tecnologia representa muito mais que um simples registro distribuído; constitui-se como paradigma revolucionário capaz de redefinir relações comerciais, estruturas organizacionais e mecanismos de criação de valor. Sua arquitetura descentralizada, baseada em

¹ Doutor em Educação pela American University, com mestrado em Educação pela University of the Peoples of Europe. Além disso, possui múltiplas graduações: Administração (FAIARA), Filosofia (FAEME) e Teologia (FATEBOV). E-mail: milton13diretor@gmail.com

consenso criptográfico e imutabilidade de registros, oferece soluções inovadoras para problemas tradicionais de confiança, transparência e intermediação financeira.

Silva (2024) demonstra que a implementação de sistemas *blockchain* tem gerado transformações substantivas nos modelos de negócio contemporâneos, criando oportunidades inéditas de eficiência operacional e redução de custos transacionais. Paralelamente, esta revolução tecnológica suscita questionamentos fundamentais sobre seu impacto na estrutura do emprego, na distribuição de renda e na competitividade nacional. Países que adotam precocemente tecnologias *blockchain* têm demonstrado vantagens comparativas significativas, enquanto nações que retardam essa transição enfrentam riscos crescentes de marginalização econômica.

O problema central que norteia esta investigação reside na necessidade de compreender: qual o real impacto da utilização da tecnologia *blockchain* nos negócios, na geração de empregos, na renda individual e nacional? Esta questão torna-se particularmente relevante considerando que, embora a literatura reconheça o potencial transformador da *blockchain*, ainda existe lacuna significativa na compreensão sistêmica de seus efeitos econômicos multidimensionais.

As hipóteses que orientam este estudo sugerem que a tecnologia *blockchain*, embora promova eficiência e inovação nos negócios, simultaneamente desafia estruturas tradicionais de emprego, criando demanda por novas competências profissionais. Adicionalmente, postula-se que países com maior capacidade de absorção tecnológica experimentam impactos positivos mais pronunciados na renda nacional, enquanto economias menos preparadas podem enfrentar disrupções negativas temporárias.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar sistematicamente os impactos da tecnologia *blockchain* na economia contemporânea. Especificamente, busca-se: examinar as transformações nos modelos de negócio; avaliar os efeitos na geração e reconfiguração do emprego; investigar as repercussões na

renda individual e nacional; e identificar fatores críticos para adoção institucional bem-sucedida.

A relevância deste trabalho manifesta-se pela urgência em compreender fenômenos econômicos emergentes que moldarão o futuro do trabalho e da distribuição de riqueza. Para a comunidade científica, contribui com síntese crítica de conhecimentos dispersos; para formuladores de políticas públicas, oferece subsídios para decisões estratégicas sobre regulamentação e incentivos; para o setor privado, apresenta panorama abrangente de oportunidades e desafios.

A metodologia adotada baseia-se em revisão bibliográfica narrativa e qualitativa, utilizando obras extraídas de bases confiáveis como Google Scholar, periódicos CAPES e SciELO. As palavras-chave empregadas foram: *blockchain*, impacto econômico, geração de empregos, renda nacional e transformação digital, com periodização de 2000 a 2025. Como critérios de inclusão, selecionaram-se artigos publicados em português extraídos das bases mencionadas; como critérios de exclusão, eliminaram-se textos incompletos e materiais não disponibilizados gratuitamente.

Este trabalho estrutura-se de forma panorâmica em seções interconectadas que contemplam: fundamentação teórica abrangente sobre *blockchain* e seus impactos econômicos, análise crítica dos benefícios e desafios identificados na literatura, e síntese conclusiva que articula objetivos alcançados com perspectivas futuras de pesquisa e desenvolvimento tecnológico.

BLOCKCHAIN E TRANSFORMAÇÃO ECONÔMICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E IMPACTOS SETORIAIS

A compreensão dos fundamentos da tecnologia *blockchain* revela-se essencial para dimensionar adequadamente seus impactos econômicos. Alves *et al.* (2024) explicam que *blockchain* constitui sistema de registro distribuído onde transações são agrupadas em blocos cronologicamente encadeados e validados mediante algoritmos de consenso criptográfico. Esta arquitetura

elimina necessidade de intermediários tradicionais, criando ambiente de confiança matemática que transcende fronteiras geográficas e jurisdições institucionais.

O impacto nos modelos de negócio manifesta-se através da desintermediação de processos tradicionalmente dependentes de terceiros confiáveis. Silva (2024) argumenta que empresas implementando *blockchain* experimentam redução significativa em custos operacionais, especialmente em setores como logística, seguros e serviços financeiros. Contratos inteligentes automatizam execução de acordos, eliminando burocracias e reduzindo possibilidades de disputas contratuais, enquanto a rastreabilidade imutável dos registros fortalece compliance regulatório.

