

REVISTA

# AiDu

MÉXICO

04

OTOÑO - INVIERNO / 2023

## EDITORIAL

### Consejo Editorial

Miguel Ángel Zabalza Beraza  
Universidad de Santiago de Compostela y presidente de la  
Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU)

Felipe Trillo Alonso  
Universidad de Santiago de Compostela, Secretario de AIDU

Carlos Moya Ureta  
Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales, Vocal AIDU

Juan Manuel Escudero  
Universidad de Murcia

Aurelio Villa Sánchez  
Universidad de Deusto, Vocal AIDU

Alicia Rivera Morales  
Universidad Pedagógica Nacional, Presidenta AIDU México

Carlos Casillas Vélez  
Universidad Nacional Autónoma de México, Vicepresidente

Oscar Comas Rodríguez  
Universidad Autónoma Metropolitana, Secretario

### Dirección General

Alicia Rivera Morales  
Universidad Pedagógica Nacional, Presidenta AIDU México

### Coordinación Editorial

Georgette Pavía González  
Instituto Politécnico Nacional

Martha Lorena Izquierdo Dorantes  
Universidad Pedagógica Nacional

### Comité editorial

Alma Rosa Hernández Mondragón  
Universidad La Salle

Guilherme Mendes Tomas dos Santos  
Universidade Federal de Rondônia

Antonio Carrillo Avelar  
Universidad Pedagógica Nacional

Juan Manuel Sánchez  
Universidad Pedagógica Nacional

Martín Gabriel de los Heros Rondenil  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México

Georgette Pavía González  
Instituto Politécnico Nacional

Mónica Lozano Medina  
Universidad Pedagógica Nacional

Fernando Velázquez Merlo  
AIDU México

### Comité científico evaluador

Frida Díaz Barriga Arceo  
Universidad Nacional Autónoma de México

Isabel Arbesú García  
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Manuel Fernández Cruz  
Universidad de Granada

Valeska Fortes de Oliveira  
Universidad del Distrito Federal Campus Santa María

José María García Garduño  
Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Golnaz Iranpur-Zeynalova  
Universidad Estatal del Daguestan, Rusia

Clemente Lobato  
Universidad del País Vasco

Pedro Sánchez Escobedo  
Universidad Autónoma de Yucatán

Gabriela Hernández Vega  
Universidad de Nariño

Ángeles Parrilla Latas  
Universidad de Vigo

Bertha Angelita Magaña Barragán  
UPN Cd. Guzmán

Wilbert Sarao Pérez  
UPN Villahermosa

Eduardo Gómez Ramírez  
Universidad La Salle

Francisco Enríquez Torres  
Universidad La Salle

Jennie Brand Barajas  
Universidad La Salle

Teresa Velasco Jiménez  
Universidad La Salle

Dulce María Meneses Ruíz  
Universidad del Distrito Federal Campus Santa María

Arturo Alonzo Padilla  
ENAH

Esther Vargas Medina  
Universidad La Salle

Javier Ramírez Escamilla  
Universidad La Salle

Karina Trejo Sánchez  
UAM-Cuajimalpa

Guilherme Mendes Tomaz Dos Santos  
UFRN

### Corrección de estilo

Luis Gabriel Arango Pinto  
Universidad Pedagógica Nacional

Fernando Velázquez Merlo  
Universidad Pedagógica Nacional

Georgette Pavía González  
Instituto Politécnico Nacional

Martha Lorena Izquierdo Dorantes  
Universidad Pedagógica Nacional

### Fotografías e ilustraciones

Rodrigo Manuel Ortiz Fernández  
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

### Diseño y diagramación

Rodrigo Manuel Ortiz Fernández  
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

### Publicación Número: 04 Diciembre 2023

Revista AIDU México, año 3, No. 4, Otoño - Invierno 2023, es una publicación semestral, Carretera al Ajusco No. 24, Col. Héroes de Padierna, Del. Tlalpan, 14200, México, CDMX, Tel: 55.5630.9700 ext 1779, [www.aidumexico.com](http://www.aidumexico.com), [aidumexico06@gmail.com](mailto:aidumexico06@gmail.com).  
Dirección General: Alicia Rivera Morales. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2023-013010315200-102, ISSN: 00-0000, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, AIDU Mexico, Diseño editorial, formación y fotografía, Rodrigo Manuel Ortiz Fernández, Carretera al Ajusco No. 24, Col. Héroes de Padierna, Del. Tlalpan, 14200, México, CDMX, fecha de última modificación, 20 de Junio de 2023

# OTOÑO INVIERNO 2023

# Contenido

4 **Contenido**

6 **Editorial**

8 **Formación continua de docentes de educación básica y docencia a distancia en el escenario pandémico: reflexiones, desafíos y perspectivas**

-  
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos  
Betania Leite Ramalho  
Liédja Lira da Silva Cunha  
Ivone Maria de Oliveira

33 **Desafíos de la identidad y formación de los profesores de la ESCA-ST del IPN frente a escenarios educativos emergentes en el 2023: Ruta para la construcción de una teoría**

-  
Jesús Gómez León  
Daniela Valencia Ordoñez  
María Magdalena Calva Ramírez  
Oscar Barrón Ochoa  
Georgette del Pilar Pavía González  
Xochiquetzalli Mendoza Molina  
Alan Jossimar Robles Argüelles  
Claudio Iván Galván Hernández

48 **Prácticas educomunicativas en el Festival Popular Bumba-Meu-Boi: una mirada desde los aportes de Paulo Freire**

-  
Zenilde Ferreira da Silva Melo  
José Luiz Barbosa de Castro  
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

61 **Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés**

-  
Meirilene Alves Fernandes

72 **Estado del conocimiento sobre los estudios migratorios en educación: realidades evidenciadas en tesis y disertaciones de la región amazónica brasileña (2011-2020)**

-  
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

87 **Las y los académicos frente al re-conocimiento de las diversidades estudiantiles contemporáneas**

-  
Leonardo Jiménez Loza

96 **Invertida o adversa: acciones educativas de los discípulos**

-  
Celia María Del Pilar Aramburu Ceñal

## Editorial

En este número de la Revista AIDU se incluyen contribuciones, de las cuales cinco artículos son de investigación y dos ensayo de carácter reflexivo, las y los autores tanto de instituciones de educación superior brasileñas y mexicanas, aportan una visión que aborda distintas problemáticas que en el quehacer docente ameritan su abordaje e invitan a profundizar en las distintas prácticas, contextos y circunstancias que conllevan a diseñar estrategias para implementar, tanto en ambientes formales como informales colocando en el centro de la atención la formación de los estudiantes.

El primer artículo denominado "A formação continuada de professores da educação básica e o ensino remoto no cenário pandêmico: reflexões, desafios e perspectivas", se propone analizar cómo los docentes de Educación básica de la Red Municipal de Natal, Río Grande del Norte, Brasil, experimentaron la formación continua que ofrece la Secretaría Municipal de Educación, a través de la modalidad a distancia en el contexto de la pandemia por el COVID-19. Presentan los resultados de la investigación que realizaron destacando la importancia la educación remota, utilizando las tecnologías digitales como herramientas auxiliares en los procesos de enseñanza aprendizaje en tiempos de crisis.

La contribución intitulado "Desafíos de la identidad y formación de los profesores de la ESCA-ST del IPN frente a escenarios educativos emergentes en el 2023: Ruta para la construcción de una teoría", se propone delinear una hoja de ruta que permita vislumbrar una teoría conducente a comprender y explicar cómo el profesorado de educación superior de las modalidades escolarizada y no escolarizada acopla su identidad docente, considerando los desafíos que plantean los escenarios educativos emergentes, así como los nuevos perfiles de los estudiantes. Presentan un avance de resultados en el que subrayan cómo en una trayectoria docente convergen la estimulación intelectual basada en condiciones y experiencias laborales, sociales, de desarrollo personal, de asignación de tareas y su relación con la autoridad dentro del campo profesional.

El siguiente artículo con el título "Práticas educacionais na festa popular bumba-meu-boi: um olhar a partir das contribuições de Paulo Freire", plantea un abordaje desde la educación, perspectiva desde donde se exploran las prácticas de esta fiesta popular como proyecto educativo, analizan sus raíces históricas, sus características y la influencia del folklore brasileño. Destacan el papel de los extensionistas en la transferencia de conocimientos y técnicas a lo largo de las generaciones al ser parte de un legado y tradición cultural que guarda relación con la visión de praxis de Paulo Freire, así como la necesidad de que las políticas públicas impulsen estas perspectivas como parte del proceso educativo.

La contribución titulada "Estratégias didáticas para o ensino de língua inglesa", es un artículo que explora con una metodología cualitativa cómo se enseña y se vuelve relevante la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en Brasil, sobre todo considerando la importancia de esta lengua en la actualidad. Los resultados destacan qué estrategias se emplean y la necesidad de llevar a cabo más investigaciones en este campo de conocimiento, con el propósito de contribuir a una mejor reflexión de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas, y que a los estudiantes les permita aprender a comunicarse utilizando las cuatro habilidades lingüísticas de este idioma: lectura, escritura, hablar y escuchar.

El artículo denominado "Estado do conhecimento sobre estudos migratórios na educação: realidades evidenciadas em teses e dissertações da Região Amazônica Brasileira (2011-2020)", es un estudio teórico que tiene como propósito lograr un estado de conocimiento sobre estudios migratorios en educación, con la finalidad de identificar aportes e tesis y disertaciones en programas de posgrado de instituciones públicas de educación superior. Se presenta un avance con resultados emergentes destacando una baja producción e investigaciones sobre el tema central. Los tópicos recurrentes versan sobre inmigración, las trayectorias de los inmigrantes en Brasil y las repercusiones en acciones migratorias en el contexto educativo, sin embargo, quedan fuera del radar otras problemáticas que son necesarias de investigar de forma sistemática dada la dimensión que alcanza este fenómeno sociodemográfico.

La siguiente contribución es un ensayo reflexivo titulado "Las y los académicos frente al re-conocimiento de las diversidades estudiantiles contemporáneas", aborda la importancia de reconocer las características de las nuevas generaciones de estudiantes en la educación superior y la necesidad de acompañarlos en su proceso formativo desde sus particularidades, intereses e identidades más personales, así como las nuevas interacciones que van construyendo entre ellos, la institución donde están adscritos y el personal académico. Enfatiza cómo dicho reconocimiento constituye una condición indispensable para que los estudiantes puedan formarse de manera más justa, sana, equilibrada, integran, trascendental y profunda en el campo profesional de su elección.

En este ensayo reflexivo titulado "Invertida o adversa: acciones educativas de los discípulos", la autora plantea la posibilidad de diseñar acciones de los discípulos orientadas a su formación en sesiones de aprendizaje/ desarrollo de competencias significativas, tanto en el ámbito presencial y digital, considerando el contexto postpandemia y el retorno a la nueva normalidad. Destaca la importancia de que el aula invertida y/o adversa se direccionen tomando en cuenta al menos dos consideraciones: las metas académicas, las atribuciones de los(as) discípulos(as) y equipo docente a propósito del plan de formación/acción educativa del centro escolar, y la gestión del conocimiento, como recurso colectivo de este proyecto, enriquecido por todos y todas. Desde esta perspectiva se requiere de procesos que incluyan a una comunidad de apoyo: seguridad y confianza, con la planeación de recursos académicos y actitudinales, que programe alternativas en las estrategias y una valoración de la diversidad -tal es el caso de racial, cultural, género, ético/religioso-, para maximizar la heterogeneidad e interdependencia positiva como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Enhorabuena, deseamos que estas contribuciones sean de interés para los lectores y queda siempre abierta la invitación para poder recibir artículos, donde se compartan perspectivas, propuestas de intervención y experiencias en general que enriquezcan el quehacer docente y los procesos que contribuyan en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

**Alma Rosa Hernández Mondragón**  
Miembro AIDU-México

# 1

## Formación continua de docentes de educación básica y docencia a distancia en el escenario pandémico: reflexiones, desafíos y perspectivas.

A formação continuada de professores da educação básica e o ensino remoto no cenário pandêmico: reflexões, desafios e perspectivas.

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos <sup>1</sup>

Betania Leite Ramalho <sup>2</sup>

Liédja Lira da Silva Cunha <sup>3</sup>

Ivone Maria de Oliveira <sup>4</sup>

1. Fez Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade La Salle (Unilasalle) com período sanduíche (em ambas as formações) pela Universidade La Salle México (ULSA). Diretor de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPesq), Docente Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Educação Escolar (PPGEEProf) e Bolsista Produtividade em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia (Unir). Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-PIEFORD/CNPq/Unir). Pesquisador da Rede Territórios Inteligentes e Sustentáveis nos âmbitos Social e Educativo (Tisse/CNPq/UFRN). E-mail: guilherme.mendes@unir.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9086-669X>.

2. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB/Espanha). Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciada em Pedagogia e em Estatística. Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Consultora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (CNPq). Coordenou entre 2018 e 2022 o Programa Prêmio Tese/Educação da CAPES. Coordenou o Prêmio Capes de Tese da Área de Humanidades (2023). Líder da Rede Territórios Inteligentes e Sustentáveis nos âmbitos Social e Educativo (Tisse/CNPq/UFRN). E-mail: betania.ramalho.edu@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0139-2416>

3. Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Estudos da Linguagem, pela UFRN. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literatura em Língua Portuguesa, pela Universidade Potiguar. Professora Formadora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy - IFESP. Coordenadora do Curso de Letras dessa mesma instituição de ensino. Professora de Língua Portuguesa da rede Municipal do Natal. Pesquisadora da Rede Territórios Inteligentes e Sustentáveis nos âmbitos Social e Educativo (Tisse/CNPq/UFRN). E-mail: liedjaprofessora@ifep.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5093-8975>

4. Mestre em Inovação em Tecnologias Educacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Licenciada em Formação de Professores para Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (Uern). Especialista em Orientação Pedagógica para o Novo Ensino Médio pela UFRN e em Tecnologias em Educação - TIC pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/Rio. Pesquisadora da Rede Territórios Inteligentes e Sustentáveis nos âmbitos Social e Educativo (Tisse/CNPq/UFRN). E-mail: ivone65@gmail.com

# Formación continua de docentes de educación básica y docencia a distancia en el escenario pandémico: reflexiones, desafíos y perspectivas.

**A formação continuada de professores da educação básica e o ensino remoto no cenário pandêmico: reflexões, desafios e perspectivas.**

## Resumo

O presente artigo discute sobre a formação continuada de professores da Educação Básica da Rede Municipal do Natal, do Rio Grande do Norte, no contexto de pandemia da Covid-19, em 2020. Para isso, realizamos uma pesquisa com o intuito de analisar como os professores da Educação Básica da Rede Municipal do Natal vivenciaram a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação - SME, por meio do ensino remoto, à época. A pesquisa, de caráter exploratório e descritiva, quanti-qualitativa, de natureza básica, se dividiu em quatro etapas: realização de pesquisa bibliográfica sobre as bases epistêmicas que nortearam os estudos; elaboração e aplicação do questionário, com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, pelo formato Google Forms; análise e discussão dos dados; construção do presente artigo como fruto das discussões evidenciadas na e pela pesquisa. Os resultados apontaram a importância da experiência dos profissionais da educação, a adaptação aos contextos emergentes, bem como a aprendizagem de estratégias para a sua profissionalização em tempos de crise. Evidenciaram, ainda, a importância das tecnologias digitais como ferramentas auxiliares nos processos de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Formação de Professores. Ensino-Aprendizagem.

**Palabras clave:** Educación Básica. Formación de profesores. Enseñanza-Aprendizaje.

## Resumen

Este artículo analiza la formación continua de profesores de Educación Básica de la Red Municipal de Natal, en Rio Grande do Norte, en el contexto de la pandemia de Covid-19, en 2020. Para ello, realizamos una investigación con el objetivo de analizar cómo los docentes de Educación Básica de la Red Municipal de Natal vivieron la formación continua ofrecida por la Secretaría Municipal de Educación - SME, a través de la enseñanza a distancia, en su momento. La investigación, de carácter exploratorio y descriptivo, cuantitativo-cualitativo, de carácter básico, se dividió en cuatro etapas: realización de una investigación bibliográfica sobre las bases epistémicas que guiaron los estudios; elaboración y aplicación del cuestionario, con preguntas abiertas, cerradas y de opción múltiple, utilizando el formato Google Forms; análisis y discusión de datos; construcción de este artículo como resultado de las discusiones evidenciadas en y por la investigación. Los resultados evidenciaron la importancia de la experiencia de los profesionales de la educación, la adaptación a contextos emergentes, así como estrategias de aprendizaje para su profesionalización en tiempos de crisis. También resaltaron la importancia de las tecnologías digitales como herramientas auxiliares en los procesos de enseñanza-aprendizaje.





## Introdução

O atual contexto social, decorrente da Covid-19, gerou uma série de dificuldades na vida das pessoas, de forma geral, e de forma específica causou grandes impactos no que diz respeito à vida profissional, escolar, acadêmica, econômica e sociopolítica, por exemplo. Fomos inseridos em um contexto que revelou desafios a serem enfrentados à época. Um deles, podemos destacar foi o desafio de professores continuarem mantendo a formação profissional atualizada em um cenário em que todos foram obrigados a se manterem distantes um do outro e, por extensão, do ambiente educacional.

Diante disso, temos nos questionamos sobre as implicações relacionadas à formação docente no contexto de distanciamento social, mais precisamente o distanciamento como consequência de uma pandemia que assolou não só o Brasil, mas todo o mundo. Assim, estudo proposto visou analisar como os professores da Educação Básica da Rede Municipal do Natal vivenciaram a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação - SME, por meio do ensino remoto, no ano de 2020.

Para sistematizar a discussão, propomos discorrer na temática a partir de alguns conceitos epistêmicos discutidos em algumas seções. Inicialmente, discorreremos sobre a formação de professores, nos amparando em Tardif (2014). Em seguida, refletimos sobre o contexto do distanciamento social, no qual estamos inseridos atualmente e fechamos a seção evidenciando alguns dizeres acerca do ensino remoto e das ferramentas digitais com as quais estamos aprendendo a lidar nesse contexto social/educacional. A posteriori, apresentamos a análise dos dados e algumas discussões com base na fundamentação teórica que elencamos para embasar a discussão.

Para iniciarmos a discussão, na seção seguinte, estabelecemos um diálogo acerca da formação docente em formato remoto e os desdobramentos que este apresenta.

## Formação de professores no formato remoto e seus desdobramentos

A presente seção tem como objetivo discorrer sobre a formação continuada de professores da Educação Básica realizada por meio do formato remoto, em virtude do distanciamento social.

No decorrer da discussão, evidenciamos algumas informações sobre o que foi o distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19 e suas consequências na formação docente. Além disso, julgamos pertinente estabelecer um diálogo acerca dos desafios e perspectivas dos professores com relação ao ensino remoto e as novas tecnologias, ambos foram considerados imprescindíveis no cenário pandêmico. Assim, a presente seção se divide em quatro subseções que contemplam discussões acerca de novos paradigmas do contexto educacional: a formação continuada de professores realizada por meio do formato remoto, o distanciamento social que foi o grande responsável pela concretização de um novo paradigma de ensino-aprendizagem, o ensino remoto emergencial como alternativa para manter a educação funcionando e as novas tecnologias como ferramentas pedagógicas que foram ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem no contexto pandêmico.

### Formação continuada de professores

O objetivo dessa subseção foi estabelecer um diálogo acerca da formação continuada de professores por meio do formato remoto em contexto pandêmico. Para isso, cabe iniciarmos nos questionando: como os professores da rede municipal da cidade do Natal/RN conseguiram manter a formação continuada quando obrigados a se fazerem presentes na formação por meio de um modelo distinto do que estavam acostumados no ano de 2020? Os professores conseguiram se atualizar na formação a partir do modelo remoto à época?

Acreditamos que o cenário pandêmico fez repensar, do ponto de vista metodológico, como fazer com que as formações continuadas pudessem dar maior visibilidade à atuação dos professores como agentes do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, entendemos que, no cenário pandêmico, foi necessário contribuir para uma formação profissional que garantisse ao professor potencializar seus saberes docentes de modo que adquirissem autonomia laboral que promovesse o processo de ensino-aprendizagem significativo para os estudantes, uma vez que somente o professor em exercício é capaz de refletir e encontrar respostas sobre como pode e deve atuar diante de seus estudantes. Se faz necessário que, como afirma Tardif (2014, p. 248),

Sendo assim, precisamos reafirmar a importância de refletir acerca de uma formação continuada que proporcione ao professor ser o protagonista de seu fazer pedagógico, relacionando seus conhecimentos teóricos aos práticos.

***“embora possam se basear em disciplinas científicas ditas ‘puras’, os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas [...]”.***

Mas não podemos deixar de refletirmos aqui acerca de um questionamento crucial: Como os professores mantiveram sua formação continuada diante do cronotopo (Bakhtin, 2013; 2014) pandêmico, que exigiu que todos estivessem distanciados? Ou seja, como os professores, que na sua maioria estavam acostumados com a formação continuada presencial, lidaram bem com esse novo formato de formação continuada: a formação por meio do modelo do ensino remoto?

É imprescindível que formadores de professores estejam atentos às novas demandas educacionais para que, assim, os docentes, durante sua formação continuada, possam refletir e buscar novas alternativas para manterem-se atualizados no que diz respeito aos conhecimentos práticos que atendam às novas exigências educacionais (Ramalho, Núñez & Gauthier, 2003). Embora saibamos que não é fácil manter uma rotina de formação diante de tantas dificuldades impostas pelo formato remoto como, por exemplo, aquisição de habilidades para lidar com o meio digital. No entanto, o atual cenário social exige que professores e formadores de professores se mantenham distanciados fisicamente do seu lócus de trabalho – as instituições educativas –, o que proporcionou um novo modelo de formação continuada, a do formato remoto.

### Formação continuada de professores

Sabemos que a sociedade, ao longo de sua existência, sempre se manteve em permanente interação, com a qual estabelece, sistematicamente, uma relação dialógica em constante processo de desenvolvimento, e essa relação, por séculos, sempre foi, predominantemente, presencial. Entretanto, ao longo da evolução social, o homem foi encontrando diferentes formas de se manter sua relação social mesmo de forma distanciada, uma vez que foram sendo criadas diversas ferramentas tecnológicas de comunicação que garantiram à sociedade sentir-se cada dia mais próxima, embora ainda fisicamente distanciada.

No entanto, esse distanciamento passou a ser quase predominante na relação da sociedade do conhecimento contemporânea, em virtude do contexto pandêmico com ela se deparou. Este, por sua vez, entendido como a diminuição da interação presencial entre as pessoas foi causado pela chegada do novo coronavírus que provocou a doença denominada Covid-19, que se alastrou por todo o planeta, causando a morte de milhares de pessoas. Assim, todos foram afetados com esse novo estilo de vida.

Diante disso, as diversas esferas sociais, como um todo, foram buscando formas e estratégias diversificadas de lidar com essa nova realidade e a esfera educacional, por sua vez, não ficou fora desse novo cenário. Muitas ações foram desenvolvidas para que o distanciamento social pudesse, de fato, acontecer e uma delas foi o fechamento das escolas, do comércio, de empresas de diversos ramos, o cancelamento de vários eventos sociais que proporcionavam aglomerações entre as pessoas – carnaval, festividades e outros, por exemplo –, tudo isso para manter a saúde de boa parte da população mundial e contribuir para a redução da transmissibilidade e contágio do vírus, tendo em vista que o novo coronavírus se constituiu como um vírus altamente contagioso e mortal.

Sendo assim, todos os professores, gestores, estudantes e demais agentes que integram a instituição escolar foram obrigados a manterem uma interação totalmente online para que suas vidas fossem preservadas. Com esse contexto, a esfera escolar se viu diante de uma nova e diferente forma de manter o funcionamento de suas atividades escolares.

E, assim, as escolas foram se adaptando à nova realidade. Mas o que é, de fato, o distanciamento social? Seria realmente o distanciamento das pessoas? Ou apenas o distanciamento físico entre as pessoas? Acreditamos que é preciso rever o conceito que se tem de distanciamento social porque, na verdade, a sociedade atual nunca esteve tão próxima uma da outra.

Com a criação e ampliação das novas ferramentas de tecnologia comunicacional, a sociedade moderna hoje consegue estabelecer uma inter-relação cada vez mais dinâmica e atuante (Kenski, Medeiros & Ordéas, 2019). Os seres humanos nunca estiveram tão próximos uns dos outros como estiveram na época da pandemia, portanto, não concebemos que a pandemia provocada pela Covid-19 gerou um distanciamento social. Na verdade, ela apenas obrigou a sociedade a se manter fisicamente distanciada, porém, socialmente cada vez mais próxima. Dessa forma, a sociedade foi encontrando novas formas de interação social que geraram grandes oportunidades para boa parte da sociedade, embora, uma grande parte desta não tenha tido a mesma oportunidade.

## Ensino remoto como alternativa emergencial no processo de ensino-aprendizagem

Com o fechamento das escolas e Instituições de Educação Superior – IES – durante os anos de 2020 e 2021, provocado pela necessidade do distanciamento social, o processo de ensino-aprendizagem foram profundamente atingidos na sua rotina, na relação professor e aluno, nos momentos presenciais. Nesse sentido, para que todo o calendário letivo não fosse suspenso, muitas instituições optaram pelo Ensino Remoto Emergencial – ERE. Mas o que vem a ser “Ensino Remoto Emergencial”?

Os professores e alunos, na sua capacidade infinita de readaptação ao contexto do distanciamento social passaram a ministrar e assistir aulas nos seus lares, utilizando os recursos digitais disponíveis. Passamos a vivenciar, dessa forma, um novo formato na relação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, o formato remoto, em alguns momentos confundido com a modalidade de Educação a Distância – EAD, que também utiliza recursos digitais e as aulas não são presenciais. No entanto, podemos afirmar que ERE e EAD são sinônimos?

Para Behar (2020, p. n.p.), professora da Faculdade de Educação e dos programas de pós-graduação em Educação e em Informática na Educação, o Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância são bem diferentes:

***O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado.***

É dizer, que para ser considerado ERE, as atividades que antes eram realizadas nos momentos presenciais passaram a ser virtuais e assíncronas e/ou síncronas. O professor ministra suas aulas em um ambiente virtual e o estudante participa do outro lado do ambiente virtual. As atividades são realizadas nos momentos assíncronos e/ou síncronos e postadas em uma plataforma escolhida pela instituição, tais como participação em fóruns, leitura de textos, elaboração de fichamentos, por exemplo.

Já a modalidade de Educação a Distância se diferencia de ERE no sentido de que a EAD precisa de um modelo pedagógico específico para o referido modelo, pois se faz necessário uma equipe de professores, tutores, ambiente virtual específico. Os alunos e professores não precisam se encontrar no mesmo horário, o horário de estudo é feito pelo estudante. Behar (2020, n.p.) afirma que:

***Na EAD é preciso criar um Modelo Pedagógico (como discutido no livro Modelos Pedagógicos em Educação a Distância). Este é constituído por uma arquitetura pedagógica composta pelos aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos, tecnológicos e as estratégias pedagógicas a serem empregadas. Esse modelo é voltado para alunos, professores, tutores e, também, gestores, compreendidos como os sujeitos da EAD.***

Nesse sentido, percebemos que durante o distanciamento social as atividades de ensino-aprendizagem, que antes eram presenciais, se utilizaram do formato ERE por ter sido a forma mais rápida e que atendia a maioria das instituições durante esse momento histórico da humanidade. Com isso, as tecnologias digitais de informação ganharam o formato ERE exige o uso dessas tecnologias em grande parte da sua atuação.

