

Vol. 5, N° 9
(Janeiro-Junho)
2024

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Depósito Legal TA2019000041

ISSN: 2665 - 038X



INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
VENTANAS AL CONOCIMIENTO

A pesquisa de doutorado:

*a narrativa, uma elaboração intelectual
matizada pela interdisciplinaridade e
complexidade*

Liderança Transformacional:

Chave do Sucesso na Educação

Música, filosofia e transcomplexidade:

*Uma conjunção entre o homem, a
melodia, o pensamento e a realidade*



Outros temas

*Potencializando o Ensino Secundário:
Estratégias de desenvolvimento da
inteligência emocional em sala de aula.*

*Pós-graduação Virtual sobre
Paradigmas de Pesquisa: Uma
Experiência Cubana em Tempos de
Pandemia.*

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Volume 5, número 9 janeiro - junho de 2024

Redip

ISSN: 2665-038X

Depósito Legal: TA2019000041

<https://redip.iesip.edu.ve/>

Fediesip

FONDO EDITORIAL DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIO-
RES DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



Instituto de Estudios Superiores
de Investigación y Postgrado

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Coordinación editorial: Dr. Omar Escalona Vivas

© 2021, Creative Commons Foundation.

<https://portal.issn.org/resource/ISSN/2665-038X>

ISSN: 2665-038X

Depósito Legal: TA2019000041

Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, IESIP

Editor: Fondo Editorial del Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado.

San Cristóbal, estado Táchira - Venezuela

Barrio Obrero. Quinta La Macarena

Carrera 17 entre Calles 13 y 14. N°13-52 A.

<http://iesip.edu.ve>



Redip by Fediesip is licensed under a Creative Commons

Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual

4.0 Internacional License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Redip, Revista Digital de Investigación y Postgrado, publicação semestral, Vol. 5 Nº 9, janeiro - junho de 2023.

Editor responsável: Omar Escalona Vivas. Domicílio da publicação: Instituto de Estudos Superiores de Investigação e Pós-Graduação (Iesip). San Cristóbal, estado de Táchira-Venezuela. Telefone: (+58) 04147158835. Endereço de e-mail: redip@iesip.edu.ve © Redip. Revista Digital de Investigação e Pós-Graduação. Os conceitos expressos nos artigos pertencem aos seus autores. É permitida a reprodução de textos citando a fonte.

Objetivo y alcance de REDIP

O objetivo da REDIP é divulgar pesquisas, ensaios, artigos científicos e experiências inovadoras realizadas por estudantes de pós-graduação em temas de ciências sociais, educação e epistemologia. Além disso, dado que o propósito da revista é comunicar informações científicas, é necessário fazer referência aos destinatários de todo o processo, que não são outros senão os leitores.

REDIP encontra-se indexada na *Rede Latino-americana de Revistas em Ciências Sociais LatinREV*, *Google Scholar*, *Academic Resource Index ResearchBib*, *EuroPub*, *Associação de Revistas Acadêmicas de Humanidades e Ciências Sociais e INTERNET ARCHIVE*. A revista é signatária da *Declaração de São Francisco DORA*, *Iniciativa de Acesso Aberto de Budapeste BOAI* e da *Declaração de Educação Aberta da Cidade do Cabo CPT+10*. A REDIP está presente em redes sociais como LinkedIn, Instagram e Facebook. A revista opera sob licença da *Creative Commons Reconocimiento No Comercial 4.0 Internacional*; Qualquer trabalho derivado deve ser publicado e distribuído sob a mesma licença de acesso aberto. CC-BY-NC-SA que é concedido na publicação original. A revista tem o *International Standard Serial Number ISSN: 2665-038X* indexado pela Carretera, número padrão internacional de publicações seriadas. O número do *Depósito Legal TA2019000041* Foi atribuído em 4 de setembro de 2019 pelo Instituto Autônomo Biblioteca Nacional e de Serviços de Bibliotecas da Venezuela, em exercício da atribuição legal contida no Artigo 14º da Lei de Depósito Legal, em conformidade com os Artigos 31º e 41º do Regulamento da referida Lei. ISSN atribuído pelo Instituto Autônomo Biblioteca Nacional e de Serviços de Bibliotecas da Venezuela.

O acesso à Redip pode ser feito pelos seguintes links:

URL: redip.iesip.edu...

Google: www.google.com/...

Bing: www.bing.com/se... Y

ahoo: search.yahoo.com



Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado

Diretora Geral

Dra. Danny Soledad Méndez Márquez
Email: danny.mendez@iesip.edu.ve

Coordenador Geral Acadêmico

Marco José Roa Méndez
Email: danny.mendez@iesip.edu.ve

Secretário Geral

Dr. Oscar Enrique Cárdenas Duarte
Email: oscar.duarte@iesip.edu.ve

Revista de Investigación y Postgrado

Volume 5, número 9, janeiro - junho de 2024

Comitê Editorial

Editor-Chefe (Editor-Chefe)

Omar Escalona Vivas. Dr. en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado: San Cristóbal-Venezuela. Email: omar.escalona@iesip.edu.ve

Coordenadores Internacionais (Coordenadores Internacionais)