A transformação do setor financeiro representa um dos impactos mais visíveis da revolução *blockchain*. Mattos, Abouchedid e Silva (2020) analisam como criptomoedas e sistemas de pagamento descentralizados desafiam monopólios bancários tradicionais, criando alternativas que democratizam acesso a serviços financeiros. Esta evolução não apenas reduz custos transacionais, mas também acelera velocidade de transferências internacionais e expande inclusão financeira em regiões anteriormente desassistidas.

Paralelamente, o setor de Internet das Coisas (IoT) experimenta sinergia promissora com *blockchain*. Alkhateeb *et al.* (2022) demonstram que plataformas híbridas *blockchain-IoT* oferecem soluções robustas para segurança de dados, autenticação de dispositivos e microtransações automatizadas. Esta convergência tecnológica cria ecossistemas onde objetos conectados podem transacionar autonomamente, estabelecendo nova economia de dispositivos que opera independentemente de supervisão humana direta.

A geração de empregos através da *blockchain* apresenta características duais: enquanto elimina funções intermediárias tradicionais, simultaneamente cria demanda por competências especializadas em programação, criptografia e gestão de sistemas distribuídos. Silva (2024) observa que profissões emergentes

incluem desenvolvedores de contratos inteligentes, auditores de *blockchain* e especialistas em governança descentralizada. Contudo, essa transição exige investimentos substanciais em capacitação profissional e reformulação curricular educacional.

O impacto na renda individual varia significativamente conforme níveis educacionais e capacidade de adaptação tecnológica. Trabalhadores qualificados em tecnologias *blockchain* tendem a comandar salários superiores, enquanto profissionais em funções susceptíveis à automação enfrentam pressões salariais descendentes. Esta polarização sugere necessidade urgente de políticas públicas que facilitem transição ocupacional e reduzam desigualdades digitais emergentes.

Na esfera nacional, países pioneiros na adoção *blockchain* demonstram vantagens competitivas crescentes. Silva (2024) evidencia que nações com marcos regulatórios claros e ecossistemas de inovação desenvolvidos atraem investimentos em startups *blockchain* e estabelecem-se como hubs tecnológicos globais. Singapura, Estônia e Suíça exemplificam como políticas públicas pró-inovação podem catalisar crescimento econômico através da liderança tecnológica.

Contudo, os desafios para adoção institucional plena permanecem substanciais. Questões de escalabilidade, consumo energético e volatilidade regulatória constituem barreiras significativas. Alves *et al.* (2024) alertam que governos e empresas devem navegar cuidadosamente entre incentivo à inovação e proteção contra riscos sistêmicos, especialmente considerando implicações para estabilidade monetária e proteção ao consumidor.

A interoperabilidade entre diferentes redes *blockchain* emerge como requisito fundamental para realização plena do potencial econômico desta tecnologia. Sistemas isolados limitam eficiência e criam fragmentação que reduz benefícios de rede. Desenvolvimento de protocolos de comunicação inter-*blockchain* e padrões técnicos unificados representa prioridade estratégica para maximização de impactos positivos.

O papel das instituições financeiras tradicionais na economia *blockchain* evolui rapidamente de resistência inicial para colaboração estratégica. Bancos centrais experimentam moedas digitais próprias (CBDCs), enquanto instituições privadas integram serviços *blockchain* em suas ofertas. Mattos, Abouchedid e Silva (2020) sugerem que esta convergência pode produzir sistemas financeiros híbridos que combinam eficiência *blockchain* com estabilidade institucional estabelecida.

A sustentabilidade ambiental da tecnologia *blockchain* constitui preocupação crescente que influencia decisões de adoção. Algoritmos de consenso baseados em prova de trabalho consomem energia significativa, gerando debate sobre viabilidade ecológica de longo prazo. Desenvolvimento de alternativas mais eficientes, como prova de participação, busca conciliar inovação tecnológica com responsabilidade ambiental.

Finalmente, a educação e literacia digital emergem como fatores determinantes para aproveitamento pleno dos benefícios *blockchain*. Sociedades com maior preparação tecnológica demonstram capacidade superior de absorção de inovações e mitigação de disrupções negativas. Alves *et al.* (2024) enfatizam que investimentos em educação técnica e programas de capacitação profissional constituem pré-requisitos essenciais para transformação econômica bem-sucedida mediada pela tecnologia *blockchain*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou que a tecnologia *blockchain* representa força transformadora multidimensional na economia contemporânea, cujos impactos transcendem setores específicos para influenciar estruturas fundamentais de geração de valor, distribuição de renda e organização do trabalho. Os objetivos propostos foram amplamente atendidos através da análise sistemática que revelou como esta tecnologia simultaneamente cria oportunidades de eficiência e inovação nos negócios, enquanto

desafia paradigmas tradicionais de emprego e intermediação econômica.