## Tecnologias Digitais na formação de professores: desafios e incertezas

Com a obrigatoriedade do distanciamento, a instituição escolar, como um todo, precisou repensar novas estratégias de ensino-aprendizagem para garantir o funcionamento das escolas. Para isso, de maneira muito repentina, foi necessário rever novas interações sociais para garantir a formação continuada de professores e, assim, buscar meios de contribuir com estes no novo cenário que se apresentou por conta da pandemia da Covid-19.

Pensando nessa perspectiva, algumas instituições como Secretarias de Educação, por exemplo, proporcionaram, ao longo do ano de 2020 e 2021, a formação continuada de professores no formato remoto. O objetivo era manter a proposta anual de formação e atender às novas demandas que surgiram no contexto pandêmico.

De repente, os professores se viram diante do grande desafio de dominarem novas ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem. Mas como assumir tamanha responsabilidade? Afinal, o novo cenário educacional se apresentou exigindo do professor que este soubesse elaborar materiais digitais com os quais iriam explorar com seus alunos.

Nesse cenário, foi possível perceber o quanto há de potencialidades a serem adquiridas pelos professores. Os professores foram percebendo a necessidade de se manterem sempre em processo de atualização – especialmente no espectro tecnológico –, uma vez que na área de educação, por exemplo, há sempre mudanças, transformações em diversos âmbitos, principalmente no que diz respeito à relação e interação professor/aluno.

Diante disso, coube ao professor repensar sua identidade profissional, no sentido de se perceber como um sujeito que precisa buscar novas estratégias para estimular seus alunos e proporcionar a estes a possibilidade de adquirir autonomia por meio das redes e ferramentas digitais. E são as novas tecnologias digitais que podem proporcionar, tanto para o professor quanto para o aluno, a possibilidade de ampliar os conhecimentos de maneira mais dinâmica, visto que elas deixaram de ser coadjuvantes na relação pedagógica para assumir um protagonismo para a efetividade dos processos de ensino-aprendizagem (Kenski, Medeiros & Ordéas, 2019).

Embora os professores se encontrassem diante de um cenário repleto de desafios e de incertezas, se fez necessário compreendê-lo como uma nova oportunidade de ampliar a interação com o estudante, lhe proporcionando momentos para que este assumisse o papel de protagonista de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, podemos dizer que uma das principais funções do professor é

***"transformar sujeitos passivos em cidadãos ativos e críticos, por meio de uma postura de mediador [...], procurando, para isso, aliar a inteligência artificial e a realidade virtual à educação". (Oliveira Netto, 2005, p. 22).***

Assim, é preciso encarar as novas ferramentas tecnológicas como recursos potencialmente facilitadores da aquisição do conhecimento e como meios com os quais os sujeitos ensinam, aprendem, interagem e compartilham experiências diversas, de modo a universalizar o conhecimento a partir de situações de interação tanto presencial quanto virtualmente (Kenski, Medeiros & Ordéas, 2019). Afinal de contas, sabemos que não é fácil para o professor se apropriar desses novos conhecimentos e ao mesmo tempo se deparar com as incertezas das políticas públicas voltadas para incluir as escolas no contexto social do mundo digital.

## Metodologia da pesquisa

O objetivo dessa seção foi apresentar o percurso e os procedimentos metodológicos da pesquisa, o contexto em que esta se insere e os sujeitos de pesquisa.

A pesquisa, quanto à abordagem, é quanti-qualitativa, de natureza básica; quanto aos objetivos, ela se constitui como explicativa, uma vez que se propôs a explicar os fenômenos estudados.

Quanto ao percurso metodológico, se dividiu em quatro etapas, apresentadas no quadro abaixo:

**Quadro 1. Percurso Metodológico da Pesquisa**

<b>Etapas</b>	<b>Atividades</b>
<b>PRIMEIRA ETAPA</b>	Pesquisa bibliográfica sobre as bases epistêmicas que nortearam os estudos;
<b>SEGUNDA ETAPA</b>	Elaboração e aplicação do questionário, com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, pelo formato Google Forms;
<b>TERCEIRA ETAPA</b>	Análise e discussão dos dados;
<b>QUARTA ETAPA</b>	Construção do presente artigo como fruto das discussões evidenciadas na e pela pesquisa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Na primeira etapa, momento da realização da pesquisa bibliográfica, foi realizado um levantamento e um estudo teórico dos principais temas da pesquisa. O estudo em questão se ancorou nas teorias de Tardif e Lessard (2014) e Oliveira Netto (2005) entre outros. A segunda etapa se constituiu da elaboração e aplicação de um questionário, utilizando o Google Forms com os professores da Educação Básica que lecionam nas escolas públicas municipais da cidade de Natal/RN, que participaram da formação continuada através do ERE, no ano de 2020.

Foram enviados questionários para diversos grupos de professores, por meio do aplicativo WhatsApp e obtivemos o retorno de vinte e quatro respondentes. Os professores responderam a dezessete perguntas, sendo nove fechadas, três de múltiplas escolhas e cinco abertas. A terceira etapa da pesquisa, que constituiu a análise dos dados, foram realizadas interpretações a partir dos dados quantitativos e qualitativos. As análises foram feitas a partir de interpretações dos resultados que foram descritos e discutidos com base em diálogos estabelecidos à luz da matriz epistêmica escolhida na etapa da revisão da literatura.

Em seguida, na quarta etapa da pesquisa, os resultados obtidos e as discussões teórico-metodológicas foram apresentados na produção deste artigo que tem como objetivo discutir sobre a formação continuada de professores da Educação Básica da Rede Municipal do Natal, do Rio Grande do Norte, no contexto da pandemia da Covid-19.

## Resultados e Discussões

Nesta seção podemos observar, nos gráficos e nas tabelas criadas a partir das respostas dadas pelos professores os resultados obtidos na análise quali-quantitativa.

Na questão 1, representada pelo gráfico 1, perguntamos aos participantes se eles concordavam em responder à pesquisa: Os que concordaram responderam positivamente e, assim, deram início ao preenchimento do questionário. Portanto, obtivemos 24 respostas.

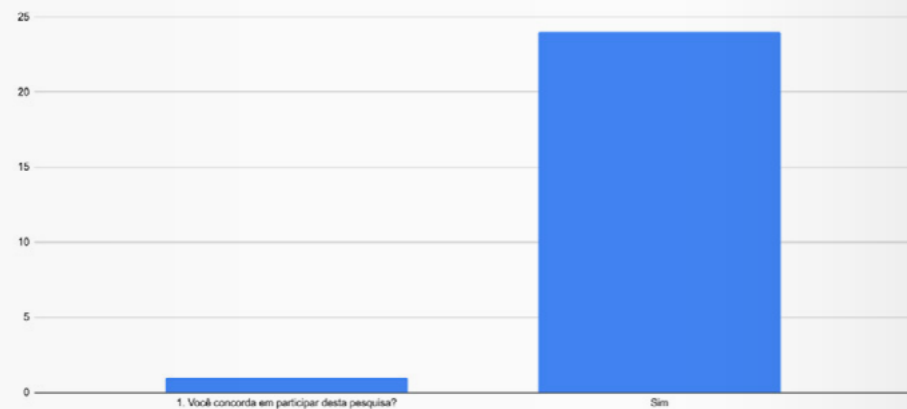


Figura 1: gráfico da questão 1 do questionário

No gráfico 2, que representa a questão 2 do questionário, procuramos saber a idade dos participantes. Observamos que apenas um professor tinha menos de 30 anos; seis professores tinham entre 33 e 39 anos; sete tinham entre 40 e 49 anos; nove professores tinham entre 50 e 58 anos e apenas um professor tem 60 anos.

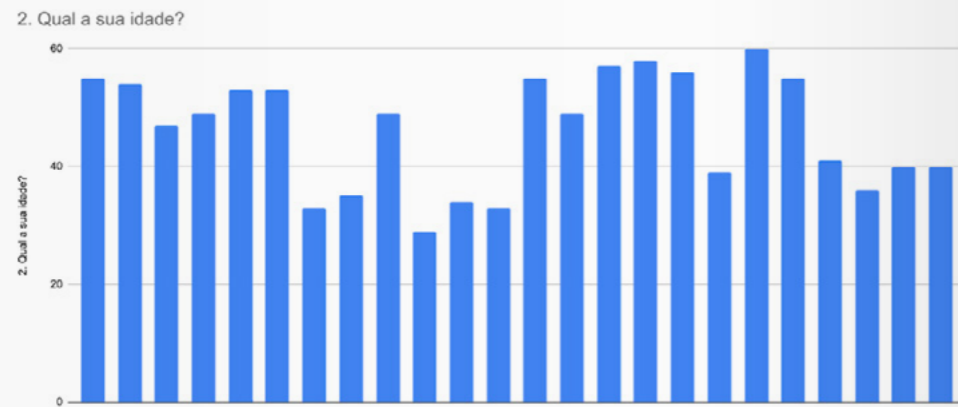


Figura 2: gráfico da questão 2 do questionário

No gráfico 3, temos a representação da questão que diz respeito ao perfil do respondente em relação ao gênero. Os dados nos mostraram que vinte professores eram do sexo feminino e quatro, do sexo masculino.

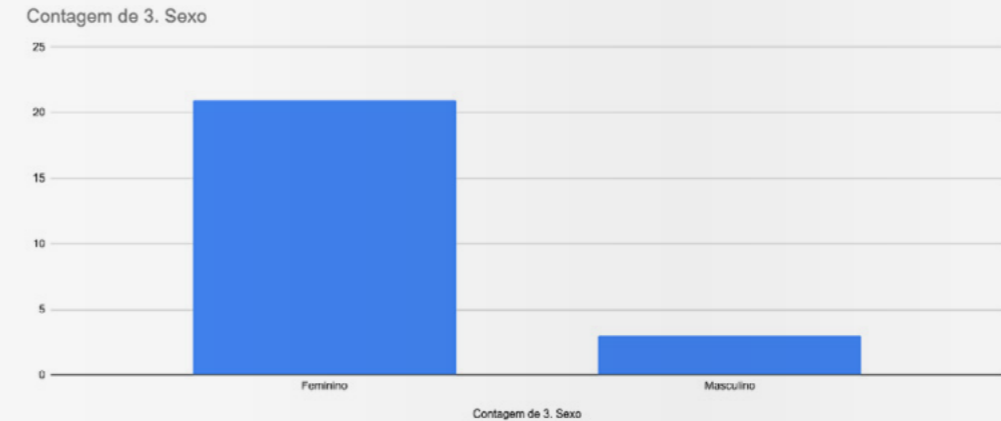


Figura 3: gráfico da questão 3 do questionário

Uma questão que consideramos importante na pesquisa foi a que perguntou sobre o tempo de atuação no magistério público municipal. Entendemos ser essencial essa informação, uma vez que ela nos possibilita ter uma noção acerca da experiência do respondente na Educação Básica.

O quarto gráfico abaixo, que representa a questão 4 mostra que: um professor tinha mais de 40 anos de experiência; cinco possuíam entre 5 e 8 anos de experiência; seis entre 10 a 14 anos de experiência; seis de 20 a 28 anos e seis têm de 30 a 35 anos de experiência na Educação Básica. Nota-se que mais de 50% dos respondentes tinham mais de 30 anos de experiência na Educação, o que nos leva a inferir que tivemos como sujeitos de pesquisa profissionais que já possuíam um bom repertório profissional acerca do cotidiano escolar.

Inferimos, ainda, que estamos diante de profissionais que, por terem uma vasta experiência na educação, já estão absorvidos por uma vivência na prática que lhes garantem sempre estar aperfeiçoando-se, ou seja, que sempre estão em processo constante de formação. Portanto, sempre aprendendo cada dia mais e adquirindo experiências que, por sua vez garante ao professor a aquisição dos saberes docentes, uma vez que

***"a experiência se cristaliza, então, no saber-fazer, nas rotinas de trabalho, que permitem ao professor dominar situações cotidianas e atingir seus objetivos".***  
 (Tardif & Lessard, 2014, p. 28)

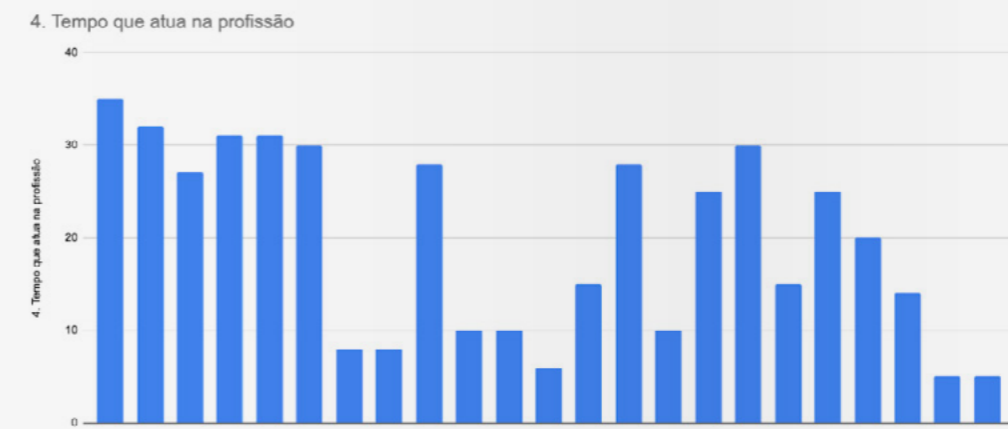


Figura 4: gráfico da questão 4 do questionário

O gráfico 5 evidencia o ano de escolaridade que os professores lecionam. Identificamos que 13 responderam "outro" e 11 responderam que lecionavam desde o 6º ano, passando pelo 7º, 8º, 9º até a Educação de Jovens e Adultos/EJA.

Podemos observar nas respostas dadas pelos professores que a maioria não afirmou que atuava nos anos finais do Ensino Fundamental, o que nos levou a inferir que eles atuavam ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na gestão escolar. Ressaltamos que, quando o questionário foi elaborado, este foi pensado em ser aplicado somente a professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que estes eram, inicialmente, nossos sujeitos de pesquisa. No entanto, no decorrer da aplicação do questionário, nos deparamos com um número muito pequeno de respondentes, o que nos levou a redimensionar a escolha dos nossos sujeitos de pesquisa, nos levando a ampliar o universo dos sujeitos de pesquisa.

Foi então que resolvemos aplicar o questionário a outros grupos de professores, tendo em vista que não havíamos atingido um número de respondentes que nos garantisse a validação de nossa pesquisa.



Figura 5: gráfico da questão 5 do questionário

Sobre a carga-horária trabalhada pelos respondentes, observamos que a maioria dos professores trabalha 20 horas semanais na Educação Básica municipal, conforme descrito no gráfico 6, sendo dezessete professores com 20 h/s; dois com 40 h/s e dois responderam "outra".



Figura 6: gráfico da questão 6 do questionário

Analisando os turnos que os professores trabalham, as respostas que podemos observar no gráfico 7 são: doze trabalhavam no turno matutino; cinco no turno vespertino, um no noturno; cinco dividiam sua carga horária no matutino e vespertino e um divide sua carga horária nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Ou seja, a maioria trabalha apenas em um turno, no entanto, cabe ressaltar aqui que a questão se referia apenas à carga horária da rede municipal.

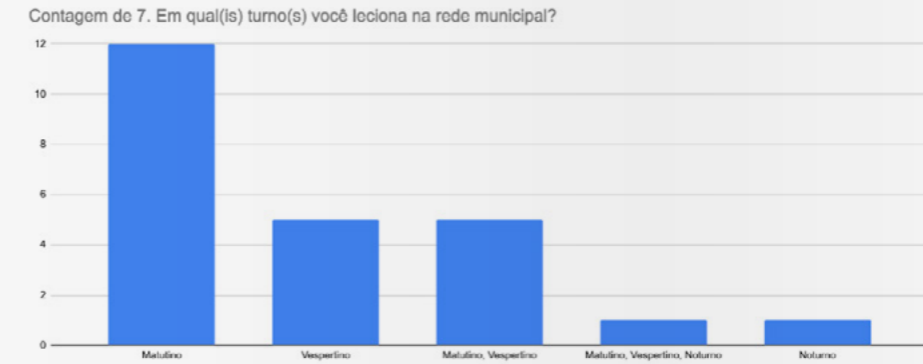


Figura 7: gráfico da questão 7 do questionário

Observamos, no gráfico 8, que todos os professores possuíam graduação e a maioria pós-graduação. Apenas um professor tinha somente graduação; dezoito especialização e cinco tinham mestrado, o que nos revela que a maioria continua se mantinha em constante formação.

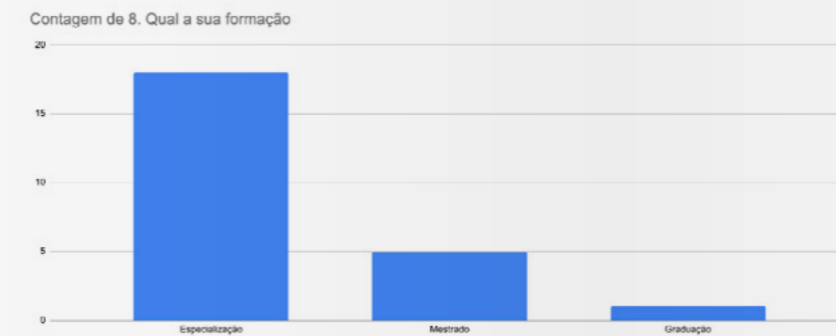


Figura 8: gráfico da questão 8 do questionário

Observando o gráfico 8 analisamos que a grande maioria dos respondentes investiram na sua formação continuada, seja fazendo um curso de especialização ou mestrado. Esse dado é muito importante porque mostra a preocupação dos professores de se manterem atualizados na sua formação continuada. Prova disso é que os respondentes eram professores que participaram de uma formação, no formato remoto em 2020, mesmo não tendo aulas presenciais e algumas escolas não tiveram aulas remotas, como mostra o gráfico 9.

Na pergunta 9, procuramos saber se o professor estava ministrando aulas remotas no ano de 2020. Obtivemos o seguinte resultado: a grande maioria disse que não, no total de dezoito respostas negativas e cinco positivas, como mostra o gráfico 9 abaixo.

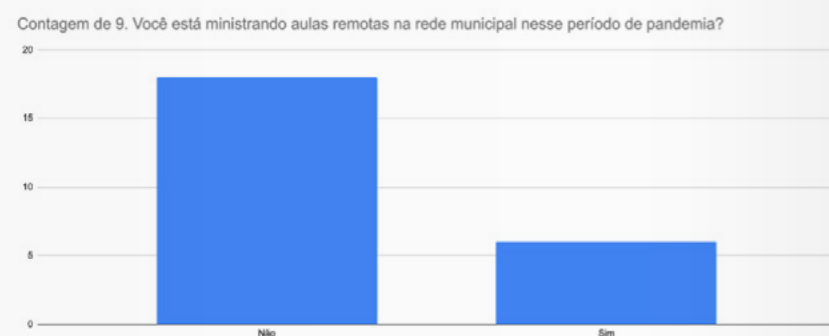


Figura 9: gráfico da questão 9 do questionário

Sacristán e Gomez (1998) afirmam que o papel da educação no sentido mais amplo é fazer cumprir a socialização entre os humanos a fim de que eles se tornem um ser sociável. No entanto, percebemos que essa função passou a ser quase impossível para a maioria dos estudantes da classe popular que não tiveram ou não puderam assistir aulas no ensino remoto, seja por falta de estruturas físicas e/ou psicológicas, seja por falta de acesso aos novos meios digitais. Os autores afirmam que

***A igualdade de oportunidades não é objetivo ao alcance da escola. O desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social.***

***(Sacristán & Gómez, 1998, p. 24)***

Ou seja, por mais que a escola pública seja considerada democrática, o objetivo social tão almejado por nós educadores, não é possível de ser alcançado, segundo Sacristán e Gómez (1988).

No gráfico 10, perguntamos se os professores já haviam feito algum curso na modalidade EAD. Apenas um professor não participou de nenhum curso a distância e os demais, 23, afirmaram terem feito algum curso a distância.



Figura 10: gráfico da questão 10 do questionário

No contexto da pandemia, a pergunta 11 representada no gráfico 11, procurou evidenciar nos professores como eles se sentiram ao participarem da formação no formato remoto. Obtivemos os seguintes resultados: na categoria "Bem", tivemos 10 respondentes; na categoria "Regular", cinco respondentes; na categoria "Ruim", três respostas; na categoria "Péssimo" uma pessoa respondeu; na categoria "Excelente", três responderam e na categoria "Ótimo" dois professores responderam.

Se juntarmos as respostas positivas em uma só categoria e as respostas negativas em outra categoria, teremos os seguintes resultados: BEM+EXCELENTE+ÓTIMO total de 15 professores e REGULAR+RUIM+PÉSSIMO temos o total de 9 respondentes, o que nos leva a inferir que, mesmo diante de um ano atípico e que se apresentou como um ano cheio de novos desafios, podemos avaliar positivamente a atuação dos professores na formação por meio do formato remoto.



Figura 11: gráfico da questão 11 do questionário

Ao perguntarmos na questão 12, representada no gráfico 12, se os professores tinham ou tiveram dificuldades em fazer sua formação no formato remoto, dez responderam que “sim” e quatorze responderam que “não tiveram dificuldades”, o que revela, portanto, a sintonia e coerência com a questão 11, uma vez que os resultados de ambas as questões estão muito bem alinhados.



Figura 12: gráfico da questão do questionário

Para os professores que responderam “sim” à pergunta anterior, formulamos a pergunta 13 representada no quadro 1. Perguntamos quais foram as dificuldades enfrentadas ou que ainda estavam enfrentando no período da formação. Obtivemos os resultados apresentados no quadro abaixo.

**Quadro 2: Dificuldades enfrentadas ou que ainda estão enfrentando**

SIM	Dificuldades apresentadas
08	<p>Achei as aulas muito repetitivas, pouco planejadas e, por isso, desisti de algumas. A sobrecarga de atividades propostas também pesou. (P1)</p> <p>A pouca participação dos alunos no processo de ensino remoto(P2)</p> <p>Conciliar o horário da formação com o horário das aulas remotas do meu vínculo da rede estadual de ensino. (P3)</p> <p>Trabalhar com essa nova tecnologia. (P4)</p> <p>O tempo parece nós engolir... Há muitas demandas, externas principalmente, que insistem em atrapalhar o tempo dedicado p está formação. Acontece que o fato de estar em casa parece imprimir a ideia de que todo tempo é tempo: das atividades de formação aceleradas no tempo; das demandas de família que atrapalham o ritmo. Além disso, parece que o sistema ainda não conseguiu se adequar, mesmo depois de 11 anos, ao formato remoto/a distância (P5)</p> <p>Cuidar dos filhos e conciliar o horário com o do meu esposo que tbm é professor e tem atividades no mesmo horário. Então fica complicado. Mas estamos tentando e nos ajustando. (P6)</p> <p>A qualidade da internet. (P7)</p> <p>Falta de uma interação mais crítica para discorrer sobre os temas (P8)</p>
NÃO	
15	
NÃO	Na verdade, a dificuldade é que as vezes me sentia sem motivação.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Entre as dificuldades apresentadas, algumas nos chamaram atenção por se tratar de dificuldades que representam, de alguma forma, a pouca familiaridade com a formação no formato remoto, são elas: “O tempo parece nos engolir... Há muitas demandas, externas/ das demandas de família que atrapalham o ritmo/ Cuidar dos filhos e conciliar o horário”.

Nessa perspectiva, observamos que alguns professores parecem não se sentirem à vontade no processo de formação pelo formato remoto, tendo em vista que esse formato exigiu, de alguma maneira, uma reorganização na rotina dos professores e, como sabemos, reorganizar uma rotina nem sempre é fácil.

Para nos adequarmos a estudar ou ensinar no formato remoto, se fez necessário conhecermos alguns recursos e digitais. Por esse motivo, perguntamos aos professores na pergunta 14, representada no quadro 3 abaixo, quais recursos digitais o professor está utilizando na formação continuada por meio do ensino remoto. As respostas mais frequentes foram:

**Quadro 3: recursos digitais e tecnológicos utilizados na formação docente**

Respostas	Frequência
Google	34
Meet	24
WhatsApp	21
YouTube	15
E-Mail	13
Zoom	12
Classroom	10

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Na pergunta 15, procuramos saber o que pensam os professores da Educação Básica da rede municipal de Natal/RN sobre a formação continuada por meio do ensino remoto. As respostas foram agrupadas/categorizadas em três expressões que consideramos importante para essa pesquisa: Resposta Positiva, Resposta Negativa e Resposta parcialmente Positiva/Negativa, vejamos:

**Quadro 4: quadro de respostas positivas, respostas negativas e respostas parcialmente positivas e negativas**

RESPOSTAS POSITIVAS (13)	Respostas
	Acho que deveria continuar, mas com momentos presenciais.
	Possibilidade de aprender com a tecnologia.
	Que nesse momento é necessária.
	Ache o formato muito bom, as formações foram organizadas e bem participativas.
	Facilitou bastante a participação em vários cursos.
	A formação continuada remotamente, para mim, foi fundamental, pois facilitou a programação das atividades.
	Acredito que chegou para ficar, e me sinto bem acomodada com esse sistema. Bastante desafiador pois é meio camaleão, vive se transformando constantemente e temos que acompanhar essas transformações.
	Após vencer os obstáculos referentes ao acesso às plataformas, considerei muito bom o alcance e o ajuntamento dos participantes, expressiva participação e com excelentes educadores. Na maioria delas, houve interação pelo chat, oportunidade para tirar algumas dúvidas! Para mim, foram muito proveitosas!
	Um formato excelente! Ganhamos muito na formação ead, desde o maior aproveitamento do tempo gasto com deslocamento a questão de poder participar simultaneamente de diversas formações
	Achei maravilhoso, pois tive acesso a formações de outros estados e participei de cursos que da forma presencial seria impossível, por causa da distância e tempo disponível também.
	Acho bom, quando bem dada
	É um formato que favorece a organização e otimização do tempo.
	Importante para o momento, já que no modo presencial não seria possível.

**Quadro 5 - O que você pensa sobre as potencialidades e os limites do ensino remoto?**

**POTENCIALIDADES**

Potencialidades: a gente estuda na hora que temos tempo ou condições de concentração.

É uma nova possibilidade de trabalho (...)

Potencialidades: oportunidade de experienciar vivências com profissionais que estão fisicamente distantes.

Aproveitar as potencialidades e superar os limites.

O ensino remoto abre possibilidades de atingir um número maior de pessoas, ao mesmo tempo, (...)

Dado o momento que estamos vivenciando, tínhamos que dar continuidade as aulas, (...)

Com planejamento e objetividade, tudo pode ser melhor e mais produtivo.

A flexibilidade de horários para realização das atividades favorece a qualidade da minha participação.

(...) Pode potencializar a pesquisa autônoma dos alunos ao mesmo tempo que os divide na possibilidade de outras tantas coisas que lhes rouba, muitas vezes, a atenção necessária importante.

O ensino remoto é mais uma possibilidade para os professores é mostrou para alguns pais que o WhatsApp pode também ser uma ferramenta importante na comunicação e Aprendizagem. Gostei no sentido de estar em casa e conseguir trabalhar também.