Ronald Humberto Ordoñez Silva. Dr. en Ciencias de la Educación. Corporación Internacional para la Gestión del Conocimiento Corpcigec, Quito-Ecuador. Email: ronald.cigec@gmail.com

Yan Carlos Ureña Villamizar. Dr. en Ciencias, Mención Gerencia. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. Dr. en Gestión de la Tecnología y la Innovación. Postdoctor en Ciencias Humanas, Universidad del Zulia. Tecnológico de Antioquia, Antioquia – Colombia. E-mail: yan.ureña@tdea.edu.co

Wit Jay Vanegas. Dr. en MSc Gerencia de Proyectos de Investigación y Desarrollo. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Barranquilla – Colombia. E-mail: wittjayvanegas001@gmail.com

Conselho Científico (Consejo Científico)

David Gerardo Colina Gómez. Dr. en Ciencias Gerenciales. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: dagercol@gmail.com

Jonathan de Jesús Pernía Pérez. Dr. Ciencias Sociales. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela, La Grita – Venezuela. E-mail: perniaperezjonathanjesus@gamil.com

Dilka Consuelo Chacón Hernández. Dra. en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: chacondilka113@gmail.com

Marco José Roa Méndez. Dr. en Ambiente y Desarrollo. Instituto de Estudios Superiores de Investigación

y Postgrado, Venezuela. E-mail: mendezmarcosjose@gmail.com

Lidiz Thamaira Pérez Meneses. Dra. en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: tamyperezmeneses@hotmail.com

Iraima Zoraida Pérez Meneses. Dra. en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio -Venezuela. E-mail: iraimaperez@hotmail.com

Lesbia Ferrer Cayama. Dra. en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Santa Bárbara, Barinas - Venezuela. E-mail: lesbiaferrer68@gmail.com

Álvaro Sánchez Romero. MSc. en Gestión de las tecnologías educativas. Colegio Carlos Vicente Rey. Piedecuesta - Colombia. E-mail: grupo.investigacion.cavirey@gmail.com

Damian Islas Mondragón. Dr. en Filosofía de la Ciencia. Instituto de Ciencias Sociales – Universidad Juárez del Estado de Durango. México. Email: damianislas@ujed.mx

Conselho Internacional de Revisores (Consejo Internacional de Revisores)

Diego Fernando Coral Coral. Dr. en Física, Postdoctorado en Nanotecnología. Universidad del Cauca: Popayan, Cauca, Colombia. E-mail: dfcoral@unicauca.edu.co

Fermín Aceves de la Cruz. Dr. en Ciencias en Físicas. Universidad de Guadalajara: Guadalajara, México. E-mail: fermin.adelacruz@academicos.udg.mx

Mauricio Gerardo Duque Villalba. Dr. en Ciencias de la Educación. Institución Educativa Distrital Nicolás Buenaventura. Santa Marta, Colombia: E-mail: mageduvi@hotmail.com

Cristóbal E. Vega G. Dr. en Estadística e Investigación de Operaciones. Universidad de Carabobo: Valencia, Carabobo - Venezuela: E-mail: cvega@uc.edu.ve

Gerardo Fabian Goya. Dr. en Física. Universidad de Zaragoza. Instituto de Nanociencia de Aragón: Zaragoza - España. E-mail: goya@unizar.es

Gerson José Márquez. Dr. en Física de la Materia Condensada. Universidad Tecnológica del Perú: Arequipa - Perú. E-mail: gmarquez@@utp.edu.pe

José Rafael Prado Pérez. Dr en Educación Mención Currículo. Universidad de Los Andes: Mérida - Venezuela. E-mail: jrpp@ula.ve

Otilio Arturo Acevedo Sandoval. Dr. en Ciencias Biológicas y Doctor en Ciencias Químicas. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Pachuca de Soto, Hidalgo, México. E-mail: acevedo@uaeh.edu.mx

Rosmary Guillén Guillén. Máster en Física y Tecnologías Físicas. Universidad Tecnológica del Perú. Arequipa,

Perú. E-mail: c21372@utp.edu.pe

José Armando Santiago Rivera. Dr. en Ciencias de la Educación. Universidad de Los Andes: San Cristóbal, Táchira-Venezuela. E-mail: asantia@ula.ve

Juan José Milón Guzman. Dr. en Ingeniería Mecánica. Universidad Tecnológica del Perú: Arequipa, Perú. E-mail: jmilon@utp.edu.pe>

Jesús Tanori Quintana. Dr. en Ciencias Sociales. Instituto Tecnológico de Sonora: Obregón, Sonora, México. E-mail: jesus.tanori@itson.edu.mx

Conselho Editorial Institucional IESIP (Consejo editorial institucional IESIP)

Coordenação (Coordinación)

Oscar Enrique Cárdenas Duarte. Dr. en Ciencias de la Educación. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela. Email: ocarduarte@iesip.edu.ve

Conselho Técnico (Consejo Técnico)

Marcos José Roa Méndez. Dr. en Ambiente y Desarrollo. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela. E-mail: mendezmarcosjose@gmail.com

Lira Soledad Roa Méndez. Dra. en Ciencias Sociales. Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, Venezuela. E-mail: lyrasoledad@gmail.com

Tradutor (Traductor)

Ronald Humberto Ordoñez Silva. Dr. en Ciencias de la Educación. Corporación Internacional para la Gestión del Conocimiento Corpigec, Quito-Ecuador. Email: ronald.cigec@gmail.com

Gestão Técnica (Gestión Técnica)

Luis Lobo. Dr. en Matemática. E-mail: luis.lobo0811@gmail.com.