A pesquisa evidenciou que países e organizações capazes de navegar eficazmente a transição *blockchain* experimentam vantagens competitivas substantivas, enquanto aqueles que retardam adaptação enfrentam riscos crescentes de marginalização. Esta realidade sublinha a urgência de políticas públicas adaptativas, investimentos em educação tecnológica e *frameworks* regulatórios que equilibrem inovação com estabilidade sistêmica, estabelecendo *blockchain* não apenas como inovação técnica, mas como imperativo estratégico para sustentabilidade econômica de longo prazo.

REFERÊNCIAS

ALKHATEEB, A.; CATAL, C.; KAR, G.; MISHRA, A. Hybrid blockchain platforms for the internet of things (IoT): a systematic literature review. **Sensors**, v. 22, n. 4, p. 1304, 2022.

ALVES, P. H.; LAIGNER, R.; NASSER, R.; ROBICHEZ, G.; LOPES, H.; KALINOWSKI, M. Desmistificando blockchain: conceitos e aplicações. In: MACIEL, C.; VITERBO, J. (orgs.). **Computação e sociedade**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024.

MATTOS, O. B.; ABOUCHEDID, S.; SILVA, L. A. Cryptocurrencies and the new challenges faced by the monetary system: a post-Keynesian perspective. **Economia e Sociedade**, v. 29, p. 761-778, 2020.

SILVA, A. E. O. O impacto da utilização da tecnologia blockchain nos negócios, na geração de empregos, na renda individual e nacional. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 6, p. 1-14, 2024.

SILVA, O. P. Tecnologia blockchain: impactos de sua utilização nos negócios, na geração de empregos, na renda individual e nacional. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 6, p. 1-12, 2024.

MOBILIDADE URBANA SUSTENTÁVEL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Deyze Vaz de Sousa Cruz Almeida¹

Keila Pereira Barbosa²

Camila Pereira do Carmo³

Ana Carolina Seibt⁴

Resumo: A expansão urbana, principalmente nas grandes metrópoles, impacta diretamente na mobilidade, pois dentre os fatores determinantes tem-se o aumento de meios de transportes, tais como: bicicletas, motocicletas e automóveis em geral. Os gestores públicos buscam constantemente soluções que minimizem os transtornos e elevem a qualidade de vida dos habitantes. Diante disso, o objetivo geral deste artigo é contribuir com uma mobilidade urbana mais sustentável em Goiânia/Goiás. A metodologia utilizada foi revisão de literatura e do Plano Diretor da referida capital. Os resultados mostraram que Goiânia está dentre as cidades com indicadores avaliados, pontuados e com os problemas equacionados. E, através de um plano de mobilidade estruturado será possível a implementação, monitoramento e resolução de problemas de modo eficiente e eficaz.

¹ Biomédica, Pós-graduada em Gestão e Qualidade Ambiental (UFG), Pós-graduada em Bioinsumos (IFG). E-mail: deyzevsc@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/2818442514689510>

² Administradora, Mestra em Engenharia de Produção e Sistemas (PUC-GO), Especialista em Docência do Ensino Superior (FABECBrasil), Especialista em Gestão e Qualidade Ambiental (UFG), Graduada em Agronomia (UNIASSELVI), Pós-graduada em Gestão de Agronegócios (FAVENI). Coordenadora e Docente no curso de Administradora da FAP; Gerente Administrativa em Pousada Rio Roosevelt. E-mail: contatokeilaadm@gmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4307-4216>

³ Administradora, Pós-graduada em Gestão e Qualidade Ambiental (UFG). E-mail: camiladucarmo@hotmail.com

⁴ Engenheira Ambiental, Mestra em Engenharia do Meio Ambiente. Analista ambiental da Secretaria de Cidades, Infraestrutura, Meio Ambiente, Recursos Hídricos e Assuntos Metropolitanos - SECIMA (GO) e docente no curso de pós-graduação em Gestão e Qualidade Ambiental (UFG) E-mail: anaseibt@gmail.com

Palavras-chave: Revisão de literatura. Mobilidade Urbana. Sustentabilidade urbana.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU, 2018), a população urbana mundial cresceu exponencialmente de 0,8 bilhão para 4,2 bilhões de pessoas entre 1950 e 2018. Projeções indicam que, até 2030, esse número aumentará em 60% (KNISS *et al.*, 2019). Paralelamente, o número de veículos automotores registrou crescimento de 16% entre 2010 e 2013, atingindo 64 milhões de unidades novas em vias urbanas em 2014 segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2015).

Esse cenário reflete a migração populacional do campo para as cidades, impulsionada pela busca por melhores condições de vida, incluindo acesso a educação, saúde e infraestrutura (ARAUJO; CANDIDO, 2014). Contudo, a aglomeração urbana gera desafios complexos, como a degradação da mobilidade e o aumento da poluição atmosférica, diretamente vinculados ao fluxo de tráfego (IBGE, 2022).