Temos que estar sempre nos reinventando. Quando se tem os aparatos tecnológicos ajuda muito. (...) Mas deixou uma contribuição muito relevante para as reuniões, formações, desenvolvimento de pesquisas.

O ensino remoto, em alguns casos, é fundamental para formação de professores, (...)

Potencialidades: recursos disponíveis e mais agilidade.

Sobre as potencialidades vejo como um formato colaborador, (...)

**LIMITES**

Limites: não poder tirar dúvidas na hora e qualidade da internet.

(...) porém traz mais trabalho para o professor.

Limites: muitas vezes somos obrigados a perdermos alguns momentos importantes da formação em virtude de alguns problemas técnicos com a rede de internet ou mesmo pelo fato de não possuímos equipamentos melhores para nos envolvermos com algumas atividades que exigem suportes melhores.

(...) porém, fica limitado ao engajamento pessoal, seja pelo interesse, seja pela internet.

(...) entretanto a falta de cursos oferecidos aos professores, o uso do microfone desligado, o não contato com os alunos, o emocional abalado dificultou muito esse ensino.

Pode ser mais ampliado.

Existe alguns contrapontos, não houve financiamento pra adesão de melhor velocidade, os estudantes na maioria não possuem acesso.

(...) porém, torna-se limitante com as atividades práticas.

Limites: problemas com acesso à Internet ou incidência de equipamentos necessários.

É bem limitante para quem não tem algum recurso (celular, computador) ou não saiba minimamente acessar esses Veículos! As trocas de experiências têm que ser mais objetivas! Além de permitir um maior número de participantes, nos permite permanecer no ambiente doméstico, evitando contaminações desnecessárias, principalmente em tempos de pandemia!

(...) porém muito me preocupa a lentidão dos gestores públicos em criar políticas que viabilizem possibilidades de acesso para os alunos.

Acredito que é uma forma de muitas pessoas participarem, mas sabemos que muitas pessoas não têm acesso, ou por causa de meios digitais (celulares, tablets, computadores) ou pela internet ser fraca ou por nem ter sinal nem dados móveis para usar. A maioria da população é baixa renda e não tem condição de ter uma educação a distância de qualidade. Presencialmente já temos tantas dificuldades e a distância é bem pior.

Seria bom que todos tivesse meios para ter acesso igual a todos

Ruim

As potencialidades do ensino remoto na rede municipal de Natal praticamente não existem. São muitas as barreiras, o acesso inexistente, as famílias muitas vezes não conseguem acompanhar o que é proposto voluntariamente pelos professores. Até as aulas da TV o retorno é mínimo.

Mas somos limitados no fomento do discurso em rede e isso afeta os nossos alunos que não têm tanto recurso em suas casas. Realidade da escola pública é precária.

Assim como o ensino presencial diz muito mais do professor que está à frente do processo do que propriamente do aluno que está em fase de ensinagem. Claro que não precisamos alinhar os fatores de vida (condições do espaço de estudo, condições psicológicas...). (...)

Positivo, mas precisamos observar como vamos desenvolver todo o processo remoto, além de ser uma metodologia pouco usada, temos que ter cuidado de como vamos aplicá-la.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Percebemos nas falas avaliadas que o Ensino Remoto tem muitas possibilidades, mas que, no entanto, esbarra nos limites de maior acesso à internet de qualidade, mais investimento nas escolas públicas e apoio aos estudantes que ainda não está inserido a essa nova forma de aprender de forma digital, e talvez autônoma.

Na pergunta 17, os professores foram questionados sobre qual(is) estratégia(s) eles pretendiam continuar utilizando no pós-pandemia para continuar sua formação. As palavras mais citadas estão resumidas no quadro 6:

**Quadro 6 – Modalidades de Ensino**

Respostas	Frequência
Híbrida	21
Remoto	9
Ead	8
Presencial	8
Outros	3

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Como podemos observar no quadro 5, o hibridismo ganhou evidência dentro deste contexto. Nos parece ser uma importante alternativa para a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem no cenário educacional.

## Considerações Finais

Os sujeitos objeto desta pesquisa nos mostraram que, durante o distanciamento social provocado pela necessidade de afastamento do meio social presencial, exigido para que se não fosse contaminado pelo vírus SARS-CoV-2, que provoca a doença da Covid-19, que a formação continuada dos professores, ocorrida no formato remoto durante o ano de 2020, foi a solução encontrada de modo emergencial para que a essa formação. Além disso, evidenciaram a importância dessas atividades de ensino-aprendizagem ocorridas em algumas escolas nesse formato para que não fossem totalmente suspensas ou canceladas as aulas, em 2020.

Podemos concluir que o ensino remoto emergencial cumpriu parcialmente com as possibilidades de se continuar aprendendo, no entanto ainda precisamos de muitos ajustes na democratização dos meios digitais e da internet de qualidade. Podemos afirmar, ainda, que os professores que participaram desta pesquisa buscaram manter-se em constante formação, melhorando sua prática e fazendo parte de uma nova cultura de formação continuada.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 201) " (...) A nova cultura formativa traz consigo novas configurações do espaço e tempo, da prática, das disciplinas, e não só de mudanças de Projetos Formativos baseados em novas funções dos professores." Como continuam os autores, "Não é possível a formação de professores reflexivos, críticos, autônomos, competentes no contexto formativo pensados para um modelo de escola que hoje necessita ser superado".

Os resultados apontaram a importância da experiência dos profissionais da educação, a adaptação aos contextos emergentes, bem como a aprendizagem de estratégias para a sua profissionalização em tempos de crise. Evidenciaram, ainda, a importância das tecnologias digitais como ferramentas auxiliares nos processos de ensino-aprendizagem.

A pandemia nos mostrou a urgência de mudanças nos modelos de formação, como também abriu um leque de possibilidades que exigirão de cada segmento da sociedade: professores, escolas e instituições de formação e o Estado, avançar e superar as limitações aqui descritas nas respostas dadas pelos professores. Portanto, neste cenário pós-pandêmico, refletir sobre as possibilidades de formação, a partir das experiências vividas no contexto de crise, pode trazer potencialidades para a atualidade.

## Referencias

Bakhtin, M. (2014). Questões de literatura e de estética: A Teoria do Romance. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. 7.ed. São Paulo: HUCITEC.

Bakhtin, M. (2013). Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Behar, P.A. (2020). O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância – Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acessado em 02/12/2020

Kenski, V. M., Medeiros, R. A., & Orléas, J. (2019). Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. Trabalho & Educação, 28(1), 141-152. <https://doi.org/10.35699/22238-037X.2019.9872>

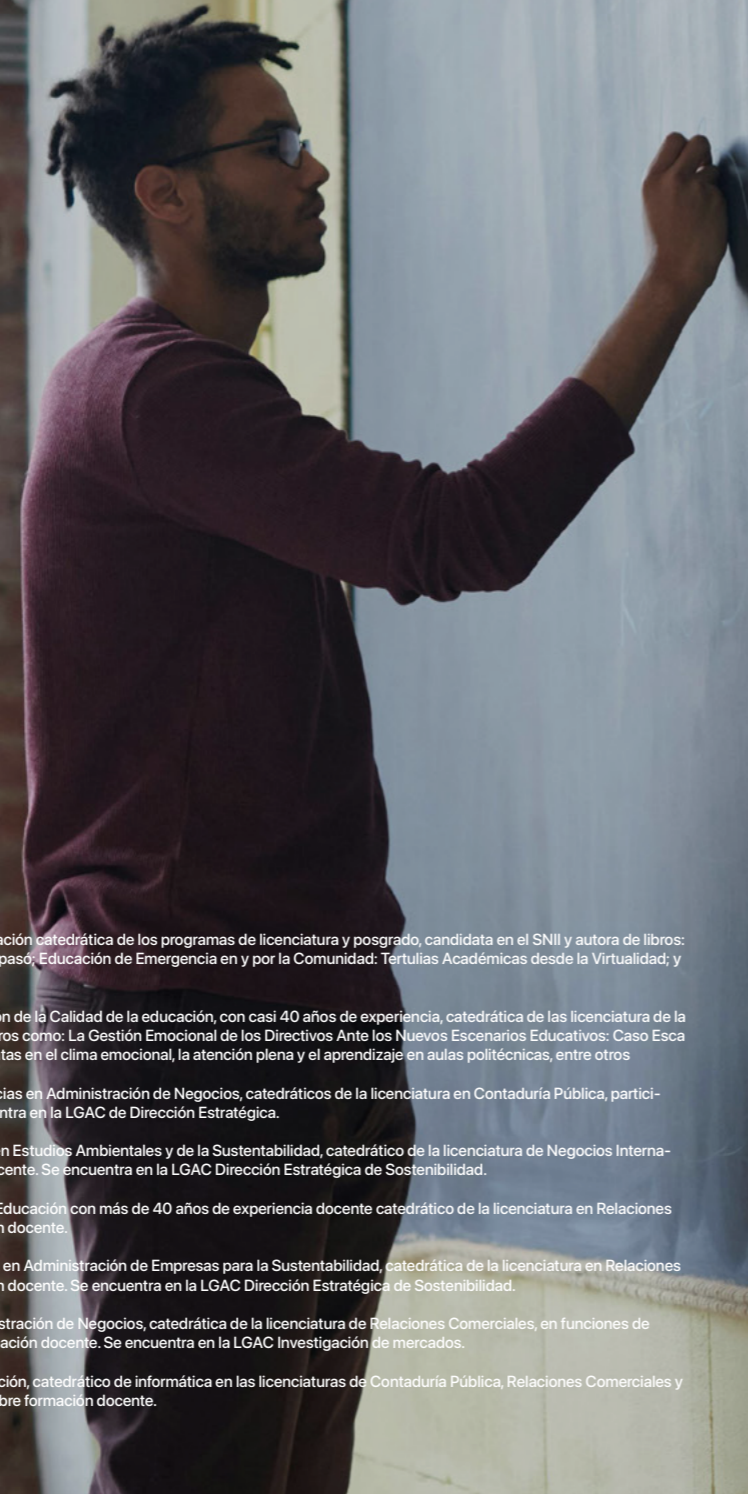
Tardif, M. (2014). Saberes docentes e formação profissional. 17.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.

Oliveira Netto, A. A. (2005). Novas tecnologias e Universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas. Petrópolis. Vozes.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. (2003). Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectiva e desafios. Porto Alegre: Sulinas.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. (1998). Compreender e transformar o ensino. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed.

# Desafíos de la identidad y formación de los profesores de la ESCA-ST del IPN frente a escenarios educativos emergentes en el 2023: Ruta para la construcción de una teoría



gpaviag@ipn.mx - Profesora-investigadora de la ESCA ST- IPN, Doctora en Educación, catedrática de los programas de licenciatura y posgrado, candidata en el SNI y autora de libros: Narrativa de la Revolución Mexicana, México y los mexicanos entérate de lo que sí pasó, Educación de Emergencia en y por la Comunidad: Tertulias Académicas desde la Virtualidad, y Economía Circular para teléfonos móviles.

xmendoza@ipn.mx - Profesora-investigadora de la ESCA ST- IPN, Dra. en Gestión de la Calidad de la educación, con casi 40 años de experiencia, catedrática de las licenciaturas de la ESCA ST, coordinadora de investigación de las licenciaturas, autora de diversos libros como: La Gestión Emocional de los Directivos Ante los Nuevos Escenarios Educativos: Caso Esca Santo Tomás, Una lectura humanista del impacto que tiene las interacciones violentas en el clima emocional, la atención plena y el aprendizaje en aulas politécnicas, entre otros

aroblesa@ipn.mx - Profesor-investigador de la ESCA ST-IPN, Maestrante en Ciencias en Administración de Negocios, catedráticos de la licenciatura en Contaduría Pública, participante activo en las investigaciones educativas sobre formación docente. Se encuentra en la LGAC de Dirección Estratégica.

cigalvan@ipn.mx Profesor-investigador de la ESCA ST-IPN, Maestría en Ciencias en Estudios Ambientales y de la Sustentabilidad, catedrático de la licenciatura de Negocios Internacionales, participante activo en las investigaciones educativas sobre formación docente. Se encuentra en la LGAC Dirección Estratégica de Sustentabilidad.

jpgomezleon99@gmail.com - Profesor-investigador de la ESCA ST-IPN, Doctor en Educación con más de 40 años de experiencia docente catedrático de la licenciatura en Relaciones Comerciales, participante activo en las investigaciones educativas sobre formación docente.

dvalencia\_irc@hotmail.com - Profesora-investigadora de la ESCA ST- IPN, Maestra en Administración de Empresas para la Sustentabilidad, catedrática de la licenciatura en Relaciones Comerciales, participante activo en las investigaciones educativas sobre formación docente. Se encuentra en la LGAC Dirección Estratégica de Sustentabilidad.

mcalvar@ipn.mx - Profesora-investigadora de la ESCA ST-IPN, Maestra en Administración de Negocios, catedrática de la licenciatura de Relaciones Comerciales, en funciones de gestión de CBTIS, participante activo en las investigaciones educativas sobre formación docente. Se encuentra en la LGAC Investigación de mercados.

obarron@ipn.mx - Profesor-investigador de la ESCA ST-IPN, Doctor en Administración, catedrático de informática en las licenciaturas de Contaduría Pública, Relaciones Comerciales y Negocios Internacionales; participante activo en las investigaciones educativas sobre formación docente.

Jesús Gómez León  
Daniela Valencia Ordoñez  
María Magdalena Calva Ramírez  
Oscar Barrón Ochoa

Georgette del Pilar Pavía González  
Xochiquetzalli Mendoza Molina  
Alan Jossimar Robles Argüelles  
Claudio Iván Galván Hernández

# Desafíos de la identidad y formación de los profesores de la ESCA-ST del IPN frente a escenarios educativos emergentes en el 2023: Ruta para la construcción de una teoría

## Resumen

El objetivo general de la presente investigación fue trazar una hoja de ruta que permita diseñar una teoría para comprender y explicar las maneras (formas o estrategias) de cómo el profesor de educación superior, de las modalidades escolarizada y no escolarizada, ajusta (modifica, adapta o rediseña) su identidad docente ante los retos planteados tanto por los escenarios educativos emergentes como por los nuevos perfiles de los estudiantes.

Después de la fase de categorización a través de un estudio bibliométrico, se realizaron cuatro entrevistas a profundidad, eligiendo a los profesores cuyas características fueron: tener 40 hora o tiempo completo en la escuela, más de 20 años de servicio y que tuvieran la disposición de pasar un tiempo en la realización de la entrevista.

Los datos derivados de esta investigación dan respuesta al objetivo general en su primera fase. Consideran importante el estudio de la formación docente mediante un ejercicio reflexivo y dialógico, para la sensibilización y resignificación del profesorado ante los escenarios educativos emergentes.

Los datos recabados indican que con respecto a la formación de identidad docente, presentan una motivación y desarrollo de vocación no genuina con respecto a formar una trayectoria docente; sin embargo, esto se modifica al presentarse la oportunidad para desempeñarse en este rubro. Lo que indica una estimulación intelectual basada en condiciones y experiencias laborales, sociales, de desarrollo personal, de asignación de tareas y su relación con la autoridad dentro del campo profesional, mismas que a lo largo de su desempeño como docente se han consolidado como una motivación laboral con su labor como docente.

Este estudio nos permite plantear una posible hoja de ruta para el diseño de una teoría que vincule la identidad del profesor con su formación como respuesta a los escenarios educativos emergentes.

## Abstract

The general objective of this research was to outline a road map to design a theory to understand and explain the ways (forms or strategies) in which the higher education teacher, in the school and non-school modalities, adjusts (modifies, adapts or redesigns) his/her teaching identity to the challenges posed by the emerging educational scenarios as well as by the new student profiles.

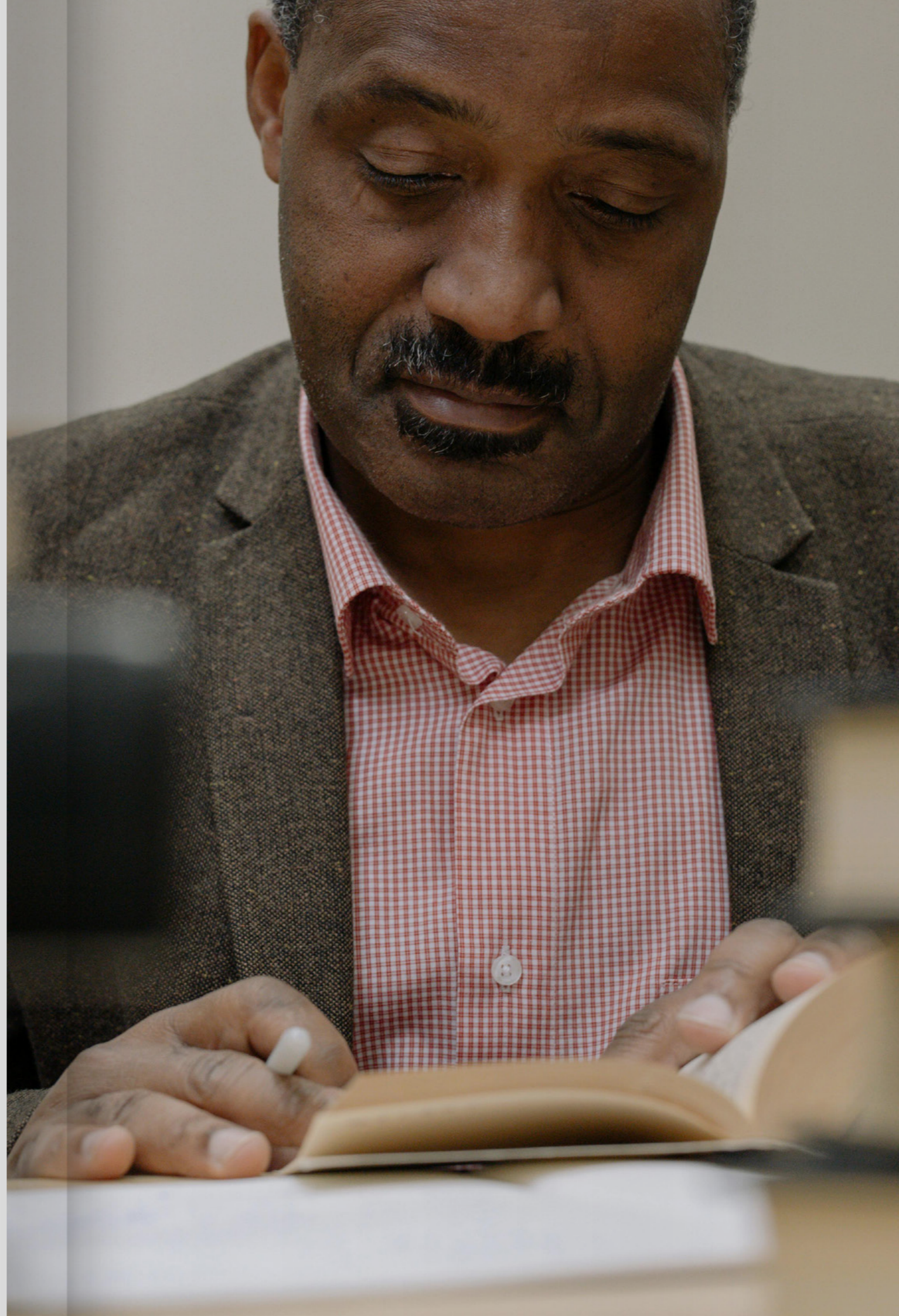
After the categorization phase through a bibliometric study, four in-depth interviews were conducted, choosing teachers whose characteristics were: having 40 hours or full time in the school, more than 20 years of service and who were willing to spend some time in conducting the interview.

The data derived from this research respond to the general objective in its first phase. They consider important the study of teacher training through a reflective and dialogic exercise, for the sensitization and resignification of teachers in the face of emerging educational scenarios.

The data collected indicate that with respect to the formation of teacher identity, they present a motivation and development of a non-genuine vocation with respect to forming a teaching career; however, this is modified when the opportunity to work in this area arises. This indicates an intellectual stimulation based on labor, social and personal development conditions and experiences.

**Palabras clave:** educación superior, identidad docente, escenarios educativos emergentes, perfil profesional.

**Keywords:** high education, teacher identity, emerging educational scenarios, professional profile.





## Introducción

El 5 de mayo de 2023, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaraba el fin de la emergencia de salud pública internacional por la enfermedad de COVID-19, sin embargo, reconocía que el virus había llegado para quedarse (OMS/OPS, 2023). En este sentido, aún seguimos identificando, resolviendo y, en general, viviendo, las consecuencias y los efectos de las políticas, estrategias y acciones tomadas por los gobiernos, organismos, empresas, sociedades y personas desde que fue declarado el inicio de la emergencia sanitaria (febrero de 2020) (Ferrer, 2020; Martínez & Sulmont, 2021). De manera reduccionista puede plantearse que las estrategias para reducir la propagación del virus que implicaron la limitación de las actividades sociales (trabajo, comercio, educación y esparcimiento), de la movilidad y la interrupción en la logística de las cadenas de valor (entre muchas otras) tuvieron (y han tenido) efectos no previstos en la compleja dinámica social (nacional e internacional).

Algunas de las consecuencias para México fueron analizadas por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, identificando los problemas en el ámbito económico como el crecimiento económico, la inflación, los retos a las finanzas públicas y los cambios en la dinámica de los negocios y los problemas en el ámbito del desarrollo humano que agrupa diferentes dimensiones como la economía de los hogares, el empleo, la pobreza multidimensional, la salud y la educación (Martínez & Sulmont, 2021). Sin embargo, es importante resaltar que también hay otras dimensiones importantes como el acceso a la justicia, la experiencia de estrés y de violencia en el hogar, los retos en los procesos de socialización y las consecuencias del aislamiento para la salud mental y el bienestar psicológico entre muchos otros (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021).

En el ámbito de la educación y ante la necesidad de prevenir y limitar los posibles impactos negativos (propagación masiva) por COVID-19, los gobiernos de más de 190 países decidieron limitar las actividades en las instituciones educativas lo que se tradujo en que más de 1,200 millones de estudiantes de todos los niveles educativos dejaran de tener clases presenciales -mayo del 2020- (de Santiago, 2020). Los dos efectos más perjudiciales que están directamente relacionados con el cierre temporal de las escuelas (sin tomar en cuenta el aspecto laboral) son el éxodo de los estudiantes de escuelas privadas a públicas (se estima que fueron más de 302,00 alumnos con más de 8,000 escuelas privadas cerradas) y la deserción escolar (a nivel mundial se estimaba una población vulnerable de hasta 24 millones, lo que en el caso de México se tradujo en 5.2 millones; la mayoría por necesidad de trabajar (de Santiago, 2020; Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021; UNESCO, 2020).

Los nuevos problemas de la educación derivados del distanciamiento y asilamiento sociales (por ejemplo, cómo continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje) se sumaron tanto a los viejos problemas (v.g., cómo adaptarse a los nuevos contextos de la sociedad contemporánea, cómo resolver: la expansión de la matrícula, la distribución inequitativa de recursos, la actualización de las habilidades y el conocimiento científico en todos los niveles educativos, el fracaso y abandono escolares, el acceso y la calidad del servicio educativo, la infraestructura, la formación docente, y la optimización del diseño curricular) como a los problemas no resueltos (por ejemplo, cómo diagnosticar las dimensiones de rezago, cómo involucrar a la familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cómo medir-comparar el desempeño individual con parámetros internacionales, la duración de los planes, la gestión/administración escolar, los recursos insuficientes, la representación sindical, la distribución gratuita del servicio y los esquemas de beca y financiamiento). Es importante subrayar que en cada uno de los problemas asociados a la educación -viejos, nuevos y sin resolver- participan activamente diferentes actores cuya acción tiene diferente alcance y cuya relevancia depende del contexto y el escenario donde se desarrolla.

En este contexto, para diagnosticar y resolver los diferentes problemas educativos existen tres actores principales: el docente, el alumno (puede incluirse a su familia) y las instituciones; sus relaciones están determinadas tanto por los escenarios educativos como por la metodología y didáctica de enseñanza y la tecnología implementada y por una dimensión legal.

En esta investigación nos centramos en uno de los actores, a saber, el docente, que establece, condiciona y adapta sus relaciones tanto con los alumnos como con las instituciones de educación superior (el Instituto Politécnico Nacional).

Ante la diversidad de interrogantes que surgen sobre cómo debe desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje eje de la solución de los problemas educativos, mientras que Haamer y colaboradores se preguntan ¿Cómo debe ser el profesor ideal y cómo debe de prepararse? Bigge y Hunt comienzan por definir ¿Qué clases de personas deben de ser los profesores? (Bigge & Hunt, 2009; Haamer et al., 2012). Al intentar dar una respuesta sincera, estos autores, enlistan una serie de elementos que deben de estar presentes en el profesor: tener una curiosidad intelectual, deseo de aprender sobre muchos temas, tener un sentido de crítica, necesidad de saber los porqué, tener rasgos de personalidad afín a la enseñanza, poseer un alto grado de conocimientos y contar con una comprensión adecuada de la técnica o método (Bigge & Hunt, 2009).

Bigge y Hunt dividen la enseñanza en tres niveles (memoria, comprensión y reflexión) al describir la enseñanza por comprensión proponen que ésta tiene la función de conseguir que se vean las relaciones (entre las cosas o fenómenos) y que se pueda ver su utilidad o uso (Bigge & Hunt, 2009). La eficacia del maestro durante la enseñanza en este nivel radica en al menos 3 factores: i) la forma en que el maestro ha aprendido la materia (entendiendo que la manera en que los maestros han aprendido se reflejará de igual modo cuando enseñen), ii) el grado en que la ha aprendido (el conocimiento que se comunica depende del dominio del conocimiento que ha de comunicarse) y iii) las características de personalidad del maestro (aparte de sus capacidades intelectuales o cognitivas, el maestro debe ser paciente, empático ético y honesto con una alta capacidad de adaptación; hasta aquí estos factores pueden reforzarse, mejorarse, incluso aprenderse (si no se tienen) lo que lleva a la virtud más preciada del maestro: su continua actualización y capacitación -formación inicial y continua del profesor- (Bigge & Hunt, 2009; Vanegas Ortega & Fuentealba Jara, 2019).

En este sentido, según Vanegas y Fuentealba, las claves de la formación inicial y continua del profesor dependen del desarrollo de la identidad profesional, la reflexión y la práctica pedagógica (Vanegas Ortega & Fuentealba Jara, 2019). Zimmermann, Flavier y Méard definen la identidad profesional como "un proceso no lineal caracterizado por las dificultades que son eficazmente superadas con la apropiación de competencias profesionales puestas en contextos reales de desempeño", así mismo Gohier y colaboradores proponen que el diálogo entre consigo mismo (el profesor) y los otros (estudiantes, colegas, universidad), se convierte

***“en el motor del proceso dinámico de construcción de la identidad, manifestada como crisis que lleva a la congruencia y reconstrucción de los factores internos y externos”***  
(Vanegas Ortega & Fuentealba Jara, 2019)

Pishghadam y colaboradores (2022), estudiando el desarrollo de la identidad profesional del profesor, proponen un nuevo marco conceptual (estructura) así como sus conexiones (funcionalidad) donde introducen los seis componentes esenciales de la construcción de la identidad del profesor: "espejos de poder", "discurso", "imaginación de la realidad", "inversión", "emoción" y "capital". La educación socioemocional ha sido definida como: "un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarse para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social". (Bisquerra, 2003:27). El carácter continuo y permanente de la educación socioemocional se debe a que ésta debe estar presente en todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de la vida; y tiene como propósito:

***adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones; prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse; adoptar una actitud positiva ante la vida; aprender a fluir”.***  
(Bisquerra, 2003:29).