Indexações

Nossa revista está indexada nas seguintes bases de dados e sistemas de informação científica:

Bancos de dados internacionais seletivos



Plataformas de avaliação de periódicos



Diretórios seletivos



Hemerotecas Selectivas



Políticas de direitos autorais das editoras e autoarquivamento



Catálogos de Bibliotecas Internacionais





Universität Augsburg
Universitätsbibliothek



STAATS- UND
STADTBIBLIOTHEK
AUGSBURG



STAATLICHE BIBLIOTHEK
Neuburg a. d. Donau



KATHOLISCHE UNIVERSITÄT
EICHSTÄTT-INGOLSTADT



UNIVERSITÄT
BAYREUTH



Hochschule Neu-Ulm
University of Applied Sciences



Friedrich-Alexander-Universität
Universitätsbibliothek



Hochschule für Technik
und Wirtschaft Berlin



Julius-Maximilians-

UNIVERSITÄT
WÜRZBURG



COLLEGE OF
Saint Benedict



Saint John's
UNIVERSITY



ANDERSON
UNIVERSITY

Hanzehogeschool
Groningen

University of Applied Sciences



UNIVERSITEIT
GENT



HAW
HAMBURG



LEIBNIZ INFORMATION CENTRE
FOR SCIENCE AND TECHNOLOGY
UNIVERSITY LIBRARY





Signatários de



Editorial

Superando Fronteiras: Uma Jornada Multidisciplinar pelo Conhecimento na REDIP

O início de uma revista científica representa a oportunidade para que uma instituição transcenda fronteiras através da disseminação do conhecimento. A REDIP, nascida em 2019 com esse propósito, enfrentou desafios em sua trajetória, mas o esforço colaborativo abriu caminho para o sucesso. A melhoria constante na editoria foi crucial para atingir padrões internacionais, e cada número publicado reflete o fruto desses esforços.

Nossos colaboradores são nosso maior valor e fonte de orgulho, permitindo aos leitores encontrar informações de grande relevância nos diversos artigos e ensaios publicados. Diversos temas educacionais foram abordados, e a citação de nossos trabalhos em diferentes publicações destaca a contribuição para a comunidade científica global.

Os laços forjados desde o início se fortalecem no presente número, sendo divulgados em quatro idiomas (espanhol, inglês, português e francês) e ampliando nosso alcance a um maior número de leitores. Esperamos que nossos artigos e ensaios continuem seguindo a trilha traçada, internalizando conhecimentos e antecipando com entusiasmo os novos manuscritos de nossos leitores e futuros colaboradores para os próximos números da REDIP.

Da ilha de Cuba, as doutoras Rosa e Dianelys apresentam um trabalho que reflete as experiências de pós-graduação na Universidade Médica de Havana. A incursão em um design virtual para pós-graduação durante a pandemia foi uma experiência enriquecedora, levando-nos a refletir sobre a nova forma de desenvolver o processo educativo. Este trabalho oferece aos leitores uma teia de conceitos e elementos de interesse, prontos para serem explorados e revisados conforme a conveniência do leitor.

O Dr. Xavier compartilha conosco seu estudo intitulado "A inteligência emocional dos professores para o aprendizado de biologia em estudantes universitários". Esta pesquisa revela aspectos relevantes que podem servir como referência teórica para trabalhos em desenvolvimento na atualidade. Um pesquisador sempre segue as pegadas deixadas por outros colegas com suas contribuições, e este trabalho de Xavier se apresenta como uma valiosa contribuição ao campo, fornecendo insights que podem enriquecer e orientar pesquisas futuras.

Nesta série de trabalhos, o Dr. Adrián Filiberto nos mergulha em um discurso eloquente que revela novos construtos a serem considerados no contexto de uma tese de doutorado. Ele se introduz em um universo discursivo que abrange desde o disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar até o complexo e transcomplexo. Ele argumenta sobre a necessidade de uma virada hermenêutica no discurso de uma tese de doutorado, guiada por uma bússola que aponta para um ponto específico no complexo léxico do ato comunicativo, marcando assim o caminho a seguir para o pesquisador.

Do lado da Colômbia, as especialistas Sandra, Estela e Edni nos guiam através da participação educativa, focando em pais e comunidade, estabelecendo uma conexão intrínseca com o desempenho escolar. Uma definição abrangente que destaca a importância da colaboração entre família e escola, explorando diversas formas de participação. O artigo aprofunda o papel fundamental da participação educativa e os fatores que influenciam seu sucesso, bem como seu impacto no desempenho escolar.

Da mesma forma, Alix, César e Nubia compartilham sua experiência pedagógica em um artigo que detalha estratégias para cultivar a inteligência emocional na sala de aula, fortalecendo a educação básica. Destaca-se que o professor é fundamental no processo educacional e deve cuidar do seu desenvolvimento formativo. Além



disso, enfatiza-se a necessidade e responsabilidade das instituições e do Estado em fornecer programas de formação contínua para o corpo docente.