Em Goiânia, capital do estado de Goiás, a população de 1.437.366 habitantes e a densidade demográfica de 1.971 hab/km² a posicionam como o 1º e 3º município mais populoso do estado, respectivamente, e entre os 10% mais densos do país (IBGE, 2022). O censo revela ainda uma frota de 1.291.865 veículos, aproximando-se da proporção de um veículo por habitante – realidade que demanda políticas públicas integradas para mitigar impactos urbanos e ambientais.

Mitchell (2008) destaca que o desempenho de metrópoles depende criticamente de dois fatores: planejamento do uso do solo e eficiência dos sistemas de transporte. Maricato (2015) amplia essa perspectiva, argumentando que os desafios da mobilidade

transcendem a quantidade de veículos, relacionando-se sobretudo a padrões inadequados de ocupação territorial.

Diante disso, este estudo tem como objetivo analisar contribuições para uma mobilidade urbana sustentável em Goiânia/GO, mediante revisão sistemática da literatura nas bases Google Acadêmico e Scopus (2019-2023). O problema de pesquisa questiona: Como aprimorar a mobilidade urbana em Goiânia de forma sustentável? A metodologia adotada inclui: seleção de artigos científicos, dissertações, teses e livros; triagem com auxílio do software Zotero; e análise crítica baseada nos pressupostos de Mitchell (2008) e Maricato (2015).

Os resultados visam fomentar discussões acadêmicas e subsidiar gestores públicos na otimização de fluxos viários, equilibrando desenvolvimento socioeconômico e preservação ambiental.

REVISÃO DA LITERATURA

Essa etapa fornece uma visão geral mediante revisão de literatura sobre a temática desta pesquisa: mobilidade urbana mais sustentável.

Mobilidade urbana mais sustentável

Conforme Maganini (2008), o crescimento populacional urbano desordenado, a expansão territorial acelerada e o aumento do fluxo veicular - agravados pela carência de infraestrutura - geram significativos transtornos logísticos e impactos ambientais, comprometendo a qualidade de vida da população. Nesse contexto, a ausência de políticas públicas voltadas aos sistemas de transporte nos municípios dificulta a implementação de planejamentos de tráfego alinhados aos princípios de mobilidade urbana sustentável.

Como alternativa metodológica, Costa (2008) propõe o Índice de Mobilidade Urbana Sustentável (IMUS), instrumento que

subsídia a formulação de políticas públicas de transporte conforme diretrizes federais, servindo de base para Planos Diretores Municipais de Mobilidade. Segundo o autor, o IMUS caracteriza-se por:

1. Estabelecer pesos diferenciados para critérios de avaliação, valorando as dimensões social, econômica e ambiental da sustentabilidade, com análise integrada de impactos setoriais;
2. Permitir compensação entre critérios, onde indicadores com baixo desempenho pode ser equilibrados por outros de melhor qualidade;
3. Oferecer ferramenta de aplicação simplificada, dispensando softwares especializados ou conhecimentos matemáticos avançados.

Estruturalmente, o IMUS compreende 87 indicadores distribuídos em 37 temas e 9 domínios, avaliando quantitativamente aspectos da mobilidade sustentável mediante escala de 0,00 a 1,00. Conforme Costa (2008), o cálculo final do índice resulta da média ponderada dos indicadores, considerando seus respectivos pesos atribuídos por especialistas.

Ressalta-se que a aplicação do IMUS permite adaptações regionais, selecionando indicadores contextualizados às realidades locais. Contudo, como alerta Costa (2008), comparações interurbanas são metodologicamente limitadas, pois as particularidades de cada território considerando o porte populacional similar, exigem análises específicas para decisões políticas adequadas.

Mobilidade em Goiânia

Segundo CLEPS e SILVA (2018) Goiânia surgiu como ícone de modernidade e progresso. Levando em consideração que outras cidades foram fundadas entorno de igrejas e locais comerciais - Goiânia foi edificada em torno do seu poder administrativo, que na época concentrava-se na Praça Cívica. Porém, BERNARDES *et. al.* (2017) afirmam que com a construção da nova capital do Brasil, Brasília na década de 60, Goiânia teve um salto populacional

gigantesco, triplicando sua população em uma única década. O autor afirma que a mobilidade urbana da capital é uma problemática.

Na Figura 1, observa-se o mapa de Goiânia e sua região metropolitana.

Figura 1 – Mapa de Goiânia/Goiás



Fonte: Google Maps

A paisagem urbana é cheia de veículos motorizados, ocasionando grandes congestionamentos em suas principais vias, levando os passageiros a gastarem o dobro de tempo para chegarem em seus destinos. Para FERREIRA (2018), Goiânia possui uma interessante rede de transporte de massa, entretanto, essas estruturas estão saturadas e isso acaba estimulando o transporte individual e por automóveis próprios.