## Diseño de una hoja de ruta para la construcción de una teoría

Los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss en la década de 1960 desarrollaron la Teoría Fundamentada, cuyo propósito y enfoque de investigación es desarrollar teorías específicas y contextualizadas a partir de los propios datos recopilados en lugar de probar o verificar teorías existentes; usualmente a través de entrevistas (Carrera, 2014). A diferencia de otros métodos que comienzan con teorías existentes, esta propuesta permite que los patrones y conceptos emerjan del análisis de datos empíricos. Según Glaser y Strauss, la teoría fundamentada implica un proceso iterativo de recopilación y análisis de datos, donde se buscan constantemente patrones y relaciones para desarrollar categorías y, eventualmente, una teoría sustantiva que explique fenómenos específicos (Glaser & Strauss, 2017).

La teoría fundamentada sigue un proceso riguroso y estructurado donde la recopilación de datos suele realizarse a través de entrevistas, observaciones y revisión de documentos. A medida que los datos se acumulan, se inicia un proceso de codificación, donde se identifican patrones y se agrupan en categorías; que serán clave para la comprensión del fenómeno. Este proceso se denomina codificación y puede ser “abierto” que implica la identificación de conceptos iniciales o “axial” que se centra en relacionar estos conceptos para formar categorías más amplias.

Aunque pareciera que no hay límite en el proceso de investigación (proceso diferente a el estudio del estado del arte) la “saturación teórica” indica que la recopilación de datos se detiene cuando no se obtienen nuevos descubrimientos o cuando se repiten patrones (Glaser & Strauss, 2017).

Existen al menos tres claras ventajas del uso de la Teoría Fundamentada como enfoque de investigación: 1) la capacidad de desarrollar teorías emergentes (incrementando su aplicabilidad), 2) la flexibilidad metodológica (se adapta bien a situaciones donde es necesario ajustar los enfoques de investigación según las complejidades del fenómeno estudiado, y 3) la profundización en la comprensión que facilita una comprensión más profunda y contextualizada de los fenómenos (Glaser & Strauss, 2017).

Sin embargo, también hay desventajas o riesgos, por ejemplo, la subjetividad en la interpretación (pueden obviarse las reglas del investigador para identificar patrones y, por lo tanto, construir teorías, el tiempo y los recursos necesarios para realizar una investigación exitosa y el riesgo a una generalización, ya que las teorías derivadas de la Teoría Fundamentada pueden tener limitaciones en términos de generalización a otras situaciones o contextos (Glaser & Strauss, 2017).

## El sistema educativo en contexto

Según el Documento Eje de UNESCO (1997), la educación superior está conformada por los programas educativos “posteriores a la enseñanza secundaria, impartidos por universidades u otros establecimientos que estén habilitados como instituciones de enseñanza superior por las autoridades competentes del país y/o sistemas reconocidos de homologación” (UNESCO, 2019).

En el contexto de la postpandemia y del nuevo orden mundial, los escenarios educativos emergentes están siendo creados para solventar compromisos de las agendas políticas necesarias para resolver problemas sociales, existen elementos complejos como la ética de los negocios que regulados por inteligencia artificial a costa de la emocional pueden provocar la sustitución de talento humano, por lo que se tendrán que buscar escenarios donde la educación y la formación de estudiantes de negocios sea integral, multidisciplinaria, con desarrollo de pensamiento crítico y con capacidad de análisis prospectivo ante las nuevas necesidades sociales y evitar el desempleo de ciudadanos altamente calificados.

Por otro lado, la educación híbrida, según la Universidad Veracruzana, “... es un método instruccional que combina en el proceso de enseñanza-aprendizaje del modelo presencial con la educación en línea, brindando la oportunidad al alumno de acceder a la información de la mejor manera posible dándole una personalización a su aprendizaje. Encuentra fundamento en el aprendizaje auténtico, cuyo sustento es el constructivismo social, que de acuerdo con Mathur y Murray citado por Capacho (2011) ha sido estudiado por Bruner (1990), Dewey (1938), Piaget (1973), Ausubel (1976) y Vygotski (1978), entre otros teóricos del campo de la educación. Mathur y Murray (2006), consideran necesario el planteamiento de una estructura triangular central en la educación, conformada por la pedagogía, la teoría del aprendizaje y la evaluación como base del aprendizaje auténtico cuyos atributos aluden a motivación, flexibilidad, colaboración y mediación” (Universidad Veracruzana, n.d.).

En la actualidad, los programas académicos enfocados a las ciencias sociales y negocios tienen una oferta y demanda académicas en Instituciones Educativas, tanto públicas como privadas, por lo que la cantidad de egresados llega a ser preocupante. Por ello, se tiene la responsabilidad de promover, impulsar, consolidar las competencias profesionales, emocionales, específicas, entre otras; necesarias para hacer frente a las nuevas necesidades de la sociedad y el nuevo perfil profesional. Entre las dificultades presentadas, algunas nos chamaram atenção por se tratar de dificuldades que representam, de alguma forma, a pouca familiaridade com a formação no formato remoto, são elas: “O tempo parece nos engolir... Há muitas demandas, externas/ das demandas de família que atrapalham o ritmo/ Cuidar dos filhos e conciliar o horário”.

Nessa perspectiva, observamos que alguns professores parecem não se sentirem à vontade no processo de formação pelo formato remoto, tendo em vista que esse formato exigiu, de alguma maneira, uma reorganização na rotina dos professores e, como sabemos, reorganizar uma rotina nem sempre é fácil.

Para nos adequarmos a estudar ou ensinar no formato remoto, se fez necessário conhecermos alguns recursos e digitais. Por esse motivo, perguntamos aos professores na pergunta 14, representada no quadro 3 abaixo, quais recursos digitais o professor está utilizando na formação continuada por meio do ensino remoto. As respostas mais frequentes foram:

## Los problemas de la educación en el IPN

Las condiciones actuales del sistema educativo se han estado analizando como parte de un proceso continuo y gradual desde dos frentes: el primero, deriva de las necesidades de las nuevas generaciones (nuevos perfiles profesionales) y, el segundo, deriva de los efectos (errores, enseñanzas y aprendizajes) de las estrategias implementadas por las instituciones de educación (incluyendo las políticas educativas de gobierno), docentes y padres de familia (incluso alumnos) referentes a las medidas de aislamiento, distanciamiento social y confinamiento producto de la pandemia por coronavirus SARS-Cov-2.

En este sentido, mientras algunos autores se han preguntado si los sistemas educativos y de aprendizaje actuales son adecuados para la vida del siglo XXI y consideran que el perfil profesional ha cambiado (Andere, 2020), otros han descrito la forma en que el sistema educativo “se adaptó o reaccionó” a las características coyunturales (combinación de factores y circunstancias que se presentan en un momento determinado) de la pandemia (Human Right Watch, 2021).

En términos generales, un sistema educativo tiene “como propósito la prestación del servicio educativo” (Peñalosa Barriga, 2017) y lo logra hacer por el “adecuado” funcionamiento e interacción de y entre sus partes estableciendo una compleja red de subsistemas, actores, roles, relaciones y funciones. La compleja red de relaciones producto del sistema educativo puede ser ejemplificada y conceptualizada desde el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner que considera las interacciones entre el individuo (estudiante) y su entorno social (al menos definido por cuatro subsistemas-niveles distintos: microsistema, mesosistema, exosistema y el macrosistema integrándose al crono sistema y al globosistema) como las variables que permiten entender el desarrollo integral de los estudiantes (Chavez et al., 2021; Cortés Pascual, 2004; Schmitt & Dos Santos, 2013).

El Instituto Politécnico Nacional (IPN), en septiembre de 2021, en su página oficial [www.ipn.mx](http://www.ipn.mx) dio a conocer su primer comunicado para el regreso a las aulas bajo este esquema conocido como Programa Escalonado Humano de Regreso a Clase (PEHRC) como parte de las disposiciones del Ejecutivo Federal. Con el inicio de la modalidad híbrida, el IPN, ha dado paso a la reactivación de sus actividades de manera presencial, principalmente las académicas, en apego al PEHRC de esta casa de estudios, así como de las disposiciones del poder Ejecutivo Federal, de la Secretaría de Salud y la Secretaría de Educación Pública (IPN, 2021).

Reyes Sandoval señaló que el inicio de la modalidad híbrida ha sido un paso muy importante para la institución, ya que forma parte de la necesidad de que los alumnos de los niveles medio superior, superior y posgrado retornen de manera presencial a las escuelas, unidades y centros de investigación, bajo las medidas generales de protección y prevención necesarias para un regreso seguro, y contribuyan al cuidado de su salud y el de sus familias. Manifestó que desde los inicios de la pandemia por COVID-19, el IPN se posicionó en la delantera para establecer medidas de acción que permitieran mantener el desarrollo de las labores institucionales, pero, sobre todo, para salvaguardar el bienestar de su comunidad, por lo que se implementó el Plan de Continuidad Académica, que implicó incorporar de lleno las tecnologías digitales y de vanguardia. Es decir, que tanto los docentes, como los estudiantes e investigadores politécnicos no han detenido sus actividades desde marzo del 2020 cuando se declaró la pandemia (IPN, 2022).

Por lo que la innovación académica es uno de los ejes que han de desarrollarse en torno a la disciplina que se aprende y enseña en los programas educativos de la ESCA-ST, siendo la escuela más antigua del IPN y la segunda más grande del mismo, albergando un aproximado de 13,000 estudiantes divididos en siete programas académicos enfocados a los negocios en dos modalidades: escolarizada y no-escolarizada, por lo que es imprescindible crear escenarios adecuados y funcionales para la mejora continua de lo que se requiere en una sociedad compleja.

El objetivo de la Inteligencia Artificial, de manera simplista, ha sido la resolución de problemas a través de procesos automatizados. Estos procesos dependen de la definición y caracterización precisa de los problemas a resolver, de tal manera que una "máquina" pudiera resolverlos. Para entender la inteligencia artificial en su complejidad, la UNESCO considera cuatro dimensiones más: "Pensar humanamente", "Pensar racionalmente", "Actuar humanamente" y "Actuar racionalmente".

De acuerdo con la oferta educativa de la ESCA-UST, dentro de los escenarios emergentes derivados de la pandemia y del desarrollo socio-laboral y empresarial está el escenario generado a partir del desarrollo conceptual de la sostenibilidad y es el que establece una nueva relación entre el desarrollo sostenible, las instituciones de educación superior y la triada economía-naturaleza-sociedad. En este sentido, el desarrollo sostenible debería replantear la relación del estudiante con la Universidad. Al mismo tiempo, la forma de pensar las ciencias contables y administrativas, en particular su pedagogía (proceso enseñanza-aprendizaje), plantea la necesidad de proponer nuevos escenarios educativos (escenarios emergentes) que den respuesta a las nuevas condiciones coyunturales (condiciones postpandemia) y a las nuevas condiciones sociales, profesionales y laborales.

En este sentido y retomando las características curriculares de la propuesta educativa de la ESCA-ST, la Inteligencia Artificial puede tener impactos disruptivos y habilitadores en los escenarios laborales futuros (empresas, gobiernos y sociedad) a través de la generación de nuevas soluciones de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos, incluso puede evidenciar y reducir las brechas digital y social a través del diseño e implementación de ambientes, entornos, escenarios educativos de enseñanza-aprendizaje inmersivos donde se entienda al estudiante como un sistema con la potencialidad (necesidad) de integrar sus dimensiones cognitivas, volitivas, motivacionales, actitudinales, sociales entre otras para el desarrollo de mecanismos auto-gestivos de aprendizaje.

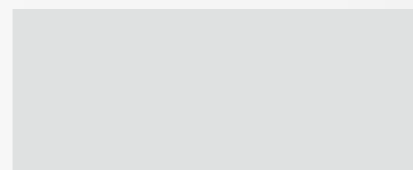
## Método o metodologías

Como el objetivo general de la presente investigación fue trazar una hoja de ruta que permita diseñar una teoría para comprender y explicar las maneras (formas o estrategias) de cómo el profesor de educación superior, de las modalidades escolarizada y no escolarizada, ajusta (modifica, adapta o rediseña) su identidad docente ante los retos planteados tanto por los escenarios educativos emergentes como por los nuevos perfiles de los estudiantes, realizamos una primera fase que consistió en la investigación del estado del arte que fue la determinación de las categorías y las entrevistas dadas esas categorías. La investigación para el estado del arte se llevó a cabo utilizando bases de datos académicas como Scopus. Se utilizaron términos de búsqueda como "identidad del profesor", "identidad profesional docente", "autoconcepto del profesor", "motivación", "vocación"; con lo que se realizó una ecuación de búsqueda que quedó de la siguiente forma: (("profes\* identity" or "teach\* ident\*") and ("technol\*") and ("motiv\*" or "inspire\*" or "vocat\*" or "self-realis\*" or "self-ful\*" or "profess\* success\*"))

Posteriormente, en la página: <https://www.scopus.com/search/form.uri?display=basic#basic> se utilizó la ecuación donde se encontraron sólo 118 documentos relacionados, de los cuales a través del programa VOSviewer (Kirby, 2023) se encontraron las categorías emergentes siguientes:

- **Experiencia Profesional y Motivación Docente.**
- **Desafíos en la Docencia y Estrategias de Enfrentamiento.**
- **Impacto Significativo en la Vida de Estudiantes.**
- **Manejo de Retroalimentación y Críticas Constructivas.**
- **Adaptabilidad a Cambios Inesperados.**
- **Resolución de Problemas y Toma de Decisiones.**
- **Estilo de Enseñanza y Estrategias Pedagógicas.**
- **Adaptación a Necesidades Individuales de Estudiantes.**
- **Uso de Tecnología y Herramientas Educativas Modernas. – Tecnología nada más (lo relacionado)**
- **Aprendizaje Valioso en la Formación Docente.**

Con las categorías emergentes se seleccionaron estudios publicados en los últimos cinco años y se priorizó la inclusión de investigaciones empíricas y revisiones sistemáticas relevantes, los pasos se muestran en el esquema 1:



Asimismo, esta investigación tiene un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y sustentado con la teoría fundamentada, en un diseño experimental con alcance descriptivo, utilizando el método biográfico descriptivo, bajo la técnica de entrevista a profundidad.

## Resultados y discusión

Se realizaron cuatro entrevistas a profundidad, eligiendo a los profesores cuyas características fueron: tener 40 hora o tiempo completo en la escuela, más de 20 años de servicio y que tuvieran la disposición de pasar un tiempo en la realización de la entrevista. Las entrevistas se realizaron en el mes de noviembre de 2023, durante este periodo además se tenía pensado trabajar con 10 profesores con las características mencionadas, pero sólo se concluyeron cuatro dado que por el periodo de evaluaciones y de fin de año no fue posible continuar con más entrevistas, por lo que se tomó la decisión de sistematizar las experiencias que ya se habían recabado.

Por lo anterior, se realizó la siguiente sistematización que se puede apreciar en la tabla 1.

Tabla de sistematización de categorías recurrentes

DOCUMENTO	Experiencia profesional y docente	Motivación y desarrollo de vocación docente	Vínculo con el IPN y contribución social	Desafíos y adaptabilidad en la docencia
ENTREVISTA 1	Destaca su participación en proyectos multidisciplinarios para enriquecer la práctica educativa.	Se inspiró en la oportunidad de hacer una diferencia positiva en la sociedad a través de la enseñanza.	Reconoce al IPN como una institución de prestigio donde puede contribuir al desarrollo educativo.	Enfrentó desafíos durante la transición a clases virtuales y se adaptó para cumplir con el programa educativo.
ENTREVISTA 2	Experiencia en despachos contables y roles administrativos en colegios privados antes de ingresar al IPN.	Surgió de la necesidad de cumplir con el servicio social y se convirtió en una vocación tras impartir clases.	Destaca la importancia del IPN en su formación y su deseo de retribuir a la institución.	Experimentó un momento de desconcentración al enfrentarse a un grupo numeroso, pero su experiencia previa en la materia lo ayudó a superarlo.
ENTREVISTA 3	Trayectoria desde despachos contables hasta roles administrativos en colegios privados antes de incorporarse al IPN.	Surgió de la necesidad de tener al menos una clase para personal administrativo, desarrollándose con el tiempo.	Describe su conexión con el IPN y el impacto positivo en los estudiantes como motivación para trabajar allí.	La pandemia lo obligó a impartir clases en línea, lo cual nunca había practicado, pero superó el desafío a través de cursos de capacitación.
ENTREVISTA 4	Experiencia en contabilidad pública y funciones administrativas antes de comenzar en el IPN.	Se originó a partir de una plaza ofrecida para realizar funciones administrativas, evolucionando con el tiempo.	Destaca el papel fundamental del IPN en su carrera y su deseo de contribuir al desarrollo de nuevos talentos.	La adaptación a las clases en línea durante la pandemia fue un reto, pero pudo superarlo con la ayuda de cursos de capacitación.

Impacto en la vida o aprendizaje de estudiantes	Manejo de retroalimentación y críticas	Estilo de enseñanza y estrategias pedagógicas	Uso de tecnología y herramientas educativas modernas
Destaca la importancia de comprender las dificultades personales de los estudiantes durante la pandemia y ajustar su enfoque de evaluación en consecuencia.	Utiliza encuestas al final de cada semestre para recopilar retroalimentación y mejorar continuamente su práctica docente.	Se basa en el aprendizaje colaborativo y la resolución de problemas para fomentar la participación de los estudiantes.	Utiliza herramientas en línea y plataformas colaborativas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
Se enfoca en el apoyo brindado a los alumnos para conseguir empleo, lo que resultó en casos exitosos de inserción laboral.	Aprovecha las críticas y sugerencias de los estudiantes para corregir errores y mejorar su desempeño como maestro.	Prefiere un enfoque práctico basado en casos para enseñar su materia	Emplea proyectores, pizarrones y mapas conceptuales para complementar la enseñanza teórica y desarrollar casos prácticos.
Refleja cómo el establecimiento de relaciones de confianza con los estudiantes puede tener un impacto significativo en sus vidas y aprendizaje.	Utiliza la retroalimentación de las encuestas de fin de semestre para mejorar su trabajo y corregir errores.	Adopta el constructivismo como enfoque principal, fomentando la participación de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento.	Durante la pandemia, se adaptó a la enseñanza en línea a través de la plataforma Teams.
Destaca la confianza como factor clave en la relación entre profesor y alumno para lograr un compromiso más profundo con el aprendizaje.	Acepta la retroalimentación constructiva de manera positiva para poder mejorar como docente.	Su materia es predominantemente práctica, por lo que se centra en casos prácticos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.	Utiliza proyectores y pizarrones para presentaciones teóricas y desarrolla casos prácticos como parte de su enseñanza.

## Conclusiones

Los datos previos derivados de esta investigación dan respuesta al objetivo general sobre trazar una hoja de ruta que permita diseñar una teoría para comprender y explicar las maneras (formas o estrategias) de cómo el profesor de educación superior, de las modalidades escolarizada y no escolarizada, ajusta (modifica, adapta o rediseña) su identidad docente ante los retos planteados tanto por los escenarios educativos emergentes como por los nuevos perfiles de los estudiantes. Por lo que hasta este momento se hizo un ejercicio reflexivo y dialógico, para la sensibilización y resignificación del profesorado ante los escenarios educativos emergentes.

Los datos recabados indican que, con respecto a la formación de identidad docente, presentan una motivación y desarrollo de vocación no genuina con respecto a formar una trayectoria docente; sin embargo, esto se modifica al presentarse la oportunidad para desempeñarse en este rubro. Lo anterior, indica una estimulación intelectual basada en condiciones y experiencias laborales, sociales, de desarrollo personal, de asignación de tareas y su relación con la autoridad dentro del campo profesional, mismas que a lo largo de su desempeño como docente se han consolidado como una motivación laboral con su labor como docente, lo cual concuerda con los hallazgos obtenidos por Chuman (2023) donde se observa una correlación entre la estimulación intelectual y motivación laboral significativa, integrando algunos de los aspectos que conforman la identidad del profesorado.

A su vez, la variable de diversidad de perspectivas y experiencias docente indica que la experiencia profesional de los sujetos de estudio establece un acercamiento previo ya sea en el sector privado orientado a su formación académica, lo anterior refuerza el interés por el cumplimiento de habilidades y competencias demandas recientemente en el campo profesional, mismas que se pretenden desarrollar en el alumnado. Así mismo, se observa que existe una formación docente previa por parte de los involucrados, esto promueve la generación de experiencias innovadoras en la didáctica de aprendizaje, facilitando así la comprensión de conocimientos, la creación de escenarios de crítica y reflexión que posteriormente fomenten la creatividad e innovación en su resolución, como lo indaga (Martínez Rodríguez, 2023).

A pesar de identificar la diversidad de perspectivas y experiencias docente, se considera viable profundizar sobre los aspectos de identidad y de diversidad en la perspectiva docente, ya que investigaciones como las de Aramendi, Cruz, Altuna y Mikel (2023) condicionan dichas variables como importantes para el trabajo cooperativo, el rol desempeñado por el docente para fomentar el trabajo colaborativo, tutorías, compromiso, involucramiento, coordinación y funcionamiento de las dinámicas académicas.

## Referencias

Andere, E. M. (2020). *¡ Aprender! Emociones, inteligencia y creatividad*. Siglo XXI Editores México.

Aramendi Jauregui, P., Cruz Iglesias, E., Altuna Urdin, J., & Luzarraga Martín, J. M. (2023). Sensibilización docente y atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica: Cooperar para incluir. *Siglo Cero*, 54(1), 25–42.

Bigge, M. L., & Hunt, M. P. (2009). *Bases psicológicas de la educación*. Trillas.

Carrera, R. M. H. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de La Educación*, 23, 187–210.

Chávez, W. O., Ortega, F. P., Pérez, J. K. V., Zuniga, E. J. D., & Rivera, A. R. P. (2021). Modelo ecológico de Bronfenbrenner aplicado a la pedagogía, modelación matemática para la toma de decisiones bajo incertidumbre: de la lógica difusa a la lógica plitogénica. *Infinite Study*.

Cortés Pascual, M. P. A. (2004). La herencia de la teoría ecológica de Bronfenbrenner. *Innovación Educativa de Santiago*, O. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Santiago: CEPAL-UNESCO.

Ferrer, R. (2020). Pandemia por COVID-19: el mayor reto de la historia del intensivismo. *Medicina Intensiva*, 44(6), 323. Glaser, B., & Strauss, A. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.

Haamer, A., Lepp, L., & Reva, E. (2012). The dynamics of professional identity of university teachers: Reflecting on the ideal university teacher. *Studies for the Learning Society*, 2(2–3), 110.

Human Right Watch. (2021). *El grave Impacto de la Pandemia en la Educación Mundial*. New York, NY: HRW.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED) 2020: Nota técnica. Inegi México.

IPN. (2022). Con modalidad híbrida, IPN reactiva las actividades académicas presenciales. <https://www.ipn.mx/imageninstitucional/comunicados/ver-comunicado.html?y=2021&n=186>

Kirby, A. (2023). Exploratory bibliometrics: Using VOSviewer as a preliminary research tool. *Publications*, 11(1), 10.

Martínez, C., & Sulmont, A. (2021). Desarrollo en México y COVID-19: Desafíos a un año y medio del inicio de la contingencia sanitaria. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

Martínez Rodríguez, A. E. (2023). Relación teoría-práctica y la importancia de la formación docente.

OMS/OPS. (2023, May 6). Se acaba la emergencia por la pandemia, pero la COVID-19 continúa. Noticias Organización Panamericana de La Salud. <https://www.paho.org/es/noticias/6-5-2023-se-acaba-emergencia-por-pandemia-pero-covid-19-continua> Peñalosa Barriga, M. L. (2017). Escenarios, saberes y sistemas de enseñanza aprendizaje y proyecto de aula.


Pishghadam, R., Golzar, J., & Miri, M. A. (2022). A new conceptual framework for teacher identity development. *Frontiers in Psychology*, 13, 876395. Schmitt, R. E., & Dos Santos, B. S. (2013). Modelo ecológico del abandono estudiantil en la educación superior: una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis. *Congresos CLABES*.

UNESCO. (2020). UNESCO COVID-19 education response: How many students are at risk of not returning to school? Unesco Paris.

Universidad Veracruzana. (n.d.). Educación híbrida. <https://www.uv.mx/celulaode/Aulas-Hbridas/Tema-1.html>. Retrieved April 21, 2024, from <https://www.uv.mx/celulaode/aulas-hbridas/tema-1.html>

Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115–138.

Vasquez, R. M. C. (2023). Liderazgo transformacional directivo y motivación laboral en docentes de una Institución Educativa Privada de Lima: Managerial transformational leadership and work motivation in teachers of a Private Educational Institution of Lima. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 3713–3727.



3

# Práticas educativas en el Festival Popular Bumba-My-Boi: una mirada desde los aportes de Paulo Freire

Práticas educativas na Festa Popular Bumba-My-Boi:  
um olhar a partir das contribuições de Paulo Freire

Zenilde Ferreira da Silva Melo <sup>1</sup>

José Luiz Barbosa de Castro <sup>2</sup>

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos <sup>3</sup>

1. Mestranda em Educação Escolar - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional - PPGEEprof-Universidade Federal de Rondônia (Unir), Integrante do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-PIEFORD/CNPq/Unir), Coordenadora pedagógica na Rede Estadual de Educação de Rondônia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8741-8843>.

2. Mestrando em Educação Escolar - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional - PPGEEprof-Universidade Federal de Rondônia (Unir), Integrante do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-PIEFORD/CNPq/Unir), Professor na Rede Estadual de Educação da Amazonas. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1114-2855>.

3. Fez Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Doutor e Mestre em Educação pela Universidade La Salle (Unilasalle) com período sanduíche (em ambas as formações) pela Universidade La Salle México (ULSA), Diretor de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPesq), Docente Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Educação Escolar (PPGEEProf) e Bolsista Produtividade em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia (Unir), Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-PIEFORD/CNPq/Unir) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9086-669X>.

# Prácticas educomunicativas en el Festival Popular Bumba-Meu-Boi: una mirada desde los aportes de Paulo Freire

**Práticas educomunicativas na Festa Popular Bumba-Meu-Boi: um olhar a partir das contribuições de Paulo Freire**

## Resumen

Este artículo es resultado de una investigación documental teórica que explora las prácticas de educomunicación presentes en los marcos legales sobre educomunicación, centrándose en la fiesta popular Bumba-Meu-Boi. Utilizando supuestos freireanos sobre comunicación, el estudio destaca la necesidad de que las políticas públicas consoliden efectivamente las prácticas educomunicativas como proyectos educativos en las fiestas populares. Se menciona a la Asociación Brasileña de Investigadores y Profesionales en Educomunicación (ABPEducom) como entidad que busca agrupar investigadores y profesionales interesados en este campo. El texto explora el origen y las características del partido Bumba-Meu-Boi, considerando sus raíces históricas y la influencia del folclore brasileño. Destaca la importancia de los distintos acentos en los grupos que interpretan el auto do boi, vinculando la fiesta con el catolicismo y otras fuentes religiosas. El estudio también destaca la presencia de prácticas educomunicativas a lo largo del festival, desde la vestimenta de los personajes hasta las presentaciones, identificando estas prácticas como transdisciplinarias y estimulantes de movimientos comunicativos. El papel de los extensionistas, que transmiten conocimientos y técnicas a lo largo de generaciones, está relacionado con la visión de praxis de Paulo Freire, una unión entre teoría y práctica. Se destaca la importancia de ABPEducom en la promoción de espacios para que investigadores y profesionales compartan experiencias educomunicativas. El artículo concluye enfatizando la necesidad de políticas públicas para sistematizar y enseñar las prácticas educomunicativas presentes en las fiestas populares como parte del proceso educativo.

## Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa teórica documental que explora as práticas educomunicativas presentes nos marcos legais sobre educação, com foco na festa popular Bumba-Meu-Boi. Utilizando os pressupostos freireanos acerca da comunicação, o estudo destaca a necessidade de políticas públicas para consolidar efetivamente as práticas educomunicativas como projetos educativos em festas populares. A Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom) é mencionada como uma entidade que busca reunir pesquisadores e profissionais interessados nesse campo. O texto explora a origem e características da festa Bumba-Meu-Boi, considerando suas raízes históricas e a influência do folclore brasileiro. Destaca-se a importância dos diferentes sotaques nos grupos que encenam o auto do boi, vinculando a festividade ao catolicismo e outras fontes religiosas. O estudo também ressalta a presença de práticas educomunicativas em toda a festividade, desde o vestuário dos personagens até as apresentações, identificando essas práticas como transdisciplinares e estimuladoras de movimentos comunicativos. O papel dos extensionistas, que repassam conhecimentos e técnicas ao longo das gerações, é relacionado à visão de Paulo Freire sobre a práxis, uma união entre teoria e prática. A importância da ABPEducom na promoção de espaços para pesquisadores e profissionais compartilharem experiências educomunicativas é ressaltada. O artigo conclui enfatizando a necessidade de políticas públicas para sistematizar e ensinar as práticas educomunicativas presentes em festas populares como parte do processo educativo.

**Palabras clave:** Prácticas educomunicativas, Fiesta popular, Proyectos educativos.  
**Palavras-Chave:** Práticas educomunicativas, Festa popular, Projetos educativos.





## Introdução

A Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação -ABPEducom foi criada, formalmente, em 2011. Entretanto, assuntos envolvendo o termo educomunicação surgiu em anos anteriores depois de inúmeros trabalhos de pesquisadores sobre o tema, tais como Ismar de Oliveira Soares (2011) e Ângela Schaun (2002a; 2002b). Esta associação é regida por legislação própria com o objetivo de reunir pesquisadores e profissionais em geral que tratam sobre educomunicação (ABPEducom, 2011). O Estatuto da Associação foi, formalmente, aprovado em dezembro de 2012 e é um documento orientador que trata sobre práticas socioeducativo-comunicacionais englobando a respeito de espaços educacionais e seus recursos.

A Educomunicação é entendida pela ABPEducom como um paradigma orientador de práticas socioeducativo-comunicacionais que têm como meta a criação e fortalecimento de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos, mediante a gestão compartilhada e solidária dos recursos da comunicação, suas linguagens e tecnologias. Objetiva o fortalecimento do protagonismo dos sujeitos sociais e ao, conseqüente, exercício prático do direito universal à expressão.

Oferece os seguintes projetos ou atividades a seus associados: Encontros brasileiros de Educomunicação; Participação direta no Comitê Gestor de Internet; participação direta em Programas de Mobilização latino-americana pela Educomunicação; participação no programa Jovens de Ação Vocação/Funcad; Educom; Geração Cidadã; Jovens comunicadores; Global mil week; Programa escola plus; participação no Comitê estadual de educação em direitos humanos; participação no Congresso internacional de comunicação e educação; participação no programa educom.saúde-SP. Os associados pagam um valor anual para manterem-se conveniados (Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação). Conforme Schaun (2002a, p. 15): "O nome Educomunicador foi cunhado pela primeira vez pelo filósofo da educação, falecido em 1998, Mario Kaplun, nascido na Argentina e radicado no Uruguai, amigo e parceiro de Paulo Freire."

Gall (2005) afirma que as práticas educacionais fazem parte de uma perspectiva de políticas mais abrangentes que propõe uma transformação do mundo com a construção de novas relações sociais, em resistência a formas convencionais de pensar a comunicação e a educação. Neste contexto que este estudo faz o levantamento das práticas educacionais que acontecem na festa popular Bumba-Meu-Boi e traça o olhar de Paulo Freire a respeito da comunicação e educação. Portanto, entendemos que a prática educacional é a conexão entre Comunicação/Educação, sendo um campo amplo de diálogo, reflexões e ações voltadas para a implementação de produtos ou processos dentro ou fora dos muros das escolas. As práticas educacionais são transdisciplinares, tendo em vista que abrangem movimentos culturais e outros.

Além disso, cabe destacar que a Educomunicação é um tema que está alinhada ao Eixo "Educação de Qualidade" dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), de modo a qualificar os processos educacionais nos diferentes contextos e níveis escolares e acadêmicos (Unesco, 2015). Desta forma, pensar as práticas educacionais é abordar suas possibilidades para a formação humana no âmbito da educação, em um cenário global, alinhadas às ODS na atual sociedade do conhecimento.

Diante do exposto, o presente artigo faz um recorte no que se refere as práticas educacionais e às suas relações com a festa popular Bumba-Meu-Boi, por meio de um diálogo com os pressupostos freirianos, acerca da comunicação. Evidencia a educomunicação como necessidade de se firmarem políticas públicas que viabilizem, efetivamente, a consolidação do proposto das práticas educacionais como projetos educativos com os objetivos de ensinar as tradições das festas populares.

1. Profesora principal y directora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede de Ecuador, donde también dirige el Taller Intercultural y la Cátedra de Estudios de la Diáspora Afro-Andina.

## Reflexões sobre a festa Bumba-Meu-Boi e práticas educacionais: impactos para a formação educacional

O Bumba-Meu-Boi surgiu na região Nordeste, no século XVIII, e tem relação direta com a importância econômica que o gado tinha nessa época naquela localidade. No princípio, principalmente no Estado do Maranhão, a festa era, predominantemente, celebrada pelos negros, o que gerou aparente descontentamento da elite regional, que fez com que as festividades fossem interrompidas por sete anos (Martins, 2015; Mello, 2021). Depois desse período, a elite regional fez com que só fosse possível a realização de batuques de qualquer espécie por meio de requerimento direcionado a elite.

Ao longo da história, o boi foi usado como símbolo nos eventos de divertimento popular, o que contribuiu para que ganhasse destaque como protagonista no folclore regional passando por gerações, especialmente, no território nordestino. Para os escravizados o boi passava uma imagem de força e eram seus companheiros, enquanto, para a elite de fazendeiros, o boi era visto como sinônimo de riqueza econômica. Além disso, as danças envolvendo boi tem sempre um enredo histórico que a compõe como a história da mãe Catirina e pai Francisco (Bumba-Meu-Boi, 2024, n.p.) que veremos a seguir:

**Mãe Catirina e Pai Francisco é um casal de escravizados que vive em uma fazenda no sertão. Grávida, Catirina sente o desejo de comer a língua do boi mais bonito do dono da fazenda. Para satisfazer o desejo de sua mulher, Pai Francisco rouba o boi preferido do dono da fazenda, mata o animal e retira a língua para que sua esposa possa comê-la. O vaqueiro fica sabendo do roubo e da morte do boi e avisa seu patrão. Enfurecido, o dono das terras jura vingança e parte em busca do casal. No fim do auto, os personagens conseguem ressuscitar o boi, e, como agradecimento, o dono da fazenda promove uma festa. Músicos: os personagens são acompanhados por bandas de diferentes ritmos. O Maranhão, por exemplo, tem a tradição dos chamados sotaques, grupos folclóricos de diferentes estilos musicais. Apesar da predominância cristã nos simbolismos, o sincretismo está presente ao misturar os santos juninos, os orixás e seres mágicos. Algumas versões do folguedo contam com cultos afro-brasileiros, como tambor de mina e terecô. Os principais sotaques do Maranhão são: baixada, matraca, zabumba, costa de mão e orquestra.**

**Tradicionalmente a encenação do auto do boi durante a festa do Bumba-Meu-Boi tem alguns personagens fixos. Brincantes: apesar de não ser um personagem, o público é parte fundamental do Bumba-Meu-Boi. Quem acompanha os festejos, interagindo ou não com os personagens, é chamado de brincante. Boi: é o principal personagem da festa, e o enredo gira em torno dele. A pessoa que conduz o boneco e fica em seu interior durante o ciclo festivo é chamada de miolo. Dono da fazenda: é o proprietário do boi. Ele é o responsável pela caçada ao casal que causou a morte do animal.**

**Vaqueiro, índios e caboclos: personagens secundários da história, eles estão presentes durante a procura ao boi e a perseguição ao casal. O ciclo festivo do Bumba-Meu-Boi tem seu auge em junho, durante as Festas Juninas do Nordeste. Inclusive, o folguedo tem um dia só seu: 30 de junho. No entanto, é possível encontrar festas de boi em outros períodos do ano, em outras partes do Brasil. O ciclo festivo do boi é composto pelo ensaio, batismo do boi, apresentações e morte. Ensaio: é a preparação dos foliões para o folguedo do ano. Batismo do boi: é quando o padroeiro da festa abençoa o boi.**

**Apresentações: é o auge da festa do boi. As apresentações, ou brincadeiras, costumam ser realizadas em junho. É comum que as encenações sejam nas Festas Juninas, mas também podem ser feitas em outros ambientes. Morte: é a finalização do ciclo festivo, sendo mais comum no fim de julho.**

Uma das características marcantes nos festejos do Bumba-Meu-Boi são os diferentes estilos dos grupos que encenam o auto do boi<sup>4</sup>, que é o termo utilizado em festejos para enfatizar a imponência do boi, estando atrelado ao catolicismo e outras fontes religiosas (Martins, 2015; Melo, 2015). Os estilos recebem o nome de sotaques e cada grupo tem ritmos musicais, instrumentos e vestimentas diferenciadas sempre por traz de um enredo histórico. Esses grupos se apresentam nas ruas ou em parques para serem prestigiados por populares da localidade.

A festividade popular Bumba-Meu-Boi retrata um grande momento cultural, sendo uma dança de rua que envolve estilo musical personagens e encenação. As práticas educacionais estão presentes em todo o momento da festividade, desde o estilo de roupa dos personagens às apresentações realizadas. Com isso, identificam sua marca ou identidade que é reportada também em obras. A respeito da identidade, Josso (2008, p. 413) nos aponta que:

**Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. Às constatações que questionam a representação convencional de uma identidade, que se poderia definir num dado momento graças à sua estabilidade conquistada, e que se desconstruía pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências socioculturais, junta-se a tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo de Educação.**

4. É o termo utilizado para enfatizar a imponência ou majestade do boi

2. Estas características funcionan como bases para la totalización de ciertos discursos, como el europeo, para la conquista de nuevos territorios con el pretexto de llevar a cabo procesos civilizatorios –en el “mejor” de los casos– y de exterminio.

Com suas identidades, esses grupos envolvidos nessas danças estimulam outros por meio de seus movimentos comunicativos e educacionais, uma vez que sempre tentam apresentar uma mensagem por trás do enredo e perpetua por gerações. Sobre as práticas educacionais, Schaun (2002b, p. 18) nos aponta que:

***A proposta é registrar movimentos comunicativos inspirados nas entidades afro-descendentes, como inspiração para recriar uma estética própria e singularizada que permita o reconhecimento identitário (estético e ético) desses grupos como multiplicadores de outros tantos grupos e organizações.***

Nesta perspectiva, podemos dizer que a festividade popular Bumba-Meu-Boi aporta um cenário que abriga várias manifestações que já circulam pelo espaço da comunicação e educação, como é o caso dos trabalhos desenvolvidos por organizações preocupadas em inserir a temática das festas populares, fazendo com que a tradição do festejo continue por gerações e, ao mesmo tempo, contribui para que a aprendizagem de novas gerações a respeito dos festejos aconteça de forma continuada. A criação de uma associação que idealize uma escola formal, por exemplo, seria uma solução formalizada de perpetuar a tradição do festejo na localidade ao longo de todo o ano.

Na visão de Paulo Freire (1985), os agentes que se preocupam em repassar seus conhecimentos e suas técnicas são os chamados extensionistas o que de fato acontece ao longo das festividades de Bumba-Meu-Boi com as gerações mais velhas que estão sempre preocupadas em perpetuar a cultura e tradições com isso ensinam aos mais novos através da convivência. Desde o início da criação das festividades, no século XVIII, envolvendo dança de boi, existe a pessoa que, aqui, chamamos de extensionista. Ele é aquela pessoa que transmite seus conhecimentos e suas técnicas, fazendo com que os festejos perpetuem por gerações, levando em conta a importância de outras pessoas conhecerem sobre as danças para perpetuarem no futuro. A respeito do cuidado dos extensionistas com o fator humano, Paulo Freire (1985, p. 28) diz que:

***[...] o que busca o extensionista não é estender suas mãos, mas seus conhecimentos e suas técnicas. Em uma zona de reforma agrária, por exemplo, que esteja sofrendo o fenômeno da erosão, que obstaculiza sua produtividade, a ação extensionista se dirige diretamente até a área desgastando-se ou até os camponeses que se encontram mediatizados pela realidade de sua região, na qual se verifica o fenômeno da erosão. Se sua ação extensionista se desse diretamente sobre o fenômeno ou sobre o desafio, neste caso, da erosão, sem considerar sempre a presença humana dos camponeses, o conceito de extensão, aplicado a sua ação, não teria sentido. Mas, precisamente porque sua ação de extensão se dá no domínio do humano e não do natural, o que equivale dizer que a extensão de seus conhecimentos e de suas técnicas se faz aos homens para que possam transformar melhor o mundo em que estão [...].***

2. Estas características funcionan como bases para la totalización de ciertos discursos, como el europeo, para la conquista de nuevos territorios con el pretexto de llevar a cabo procesos civilizatorios –en el “mejor” de los casos– y de exterminio.

Em seu livro Extensão ou Comunicação?, Paulo Freire (1985) chamou de práxis, a junção entre teoria e prática. A práxis está diretamente relacionada aos conceitos de diálogo, reflexão, autonomia, justamente itens que norteiam as ações educacionais presente no festejo em estudo. Freire (1983) apresenta, ainda, em amplo acervo teórico, reflexões que apontam para a importância de uma educação que parta das necessidades populares como prática de liberdade e de emancipação das pessoas.

A obra Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (1996) traz uma discussão acerca do reconhecimento e a assunção da identidade cultural dos educandos, ou seja, o próprio sujeito faz parte do contexto, organiza a situação se assumindo como parte integrante. No caso dos festejos os participantes podem até ter funções específicas, mas todos organizam e se engajam no antes, durante e depois dos festejos.

As reflexões acerca de Paulo Freire demonstram que os festejos populares e, em especial, a festa popular Bumba-Meu-Boi estão intimamente ligadas a fatores didáticos. Quando as pessoas têm contato com os festejos, seja na plateia, seja na participação direta do evento, estão adquirindo conhecimentos sobre o acontecimento. Perpetuar esse acontecimento por meio de políticas públicas que viabilizem que as práticas educacionais sejam sistematizadas e ensinadas através de projetos educativos acaba sendo uma maneira formal da festa popular continuar a passar por gerações. Em outras palavras, para vivenciar a esperança, encontra-se a educação. Para educar para a esperança, segundo Freire (2005), a educação precisa fazer parte da natureza humana, tornar-se indispensável à experiência histórica e apontar o desafio de construir um projeto de futuro.

Um exemplo interessante de práticas educacionais evidenciadas através de um projeto educativo, acontece na Escola de Música Pracatum, idealizada e criada em Salvador Bahia, em 1995, pelo cantor brasileiro Carlinhos Brown. Financiada pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), Fundação Vítas, Credicard e Fundação Pomar, o objetivo da escola é oferecer mecanismos políticos e institucionais visando uma melhor qualidade de vida para os moradores do bairro onde se localiza a escola, proporcionando educação e profissionalização a adolescentes na área musical, típica da localidade. Ao mesmo tempo, com a criação da escola a cultura local irá se perpetuar por meio dos novos aprendizes.

Na visão de proposta, a escola Pracatum utiliza-se de comunicação como e para a educação por meio dos ritmos e falas. Mas, a escola não acontece de qualquer maneira. Existe um currículo que foi totalmente elaborado para desenvolver e atender a uma sofisticada educação musical e o aluno frequenta essa escola quatro horas por dia. Existem, ainda, outros grupos de associações em demais localidades de Salvador o que faz com que a cultura continue perpetuando e dando a comunidade um sentimento de pertencimento, tendo em vista que o jovem se matricula e aprende culturas típicas de sua comunidade.

Uma vez matriculado, dificilmente, esse jovem vai circular por outras localidades o que contribui para diminuir possíveis vulnerabilidades. O exemplo evidenciado ocorre na Bahia, mas serve de referência para que o mesmo ocorra na localidade onde ocorre os festejos de Bumba-Meu-Boi, tendo em vista que é possível que propostas como essa aconteça com os festejos populares.

## Conclusiones

Para que se torne efetivo o projeto educacional que formalize as práticas educacionais presentes em festejos populares, como teor didático a ser estudado por pessoas interessadas em ampliar seus conhecimentos culturais, é fundamental que se firmem políticas públicas e programas que viabilizem, efetivamente, a consolidação do proposto pelos dispositivos legais, especialmente no que se refere à formação dos integrantes dos festejos para que repassem seus conhecimentos de forma sistematizada. Portanto, ao refletirmos sobre prática educativa, Freire (2002, p. 37) enfatiza: "Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada."

Assim, a ABPEducom tem contribuído, por meio da realização de seminários e congressos para fomentar espaços para que pesquisadores apresentem suas produções acadêmicas acerca da inter-relação comunicação e educação, bem como a profissionais, para que compartilhem suas experiências de educação.

Finalizamos com a certeza de que, para termos uma qualidade educacional, muito se pode aprender com Paulo Freire. Um educador que nos deixa o legado do diálogo, da esperança e da capacidade de sonhar com um mundo melhor, por isso, um mundo possível para o melhor viver. Uma educação que é feita para todos e que se sobressai porque existem educadores e educandos que sonham com um mundo possível, sonham com uma escola alegre, uma escola que conhece a sua especificidade e por ela luta. E as práticas educacionais de grupos folclóricos são sim uma forma de educação que parte de pessoas para pessoas, deixando um legado de ensino e aprendizado ao longo de gerações.

Por fim, ensinar exige alegria e esperança, desejo do professor-aluno, aprender inquietar, ensinar, produzir, resistir obstáculos. Ensinar exige querer bem os educandos, pois, como professor, não deve se achar tomado pelo saber, é preciso estar aberto ao gosto de querer bem. Esse querer bem não significa tratar todos os alunos de maneira igual, mas sim estar comprometido com os educandos, numa prática específica do ser humano, com pressuposto equitativo.

Refletir sobre as práticas educacionais existentes em festejos populares com a visão de Paulo Freire e, a partir dos Marcos Regulatórios da Educação, nos faz compreender quão vasto é o campo da junção entre comunicação e educação. Deste modo, esperamos que esta publicação contribua para materializar mais ações educacionais em diferentes cenários, multiplicando espaços de acolhimento da criatividade e incentivo à liberdade de expressão e fruição de sujeitos em processos formativos.

## Referências

ABPEducom - Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educação. Disponível em <https://abpeducom.org.br>. Acesso em 24/04/2024.

Bumba-Meu-Boi. Disponível em: <https://brasilestudo.uol.com.br>. Acesso em 24/04/2024.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia*. 15. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Freire, P. (1985). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Gali, E. (2005). *Práticas educacionais: miradas sobre lo inacabado*. Educom. Disponível em: <http://www.usp.br/hce/educacao/saibamais/textos/>. Acesso em 24/04/2024.

Josso, M.-C. (2008). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 30(3). Recuperado de <https://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741>

Martins, C. C. S. (2015). *Políticas e Cultura nas Histórias do Bumba-Meu-Boi: São Luís do Maranhão – Século XX*. 160f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Mello, R. (2021). *Bumba-Meu-Boi bumbá*. Global Editora.

Schaun, A. (2002a). *Educação: reflexões e princípios*. Rio de Janeiro: Mauad.

Schaun, A. (2002b). *Práticas Educativas: grupos afrodescentes*. Salvador: Ara Ketu, Ilê Aiyê, Oloдум e Pracatum. Rio de Janeiro: Mauad.

Soares, Ismar de Oliveira. *Educação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

A man with glasses, wearing a blue shirt, a grey vest, and a patterned tie, is pointing towards a whiteboard in a classroom. The whiteboard has the word 'EXAM' written on it. The background shows a typical classroom setting with a whiteboard and a ceiling light fixture.

4

# Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés

Estratégias didáticas para o ensino de língua inglesa

Meirilene Alves Fernandes<sup>1</sup>

1. Mestra em Educação pela Universidade La Salle (Unilasalle/Brasil). Licenciada em Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Filosofia e Teologia pela Faculdade de Educação Teológica do Distrito Federal. Especialista em Língua Inglesa, pela UniEvangélica, Direito Penal e Processo Penal, pela Faculdade de Direito Professor Damásio de Jesus, Direito do Trabalho e Processo do Trabalho pela UniEvangélica, Direito Médico e Proteção Jurídica Aplicada à Saúde- IPOG. Professora da Rede Municipal de Anápolis (Goiânia/Brasil). E-mail:

# Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés

**Estratégias didáticas para o ensino de língua inglesa**

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar un estudio sobre lo que se aprecia en las investigaciones desarrolladas en tesis y disertaciones en Brasil, que tratan el tema de las estrategias de enseñanza del idioma inglés. Considerando la importancia de esta lengua en la época contemporánea, identificar cómo se enseña se vuelve relevante para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje con este fin. La metodología utilizada en la elaboración de este trabajo fue de carácter cualitativo y bibliográfico, a través del análisis de disertaciones y tesis en el sitio web de la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD). Como resultado, se encontró que los autores buscan investigar estrategias en las que los estudiantes puedan aprender mejor el inglés. También queda claro que las habilidades más utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés son la lectura y la escritura, mientras que hablar y escuchar prácticamente no se incluyen en las actividades realizadas. La música y la narración de cuentos se destacan como estrategias didácticas que contribuyen al mejor desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Existe la necesidad de realizar más investigaciones en el área de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, con el objetivo de contribuir a una mejor reflexión por parte del docente sobre su práctica pedagógica, que permita a los estudiantes aprender a comunicarse utilizando las cuatro habilidades lingüísticas.

**Palabras clave:** Estrategias didácticas. Enseñanza del idioma inglés. Cuatro habilidades.  
**Palavras-Chave:** Estratégias didáticas. Ensino de Língua Inglesa. Quatro Habilidades<sup>2</sup>.

## Resumo:

O presente artigo tem como objetivo apresentar um estudo referente ao que veem sendo apresentado em pesquisas desenvolvidas em teses e dissertações no Brasil, que versam sobre o tema estratégias de ensino de língua inglesa. Considerando a importância desse idioma na contemporaneidade, identificar como ele é ensinado torna-se relevante para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem para tal. A metodologia utilizada na elaboração deste trabalho foi de caráter qualitativo e de cunho bibliográfico, por meio da análise de dissertações e teses constantes no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Como resultados, verificou-se que os autores buscam pesquisar sobre estratégias em que os alunos possam melhor aprender inglês. Percebe-se também que as habilidades mais utilizadas no processo de ensino e aprendizagem do inglês são a leitura e a escrita, enquanto o falar e o ouvir praticamente não são contemplados nas atividades realizadas. Destaca-se, a música e a contação de histórias como estratégias didáticas que contribuem para o melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Verifica-se a necessidade de haver mais pesquisas na área do ensino e aprendizagem de língua inglesa, no sentido de contribuir para uma melhor reflexão por parte do professor acerca da sua prática pedagógica, que permita aos alunos a aprendizagem da comunicação utilizando as quatro habilidades linguísticas.

2. Neste trabalho consideram-se as quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar, as quais serão apresentadas no transcorrer do texto.





## Introdução

O estudo da língua inglesa se tornou um fenômeno mundial, devido a globalização. Atualmente, principalmente no caso do Brasil, os alunos têm contato com a língua inglesa através de vários meios de comunicação, tais como: emissoras de rádio, internet, televisão, agências internacionais de notícias, sistemas de comunicação, jogos e computadores. A língua inglesa também se faz presente através da música, cinema, filmes, escritos em roupas, marcas de carros, etc. O Inglês é falado nos Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália, África do Sul, Irlanda e Nova Zelândia, como língua oficial e sendo em mais de cinquenta países como língua cooficial. (Paiva, 1996)

O status da língua inglesa pode ser percebido pelo grande número de jornais, nomes de estabelecimentos, revistas que estão repletas de expressões em inglês ou que são publicados em língua inglesa, mesmo não sendo a língua oficial do país de publicação. Aprender a língua inglesa é considerado, por muitas pessoas, tão importante quanto aprender uma profissão. Essa percepção é compartilhada por muitos professores de inglês das escolas públicas do Brasil os quais acreditam que os principais motivos que justificam a necessidade de aprender inglês são: tornar os alunos cidadãos do mundo; instrumentalizar os alunos com uma língua muito usada no mercado de trabalho; e ampliar a cultura geral dos alunos. (Kovalek, 2013; British Council, 2015)

Dada a relevância sobre o assunto, a proposta deste artigo é apresentar um estudo sobre as diferentes estratégias didáticas que professores de língua inglesa usam para o ensino desse idioma. O referido tema também se justifica na medida em que o Brasil possui baixos índices de proficiência e pela necessidade de desenvolvimento da prática pedagógica para a reversão deste quadro. (British Council, 2015)

O presente trabalho está dividido nas seguintes partes: Introdução, onde são apresentados aspectos relevantes sobre o estudo da língua inglesa, o objetivo do trabalho e sua justificativa; Metodologia, com a base conceitual que orienta esse tipo de estudo e o percurso metodológico; O que dizem as teses e dissertações, onde serão apresentados o panorama pesquisado e as sínteses dos trabalhos lidos; as Considerações Finais, com os resultados parciais do estudo e suas limitações; e, por fim, as referências utilizadas.

1. Profesora principal y directora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede de Ecuador, donde también dirige el Taller Intercultural y la Cátedra de Estudios de la Diáspora Afro-Andina.

## Metodologia

Com o propósito de conhecer o que vem sendo estudado a respeito de estratégias didáticas voltadas ao ensino da língua inglesa, realizou-se uma pesquisa no site do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD<sup>4</sup>.

Inicialmente foram usados os seguintes termos como palavras-chave: práticas pedagógicas, com 758 trabalhos localizados, sendo 561 dissertações e 197 teses; o descritor "inglês", com 106 trabalhos encontrados, sendo 97 dissertações e 9 teses; por fim, o termo "quatro habilidades de comunicação em inglês", onde foram encontradas duas dissertações. Não houve restrição temporal na pesquisa inicial.