Com o intuito de enriquecer o conteúdo deste número, o Dr. Freddy e o M.Sc. Jhon nos contam em seu artigo que a liderança transformacional na educação é essencial para a gestão e o impacto educacional, pois inspira e motiva em direção a metas compartilhadas, promovendo um ambiente positivo. Este enfoque se destaca como determinante para o sucesso acadêmico, redefinindo o papel educacional e criando um ambiente enriquecedor; razão pela qual nos convidam a explorar e refletir sobre sua relevância e potencial transformador da liderança.

Da mesma forma, neste número está o trabalho dos M.Sc. Carlos, Katherine e Edilsa, onde o leitor poderá encontrar uma perspectiva científica inseparável sobre a relação entre orientação vocacional e inteligências múltiplas. Os autores do artigo apresentam uma abordagem inovadora que integra a orientação vocacional com as teorias das inteligências múltiplas, oferecendo uma visão integral e enriquecedora para o desenvolvimento pessoal e profissional. Esperamos que aqueles que leem este trabalho desfrutem desta leitura e encontrem inspiração para o próprio crescimento profissional!

Outro tipo de trabalho valioso deste número é o ensaio da mestre Digna Julio, que, por meio de uma análise detalhada da legislação do sistema educacional na Venezuela, destaca a importância da Constituição como norma suprema e da Lei Orgânica de Educação. Esperamos que esta informação seja de grande utilidade para compreender os fundamentos e a hierarquia do quadro legal que rege o sistema educacional venezuelano.

Dr. Omar Escalona Vivas

<https://orcid.org/0000-0003-2560-0339>

Editorial

Trascendiendo Fronteras: Un Viaje Multidisciplinario a través del Conocimiento en REDIP

El inicio de una revista científica representa la oportunidad para que una institución trascienda fronteras mediante la difusión del conocimiento. REDIP, nacida en 2019 con este propósito, ha enfrentado desafíos en su trayecto, pero el esfuerzo colaborativo ha allanado el camino hacia el éxito. La constante mejora editorial ha sido crucial para alcanzar estándares internacionales, y cada número publicado refleja el fruto de estos esfuerzos.

Nuestros colaboradores son nuestro mayor valor y fuente de orgullo, permitiendo a los lectores encontrar información de gran relevancia en los diversos artículos y ensayos publicados. Se han abordado temáticas educativas diversas, y la citación de nuestros trabajos en diferentes publicaciones destaca su contribución a la comunidad científica global.

Los lazos forjados desde el inicio se fortalecen en el presente número, divulgando en cuatro idiomas (español, inglés, portugués y francés) y ampliando nuestro alcance a un mayor número de lectores. Esperamos que nuestros artículos y ensayos continúen siguiendo la senda trazada, internalizando conocimientos y anticipando con entusiasmo los nuevos manuscritos de nuestros lectores y futuros colaboradores para los próximos números de REDIP.

Desde la isla de Cuba, las doctoras Rosa y Dianelys presentan un trabajo que refleja las experiencias a nivel de postgrado en la Universidad Médica de La Habana. La incursión en un diseño virtual para postgrado durante la pandemia ha sido una experiencia enriquecedora, llevándonos a reflexionar sobre la nueva forma de desarrollar el proceso educativo. Este trabajo ofrece a los lectores un entramado de conceptos y elementos de interés, listos para ser explorados y revisados según la conveniencia del lector.

El Dr. Xavier comparte con nosotros su estudio titulado "La inteligencia emocional de los docentes para el aprendizaje de la biología en los estudiantes universitarios". Esta investigación revela aspectos relevantes que pueden servir como referencia teórica para trabajos en desarrollo en la actualidad. Un investigador siempre sigue las huellas que dejan otros colegas con sus contribuciones, y este trabajo de Xavier se presenta como una valiosa contribución al campo, proporcionando insights que pueden enriquecer y orientar investigaciones futuras.

En esta serie de trabajos, el Dr. Adrián Filiberto nos sumerge en un discurso elocuente que revela nuevos constructos a tener en cuenta en el contexto de una tesis doctoral. Se introduce en un universo discursivo que abarca desde lo disciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario hasta lo complejo y transcomplejo. Se plantea la necesidad de un giro hermenéutico en el discurso de una tesis doctoral, guiado por una brújula que señala un punto específico en el complejo lexical del acto comunicativo, marcando así el camino a seguir para el investigador.

Desde Colombia, las especialistas Sandra, Estela y Edni nos guían a través de la participación educativa, enfocándose en padres y comunidad, estableciendo una conexión intrínseca con el rendimiento escolar. Una definición integral que resalta la importancia de la colaboración familia-escuela, explorando diversas formas de participación. El artículo profundiza en el papel fundamental de la participación educativa y los factores que influyen en su éxito, así como su impacto en el rendimiento escolar.

Asimismo, Alix, César y Nubia comparten su experiencia pedagógica en un artículo que detalla estrategias para cultivar la inteligencia emocional en el aula, fortaleciendo la educación básica. Se destaca que el docente es fundamental en el proceso educativo y debe cuidar su desarrollo formativo. Además, se enfatiza la necesidad y responsabilidad de las instituciones y el Estado en proporcionar programas de formación continua para el profesorado.