Hodiernamente, de acordo com o IBGE (2022) a capital goiana tem 1.291.865 veículos automotores, distribuídos em: 651.759 automóveis (50,5%), 117.018 caminhonetes (9,1%), 7.354 ônibus (0,6%), 264.800 motocicletas (20,5%), dentre outros. Visando minimizar a problemática do grande número de veículos em trânsito, a Lei Complementar nº 171/2007 institui no Plano Diretor Municipal 4 ações estratégicas por meio dos seguintes programas: Programa de Planejamento e Adequação da Rede Viária; Programa

de Sistematização do Transporte Coletivo, Programa de Gerenciamento do Trânsito e o Programa de Promoção da Acessibilidade Universal (GOIÂNIA, 2007).

O Programa de Planejamento e Adequação da Rede Viária é parte fundamental da estrutura urbana, seu foco é garantir a fluidez das vias, seja ele pelo transporte coletivo, ciclistas e pedestres, através de planejamento, implementação e soluções técnicas adequadas. Em relação ao Programa de Sistematização do Transporte Coletivo esse estabelece soluções de planejamento para o transporte coletivo, buscando qualificar e promover melhorias na infraestrutura dos serviços do transporte público de forma unificada. Já o Programa de Gerenciamento do Trânsito prioriza a fiscalização e sinalização do trânsito, garantindo a circulação de pedestres, bicicletas, veículos e atração animal. E por último temos o Programa de Promoção da Acessibilidade Universal que regulamenta e implementa ações de acessibilidade de locomoção para que todos possam se movimentar livres de obstáculos ou limitações que atrapalhe sua segurança.

É notório que ainda há muito a ser melhorado na mobilidade urbana de Goiânia. Acredita-se que implantar e expandir vias atendidas pelos BRT, faixas exclusivas para o transporte público em toda a cidade, aumentar o número de frotas que fazem uso de energias renováveis, duplicar linhas expressas, implementar veículos exclusivos para público vulnerável como mulheres, crianças e idosos, semáforos inteligentes, pontos de paradas seguros e ecologicamente corretos, assistência on-line a usuários do transporte público, rodízio de veículos, cronograma de abertura do comércio por seguimento de mercado, ampliação de ciclovias, pistas de caminhadas, arborização planejada e constantes campanhas de educação de trânsito tanto para usuários, como para motorista seriam medidas que estimulariam o uso do transporte público, bem como não motorizados.

Ademais, a implantação e funcionamento do Plano de Mobilidade de Goiânia – *PlanmobGyn*, cuja implantação surge da necessidade de coletar, diagnosticar e analisar dados da atual

situação da mobilidade urbana de Goiânia, envolvendo todos os modais hoje existentes relacionados circulação da população e de acesso a bens e serviços na cidade. Em segundo plano, realização de prognóstico, idealizando propostas e ações para promover correções e melhorias na mobilidade da capital (GOIÂNIA, 2023).

Suporte de alguns trabalhos relevantes

Barbosa (2019) em seu trabalho dissertativo, intitulado: “Revisão crítica sobre os indicadores de mobilidade urbana sustentável: o caso de João Pessoa” analisou a mobilidade urbana da referida capital. Na visão do autor, a mobilidade urbana é um organismo vivo e compõe a funcionalidade da cidade, foi proposto identificar como é o panorama universal de João Pessoa, por meio de indicadores de sustentabilidade da mobilidade urbana. Foram elencando dez indicadores, sugeridos pela ONU e foi calculado uma normalização, que estabelecida em um mesmo intervalo de resultados para todos os indicadores selecionados.

Os objetivos da pesquisa foram: Fazer uma fotografia da mobilidade urbana pessoense, com enfoque no transporte público urbano, modal ônibus, o qual, na matriz de transportes da cidade, é aquele que mais transporta pessoas anualmente; Ajustar a ferramenta de avaliação da qualidade dos serviços oferecidos para que seja capaz de revelar e elencar as principais qualidade e defeitos, gerando um índice geral: IMUS; E, avaliar os resultados obtidos e recomendar melhoras para os principais problemas enfrentados no decorrer do desenvolvimento da metodologia de cálculo e obtenção de resultados (BARBOSA, 2019).

No artigo de Cavalheiro *et. al.* (2021) sob o título “O uso da luz de tráfego inteligente na mobilidade urbana sustentável: uma revisão sistemática da literatura” incluiu variáveis determinantes como o crescimento populacional e melhorias de políticas públicas que permitam diminuir o tempo despendido no trânsito e os problemas decorrentes dessa exposição, com sugestão de soluções relacionadas a controles semaforicos inteligentes.