Devido à quantidade de trabalhos encontrados procedeu-se uma busca avançada, restringindo aos anos de 2000 a 2016, onde foram utilizados os seguintes descritores como filtro na opção de busca avançada do referido banco de dados: práticas pedagógicas no ensino de inglês, língua inglesa, estratégias didáticas para ensinar inglês. Ao todo foram encontrados 55 trabalhos relacionados à temática aqui apresentada, sendo 52 dissertações e 3 teses. Diante de tais resultados, que tratavam sobre a língua inglesa e as práticas pedagógicas voltadas ao ensino do inglês, foi realizada a leitura dos resumos dos 55 trabalhos e percebeu-se que somente 10 dissertações e 2 teses tratavam de práticas de ensino de inglês. Assim, foram escolhidos esses 12 trabalhos, que foram lidos na íntegra e analisados.

4. Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/vufind/> > Acesso em 15 abr. 2024

## O que dizem as teses e dissertações?

Dos trabalhos acadêmicos mencionados no item anterior, somente uma dissertação abordava as práticas pedagógicas envolvendo as quatro habilidades; duas abordavam as práticas envolvendo algumas dessas habilidades; cinco dissertações e uma tese tratavam de práticas de ensino de inglês utilizando uma ou duas habilidades de comunicação; uma dissertação abordava a formação continuada dos professores de língua inglesa que atuam no Ensino Médio; uma sobre o livro didático de língua estrangeira abordando as atividades e compreensão das habilidades e, por fim, uma tese que se referiu à temática do inglês como língua internacional.

A Tabela 1 apresenta o panorama das 12 produções acadêmicas em análise de acordo, com a região e estado onde foram defendidas. Em relação às produções por região, a maior concentração está na região Sudeste, com quatro dissertações. Na sequência tem-se a região Nordeste, com três; a região Sul com duas; e a região Centro-Oeste com uma dissertação. Não foi encontrado nenhum trabalho acadêmico da região Norte.

Tabela 1. Produções acadêmicas de acordo com região e estado.

Região / Estado	TESE	DISSERTAÇÃO	CATEGORIA DA IES	
	Frequência	Frequência	Pública	Privada
NORTE	0	0	0	0
NORDESTE (PERNAMBUCO E BAHIA)	2	3	5	0
CENTRO-OESTE (GOIÁS)	0	1	1	0
SUL (RIO GRANDE DO SUL E PARANÁ)	0	2	2	0
SUDESTE (SÃO PAULO E MINAS GERAIS)	0	4	4	0
TOTAL	2	10	12	0

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa feita no BDTD (2024).

A Tabela 2 apresenta o total dos trabalhos analisados por tipo de abordagem metodológica adotada, os quais foram organizados por ano de defesa. Observa-se, que oito utilizaram abordagem qualitativa, e quatro quantitativa.

**Tabela 2 – Abordagem metodológica adotada nas teses e dissertações analisadas**

Abordagem	2001	2004	2005	2007	2008	2012	2013	2014	2015	TOTAL
QUALITATIVA	-	-	2	-	2	2	2	-	1	8
QUANTITATIVA	1	1	-	1	-	-	-	1	-	4
TOTAL	1	1	2	1	2	2	2	1	1	12

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa feita no BDTD (2024).

Os achados relacionados às pesquisas analisadas apontam para o potencial existente no uso de estratégias didáticas baseadas nas habilidades de ler, escrever, ouvir e falar no que se refere ao ensino e aprendizagem de inglês. Indicam que os meios comumente utilizados são insuficientes para o desenvolvimento do aluno em relação ao idioma e que a ampliação do uso de abordagens comunicativas é benéfica no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação à análise realizada na dissertação de Gobbi (2001), intitulada *A Música Enquanto Estratégia de Aprendizagem no Ensino de Língua Inglesa* verificou-se o papel da música como estratégia de ensino e aprendizagem para desenvolver as quatro habilidades linguísticas necessárias para aprender uma língua. Os resultados encontrados por Gobbi (2001) demonstram que a música é uma estratégia didática que pode ser usada para aprender inglês, pois permite trabalhar com atividades de compreensão oral, escrita, auditiva e leitura que são importantes no aprendizado na língua inglesa.

A pesquisa de Souza (2005), intitulada *Práticas Pedagógicas do Professor de Língua Inglesa nas Escolas Públicas de Ensino Médio*, teve como objetivo investigar práticas pedagógicas que envolviam as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) no fazer de docentes do Ensino Médio atuantes em escolas públicas, egressos da Faculdade de Formação de Professores do Curso de Letras de Petrolina. Os resultados das análises revelaram que os professores utilizavam uma abordagem tradicional, ou seja, o ensino de regras gramaticais, leitura e escrita. Já o falar e o ouvir quase não eram utilizados na sala de aula. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores não ofereciam um ensino e aprendizagem voltados para a abordagem comunicativa. Segundo o autor, é necessário rever as práticas pedagógicas dos professores dos cursos de Letras, para que contemplem as abordagens comunicativas no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa aos futuros professores do idioma.

A dissertação de Oliveira (2007) sob o título *O Inglês Instrumental em Cursos Técnicos: As quatro habilidades*, teve como objetivo avaliar o inglês de alunos dos cursos de Computação, Meio Ambiente e Enfermagem. O foco foi verificar as prioridades e necessidades de cada curso no que se refere às quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar). Foi constatado que a produção oral é mais requisitada para os alunos de Enfermagem e Computação, diferentemente dos alunos do curso de Meio Ambiente, onde a oralidade ficou em segundo plano. Segundo o autor, os resultados salientam a importância de aprender e falar Inglês fluentemente para o mercado de trabalho.

A pesquisa de Sá (2005), intitulada *A Formação Continuada dos Professores de Língua Inglesa do Ensino Médio: Um Estudo Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs*, teve por objetivo o estudo da formação do professor de Inglês, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A autora investigou os impactos dos PCNs, na formação continuada dos educadores do Ensino Médio em diferentes escolas da Rede Pública Estadual de Petrolina no estado de Pernambuco (PE). Os resultados apontam que os educadores reconhecem a importância das capacitações, demonstram anseio de estudar, estimulam o compartilhamento de conhecimento entre colegas e reivindicam o prosseguimento das capacitações em língua inglesa, tendo em vista a importância da mesma no mundo atual. A investigação também revela a carência de ações sistemáticas de políticas educacionais que viabilizem as condições necessárias para a formação dos professores.

A pesquisa realizada por Meinberg (2015), cujo título é *Tradução e música: Versões Cantáveis de Canções Populares*, utilizou músicas cantáveis do português para o inglês e do inglês para o português. O propósito da autora foi proporcionar uma nova versão das músicas nacionais e internacionais principalmente da banda The Manhattan Transfer e dos cantores Ivan Lins, Djavan, Milton Nascimento e Gilberto Gil. A autora pretendeu mostrar algumas formas de tradução, principalmente àquelas realizadas pelos cantores/intérpretes, que podem contribuir de fato com o trabalho de coautoria na tradução para aprendizagem de um idioma.

Na dissertação de Silva (2013) intitulada, *A Atividade de Contação de História nas Aulas de Inglês*, o objetivo foi entender até que ponto a atividade de contar histórias e outras atividades lúdicas colaboram para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira em crianças. A pesquisa feita com crianças de sete e oito anos, de uma escola de idiomas, mostrou que as atividades de contar história, atividades, jogos e dramatização, são estratégias que contribuem para aprender uma língua estrangeira. Ficou evidente que utilizar atividades com contos desenvolve a oralidade dos alunos e fortalece as relações interpessoais entre eles.

Já a pesquisa de título *Avaliação da Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira: um Estudo Sobre as Concepções de Professores de Escolas de Referência em Ensino Médio Integral em Pernambuco*, de autoria de Leiming (2012), observa como os educadores de Escolas de Referência em Ensino Médio Integral idealizam a avaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Os resultados da pesquisa apontaram que a experiência de uma avaliação de aprendizagem necessita estar de acordo com os interesses dos educandos envolvidos no processo avaliativo.

Lopes (2014) em sua dissertação intitulada *Inglês para Terceira Idade: Investigando o Contexto Unati/UERJ*, visando à elaboração de materiais didáticos, o autor analisou o processo de ensino e aprendizagem em três dimensões: do educador, do estudante e do próprio pesquisador. Entre os achados estão: a importância da lembrança afetiva na aprendizagem de inglês, o gosto dos estudantes por atividades de diálogo, a estima que eles têm pela música, leitura e as necessidades de materiais ilustrados, que se mostraram relevantes para o público da terceira idade. Segundo o autor não há materiais e nem livros específicos para os alunos da terceira idade. Desta maneira, cada professor prepara seu próprio material. Por maior esforço, que o educador faça em adaptar o material didático aos seus estudantes, nem sempre, eles conseguem elaborar um material que contemplem as necessidades dos alunos.

Na pesquisa de Arantes (2008), intitulada *O livro didático de Língua Estrangeira: Atividades de Compreensão e Habilidades no Processamento de Textos na Leitura*, a autora acredita que o livro didático deveria desenvolver as habilidades mínimas de leitura nas atividades de aprendizagem de inglês. Arantes analisou uma coleção de livros didáticos de inglês do Ensino Fundamental e percebeu que o foco era a escrita. Ela ainda verificou que os livros didáticos não contemplam as quatro habilidades linguísticas da língua. Observou também a ineficiência das escolas em ampliar leitores competentes, já que os livros não apreciam essa habilidade. Conclui a autora que é necessária a elaboração de livros que abordem o processo de leitura, para um ensino e aprendizado eficiente da língua estrangeira.

O objetivo da tese de Siqueira (2008) foi analisar o Inglês como uma Língua Internacional: Por uma Pedagogia Intercultural Crítica. O autor observou crenças, valores, pensamentos, visões e perspectivas de educadores de língua inglesa de três redes educacionais de Salvador, sem deixar de considerar as vantagens concorrentes e as adversidades de cada realidade. Também investigou como os professores de inglês percebem a importância dessa língua como um idioma internacional e como as práticas docentes, refletem no que eles creem. Os resultados mostraram a importância de trabalhar práticas diversificadas, inerentes ao ensino de inglês como língua internacional e uma formação adequada aos educadores.

Construindo Sentidos e Vislumbrando Caminhos Através da Mediação no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira foi o título da tese de Moura (2004), partiu da sua própria experiência enquanto professora de inglês e alguns projetos desenvolvidos com professores e alunos em escolas da Rede Pública. A autora desenvolveu um estudo com bases sociointeracionistas, com a finalidade de gerar intervenção pedagógica numa sala de aula do Ensino Fundamental, e em seguida procurar melhores caminhos para o ensino de inglês em uma escola pública. Foram elaborados questionários, teste de sondagem, gravações, atividades e diários reflexivos. A investigação de Moura (2004) demonstrou que a intervenção da educadora com os estudantes e dos estudantes entre si, colaborou para o desenvolvimento da capacidade de leitura na língua inglesa e também nas produções textuais.

Mediante as análises das teses e dissertações anteriormente apresentadas percebe-se que os autores buscam estratégias para que os alunos possam melhor aprender inglês. Os resultados mostraram que as habilidades mais utilizadas no processo de ensino e aprendizagem do inglês são a leitura e a escrita, já o falar e o ouvir, quase não são contemplados nas atividades realizadas.

Destaca-se que a música e a contação de histórias são estratégias didáticas que contribuem para o melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Deste modo, as pesquisas apontam a importância da utilização de estratégias didáticas capazes de contemplarem as habilidades de falar e ouvir as quais são necessárias para aprendizagem de um idioma, visto os resultados positivos apresentados nos trabalhos que utilizaram essas habilidades.

## Considerações Finais

A partir das teses e dissertações analisadas, foi possível verificar que o interesse dos pesquisadores em nível de pós-graduação strictu sensu estava direcionado: à música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa; às práticas do professor de língua inglesa nas escolas públicas de ensino médio. Ao Inglês Instrumental; à formação continuada dos professores; tradução e música; à contação de histórias; à avaliação da aprendizagem de inglês; ao inglês na terceira idade; ao livro didático de língua estrangeira; à construção de sentidos e vislumbre de caminhos através da mediação no ensino de inglês; e ao inglês como uma língua internacional.

Partindo da concepção epistemológica de Larsen-Freeman (1986) de que as quatro habilidades comunicativas no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa são ler, falar, ouvir e escrever, verificou-se a música como estratégia de aprendizagem e a contação de histórias como elementos importantes no processo de ensino, parte de estratégias exploradas na abordagem comunicativa no ensino de inglês.

Mediante as análises das teses e dissertações anteriormente apresentadas percebe-se, que os autores buscam pesquisar sobre estratégias para que os alunos possam melhor aprender inglês. Os resultados mostraram que as habilidades mais utilizadas no processo de ensino e aprendizagem do inglês são a leitura e a escrita, já o falar e o ouvir, quase não são contemplados nas atividades realizadas.

Destaca-se, nesse aspecto, que a música e a contação de histórias são estratégias didáticas que contribuem para o melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Deste modo, as pesquisas apontam a importância da utilização de estratégias didáticas capazes de contemplar as quatro habilidades necessárias à aprendizagem de um idioma, visto os resultados positivos apresentados nos trabalhos que utilizaram músicas e histórias como ferramentas pedagógicas.

Com base nas dissertações e teses apresentadas e dada a necessidade de melhoria do ensino de língua inglesa vista na introdução deste estudo, verifica-se um campo fértil para pesquisas acadêmicas sobre o ensino de habilidades comunicativas, que podem contribuir para o ensino desse idioma no Brasil.

## Referências

- Arantes, J. E. (2008). O livro didático de Língua Inglesa: atividades de compreensão e habilidades no processamento de textos na leitura. Belo Horizonte: UFMG.
- British Council. (2015). O ensino de inglês na educação pública brasileira. São Paulo. Disponível em [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_ensinodominglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_ensinodominglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf). Acesso em 08/04/2024.
- Gobbi, D. (2001). A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa. 133f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias.
- Kovalek, O. (2013). A língua inglesa no mundo: análise dos cadernos da rede pública do estado de São Paulo. Anais do SILEL, v. 3, n. 1. Uberlândia: Edufu. Disponível em: [http://www.leel.ufu.br/anaisdosle/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_773.pdf](http://www.leel.ufu.br/anaisdosle/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_773.pdf). Acesso em 08/04/2024.
- Larsen-Freeman, D. (1986). Techniques and principles in language teaching. Oxford University Press. New York.
- Leimig, E. S. F. (2012). Avaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo sobre as concepções de professores de escolas de referência em ensino médio integral em Pernambuco / Eveline Silva de Freitas Leimig. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Lopes, P. L. M. (2014). Inglês para terceira idade: investigando o contexto UnATI/UERJ, visando à elaboração de materiais didáticos / Paulo Roberto de Lima Lopes – 2014, 163 f.
- Meinberg, A. F. (1966). Tradução e música: versões cantáveis de canções populares / Adriana Fiúza Meinberg – Campinas, SP: [s.n.], 2015, 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2013.
- Moura, V. L. L. (2004). Construindo sentido e vislumbrando caminhos através da mediação no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. 354 f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Oliveira, S. M. (2007). Inglês instrumental em cursos técnicos: as quatro habilidades / Sandra Magalhães de Oliveira. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.
- Paiva, V. L. M. O. (1996). A Língua Inglesa no Brasil e no Mundo. In: Ensino de Língua Inglesa Reflexões e Experiências. Pontes: Campinas.
- Rossoni, J. C. (2013). A contação de história como possibilidade educativa: análise de dissertações e teses produzidas no contexto brasileiro. Dissertação (mestrado) – Universidade La Salle, Canoas.
- Sá, E. M. A. (2005). A formação continuada dos professores de língua inglesa do ensino médio: Um estudo sobre os parâmetros curriculares nacionais – PCNs. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Santos, D. (2012). Ensino de língua inglesa: foco em estratégias. Barueri, SP: Disal.
- Souza, M. G. M. L. (2013). A prática pedagógica do professor de língua inglesa nas escolas públicas do ensino médio. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

# 5

## Estado del conocimiento sobre los estudios migratorios en educación: realidades evidenciadas en tesis y disertaciones de la región amazónica brasileña (2011-2020)

Estado do conhecimento sobre estudos migratórios na educação: realidades evidenciadas em teses e dissertações da região amazônica brasileira (2011-2020)

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos<sup>1</sup>

*1. Fez Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade La Salle (Unilasalle) com período sanduíche (em ambas as formações) pela Universidade La Salle México (ULSA). Diretor de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPesq), Docente Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Educação Escolar (PPGEEProf) e Bolsista Produtividade em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia (Unir). Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-PIEFORD/CNPq/Unir). Pesquisador da Rede Territórios Inteligentes e Sustentáveis nos âmbitos Social e Educativo (Tisse/CNPq/UFRN). E-mail: guilherme.mendes@unir.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9086-669X>.*



# Estado del conocimiento sobre los estudios migratorios en educación: realidades evidenciadas en tesis y disertaciones de la región amazónica brasileña (2011-2020)

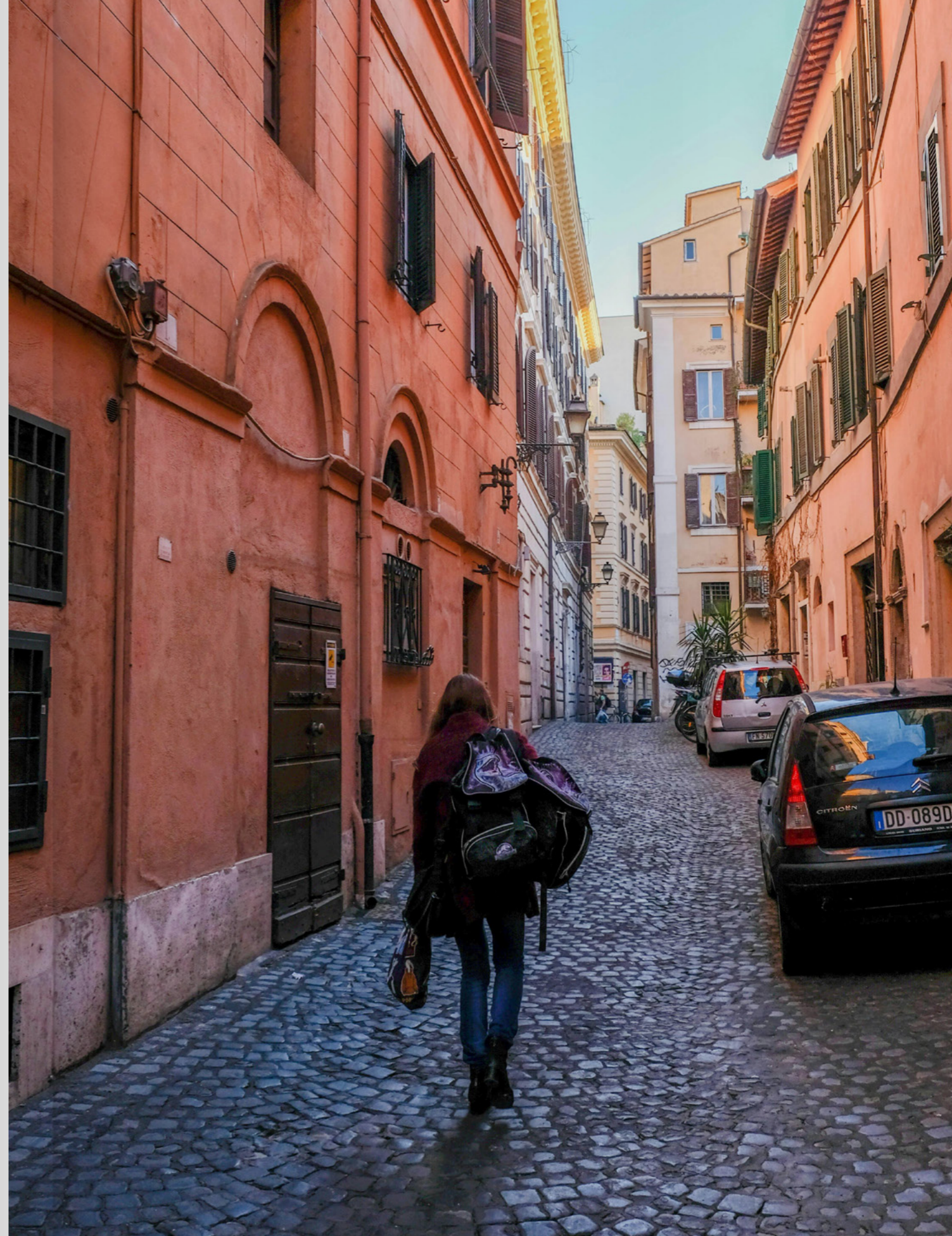
**Estado do conhecimento sobre estudos migratórios na educação: realidades evidenciadas em teses e dissertações da região amazônica brasileira (2011-2020)**

## Resumen

Este trabajo es resultado de un estudio teórico, tuvo como objetivo general alcanzar un estado de conocimiento sobre los estudios migratorios en educación, con el fin de identificar los aportes de las tesis y disertaciones defendidas en programas de posgrado estricto sensu en Instituciones Educativas Instituciones Públicas de Educación Superior. (IES) presentes en la Región Amazónica Brasileña en la década 2011-2020. En este sentido, la metodología de este artículo se basó en un enfoque de carácter básico, mixto, de tipo exploratorio y utilizando el estado del conocimiento como procedimiento técnico. Para crear el corpus analítico-investigativo del trabajo, utilizamos como base de datos el Catálogo Digital de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CDTD/Capes) y el descriptor clave "Migración" AND "Brasil" AND "Educación" para selección de obras. El período de tiempo seleccionado fue la década 2011-2020. Para el análisis de los datos se utilizó estadística descriptiva y análisis de contenido. De los 115 trabajos producidos a nivel nacional, sólo 8 (6,96%) trabajos, dos tesis y seis disertaciones, fueron producidos en la Región Amazónica Brasileña, dos en la Amazonia Occidental (Unir, UFRR) y seis en la Amazonia Oriental (UFMT, UFPA) producido en 2019 y 2020. Los resultados emergentes de la investigación apuntaron a la baja producción de tesis y disertaciones sobre el tema en cuestión, así como de investigaciones recientes en la Región Amazónica. Los temas más evidentes están relacionados con la inmigración, las trayectorias de los inmigrantes en Brasil y las repercusiones de las acciones migratorias en el contexto educativo. Finalmente, este estudio apunta a una mayor investigación en el contexto de la Educación y las Relaciones Internacionales.

## Resumo

Este trabalho, decorrente de um estudo teórico, teve por objetivo geral realizar um estado de conhecimento sobre os estudos migratórios na educação, de modo a identificar as contribuições das teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu de Instituições de Educação Superior (IES) públicas presentes na Região Amazônica Brasileira no decênio 2011-2020. Neste sentido, a metodologia do presente artigo pautou-se na natureza básica, abordagem mista, com objetivo exploratório e tendo o estado do conhecimento como procedimento técnico. Para a constituição do corpus analítico-investigativo do trabalho, utilizamos o Catálogo Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CDTD/Capes) como base de dados e o descritor-chave "Migração" AND "Brasil" AND "Educação" para seleção dos trabalhos. O espaço temporal selecionado foi o decênio 2011-2020. Para a análise dos dados, fizemos uso da estatística descritiva e da análise de conteúdo. Dos 115 trabalhos produzidos em nível nacional, apenas 8 (6,96%) trabalhos, sendo duas teses e seis dissertações foram produzidas na Região Amazônica Brasileira, sendo duas da Amazônia Ocidental (Unir, UFRR) e seis da Amazônia Oriental (UFMT, UFPA) produzidas em 2019 e 2020. Os resultados emergentes da pesquisa apontaram a baixa produção de teses e dissertações acerca da temática em tela, bem como uma recente pesquisa na Região Amazônica. Os temas mais evidentes estão relacionados à imigração, trajetórias de imigrantes no Brasil e repercussões de ações migratórias no contexto educacional. Por fim, este estudo aponta para maior aprofundamento de investigações no contexto da Educação e Relações Internacionais.



**Palabras clave:** Relaciones Internacionales. Estudios de migración. Educación. Región Amazónica Brasileña.  
**Palavras-Chave:** Relações Internacionais. Estudos Migratórios. Educação. Região Amazônica Brasileira.



## Introdução

Refletir sobre o papel que as migrações exercem no cenário social é salutar nos diferentes âmbitos da atual sociedade do conhecimento. Ademais, podemos entender que esse fenômeno é um processo histórico na humanidade. Frente ao exposto, Massey (1997) destaca que a migração se refere ao processo de transferência do sujeito de um território para outro. Além disso, muitas são as motivações para essa mudança, sejam elas financeiras, culturais, sociais, entre outras. Neste sentido, com o fenômeno da globalização, do acesso à informação e outros elementos, contribuíram para a elevação dos processos migratórios.

Para Vetorassi e Dias (2017) e Moreira (2014), analisar as migrações não é algo simples e exige um compromisso do pesquisador para o tema e os métodos adotados. Complementam, ainda, que os estudos migratórios são repletos de fatores que trazem à tona questões relacionadas ao capital cultural (Bourdieu, 1977) e o poder simbólico (Bourdieu, 1987) entre as nações. Exige uma sensibilidade e uma compreensão profunda dos aspectos que levam uma pessoa a migrar de um território para outro, bem como os impactos gerados por esse processo (Düvel, 2012).

Quando centramos nossa atenção no contexto brasileiro, observamos que esse é um movimento histórico e que repercutiu em diferentes momentos da história nacional, desde o Brasil Colônia. Além disso, em virtude da República Federativa do Brasil ser fronteira com diversos países, torna-se um potencial território migratório. Neste sentido, a Região Amazônica, sendo a maior região fronteira do país, se torna um importante elemento de estudo.

Sendo assim, quando olhamos para as implicações das migrações para o contexto educacional, múltiplos elementos surgem como inquietações. A exemplo, mencionamos as políticas públicas para a inclusão de estrangeiros no ambiente escolar e universitário, o processo de formação humana, a relação educação e trabalho, a questão linguística, entre outros. Por isso, se torna relevante mapearmos o que se estuda no contexto acadêmico-científico sobre o tema na referida região. Por isso, frente as inquietações que emergiram, geramos o seguinte problema de pesquisa: De que forma as contribuições dos estudos migratórios na educação são apresentadas nas teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu de Instituições de Educação Superior (IES) públicas presentes na Região Amazônica Brasileira no decênio 2011-2020?

Para isso, visando responder a interrogativa supracitada, tivemos como objetivo geral do presente artigo realizar um estado de conhecimento sobre os estudos migratórios na educação, de modo a identificar as contribuições das teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação stricto sensu de Instituições de Educação Superior (IES) públicas presentes na Região Amazônica Brasileira no decênio 2011-2020.

Portanto, estabelecemos como objetivos específicos: a) Mapear as produções presentes no Catálogo Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CDTD/Capes), no período de 2011 a 2020 e; b) Analisar de que forma os estudos migratórios foram abordados nas teses e dissertações no contexto da educação, no âmbito da Região Amazônica Brasileira.

Na sequência, apresentamos o percurso metodológico do estudo, os resultados emergentes, as considerações finais e referências que embasaram o artigo.

## Percurso metodológico

A pesquisa, de natureza básica, possui abordagem mista, objetivo exploratório e terá o estado do conhecimento como procedimento técnico. Segundo Creswell (2010), a pesquisa de natureza básica tem por finalidade a produção de conhecimento que não gera um produto imediato, podendo trazer reflexões, apontamentos, caminhos, proposições para futuras aplicações e/ou implementações. Já Prodanov e Freitas (2013), destaca que a abordagem mista tem, em seu bojo, o foco na interpretação de dados, tendo os métodos matemáticos e/ou estatísticos para a parte quantitativa e, a interpretação analítica e subjetiva dos dados para a parte qualitativa.