En la perspectiva de enriquecer el contenido del presente número el Dr. Freddy y el M. Sc. Jhon nos cuentan en su artículo que el liderazgo transformacional en la educación es esencial para la gestión y el impacto educativo porque inspira y motiva hacia metas compartidas, promoviendo un ambiente positivo. Este enfoque se destaca como determinante para el éxito académico, redefiniendo el papel educativo y creando un entorno enriquecedor; razón por la cual nos invitan a explorar y reflexionar sobre su relevancia y potencial transformador del liderazgo.

Igualmente, en este número se encuentra el trabajo de los M.Sc. Carlos, Katherine y Edilsa en donde el lector podrá encontrar una perspectiva científica inseparable sobre la relación entre orientación vocacional e inteligencias múltiples. Los autores del artículo presentan un enfoque innovador que integra la orientación vocacional con las teorías de las inteligencias múltiples, ofreciendo una visión integral y enriquecedora para el desarrollo personal y profesional. ¡Esperamos que quienes lean este trabajo lo disfruten de esta lectura y encuentren inspiración para su propio crecimiento profesional!

Otro tipo de trabajo valioso del número es el ensayo de la maestrante Digna Julio quien a través de un análisis detallado del ordenamiento jurídico del sistema educativo en Venezuela, resalta la importancia de la Constitución como norma suprema y la Ley Orgánica de Educación. Esperamos que esta información sea de gran utilidad para comprender los fundamentos y la jerarquía del marco legal que rige el sistema educativo venezolano.

La estudiante de doctorado venezolana, Yselia López, presenta un estimulante análisis del debate en torno a la praxis educativa desde la perspectiva de la pedagogía y didáctica crítica. Sus planteamientos subrayan la importante necesidad de una reflexión crítica sobre las prácticas docentes universitarias, alineándolas con la visión, innovación y soluciones requeridas para abordar los desafíos educativos contemporáneos. De la misma manera, desde su ensayo López defiende una pedagogía crítica que sea participativa, intercultural, pro-igual, equitativa e incluyente, fundamentada en la teoría crítica, y que prepare a los estudiantes para afrontar los retos de la sociedad actual.

El ensayo de los estudiantes de doctorado Dustin y Zuly titulado "Formación Permanente del Docente para la Inclusión Educativa basada en la Enseñanza por Competencia" examina cómo la sociedad contemporánea redefine la educación y la formación continua de docentes, subrayando la importancia de la inclusión y la metodología basada en competencias. El trabajo destaca la necesidad de capacitar a los educadores para impulsar una educación inclusiva, proponiendo cambios significativos y estrategias de alta calidad. Además, resalta la estrecha relación entre la formación inclusiva y la enseñanza basada en competencias, enfatizando cambios profundos y un compromiso con la excelencia educativa. Este enfoque integral busca fortalecer la enseñanza y adaptarse a diversas perspectivas y tendencias educativas.

En el cierre de este número, el Dr. Gregth Hernández nos guía a través de un ensayo que explora la Música, filosofía y transcomplejidad como una amalgama entre el hombre, la melodía, el pensamiento y la realidad. Destacando la conexión entre música y pensamiento, Hernández reflexiona sobre su función como formas de arte que buscan equilibrio entre ciencia, arte, lógica y emoción. Aborda la necesidad humana de mantener una visión integral y trascendental, especialmente en la era de la transcomplejidad. El ensayo revela cómo la música actúa como precursora de la transcomplejidad, planteando preguntas sobre su papel como código transcomplejo y su relación intrínseca con la filosofía. Propone un recorrido entre música y filosofía como medio para superar fronteras clásicas y construir nuevas representaciones en la resignificación de la realidad.

Esperamos los trabajos que conforman el presente número sean del agrado de todos nuestros lectores

Dr. Omar Escalona Vivas

<https://orcid.org/0000-0003-2560-0339>

Conteúdo

Comitê Editorial / Comité editorial	9-11
Indexações / Indexaciones.....	12-16
Editorial / Editorial.....	17-20

Artigos de pesquisa / Artículos de investigación.....25-60

Pós-graduação Virtual sobre Paradigmas de Pesquisa: Uma Experiência Cubana em Tempos de Pandemia.....25-41

Postgrado virtual sobre paradigmas de investigación: una experiencia cubana en tiempos de pandemia

Dra. Rosa María Medina Borges e Dra. Dianelys Hernández Chisholm.

A inteligência emocional dos professores para o aprendizado da biologia em estudantes universitários.....43-60

La inteligencia emocional de los docentes para el aprendizaje de la biología en los estudiantes universitarios

Dr. Xavier Fernando Acosta Faneite.

Artigos de Revisão / Artículos de revisión.....63-143

A pesquisa de doutorado: a narrativa, uma elaboração intelectual matizada pela interdisciplinaridade e complexidade63-86

La investigación doctoral: la narrativa una elaboración intelectual matizada por la interdisciplinariedad y la complejidad

Post-doc. Adrián Filiberto Contreras Colmenares.