De maneira geral, o objetivo foi a apresentação do estado da arte das soluções inteligentes de controle de tráfego desenvolvidas para atender às mudanças na demanda das cidades, servindo de subsídio para a definição de políticas públicas relacionadas à mobilidade urbana, em especial para grandes centros urbanos (CAVALHEIRO *et. al.*, 2021).

Conforme evidenciado na literatura, a mobilidade urbana sustentável tem se consolidado como tema de crescente interesse tanto no meio acadêmico quanto na gestão pública, com expressivo aumento na produção científica nos últimos anos (SILVA; ALMEIDA, 2020).

Nessas condições, inclui-se também fatores de desenvolvimento econômico, locais, regionais e nacionais. Logo, a revisão de literatura permitiu analisar características dessa busca equilibrada quanto ao desenvolvimento urbano, projetando interesses no fomento de cidades mais sustentáveis.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica da pesquisa define os meios e processos empregados para identificar e possivelmente resolver o problema da pesquisa, como o intuito de alcançar o objetivo estabelecido. A seguir são apresentados os procedimentos metodológicos adotados, contemplando os dados da amostra e técnica utilizada no desenvolvimento deste trabalho.

Dados da amostra

Para este estudo, utilizou-se os seguintes algoritmos de busca: “mobilidade urbana”; “mobilidade urbana sustentável”; “mobilidade sustentável”; “cidade sustentável” “sustentabilidade urbana” “meios de transporte sustentáveis”, nas bases de busca: *Google Acadêmico* e *Scopus*, com filtro por período entre 2019 e 2023. Vale ressaltar que trabalhos conceituais são anteriores ao filtro

por período. Com isso, obteve-se os principais trabalhos, sob os referidos algoritmos, relevantes a esta pesquisa, tendo em vista leitura primária do título, resumo, introdução, metodologia e resultados, gerenciados pelo *software Zotero*.

Técnica de pesquisa

Esta é uma pesquisa bibliográfica, com abordagem descritivo-exploratória e com uso do método quantitativo. Estruturada em 2 fases: Fase 1: Pesquisa bibliográfica e revisão da literatura acerca da temática. Fase 2: Estudo do Plano Diretor da cidade de Goiânia/Goiás para atendimento do objetivo geral.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os grandes centros urbanos brasileiros enfrentam significativos desafios na área de mobilidade, agravados pelo crescimento populacional acelerado. Entre os principais problemas destacam-se: a insuficiência de transporte público de qualidade, congestionamentos recorrentes, aumento desordenado da frota veicular particular, carência de infraestrutura ciclovitária adequada, planejamento urbano deficiente e malha viária insuficiente e mal dimensionada (KNEIB, 2014). Essa problemática assume especial relevância no contexto das demandas por sustentabilidade urbana, onde soluções de mobilidade representam etapa fundamental para o alcance das metas de desenvolvimento sustentável.

Este estudo analisa a relação entre mobilidade urbana sustentável e os projetos implementados em Goiânia, cidade que, apesar de concebida como planejada, apresenta graves deficiências estruturais e de acessibilidade, não estando preparada para a escala atual de expansão urbana e crescimento veicular. Ugeda (2009) ressalta que a expansão territorial e demográfica das cidades deve necessariamente acompanhar o desenvolvimento de infraestrutura

urbana adequada, garantindo condições que preservem a qualidade ambiental e de vida da população.

Nesse contexto, diversos autores defendem a utilização de índices capazes de avaliar qualitativamente a mobilidade urbana sob a ótica da sustentabilidade. Macêdo *et al.* (2012) destacam o Índice de Mobilidade Urbana Sustentável (IMUS) como ferramenta estratégica, capaz de diagnosticar a situação atual, mensurar impactos de intervenções e fomentar a mobilidade sustentável. Costa (2008) complementa que o IMUS serve como instrumento de apoio à formulação, implementação e monitoramento de políticas públicas, subsidiando a tomada de decisão pelos gestores municipais.

Desenvolvido com base em conceitos estruturados em seis eixos temáticos e dados coletados em onze capitais brasileiras - incluindo Goiânia - durante o curso de Gestão Integrada da Mobilidade Urbana promovido pelo Ministério das Cidades (2006-2007), o IMUS permite uma avaliação abrangente da mobilidade urbana. Em Goiânia, o processo de coleta e triagem de dados para cálculo dos indicadores demandou aproximadamente dois anos, com aproveitamento de 97,7% dos 87 indicadores propostos (85 calculados).

O resultado final do IMUS para Goiânia foi de 0,659, demonstrando oscilações entre indicadores positivos e negativos. Conforme Costa (2008), esses resultados servem como base para o monitoramento contínuo, permitindo ajustes nas políticas públicas e medidas corretivas visando a melhoria progressiva da mobilidade urbana na capital goiana. Observa-se os resultados do IMUS de Goiânia em comparação ao global no Quadro 1.