Gil (2017), destaca que o objetivo exploratório em uma investigação condiz às características de “exploração” de um campo científico. Geralmente, é um tema emergente e/ou que não possui muitas evidências em pesquisas e que precisa se conhecer melhor. Neste caso, os estudos de revisão são perfis característicos deste tipo de objetivo. No caso em tela, o estado de conhecimento acerca dos estudos migratórios na educação brasileira será o cerne deste trabalho.

Por fim, Morosini e Fernandes (2014, p. 155, grifo do autor) afirmam que

**[...] “estado de conhecimento” é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.**

Para a constituição do corpus analítico-investigativo do estudo, elegeu-se o Catálogo de Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CDTD/Capes), por entender a pós-graduação stricto sensu sendo a elite da produção científica no país e de identificar as preocupações produzidas por mestres e doutores no âmbito dos estudos migratórios. Para isso, o descritor-chave selecionado foi “Migração” AND “Brasil” AND “Educação”. A seleção desses termos consistiu no eixo temático-chave do foco deste artigo.

O decênio 2011-2020, justifica-se por se entender que foi a última década e que, a partir da compreensão dos estudos realizados, se poderá traçar um panorama do cenário do campo científico, bem como as tendências e limitações para a década atual. A escolha pela Região Amazônica Brasileira foi por conveniência (Gil, 2017), uma vez que o pesquisador reside nessa região e poderá trazer contributos para o avanço científico na temática em foco.

Destacamos que a Região Amazônica Brasileira é dividida em duas: a Região Amazônica Brasileira Ocidental e a Oriental. A Amazônia Ocidental é composta por quatro Estados, a saber: Acre, Amazonas, Rondônia e Roraima. Já a Amazônia Oriental, por cinco Estados. São eles: Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará e Tocantins.

Como critérios de inclusão, serão considerados os seguintes: a) tese ou dissertação defendida em programa de pós-graduação stricto sensu brasileiro; b) trabalho oriundo de uma Instituição de Educação Superior (IES) pública; c) IES da Região Amazônica Brasileira; d) trabalho disponível digitalmente na íntegra; e) ser de 2011 a 2020. Já os critérios de exclusão consideram-se todos os aspectos que não foram contemplados anteriormente. Para a análise quantitativa, a estatística descritiva será a técnica para analisar os dados emergentes. Já, para a análise qualitativa, far-se-á uso da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016).

## Achados da pesquisa: o que revela a busca no CDTD/Capes?

Esta seção do artigo se trata do processo dos resultados emergentes do estudo, bem como no percurso para constituição do corpus e análise dos dados. Sendo assim, após a definição do descritor-chave “Migração” AND “Brasil” AND “Educação”, fizemos a busca no CDTD/Capes no dia 04 de fevereiro de 2024. A figura 1 apresenta o resultado, conforme podemos observar.

Figura 1. Busca no CDTD/Capes



Fonte: CDTD/Capes (2024)

De acordo com a figura 1, foi identificado um total de 187 trabalhos, correspondendo a teses e dissertações. Ao analisarmos a base de dados, fizemos um levantamento e identificamos que o primeiro trabalho disponível foi publicado em 1991 e, o último, em 2023. Sendo assim, dividimos em 3 decênios e um triênio. Vejamos a tabela 1:

Tabela 1. Quantitativo de trabalhos produzidos em nível nacional

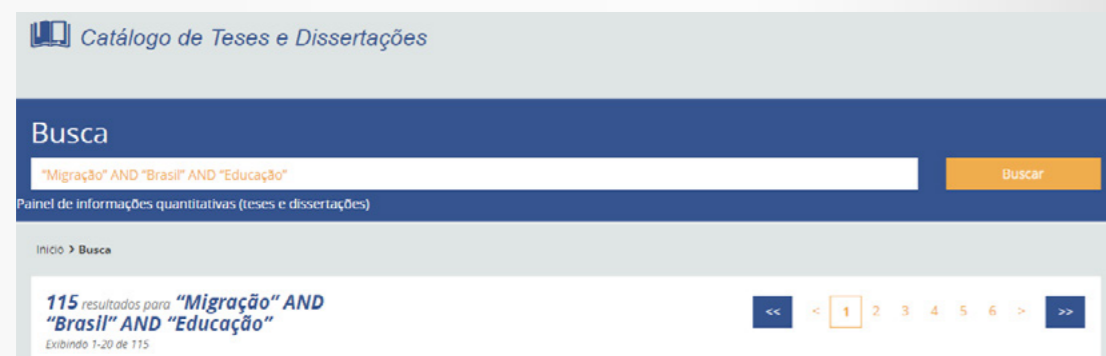
Período	Trabalhos (n)	%
1991-2000	9	4,81
2001-2010	51	27,27
2011-2020	115	61,50
2021-2023	12	6,42
<b>Total</b>	<b>187</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Autoria própria (2024)

Como podemos observar na tabela 1, a produção temática acerca da migração no contexto educacional teve um crescimento progressivo a cada período indicado. O decênio 2011-2020 apresentou o maior número de produções, correspondendo a 115 trabalhos, ou seja, 61,50% do total de trabalhos, desde 1991. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), as áreas de pesquisa tendem a crescer com o tempo, em virtude do maior aprofundamento teórico-metodológico, ampliação de novos estudos, entre outros. É o que podemos observar no cenário analisado neste artigo acerca dos estudos migratórios no âmbito educacional.

Neste sentido, de modo a revelar os resultados do presente decênio, apresentamos a figura 2.

**Figura 2. Busca no CDTD/Capes no decênio 2011-2020**



Fonte: CDTD/Capes (2024)

Para melhor compreender os dados da figura 2, elaboramos a tabela 2, com o quantitativo de trabalhos no respectivo decênio por região do país, de modo a identificarmos quais regiões do país que possuem mais produções. Vejamos:

**Tabela 2. Quantitativo de trabalhos produzidos por região do país no decênio 2011-2020**

Região	Trabalhos (n)	%
Centro-Oeste	23	20,00
Nordeste	11	9,56
Norte	3	2,61
Sudeste	50	43,48
Sul	28	24,35
<b>Total</b>	<b>115</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Autoria própria (2024)

Como observado na tabela 2, as regiões que mais apresentam produções na temática analisada são a Sudeste, Sul e Centro-Oeste, correspondendo, nessa ordem, a 50 (43,48%), 28 (24,35%) e 23 (20,00%). Essas três regiões reúnem um total de 101 trabalhos, ou seja, 87,83% da produção nacional, nessa base de dados, com o descritor-chave selecionado. Já as regiões Norte e Nordeste, reúnem 14 trabalhos, ou seja, 12,17%.

Cabe destacar que essa realidade aqui apresentada é uma característica presente em diversos campos de pesquisa, uma vez que nas regiões, especialmente, Sul e Sudeste, são as que mais possuem programas de pós-graduação stricto sensu. De certa forma, o maior quantitativo de produção parece ser uma realidade esperada.

Além disso, apresentamos a tabela 3 que, traz em seu bojo, a descrição dos trabalhos produzidos, a divisão por nível. Observemos:

**Tabela 3. Quantitativo de trabalhos produzidos por região do país no decênio 2011-2020 por nível**

Região	Trabalhos (n)	%
Doutorado	30	26,09
Mestrado Acadêmico	79	68,70
Mestrado Profissional	6	5,21
<b>Total</b>	<b>115</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Autoria própria (2024)

De acordo com a tabela 3, percebemos que a maior produção realizada foi em nível de mestrado, totalizando oitenta e cinco (85) produções, ou seja, 73,91%. Já os demais trinta (30) trabalhos, se referiram às teses de doutorado, representando 26,09%.

Observemos a figura 3 que traz a filtragem do quantitativo de trabalhos na Região Amazônica Brasileira.

**Figura 3. Busca no CDTD/Capes no decênio 2011-2020 para IES da Região Amazônica Brasileira**



Fonte: CDTD/Capes (2024)

Neste sentido, a partir dos oito (8) resultados encontrados, revelamos a procedência territorial dos trabalhos produzidos por Estado na tabela 4.

**Tabela 4. Quantitativo de trabalhos produzidos na Região Amazônica Brasileira no decênio 2011-2020 por Estado**

Região	Estado	Trabalhos (n)	%
Amazônia Ocidental	Rondônia	1	12,5
	Roraima	1	12,5
<b>Total</b>	-	<b>2</b>	<b>25,0</b>
Amazônia Oriental	Mato Grosso	5	62,5
	Pará	1	12,5
<b>Total</b>	-	<b>6</b>	<b>75,0</b>
<b>Total Geral</b>		<b>8</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Autoria própria (2024)

Conforme a tabela 4, dos nove Estados da Região Amazônica Brasileira, apenas quatro tiveram produções no decênio analisado. Isso mostra a necessidade de ampliação dos estudos no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Além disso, podemos observar que o Estado do Mato Grosso que liderou estudos na área investigada.

Deste modo, vamos identificar, no quadro 1, as temáticas elegidas pelos pesquisadores em nível de mestrado e doutorado para seus trabalhos acerca dos estudos migratórios no contexto educacional. Vejamos:

**Quadro 1. Corpus analítico-investigativo da pesquisa**

Nº	Autor(a)	Título/Instituição/Programa	Nível	Ano
1	<b>WITTER, Teobaldo</b>	A Prática Solidária Luterana, no Sinodo Mato Grosso-IECLB, MT: dimensões teológica e pedagógica. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	D	2019
2	<b>AMORIM, Denize Aparecida Rodrigues de</b>	O tecido climático na migração de mulheres do Haiti: o velado e o vazado. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	D	2020
3	<b>MENDES, Elislene</b>	Panorama Histórico da Licenciatura em Matemática da UFMT-Cuiabá no período de 1960 a 2018: um percurso traçado por meio dos PPC. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	M	2020
4	<b>NASCIMENTO, Karen Rebecca Camurça do</b>	Políticas públicas na educação: a migração venezuelana no espaço escolar e urbano do Município de Pacaraima - Roraima' Mestrado em Sociedade e Fronteiras. Universidade Federal de Roraima (UFRR)	M	2020
5	<b>NUNES, Francisca Neta</b>	A história local como metodologia do ensino de história na Educação Básica: uma experiência a partir das memórias das mulheres da Colônia Rio Branco (1960-1970)' 24/05/2020 145 f. Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	M	2020
6	<b>SANTOS, Maquézia Suzane Furtado dos</b>	Imigrantes latino-americanos na Amazônia: trajetórias de migração e experiências no ensino superior. Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	M	2020
7	<b>SILVA, Adriana Auxiliadora da</b>	O processo de construção e inauguração da Mesquita de Cuiabá em jornais impressos: uma perspectiva da linguística aplicada indisciplinar. Mestrado em Estudos de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	M	2020
8	<b>SOUZA, Pedro Valmir Guimarães</b>	Grandes Projetos na Amazônia: migração e formação social de trabalhadores nordestinos. Mestrado em Educação e Cultura. Universidade Federal do Pará (UFPA)	M	2020

Fonte: Autoria própria (2024)

Como podemos observar no quadro 1, os temas relacionados aos estudos migratórios no contexto educacional são amplos e diversos. Podemos identificar quatro trabalhos da área da Educação e, os demais, de área Interdisciplinar. Identificamos que os temas se associam à linguística, às trajetórias dos migrantes, assim como questões históricas e suas repercussões nos territórios brasileiros. Destacamos que os trabalhos foram lidos na íntegra, bem como os seus resumos e revelaram uma preocupação com a migração no território nacional. Entretanto, salientam o potencial que a migração traz para a sociedade, desde que haja políticas que possam subsidiar tais processos.

## Considerações Finais

Refletir sobre o papel das migrações e suas repercussões no contexto educacional é fundamental para compreendermos, além do contexto das relações internacionais, os impactos gerados pelos processos transitórios da territorialidade, culturalidade e formação humana. Neste sentido, este artigo trouxe à luz um estado do conhecimento sobre as produções acadêmicas da pós-graduação stricto sensu brasileira acerca dos estudos migratórios no contexto educacional no âmbito da Região Amazônica Brasileira no decênio 2011-2020.

A partir do estudo realizado, foi possível identificar uma carência de estudos em nível de mestrado e doutorado no cenário amazônico. Identificamos apenas oito produções que foram desenvolvidas no decênio em tela e, somente, nos anos de 2019 e 2020. Percebemos que a pluralidade de temas, perpassando pela literatura, pela educação básica e superior, bem como as trajetórias de migrantes nacionais e estrangeiros no e para o território brasileiro.

Frente ao estudo realizado, percebemos a necessidade de ampliação das discussões acerca da temática analítico-investigativa, não somente no contexto amazônico, mas brasileiro, na base de dados que foi analisada. Mesmo relacionando a área educacional, dos oito trabalhos analisados, quatro são de programas de pós-graduação em educação. Neste sentido, reforçamos a incursão desses temas na área, bem como potencializar a pesquisa na área de Educação e Relações Internacionais.

À guisa de uma conclusão, entendemos que a importância desse tema no contexto amazônico, especialmente, por se tratar de uma região brasileira fronteiriça e que há impactos diretos na vida social de migrantes e cidadãos nacionais. Portanto, este artigo pode impulsionar o aprofundamento teórico de novos estudos sobre o assunto e de incentivar estudos empíricos.

## Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P. (1977). *Cultural reproduction and social reproduction*. New York: Oxford University, 1977.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos quantitativo, qualitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Düvell, F. (2012). *Qualitative research in migration studies*. Fiesole, Italy: European University Institute.
- Gil, A. C. (2017). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Massey, D. (1997). *Migration, ethnic mobilization and globalization – causes of migration*. In: GUIBERNAU, Montserrat, REX, John (Org.). *The ethnicity reader – nationalism, multiculturalism and migration*. UK: Polity Press.
- Moreira, J. B. (2014). *Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local*. REM-HU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 85-98, jul./dez.
- Morosini, M. C. & Fernandes, C. M. B. (2014). *Estado de conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções*. Educação por escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale.
- Vettorassi, A. & Dias, G. (2017). *Estudos migratórios e os desafios na pesquisa de campo*. Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 7-28, jul./dez.



6

# **Las y los académicos frente al re-conocimiento de las diversidades estudiantiles contemporáneas**

---

**Academics facing the recognition of contemporary student diversities**

**Leonardo Jiménez Loza<sup>1</sup>**

1. leonardojimenezloza@gmail.com Docente-investigador de tiempo completo en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle. Doctor en Sociología por la UAM-Azcapotzalco. Licenciado en Comunicación por la Universidad de León y en Estadística y Sistemas de Información por la UACH.

# Las y los académicos frente al re-conocimiento de las diversidades estudiantiles contemporáneas

**Academics facing the recognition of contemporary student diversities**

## Resumen

El advenimiento de nuevas generaciones de estudiantes en educación superior, quienes se caracterizan por la imperiosa necesidad de ser acompañados en su proceso formativo desde sus propias particularidades, intereses e identidades más personales, ha impuesto nuevas formas de interacción entre ellos, la institución y el personal académico. Es imperativo reconocerles, incluirlos y no discriminarlos por motivos de género, orientación sexual, identidad de género, neurodivergencia, patrones socioemocionales, adscripción étnica y otras categorías, como condición necesaria para que puedan formarse de manera más justa, sana, equilibrada, integral, trascendental y profunda en el campo profesional al que están adscritos.

A pesar de que el discurso contrahegemónico de la diversidad, la inclusión y la no discriminación ha avanzado en los últimos años en el ámbito educativo, especialmente en la educación superior, aún queda pendiente su materialización de manera contundente y enfática en la práctica docente de las y los académicos para crear entornos educativos equitativos, donde cada estudiante se sienta valorado, respetado y empoderado para alcanzar su máximo potencial.

**Palabras clave:** Inclusión en educación superior, Exclusión en educación superior, Reconocimiento, No discriminación, Académicos

**Keywords:** Inclusion in higher education, Exclusion in higher education, Recognition, Non-discrimination, Academics

## Abstract

The advent of new generations of higher education students, characterized by the urgent need for accompaniment in their formative process based on their individualities, interests, and more personal identities, has imposed new forms of interaction among them, the institution, and the academic staff. It is imperative to recognize, include, and not discriminate against them based on gender, sexual orientation, gender identity, neurodivergence, socio-emotional patterns, ethnic affiliation, and other categories. This is a necessary condition for them to develop in a more just, healthy, balanced, integral, transcendental, and profound manner in the professional field to which they are affiliated.

Despite the counter-hegemonic discourse of diversity, inclusion, and non-discrimination advancing in recent years in the educational sphere, particularly in higher education, its tangible and emphatic implementation in the teaching practices of academics remains pending. Creating equitable educational environments where each student feels valued, respected, and empowered to reach their full potential is crucial.





## Introducción

Los escenarios en los que se desarrolla la educación superior en las sociedades contemporáneas se caracterizan por un elevado y complejo entramado de interacciones de diferente tipo y jerarquía llevadas a cabo por diversos agentes y sistemas.

La expansión y diversificación de la matrícula de la educación superior a nivel internacional, y en particular en México, se derivan en parte de la arraigada creencia que la sociedad tiene respecto a la fuerza que la educación superior tiene como factor clave en la movilidad social de los individuos. Esto ha generado que cada vez más una amplia gama de sujetos pueda acceder a ella.

En 1994 la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) publicó un texto en el que se hablaba por primera vez de las y los estudiantes como un actor del sistema de educación superior mexicano del cual no se sabía nada, o al menos lo que se conocía era muy poco.

Así, el libro "Los Actores Desconocidos", escrito por De Garay (1994), pudo visibilizar el origen, las condiciones y las prácticas de las y los estudiantes de licenciatura del sistema de educación superior pública de México. Posterior a este trabajo, comenzaron a desarrollarse proyectos relacionados con el estudio de sus trayectorias, recorridos y el andar universitario. La mayoría de estos trabajos reconocían el andar de las y los estudiantes, pero aún sin reconocer su identidad social y no tanto como estudiantes. Se reconocían sus prácticas culturales, más no su condición de identidad y de sujeto social que confluye en un espacio universitario.

Hasta antes del año 2000, el principal factor que generaba la estratificación estaba centrado principalmente en el desempeño académico de las y los estudiantes y en los factores económicos y de marginación asociados al mismo. Del año 2000 al 2015, se reconocieron de manera mucho más amplia los factores asociados a cuestiones de tipo psicoeducativo. Así, a a partir del año 2010, comenzaron a visibilizarse los problemas asociados a cuestiones relacionadas con la identidad cultural y étnica de las y los estudiantes. Para 2015, se hicieron visibles los temas relacionados con la situación de discriminación institucional y social por la que atravesaban las y los estudiantes sexo-género diversos. De manera paralela, para eso mismo año comenzaron a hacerse visibles las acciones en pro de su reconocimiento y no discriminación de estudiantes neurodivergentes (autismo, asperger, epilepsia, dislexia, discalculia, etc.) y de estudiantes con algún tipo de discapacidad. Todas y todos ellos estudiantes universitarios en condiciones de vulnerabilidad que siempre habían estado ahí pero que no se les permitía tener visibilidad.

## Desarrollo

Con la consolidación de la posmodernidad y el arribo del llamado "Fin de la Historia", planteado por Fukuyama (1992), se comenzaron a trazar las luchas por el reconocimiento en el sistema de educación superior mexicano. El tema ya no eran las identidades nacionales, sino las identidades diversas. La llegada del paradigma del libre desarrollo de las personas, en el cual se basa y apoya el paradigma de los derechos humanos, se convirtió en un medio que permitió visibilizar, cuidar, atender e impulsar el reconocimiento de la identidad social y personal de manera más diversificada.

En este marco, las y los estudiantes universitarios que formaban parte de diversos grupos susceptibles de discriminación comenzaron a exigir el ser visibilizados y que sus demandas fueran reconocidas como legítimas. Que se les atendiera tomando en cuenta sus necesidades en tanto población estudiantil. En este caso, se pasó de la lucha por el acceso a la lucha por el reconocimiento y la no discriminación.

Lo anterior se tradujo en la exigencia de mejora de las condiciones de acceso, reconocimiento y visibilización. Lo cual implica la generación de ambientes y climas sociales universitarios que les hagan sentirse seguros, tanto en la infraestructura como en la interacción con diversos agentes, además de la educación, materiales y lenguajes.

Las nuevas generaciones de estudiantes y sus diferencias, luchas y exigencias se vinculan con un escenario donde la justicia social es uno de los grandes motores de la acción colectiva contemporánea. Hacer realidad los derechos humanos de 1ª, 2ª, 3ª y 4ª generación se vuelve una necesidad que las Instituciones de Educación Superior deben atender a partir de transformar su modelo académico. Así, deberá generarse un modelo centrado en el estudiante, en tanto persona. Un modelo que será ejecutado a través de una serie de agentes, entre los que destacan los académicos. Es decir, se requiere que transiten a modelos más inclusivos.

Así pues, hablar de inclusión es hablar de un proceso complejo y dinámico que busca garantizar la participación plena y equitativa de todas las personas, sin importar sus diferencias o características individuales, en todos los ámbitos de la sociedad. Busca que se den las condiciones necesarias para que las interacciones y dinámicas sociales estén libres de barreras y discriminación que puedan excluir a ciertos grupos, comunidades e individuos. Enfatiza la búsqueda de la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad a partir de la conformación de entornos acogedores y accesibles que valoren y celebren la diversidad. Para que esto pueda ocurrir, se necesita un modelo institucional que lo impulse, un compromiso por parte de las autoridades institucionales y de la voluntad de agentes educativos clave, como es el caso de los académicos. En este marco, cabe preguntarse lo siguiente: ¿Están los académicos mexicanos formados para cumplir con la función de docencia y contribuir a la formación de nuevas generaciones de profesionales y académicos reconocidos desde su identidad, condiciones sociales e individuales? ¿Qué consecuencias tiene para estudiantes y académicos el no atender la inclusión en tanto exigencia institucional y sistémica?

Dado que el papel de las y los académicos es crucial para lograr la inclusión, el acompañamiento y la atención a la diversidad estudiantil, es necesario que desarrollen miradas, posturas y prácticas orientadas al reconocimiento, la visibilización y la no exclusión de los otros. Razón por la cual la teoría postulada por Honneth (1997) acerca del reconocimiento se vuelve toral. Para este autor, la idea de que el reconocimiento mutuo es esencial para la formación de identidad individual, para el funcionamiento de las relaciones sociales, para la autorrealización y el desarrollo de la identidad de los individuos.

Honneth (2007) identifica tres esferas de reconocimiento que se encuentran interrelacionadas: el amoroso en el ámbito de la intimidad, el legal en el ámbito de los derechos y el social en el ámbito de la solidaridad. En el ámbito del reconocimiento amoroso, el autor argumenta que la base para el desarrollo de la autoestima y la identidad se encuentra en las relaciones familiares y afectivas. La falta de reconocimiento en esta esfera puede llevar a la alienación y a la incapacidad de establecer relaciones sociales saludables. El reconocimiento amoroso implica la valoración mutua, el cuidado y la aceptación incondicional, creando así la base para la confianza y la seguridad emocional.

Por su parte, el reconocimiento legal se refiere a la igualdad de derechos y a la protección jurídica que una sociedad debe proporcionar a todos sus miembros. Honneth (2009) señala que la ausencia de reconocimiento legal puede generar exclusión y marginación social. El reconocimiento legal garantiza la participación igualitaria en la vida social, política y contribuye a la formación de una identidad ciudadana que trasciende las diferencias individuales.

Por último, el reconocimiento social se relaciona con la solidaridad y la cooperación en el ámbito de la comunidad y la sociedad en general. Este tipo de reconocimiento se basa en el respeto y la valoración de las contribuciones individuales a la sociedad. La falta de reconocimiento social puede llevar a sentimientos de menosprecio y devaluación, lo que afecta negativamente a la autoestima y a la participación en la vida social. Honneth (2007) sostiene que el reconocimiento recíproco en estas tres esferas es esencial para la formación de una identidad personal y para el desarrollo de una sociedad justa y equitativa. La falta de reconocimiento conduce a la injusticia y a la desigualdad social. Por lo tanto, el objetivo de la teoría del reconocimiento es promover una sociedad en la que se garantice el reconocimiento igualitario y la inclusión de todos los individuos.

Las y los académicos juegan un papel crucial en la generación y difusión de conocimiento. A través de la docencia y la investigación, pueden contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa basada en educación de calidad, en la inclusión de los estudiantes y en su desarrollo integral. Sin embargo, el que los académicos atiendan a los estudiantes desde la perspectiva impone retos que abarcan desde sus creencias y condiciones institucionales y normativas desde las cuales desempeñan sus roles y funciones hasta el concepto que la institución tiene del ser académico, concepto que ha evolucionado con el tiempo.

Desde una perspectiva tradicional, se puede considerar como académicos, siguiendo a Suárez y Muñoz (2016), a aquellos profesionales que desempeñan funciones de docencia y/o investigación en una IES y que, además de dichas funciones, pueden combinarlas o añadir otras como son la difusión de la cultura y/o la gestión. Por su parte, Aguilar (2002) conceptualiza a los académicos como aquellos que ejercen la llamada profesión académica y que realizan las funciones ya señaladas, además de la acción social, asignándoles una función de responsabilidad social. Esto se basa en la creencia de que los académicos cuentan con los conocimientos y capacidades necesarios para cumplir con dicha función (Suárez y Muñoz, 2016). Por su parte, Gil-Antón (1992) diferencia académicos de catedráticos. Los primeros tienen su centro de interés en las IES y desarrollan sus tareas en una elevada dedicación, un horario complejo y con escasa o nula actividad profesional independiente.

Los catedráticos, en cambio, mantienen su centro de interés en el mercado de su profesión y solo dictan clases en las IES con una dedicación de tiempo parcial. Esta diversidad de formas de dedicación al trabajo académico parece marcar que los lugares y centros de interés se encuentran en lugares distintos a las IES.

Ahora bien, estas formas de conceptualizar al académico no incluyen el papel que el académico debe desempeñar en los procesos de inclusión, de reconocimiento y de no discriminación de las y los estudiantes universitarios que están en proceso de formación, ya que se encuentran centradas totalmente en la disciplina y no en el estudiante. Es por ello que se requiere configurar un modelo de académico vinculado a la disciplina a la que está adscrito pero centrado en el estudiante, en tanto persona. Es decir, reconocer y respetar la individualidad, dignidad y singularidad de cada estudiante. Considerar su bienestar emocional, social y personal. El adoptar la perspectiva del estudiante como persona, se busca crear un entorno educativo que fomente el desarrollo integral, promoviendo no solo el éxito académico, sino también el crecimiento personal y la autoafirmación. Se valora la diversidad y se trabaja para crear un ambiente inclusivo que respete las identidades, experiencias y perspectivas individuales de cada estudiante. Además, se reconoce la importancia de brindar apoyo emocional y social, así como oportunidades para que los estudiantes exploren y desarrollen sus talentos y pasiones.

De aquí que es necesario formar, acompañar y potenciar al académico para que se convierta en un agente de inclusión, capaz de valorar, de reconocer la riqueza de la diversidad estudiantil y de identificar las necesidades específicas de las y los estudiantes universitarios. Un agente capaz de construir climas de respeto y reconocimiento, así como de brindar apoyo y orientación emocional y social.