Explorando a relação entre a participação educativa e o desempenho escolar no nível de educação inicial.....87-98

Explorando la relación entre la participación educativa y el rendimiento escolar en el nivel de educación inicial

Esp. Sandra Milena Hincapi Bernal, Esp. Estela Maldonado Duran e Esp. Edni Rosalba Belisario

Potencializando o Ensino Secundário: Estratégias de desenvolvimento da inteligência emocional em sala de aula.....99-114

Potenciando la Educación Básica Secundaria y Media: Estrategias de desarrollo de inteligencia emocional en el aula

Mag. Alix Rocio Duarte Suescún e Mag. César Augusto Barajas Mendoza

Liderança Transformacional: Chave do Sucesso na Educação.....115-129

Liderazgo Transformacional: Clave del Éxito en Educación

Post-doc. Freddy Martin Duarte Ramírez e Jhon Enrique Bohorquez López

Relação entre orientação vocacional e inteligências múltiplas: uma perspectiva científica inseparável.....131-143

Relación entre orientación vocacional e inteligencias múltiples: una perspectiva científica inseparable

Mag. Carlos Andrés Vesga Galvis, Mag. Katherine Johana Ramírez Jiménez e Mag. Edilsa Flórez Zambrano

Ensaio / Ensayos.....147-184

Ordenamento Jurídico do sistema educativo: Fundamentos e Hierarquia.....147-154



El Ordenamiento Jurídico del sistema educativo: Fundamentos y Jerarquía

Mta. Digna Estefanía Julio Valencia

Prática educativa a partir da pedagogia e didática crítica.....155-161

Praxis educativa desde la pedagogía y didáctica crítica

MSc.. Yselia López

Formação contínua do professor para inclusão educacional baseada no ensino por competencia.....163-176

Formación permanente del docente para una inclusión educativa basado en la enseñanza por competencia

MSc. Dustin Martínez Mora e MSc. Zuly Yobana Ramírez García.

Música, filosofia e transcomplexidade: uma conjunção entre o homem, a melodia, o pensamento e a realidade.....167-174

Música, filosofía y transcomplexidad: una conjunción entre hombre, melodía, pensamiento y realidad

Dr. Gregth Raynell Hernández Buenaño

Política Editorial da Revista.....185

Política editorial de la revista

Procedimento Seguido na Receção, Seleção e Avaliação de Originais.....187

Procedimiento seguido en la recepción, selección y evaluación de originales



Artigos de Pesquisa



Pós-graduação Virtual sobre Paradigmas de Pesquisa: Uma Experiência Cubana em Tempos de Pandemia

Postgrado virtual sobre paradigmas de investigación: una experiencia cubana en tiempos de pandemia



Rosa María Medina Borges*
<https://orcid.org/0000-0002-3592-1745>
La Habana / Cuba



Dianelys Hernández Chisholm**
<http://orcid.org/0000-0002-7482-1907>
La Habana / Cuba

Recebido: Maio/12/2023 **Revisado:** Maio/25/2023 **Aceito:** Junho/21/2023 **Publicado:** Janeiro/10/2024

Como citar: Medina, B. R. M. e Hernández, C. D. (2024). Pós-graduação Virtual sobre Paradigmas de Pesquisa: Uma Experiência Cubana em Tempos de Pandemia. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 25-41. <https://doi.org/10.59654/ayrx4j46s>

* Pós-doutora em Ciências Sociais da Infância e Juventude. Doutora em Ciências Pedagógicas. Mestre em História Contemporânea. Universidade Médica de Havana, Cuba. Assessora de Grau Científico. E-mail: rosi-medina2002@gmail.com.

** Doutora em Ciências da Educação Médica. Universidade Médica de Havana, Cuba. Chefe do Departamento de Pós-graduação e Pesquisas. E-mail: diachisholm@infomed.sld.cu.



Resumo

O artigo propõe avaliar a pertinência do pós-graduação sobre paradigmas de pesquisa nos tempos da Covid-19, realizado na Universidade Médica de Havana entre maio e julho de 2021. A partir de uma abordagem metodológica qualitativa, foram sistematizadas as urgências que levaram ao design do pós-graduação na virtualidade. Aborda-se o entrelaçamento de posições e abordagens de numerosos(as) autores(as) sobre os acontecimentos ligados à doença mencionada, bem como a tomada de consciência da necessidade de repensar os paradigmas de pesquisa perante a emergência sanitária global. A validade da experiência permite a sua continuidade e melhoria.

Palavras-chave: paradigmas de pesquisa, ciência, educação pós-graduada, virtualidade, pandemia.

Resumen

El artículo se propone valorar la pertinencia del postgrado sobre paradigmas de investigación en tiempos de la Covid 19, realizado en la Universidad Médica de la Habana entre mayo-julio del 2021. Desde un enfoque metodológico cualitativo, se sistematizaron las urgencias que conllevaron al diseño del postgrado desde la virtualidad. Se aborda el entretrejo de posiciones y enfoques de numerosos(as) autores(as) acerca de los acontecimientos vinculados a la mencionada enfermedad, así como la toma de conciencia sobre la necesidad de repensar los paradigmas investigativos ante la emergencia sanitaria global. La validez de la experiencia permite su continuidad y mejoramiento.

Palabras clave: paradigmas de investigación, ciencia, educación de postgrado, virtualidad, pandemia.