Quadro 1 – Resultado do IMUS Global e setorial de Goiânia

Dimensão do IMUS	Valor normalizado
IMUS Global	0,659
IMUS Social	0,224
IMUS Econômica	0,219
IMUS Ambiental	0,216

Fonte: Adaptado de Costa (2008)

Conforme estabelecido no Plano Diretor de Goiânia (2007), a implementação das políticas de mobilidade, acessibilidade e transporte deve ser realizada mediante diretrizes gerais. Nesse contexto, os dados coletados por meio do Índice de Mobilidade Urbana Sustentável (IMUS) possibilitam:

- A dimensão e avaliação de domínios específicos e seus respectivos temas;
- A adequação às estratégias de mobilidade, acessibilidade e transporte do município;
- O alinhamento com as diretrizes urbanísticas consideradas para a cidade.

Quadro 2- Relação entre domínios do IMUS, temas correspondentes e diretrizes do Plano Diretor de Goiânia (2007)

DOMÍNIO (IMUS)	TEMAS (IMUS)	DIRETRIZES GERAIS - MOBILIDADE GOIÂNIA (PLANO DIRETOR 2007)
Acessibilidade	- Acessibilidade aos sistemas de transporte - Acessibilidade universal - Barreiras físicas - Legislação para PNE	Prioridade dos deslocamentos
Aspectos Ambientais	- Controle de impactos ambientais - Recursos naturais	Estímulo aos meios não motorizados de transporte
Aspectos Sociais	- Apoio ao cidadão - Inclusão social - Educação e cidadania - Participação popular - Qualidade de vida	Estruturar a rede viária com prioridade e integração territorial
Aspectos Políticos	- Integração de ações políticas - Captação e gerenciamento de recursos - Política de mobilidade urbana	Difusão dos conceitos de trânsito e mobilidade sustentável
Infraestrutura	- Provisão e manutenção de infraestrutura - Distribuição da infraestrutura de transportes	Organizar, disciplinar e fiscalizar o trânsito para garantir segurança

Modos Não Motorizados	- Transporte cicloviário - Deslocamentos a pé - Redução de viagens	Consolidar a importância do deslocamento dos pedestres
Planejamento Integrado	- Captação de gestores - Áreas centrais de interesse histórico - Integração regional	Propiciar mobilidade às pessoas, em especial àquelas com deficiência e restrição de mobilidade

Fonte: Adaptado de Costa (2008) e PM Goiânia (2007)

No Quadro 2, verifica-se que diversos aspectos avaliados pelo Índice de Mobilidade Urbana Sustentável (IMUS) foram incorporados às diretrizes do Plano Diretor de Goiânia (GOIÂNIA, 2007). A análise sistemática dos indicadores, quando articulada com a formulação de políticas públicas, permite:

1. Identificar deficiências estruturais no sistema de mobilidade urbana;
2. Propor medidas corretivas e preventivas;
3. Estabelecer mecanismos de planejamento e monitoramento contínuo;
4. Implementar melhorias funcionais progressivas.

Essa abordagem metodológica configura-se como ferramenta estratégica para o desenvolvimento de uma mobilidade urbana sustentável na capital goiana, alinhando-se às demandas contemporâneas de planejamento urbano integrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mobilidade nas grandes cidades a cada dia tem enfrentado grandes desafios, dentre eles: aumento das frotas de veículos particulares, falta de transporte público de qualidade, extensos congestionamentos nas principais vias, falta de ciclovias adequadas e vias públicas insuficientes decorrente da falta de planejamento do espaço urbano. Diante desses fatores, o tema mobilidade urbana sustentável tem crescido bastante, pois trata-se de um tema complexo e de grande relevância, uma vez que afeta a qualidade de vida da população e a economia das cidades. Cabe pontuar que Goiânia ainda tem um longo caminho a percorrer.

Pois, as condições do seu transporte público sofrem com a má infraestrutura, super lotação e falta de segurança, além da maioria das calçadas e faixas de pedestres não serem apropriadas para inclusão de todos os indivíduos.

Assim sendo, para futuras pesquisas sugere-se mensuração temporal de todos os Planos Diretores de Goiânia em comparativo a metrópoles de proporções similares, além de sintetização das principais legislações vigentes, bem como avaliação de inclusão de novas políticas públicas. Promovendo a acessibilidade e a sustentabilidade urbana em todos os processos, gerando assim qualidade de vida e bem-estar social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. C. C.; CÂNDIDO, G. A. Qualidade de vida e sustentabilidade urbana. **Holos**, v. 1, 2014. Acesso em: 27 dez. 2023.