Conceptualizar de esta forma a los académicos impone un reto a las IES, ya que deben de reconocer y valorar también al académico como un agente diverso tanto de identidades disciplinarias, profesionales y personales como de trayectorias y condiciones sociales y económicas. Lo cual implica que cada IES deberá asumir la tarea de construir un modelo académico basado en el reconocimiento de la diversidad de las y los agentes que forman parte de ellas. Situación que no es un tema de esfuerzos individuales sino institucionales, colectivos, culturales y de gestión. Situación que implica la necesidad de un compromiso significativo para lograr una educación superior verdaderamente inclusiva.

## Conclusión

---

El papel de las y los académicos es fundamental en la construcción de un entorno educativo que promueva el reconocimiento y la no discriminación estudiantil. Más allá de la transmisión de conocimientos, los docentes tienen la responsabilidad de cultivar un espacio inclusivo donde cada estudiante sea valorado por su singularidad y respetado en todas sus dimensiones. Al adoptar un enfoque que reconoce la diversidad de experiencias, identidades y habilidades, los docentes contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes.

La no discriminación implica ir más allá de la igualdad superficial, abordando las necesidades individuales y creando un ambiente en el que cada estudiante se sienta apoyado y empoderado para alcanzar su máximo potencial. Los docentes universitarios, al ser modelos a seguir, tienen la capacidad de influir en la percepción y actitud de los estudiantes hacia la diversidad, fomentando así la construcción de comunidades académicas inclusivas y respetuosas.

Es imperativo que las y los académicos asuman activamente el compromiso de ser agentes de cambio, trabajando para eliminar estereotipos, prejuicios y prácticas discriminatorias dentro y fuera del aula. Al hacerlo, no solo contribuyen al bienestar individual de los estudiantes, sino que también cultivan un ambiente propicio para el aprendizaje, la colaboración y el crecimiento personal y académico.

En última instancia, el docente universitario desempeña un papel clave en la formación de futuras generaciones, influyendo no solo en la adquisición de conocimientos, sino también en la construcción de ciudadanos conscientes, respetuosos y comprometidos con la diversidad y la igualdad.

## Referências

---

Altbach, P. (2008). Educación superior privada. Miguel Ángel Porrúa.

Aguilar, M. (2002). La profesión académica como objeto de estudio. Antecedentes y referentes conceptuales. *Ciencias sociales*, 97, p.63-77

De Garay, A. (2001). Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes. ANUIES.

Galaz, J. et al. (Coords.) (2012). La reconfiguración de la profesión académica en México. UABC-USIN.

García, S. (2003). Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002. En: Ducoing, P. (Coord.). Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo I. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Gil-Antón, M. et al. (1992). Académicos un botón de muestra. UAM-A.

Gil-Antón, M. (2004). Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. En Altbach, P. (Coord.). El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo. UAM.

Grediaga, Rocío (2000). Profesión académica: disciplinas y organizaciones, procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos. ANUIES.

Grediaga, R. et al. (2012). Socialización de la nueva generación de investigadores en México. ANUIES.

Fukuyama, F. (1992). El fin de la historia. Planeta.

Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Crítica.

Honneth, A. (2007). Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento. Katz.

Honneth, A. (2009). Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica. Katz.

Suárez, H. y Muñoz, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior*, 45, 180, p. 1-22.

7

# Invertida o adversa: acciones educativas de los discípulos

Inverted or adverse: educational actions of the disciples

**Celia María Del Pilar Aramburu Ceñal<sup>1</sup>**

1. [aramburu1956q@hotmail.com](mailto:aramburu1956q@hotmail.com) Maestría en Desarrollo Humano y Educación. The George Washington University. Estados Unidos de Norteamérica (1983). Especialidad en Integración Educativa. Universidad Iberoamericana. México (1993). Especialidad en Estrategias Psicopedagógicas en la práctica educativa. Universidad La Salle (2009). Docencia. Profesor titular A t/c en el Programa Educativo en Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Nacional (1991 a la fecha), impartiendo materias relacionadas con educación inclusiva, diseño, desarrollo de materiales y psicología educativa. Áreas de interés: atención a la diversidad educativa, diseño curricular y la dimensión psicosocial de la educación.

# Invertida o adversa: acciones educativas de los discípulos

**Inverted or adverse: educational actions of the disciples**

## Resumen

Argumentación inicial acerca de las posibilidades de diseñar acciones de los discípulos orientadas a su formación en sesiones de aprendizaje/desarrollo de competencias significativas desde el ámbito presencial y digital

## Abstract

Initial argument about the possibilities of designing actions for disciples aimed at their training in learning sessions/development of significant competencies from the in-person and digital spheres.

**Palabras clave:** estrategias de aprendizaje activo, sincronía/asíncronía, independencia facilitada epitome, TARGET, proyecto escolar incluyente.

**Keywords:** Catherine Walsh, self-care, decolonial education.



$$\frac{\partial}{\partial x}(e^u) = 0$$

$$+ u \frac{\partial u}{\partial x} = - \frac{1}{e} \frac{\partial p}{\partial x}$$

$$\left(\frac{p}{e^x}\right) + u \frac{\partial}{\partial x} \left(\frac{p}{e^x}\right)$$

## Discusión Inicial

Este modelo pedagógico (Bergmann y Sams, 2014) "altera" los roles/actividades del salón de clases y el uso de recursos educativos para facilitar la autonomía de los discípulos estar participando en actividades académicas. La planeación, entonces, requiere detallar materiales y acciones significativas al logro de los propósitos y objetivos de aprendizaje para que este modelo sea programado por tema y sesión, toda vez que "la normalidad" ha permeado la forma de planear la enseñanza.

Las tecnologías aplicadas a los procesos educativos, como formas innovadoras de la planeación y programación de la enseñanza del diseño curricular, necesitan estrategias de aprendizaje activo en donde los discípulos estudien contenidos, que desde la planeación, incorporen recursos digitales y analógicos, por ejemplo, para que ellos y ellas, con análisis/reflexión puedan desde resolver problemas, dudas, debates fortalecer/enriquecer sus procesos de desarrollo personal y educativo con un "...ambiente de sinergia e integración...la autonomía [y haya aprendizaje] significativo, realizado en un entorno colaborativo..." (Cfr. Cedeño-Escobar y Viguera-Moreno, 2020:882) con ritmos, no sólo desde la docencia, sino también desde el aprendizaje.

**Varias sugerencias pueden estar presentes desde la planeación/ programación en las acciones de los discípulos.**

**A continuación se enumeran:**

Habilidades:  
intelectuales  
conceptuales  
procedimentales



motivación  
compromiso  
responsabilidad  
equidad

**Delimitación de búsqueda, puede ser desde palabras clave, organizador previo, cuadro sinóptico, hasta mapa conceptual.**

**Selección de material de consulta, lectura y análisis.**

**Estructura del salón, en función de sincronía/asincronía, con al menos las siguientes dimensiones:**

- exploración de contenido, demostración, aplicación, experimentación y adquisición
- acciones relacionadas con recordar, entender y aplicar.

**Las estrategias están presente**

- durante la clase-debate-argumentación-cooperación
- después de clase-debate-argumentación-cooperación
- en clases digitales en sesiones individuales /de grupo.

# Organización de la Acción Educativa.

Este rubro sólo este delimitado por los acuerdos de funcionamiento del grupo de discípulos, cada sesión del grupo tiene un inicio, el final está delimitado por el ritmo individual, o del equipo, o del agrupamiento. El propósito supone como motor de arranque aprender a planificar la formación (Cfr. López Camps y Leal Fernández, 2002) como ingrediente para el desarrollo de los conocimientos y las capacidades de innovación de los discípulos, para que

**“una vez determinados el conjunto de elementos que identifican las necesidades formativas, el análisis debe establecer, cuando sea posible, los objetivos de mejora y los objetivos de futuras actuaciones”... (pág. 63).**

El plan de la organización de la acción [epitome] puede iniciar empleando unidades y secuencias didácticas de tal manera que las estrategias desencadenen independencia facilitada por todos y todas, desde las condiciones interpersonales e intrapersonales y facilitando transferencias pedagógicas asociadas a la gestión del aprendizaje desde áreas curriculares, a partir de la experiencia y aplicación. Los epitomes [desde palabras clave, organizador previo, cuadro sinóptico, hasta mapa conceptual], están en función de sincronía/asincronía. Se trata de modificar en el desarrollo cognitivo de los discípulos, con al menos las siguientes dimensiones: exploración de contenido, demostración, aplicación, experimentación, adquisición y acciones relacionadas con recordar, entender y aplicar, e incorporando las tecnologías de la información a la sesión.

Es significativo el programar las estrategias considerando: los saberes previos, cómo puedo transferirlos a objetivos, identificar consideraciones metacognitivas, aplicar lo aprendido y los contextos de comunicación y motivación: la hipótesis de aprendizaje está relacionada con el nivel de aprendizaje que tienen los discípulos, tomar conciencia de las diferentes formas de análisis y los estilos de aprendizaje para identificar las Tareas por realizar, las Acciones importantes planeadas y relacionadas a los objetivos desde los contenidos, la Responsabilidad hacia todos y todas, el Grupo que funciona como espacio de debate, monitoreo individual y de grupo, las Evaluaciones permanentes [formativa y sumativa] de los materiales y recursos, los Tiempos realistas, respetando la programación institucional y participación la cualidad de las acciones y los Trabajos terminados. (Cfr. Aramburu, 2022). Lo anterior puede resumirse como TARGET (Díaz, 2002) acorde al nuevo escenario y puede ser un marco referencial para esto del aula invertida.

El TARGET permitirá conceptualizar al grupo y el trabajo en equipo de la acción educativa de los(as) discípulos(as) en donde los roles se rolan a propósito de la tarea e identificando las relaciones entre ideas y acciones: la lógica de funcionamiento está determinada por el compromiso de todas y todos, es flexible y democrático entendiendo las diferencias: estrategia motivacional para fortalecer participación, cohesión y comunicación. Las técnicas de dinámica de grupos podrán diferenciarse según el tamaño del grupo, según la participación de expertos y según los objetivos cuidando si esto es verticalmente, horizontalmente, o ambos. Se recomienda consultar el siguiente enlace <https://www.yumpu.com/es/document/read/14817556/4-la-intervencion-en-grupo-tecnicas-de-trabajo-php-wedquest>, ya que aglutina las técnicas e identifica ventajas y desventajas. (Consultado en mayo, 2020).

Ejemplos de grupos en el ámbito educativo, en donde se puede planear y programar una intervención en el grupo detallando lo motivacional (TARGET)

## 1. Desde el centro escolar, como una organización en donde hay procesos de grupo, se identifican:

Los agrupamientos Inter-escuelas.  
Los grupos de apoyo interprofesional.

COLABORACIÓN intrafamiliar.

En este ejemplo, los grupos hay trabajo colegiado pueden potenciar la autonomía institucional, ya que reúne a docentes con distintas experiencias, motivaciones y colaboración con interdependencia positiva (Cfr. Parrilla, 1996).

## 2. Desde el centro escolar, como una organización en donde hay procesos de grupo, se identifican:

Los agrupamientos desde las familias.  
con distintas situaciones y motivaciones

COLABORACIÓN intrafamiliar.

## 3. Desde el centro escolar, como una organización en donde hay procesos de grupo, se identifican:

Los agrupamientos de pares  
(redes de apoyo natural)

COLABORACIÓN entre ellos(as)

Estos ejemplos presentes en el centro escolar, pueden relacionarse con lo motivacional del TARGET: sus participantes no tienen el mismo punto de inicio en las relaciones que se establezcan, tanto desde el ámbito personal, el ámbito extraescolar y desde el contexto socioeconómico y cultural. Asimismo hay elementos comunes, tal es el caso de conjunto, interacción, interdependencia, meta, percepción, reconocimiento como integrantes y por los agentes exteriores, proximidad física entre sus miembros(as), estabilidad en las relaciones y “el yo, se cambia por el nosotros(as)”, y están insertados en una estructura social amplia, hay organización [pertenencia].

Además esta estrategia (TARGET) se puede enmarcar la planeación de un proyecto formativo que se apoya en una concepción de la instrucción relacionada con que los y las discípulos y discípulas y puedan estar organizados y organizadas en función de situaciones problema y método de casos (herramienta instruccional) apoyándose en la idea de aprendizaje útil y significativo para ellos y ellas: todos y todas pueden tener diferentes resultados de aprendizaje, ya que cada alumno y alumna requiere condiciones particulares para tener resultados particulares y útiles y los procesos de aprendizaje, además de ser diferentes, ellos y ellas, en un proceso dinámico, activo y en función de sus conocimientos previos, construyen nuevos conocimientos, basados en ideas pasadas en sus conocimientos actuales (Cfr. Díaz, 2006).

Especial atención se tendrá en solución de problemas, satisfacción de necesidades, trabajo colaborativo y gestión del conocimiento: profesores(as) y discípulos(as) deberán implicarse en un dialogo activo, con un ambiente relacionado al desarrollo cognitivo de ellos y ellas. Algunas ideas a incluir en estas tres estrategias pueden ser: vincular las competencias, ya habiendo identificado su secuencia; planear la forma en que los conocimientos puedan estar estructurados, además de estar de acuerdo al desarrollo cognitivo de los y las participantes, de manera en que se facilite al máximo su comprensión; programar la secuencia de presentación del material, para incrementar su utilidad y significatividad para los y las discípulos y discípulas: no se trata de simplificarlo, sino generar nuevas consideraciones e incrementar el manejo de la información.

En el aprendizaje basado en situaciones problema y método de casos el(la) discípulo(a) asumen la iniciativa, con ayuda del profesorado, la identificación de sus necesidades de aprendizaje, la formulación de propósitos, determinación de recursos para aprender, la descripción de las estrategias adecuadas y el tipo de evaluación a lo largo de las actividades planeadas. Sus acciones no sólo están basadas en los contenidos, sino que están situadas desde “la situación problema” y/o “caso”: esto desencadena la posibilidad de identificar conceptos desde la disciplina de protección. Así mismo pueden estar estructurados los contenidos por centro de interés de los y las discípulos(as), acordes a su nivel de desarrollo cognitivo y sus competencias.

Esta propuesta supone como recurso, principalmente, más no exclusivamente el diálogo en el proceso de aprendizaje / enseñanza, la organización de los pequeños grupos es flexible, diversa y la dinamización del proceso puede ser por parte del tutor/docente, o de apoyo, etc. Es espacio se orienta hacia la consecución de los propósitos de los pequeños grupos y grupo en general. Las actividades están gradadas y las adecuaciones son elementos que cambian de manera continua y en función de las necesidades de aprendizaje.

También se puede utilizar situaciones problema y método de casos cuyos recursos van desde la tutoría entre iguales, la enseñanza compartida, el apoyo en el grupo ordinario, el refuerzo y apoyo curricular, especialmente en materias “difíciles”, con diversidad de materiales, secuenciación de acciones, grupos de discusión, el trabajo por rincones, talleres de aprendizaje, enseñanza a multinivel, acciones por descubrimiento, de búsqueda, auto aprendizaje por solo mencionar algunos ejemplos de recursos..

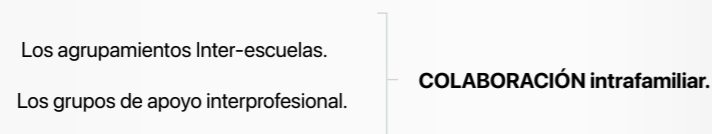
La evaluación del entorno de la modificación requiere reordenar los parámetros relacionados con las estrategias de gestión de la calidad de los aprendizajes, de la mejora continua de lo relacionado con acreditación y certificación de los resultados y reflexionar sobre la validez de la formación. Es sugerible un nuevo enfoque de la información obtenida en los procesos de aprendizaje. Así, en el desarrollo de procesos educativos intencionales de aprendizaje puede haber barreras para el aprendizaje y la participación de los y las escolares, dificultades de aprendizaje, dificultades de comportamiento y dificultades asociadas a una condición de discapacidad: éstas pueden ser intrínsecas, extrínsecas al escolar y pueden ocurrir conjuntamente con otros trastornos. Al evaluar las modificaciones e insistir en una educación inclusiva, el reto es seguimiento y evaluación permanentes.

Estos componentes estructurales y funcionales del proceso de aprendizaje pueden estar direccionados por dos componentes motivacionales en el aula invertida: las metas académicas y las atribuciones causales del escolar. Algunas sugerencias son: ayuda a comprender cuáles son sus fortalezas y áreas de oportunidad; apoye para que reconozcan y acepten que cada persona tiene diferentes estilos de aprendizaje; fortalecer para que sean abogados(as) de sí mismo e identifiquen la solicitud de apoyos para aprender en las actividades de aula.

Asimismo, es significativo que haya una “invitación” para que discutan las Atareas/modificaciones con docente y demás compañeros(as); ayude a que los escolares identifiquen la importancia de revisar y modificar lo disfuncional para valorar la modificación [de inversa a adversa, por ejemplo] y asegurarse de que todos y todas experimentan el éxito de haber concluido una tarea o actividad.

El aula INVERTIDA [la propuesta] es un conjunto interrelacionado de funciones y recursos capaces de generar esquemas de acción que hacen posible que los y las estudiantes generen esquemas de acción para que en el proceso de aprendizaje/enseñanza ellos y ellas interactúen de manera más eficaz a situaciones educativas y determinando metas de desempeño, por ejemplo. El aula ADVERSA es también parte de este conjunto: no es cuestión de todo o nada, sólo es un recurso de la planeación de la enseñanza.

A continuación se esquematiza, de manera propositiva, este conjunto de componentes asociados al supuesto de que se puede diseñar y desarrollar la práctica educativa [educación inclusiva] de diferente forma y esta requiere hipotéticamente hablando una forma efectiva en el proceso educativo:



Por lo tanto, planificar una modificación hacia los y las estudiantes en la posibilidad de invertida, por ejemplo, exige mucho más que mantener la atención de los y las participante durante determinado tiempo: son momentos en los cuales uno o varios participantes deben lograr con sus habilidades que los otros y otras participen, se interesen y aprendan [gestión del conocimiento] en la acción educativa.

La planificación y evaluación es compartida y con responsabilidades de grupo; es necesario reconocer el papel modificador en las tareas y actividades que tiene el “sentirse parte de algo” asociada a la capacidad de tomar decisiones, por ejemplo.

La práctica asociada a la educación inclusiva es un buen marco referencial para esto del aula invertida, misma que requiere de un curriculum flexible que concrete el derecho de todos y todas a condiciones de equidad, autonomía, compromiso con el desarrollo del proyecto escolar incluyente y una participación democrática de la comunidad escolar. Este modelo requiere considerar que hay situaciones asociadas a dependencia, discapacidad y dificultades: en cualquiera de los casos la persona afecta el nivel de funcionamiento de la(s) persona(s) en el desempeño de actividades, en el ambiente físico y social produciendo “exceso incapacidad” toda vez que hay problemática relacionada con la adaptación.

Estas situaciones al incorporarse al modelo de educación inclusiva el profesor/tutor/docente debe detallar si está asociada a aprendizaje y aplicación del conocimiento, o a tareas y demandas generales, o a comunicación, o a movilidad, o a autocuidado, o a vida doméstica, o a interacciones y relaciones interpersonales, o a vida comunitaria, social y cívica. La discapacidad dependencia y dificultades son hechos que afectan a todas las personas que las presentan y NO clasifica a la persona, sino que desde el contexto es el que debe planear y generar los recursos y apoyos para que estos no deterioren más a la persona. Se propone, entonces la determinación de los grados de...: algunas propuestas pueden ser: ligero [poco, escaso, etc.], moderado [regular, o de vez en cuando, por ejemplo], grave [mucho, extremo, por ejemplo] y completo [siempre, por ejemplo].

Un modelo de proyecto escolar incluyente obliga a reordenar espacios organizacionales: red de participantes que aportan de manera pertinente y permanente conocimientos y actitudes a través del “saber hacer” con competencias de todos y todas, socialmente unido: si lo anterior es innovación formativa e instrumental se realizarán análisis detallados. “Cuando una organización quiere evaluar... investiga...lo que se hace a partir de los contenidos...adquiridos mediante [los planes y programas y esto] sirve para resolver los problemas...que han motivado [el proceso de reflexión]” (López y Leal: 118) y reuniones de los y las participantes, por ejemplo. Es desde el contexto de la persona y de acuerdo a su autonomía que se realiza la valoración, cada caso es único y no sólo hay un grado en la persona.

En el transcurso del ciclo escolar, o semestre, con planeaciones/programaciones intencionales de aprendizaje puede haber dificultades para el aprendizaje y la participación: éstas pueden ser intrínsecas, extrínsecas a los y las discípulos y pueden ocurrir conjuntamente con otras condiciones actividades que deben ser diagnosticadas por el equipo docente: la comunidad escolar incluyente puede detallar elementos estructurales y funcionales del discípulos y que al aula INVERTIDA y/o ADVERSA sea direccionada con al menos dos consideraciones: las metas académicas y las atribuciones de los(as) discípulos(as) y equipo docente a propósito del PLAN DE FORMACIÓN/ACCIÓN EDUCATIVA del centro escolar. La GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO es un recurso colectivo de este proyecto, entre otras cosas, y enriquecido por todos y todas.

En este proyecto escolar incluyente, las situaciones problemática no son motivo de incapacidad, pues la autonomía personal es prioridad, específicamente a lo asociado con la autodeterminación, empoderamiento y fortalecimiento psicológico identificando el tipo de apoyo leve o intenso y el aula de recurso, ya sea medio tiempo o tiempo completo. Estas modalidades del proyecto escolar de centro forman parte del TARGET (Díaz, 2002) y que el equipo de profesores detalla y utiliza en las actividades escolares, principalmente, mas no exclusivamente.

## Conclusión

El aprendizaje vivido, desde la comunidad incluyente/proyecto escolar incluyente a través de la participación y lo interpersonal puede formar parte del plan de formación: este puede ser por descubrimiento, por equivocaciones y por los años vividos. El procesamiento de la información/conocimiento vivido puede hacer que los y las discípulas sean o activas(os), o reflexivas(os), o pragmáticas(os) [saber haciendo], o autodidactas(os). Se sugiere que las estrategias motivacionales fortalezcan estos tipos de acciones educativas para modificar elementos relacionados con la participación y se supere la dictadura del silencio.

Esta aula, invertida o adversa, requiere de aula inclusiva con procesos que incluyan a una comunidad de apoyo: seguridad y confianza, con la planeación de recursos académicos y actitudinales, que programe alternativas en las estrategias y una valoración de la diversidad [tal es el caso de racial, cultural, género, ético/religioso] para maximizar la heterogeneidad e interdependencia positiva. Se puede iniciar indirecto a los y las discípulos(as), con evaluación: el acompañamiento es aprender a aprender y afrontar dificultades tanto en lo cognitivo, psicomotriz y afectivo. Asimismo, es importante el fomentar el sentido de pertenencia con una misión y visión en común para que todos y todas, desde sus diferencias, las programaciones y el diseño de los apoyos hagan que lo inverso, o adverso, sean parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se reitera la importancia de que en la planeación de la enseñanza se acepte que el grupo cooperativo, con el detalle de estrategias [tanto de aprendizaje como motivacionales] el aula es un espacio para el diálogo, para aprender a hacer y estar: si aula inversa, o adversa, son recursos el aula y sus participantes consolidan la cualidad de colaborativo y cooperativo. Así, el tutor andamia y su colaboración es directamente proporcional al nivel de competencia y desempeño de los(as) discípulos(as): por lo tanto, a más dificultades, más apoyo/recurso, por ejemplo. Puede ser también inversamente proporcional, dependiendo de los y las discípulos(as) y la acción educativa planificada, ya que el interés predominante en esta propuesta es cómo se logran los aprendizajes y cómo poder intervenir en los procesos de adquisición del conocimiento más que por la identificación de los contenidos de aprendizaje: este último debe hacer evidente el sentido funcional del contenido y esto requiere aportaciones de todos y todas.

Atribuir un sentido personal a lo que se aprende [TARGET, por ejemplo] requiere de explicitar las representaciones que los(as) discípulos(as) construyen sobre ellos y ellas y sobre los demás relacionados o con el éxito, o con el fracaso. Asimismo hay relación con las expectativas y atribuciones con las que los discípulos se enfrentan a un determinada acción, impactando, también en su aprendizaje y en los resultados, toda vez que hay determinadas condiciones fundamentales, tal es el caso de interés y la competencia, que se requieren para que ellos y ellas atribuyan un sentido personal (Cfr. Brazdresch, 2000).

La enseñanza estratégica (Cfr. Quezada, 2001) en la comunidad incluyente supondrá un modelo integral en el propósito de desarrollar en los(as) discípulos(as) interdependientes reafirmando lo aprendido: evaluación/seguimiento que expresa indicadores relacionados con comprensión de los resultados y continuar con el proceso de las acciones educativas desde la posibilidad de que el proceso vuelva a iniciar, por ejemplo. La enseñanza estratégica dentro de la comunidad incluyente está atenta a la gestión de los procesos de las acciones educativas desde la misión y visión, con divulgación permanente y pertinente de los avances y resultados, reafirmando compromiso y participación en el centro escolar: enemigo a vencer es el silencio y la no participación de los integrantes de la misma.

Esta discusión es sólo una “pequeña reflexión” para aquellos y aquellas que desean diseñar y ejecutar planes de formación/aprendizaje en las sesiones, o en el semestre, o en el ciclo escolar: hay tal vez una nueva forma de organizar las acciones de los discípulos [¿post pandemia?], pues se parte desde la perspectiva de quienes están interesados e interesadas en el desarrollo personal y educativo orientado a resultados. La nueva normalidad lo precisa. De manera final, argumento que estos alumnos y alumnas “post pandémicos(as)” están ante una “normalidad” rodeada de discursos político electorales que, no sólo distraen, sino que normalizan lo disfuncional, entre otras cosas.

## Referências

Aramburu C. C. Ma. Del P. (2022). Redundancia en las sesiones de enseñanza/aprendizaje. Estrategias estratégicas. Consideraciones generales. Editorial Académica Española.

Brazdresch, Parada Miguel (2000). Vivir la educación, transformar la práctica. Textos Educar. México.

Bergmann J. y Sams A. (2014). Flip your classroom. Reach every student in every class day. Edición SM2014, consultado en diciembre 2022 en [https://aprender a pensar.net \(uploaps\) 2014/15](https://aprender a pensar.net (uploaps) 2014/15).

Cedeño-Escobar Ma. Del Rosario y Viguera-Moreno J. Alberto (2020). Aula invertida una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica, en Revista Científica. Dominio de las ciencias, vol.6, núm.3, julio-septiembre: 878-897. Ecuador.

Díaz Barriga (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México. Ed. Mc. Graw Hill Interamericana, segunda edición.

Díaz Barriga (2006). Enseñanza situada vínculo entre la escuela y la vida. Ed. Mc. Graw Hill. México.

Quesada C. R. (2001). Cómo planear la enseñanza estratégica. Ed. Limusa. México.

<https://www.yumpu.com/es/document/read/14817556/4-la-intervencion-en-grupo-tecnicas-de-trabajo-phi-wedquest>. López Camps J. y Leal Fernández Isaura. Aprender a planificar la formación. 2002. Ediciones Paidós. Barcelona.



REVISTA **AiDu**

Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria

MÉXICO

OTOÑO - INVIERNO / 2023