Introdução

Um coronavírus chamado SARS-CoV-2, de aparência bela e extravagante, irrompeu em 2020 para roubar o protagonismo da vida planetária. Como se nele se resumissem todos os problemas do mundo globalizado (Medina, 2021a). A critério de Maldonado (2021a), com a crise pandêmica, ficou evidente, mais uma vez, que existem fenômenos imprevisíveis em matéria de saúde e que estes não podem e não devem ser negligenciados. A Covid-19 pegou todos de surpresa; nem os melhores cientistas do mundo viram isso chegar. Também não existiam, inicialmente, vacinas ou soluções definitivas para a crise sanitária global ocorrida.

Tais acontecimentos colocaram - novamente - no centro dos debates o que está relacionado à validade dos paradigmas científicos. Assunto de vital importância para a pesquisa (na busca por medicamentos e tecnologias para o tratamento dos sintomas e sequelas da doença). Naquela época, o debate sobre os paradigmas permeava todas as esferas da vida social, particularmente a educação (em suas dimensões pedagógicas e didáticas).

Foram muitas perguntas em pouco tempo: quão preparados estávamos, os professores da uni-



versidade médica, para entender a crise pandêmica a partir das ciências? Como nos preparar em tempo recorde para pesquisar e publicar a partir das respectivas áreas do conhecimento? Como assumir os impactos gerados e continuar os processos formativos a partir da virtualidade?

No artigo é apresentada a proposta de pós-graduação virtual sobre a necessidade de repensar os paradigmas de pesquisa diante das novas realidades emergentes a partir da pandemia da Covid-19. É feita uma análise valorativa sobre os suportes tecnológicos disponíveis para seu ensino, os conteúdos abordados, as principais propostas didáticas e científicas realizadas pelos docentes participantes em sua primeira edição. Faz-se um relato do feedback final aplicado. A experiência ocorreu na Universidade de Ciências Médicas de Havana (UCMH), em sua Faculdade de Tecnologia da Saúde (FATESA).

A educação médica cubana ocupa um lugar avançado no continente latino-americano, pois forma profissionais cubanos e de outras nacionalidades para exercer a medicina social, por meio da formação em diversos técnicos superiores de Saúde e mais de dez cursos universitários (medicina, estomatologia, enfermagem, terapia física e reabilitação, higiene e epidemiologia, sistemas de informação em saúde, entre outros).

A formação médica cubana é reconhecida por aplicar o princípio reitor da educação no trabalho e para o trabalho, durante a etapa estudantil e com a prestação de serviços de saúde dentro de Cuba e internacionalmente. Devido à variedade de especialidades que são ministradas, ela é institucionalizada em 13 faculdades, e o corpo docente é, por sua vez, muito heterogêneo em termos de especialidades e formação acadêmica.

É importante destacar que no momento da ministração da pós-graduação, os professores estavam com os alunos, realizando pesquisas ativas para a prevenção e detecção de casos de Covid-19 e ministrando aulas virtuais. Os tempos e espaços, os formatos e dinâmicas, o doméstico e o institucional, os dados e vivências, o público e o privado, tensionaram o campo da educação médica.

Essa peculiaridade de trabalho influenciou, junto com as limitações tecnológicas, a falta de alfabetização informacional de uma parte do corpo docente (mais envelhecido) e a divulgação limitada que pôde ser feita para estudos de pós-graduação, de modo que apenas 12 das 25 vagas disponíveis foram preenchidas.

Do ponto de vista qualitativo, pode-se considerar que a realização do curso foi ótima e enriquecedora, já que os professores matriculados, masculinos e femininos, são todos líderes científicos que possuem graus acadêmicos de doutorado ou mestrado. Eles também ocupam responsabilidades como: (a) chefe do departamento de pós-graduação e metodologistas do mesmo, (b) chefe do departamento de inglês para fins específicos, (c) professores das carreiras: sistemas de informação em saúde, reabilitação em saúde, higiene e epidemiologia, e farmacologia.



O desenho metodológico e a estratégia pedagógica para a implementação da pós-graduação começaram com um esforço interdisciplinar para articular problemas estudados por diferentes áreas do conhecimento: metodologia de pesquisa, epidemiologia crítica, saúde internacional, e problemas sociais da ciência e tecnologia (PSCT).

Algumas características da virtualidade na Universidade de Ciências Médicas de Havana (UCMH) durante a pandemia

As primeiras reações das instituições universitárias cubanas às medidas sanitárias ditadas por organizações internacionais e aplicadas pelo governo, não foram muito diferentes das experimentadas em outras latitudes e foram, como era de se esperar, de contingência. Ajustes curriculares rápidos foram solicitados para propostas virtuais, a fim de aproveitar ao máximo o suporte tecnológico disponível.

Em meio a tais circunstâncias sem precedentes, era necessário tornar-se mais dinamicamente consciente da necessidade de fazer ciência e repensar como focar a pesquisa em novos contextos. Algo que [Puiggrós \(2021\)](#) pede quando questiona os professores sobre o imperativo de articular novas interligações e enunciações entre os termos: contingência - experiência - herança - criação, nos debates pedagógicos e científicos atuais.