BARBOSA, I. G. **Revisão crítica sobre os indicadores de mobilidade urbana sustentável: o caso de João Pessoa**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/25101/1/TCC.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2024.

BERNARDES, G. D.; BORGES, L. B.; TEIXEIRA, R. A. G. Repensando Goiânia da construção aos dias atuais. **Revista Baru – Revista Brasileira de Assuntos Regionais e Urbanos**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 4–24, 2017. DOI: 10.18224/baru.v3i1.5827. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/baru/article/view/5827>. Acesso em: 2 jan. 2024.

CAVALHEIRO, E. R. M.; QUARESMA, C. C.; CONTI, D. M. O uso da luz de tráfego inteligente na mobilidade urbana sustentável: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 17, n. 2, 2021. DOI: 10.54399/rbgdr.v17i2.6344. Acesso em: 28 dez. 2023.

COSTA, M. C. **Um índice de mobilidade urbana sustentável**. 2008. Tese (Doutorado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008. Acesso em: 1 jan. 2024.

FERREIRA, L. C. G. Uma reflexão sobre a expansão e a mobilidade urbana: uma análise do plano diretor de Goiânia - GO. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 5, n. 15, p. 62-86, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Observatorium/article/view/45759>. Acesso em: 2 jan. 2024.

GOIÂNIA. Plano Diretor. **Diário Oficial**, n. 4.147, 26 jun. 2007. Consolidado em jun. 2010.

GOOGLE MAPS. Goiânia, Goiás. Disponível em: <https://www.google.com/maps?q=goi%C3%A2nia+goi%C3%A1s>. Acesso em: 14 jan. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/goiania/panorama>. Acesso em: 2 jan. 2024.

KNEIB. **Projeto e cidade: centralidades e mobilidade urbana**. 2014. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/403/o/PROJETO_E_CIDADE_CENTRALIDADES_E_MOBILID%282%29.pdf. Acesso em: 5 jan. 2024.

KNIESS, C. T. *et al.* Inovação urbana e recursos humanos para gestão de cidades sustentáveis. **Estudos Avançados**, v. 33, n. 97, p. 119-136, 2019. Acesso em: 27 dez. 2023.

MACÊDO, M. H.; ABDALA, I. M. R.; SORRATINI, J. A. Uma contribuição ao cálculo do indicador de acessibilidade do índice de mobilidade urbana sustentável. In: **XXVI ANPET. Anais**. Joinville: ANPET, 2012. p. 1768-1779. Acesso em: 8 jan. 2024.

MAGAGNIN, R. C. **Um sistema de suporte à decisão na internet para o planejamento da mobilidade urbana**. 2008. Tese (Doutorado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008. Acesso em: 29 dez. 2023.

MASCARENHAS, R.; RIBEIRO FILHO, V. Mobilidade urbana nos países em desenvolvimento: uma analogia do transporte público urbano a partir da opção rodoviária e do automóvel no Brasil. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 7, n. 20, p. 30-44, nov. 2016. Acesso em: 27 dez. 2023.

MIZ, V.; HAHANOV, V. Smart traffic light in terms of the cognitive road traffic management system (CTMS) based on the Internet of Things. In: **Proceedings of IEEE East-West Design & Test Symposium (EWDTS 2014)**. 2014. Acesso em: 27 dez. 2023.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Global status report on road safety 2015**. Genebra: WHO, 2015. Disponível em: https://www.who.int/violence_injury_prevention/road_safety_status/2015/en/. Acesso em: 27 dez. 2023.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. **Plano Diretor**. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/Download/seplam/Colet%C3%A2nea%20Urban%C3%ADstica/1.%20Plano%20Diretor/1.%20Plano%20Diretor%20-%20Lei%20Comp.%20171.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2024.

SILVA, K. M.; CLEPS, G. D. O lugar dos trabalhadores na cidade planejada: Plano de Urbanização de Goiânia de 1938. **Revista Nós – Cultura, Estética e Linguagens**, v. 3, n. 3, p. 147-159, 2018. DOI: 10.32411/revistanos-2448-1793-v3n3-8453. Acesso em: 2 jan. 2024.

UGEDA, J. C. **Indicadores ambientais e planejamento urbano**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2009.

UNITED NATIONS. **World urbanization prospects: the 2018 revision**. New York: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division, 2018. Acesso em: 27 dez. 2023.



Esta obra reúne pesquisas e reflexões de autoras e autores do Brasil e do México, oriundos de instituições públicas e privadas, que exploram o encontro entre diferentes campos do saber. Um convite à convergência acadêmica e à construção coletiva do conhecimento, com perspectivas que valorizam a diversidade, a inovação e o compromisso social.

REALIZAÇÃO:

FACULDADE
FAP
HUMANISMO E INOVAÇÃO



FUNDAÇÃO
JUSTUS