Como apontado por [Coicaud, Martinelli e Rozenhauz \(2021\)](#), trabalhar na virtualidade requer atualização recorrente, exigindo políticas e decisões claras, porque as universidades não mudam sem o compromisso dos professores, nem estes sem as instituições. A sua apropriação para transformar o ensino é um processo que leva tempo. No entanto, acreditamos que as crises podem gerar e motivar oportunidades de crescimento tanto institucional quanto pessoal. Metas que se prolongam ao longo do tempo às vezes se dissolvem, enquanto podem ganhar força e impulso surpreendente em momentos urgentes.

Uma vez "superada" a fase mais crítica da pandemia, em tempos de recuperação ou presumivelmente pós-pandemia, é imperativo sistematizar experiências aplicadas para significar o quanto do que foi feito adquire conotação para ser normalizado nas práticas pedagógicas.

Tanto na pós-graduação quanto na graduação, esse abalo que ainda vivemos delineia o imperativo não apenas de nos capacitarmos nas próprias matérias que ensinamos, mas de buscar diálogos de saberes por meio da interdisciplinaridade e até mesmo da transdisciplinaridade. Por outro lado, livrar-nos da reprodução de informações, aulas chatas, e inovar metodologias mais eficazes, mas sempre conectadas com os propósitos e o contexto educacional em que atuamos. Publicar para interconectar também se torna um hábito inadiável.

A educação médica cubana ocorre em um país bloqueado pelo governo dos EUA há mais de 60 anos. Resumidamente, isso significa estar sujeito a uma estrutura jurídica confusa que tem caráter extraterritorial e afeta todas as relações econômicas e comerciais de Cuba no cenário internacional (que pode ser catalogada como a guerra econômica mais longa e duradoura



desde o pós-guerra). O bloqueio também afeta multidimensionalmente todas as esferas sociais (acesso às TICs, no ideológico-cultural: sensação de praça sitiada, entre outros).

O acesso à educação em geral, e à educação médica em particular, ao uso das TICs para fins educacionais, ainda é limitado. Nos últimos cinco anos, foram feitos investimentos estatais na área de telecomunicações, e a capacidade foi aumentada para prestar serviços. Apesar dos esforços do estado cubano para expandir a conectividade e a informatização da sociedade cubana, ainda está muito abaixo do que se aspira e necessita. Em Cuba, conectar-se à internet a partir de telefones móveis ainda é caro, embora com uma tendência sustentada para a redução de preços. Estudantes e professores têm 2G, 3G ou 4G, dependendo da disponibilidade de telefones, que são principalmente importados por viajantes ou parentes (às vezes usados). O mercado interno de varejo para equipamentos de computação e telefonia móvel é muito limitado.

Dada essa situação, pode-se afirmar que, por meio da modalidade presencial, é pouco provável usar a internet de forma sustentável e em tempo real em todas as dezenas de cenários educacionais da educação médica, já que a universidade está localizada não apenas nas faculdades, mas em inúmeros espaços formativos credenciados para isso: hospitais, policlínicas, consultórios médicos (entre outras instituições de saúde).

Para certas disciplinas priorizadas, o objetivo é garantir intencionalmente tal acesso através da distribuição e uso da base tecnológica institucional, com critérios de racionalidade e eficiência. Nas modalidades remotas ou virtuais, em sua maioria, não há uma opção de acesso ou suporte tecnológico para transmitir - em tempo real ou de forma síncrona - videoconferências ou oficinas online; usando ZOOM ou outras plataformas. Predomina o uso assíncrono da Sala de Aula Virtual em Saúde (AVS), como parte da Universidade Virtual de Saúde (UVS).

A UVS de Cuba foi criada em 2001 (Zacca, Diego e López, 2008), e seu AVS é suportado na plataforma Moodle. A contingência decorrente da situação epidemiológica permitiu sua expansão e incentivou seu uso não apenas para atividades de pós-graduação, mas também para a graduação.

Os recursos didáticos para o design e implementação de cursos virtuais estão concentrados nas seguintes unidades didáticas: um guia orientador geral para o curso em questão, com o design das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos (tanto autocontrole como tarefas avaliativas a serem entregues e sua programação correspondente) e a bibliografia geral disponível. Cada tema inclui uma pasta contendo: um guia orientador específico, bibliografia (tanto básica quanto complementar); bem como as conferências (em PowerPoint ou em formato PDF).

Geralmente é projetado um fórum geral do curso, bem como fóruns avaliativos ou não avaliativos para cada tópico; que permitem a interação (assíncrona) entre professores e alunos. Os professores, que participam pela primeira vez da educação virtual, projetam os cursos e treinam simultaneamente no domínio da plataforma Moodle 3.0. Existem outros recursos disponíveis



que ainda estão pendentes de uso devido à capacidade tecnológica limitada disponível e/ou porque requerem processos contínuos de aprendizagem por parte de professores e alunos.

Design do programa

O curso de *reformulação de paradigmas de pesquisa diante de novas realidades* concentra-se na lógica da pesquisa (concebendo-a como um momento superior da metodologia da pesquisa). Em seu programa, esclarece-se que não constitui um curso básico de metodologia, pois considera-se que os alunos já superaram esse nível de preparação para a pesquisa. Inclui exercícios críticos não usuais em pós-graduações em saúde, referentes à abordagem dos diferentes paradigmas de pesquisa, os debates metodológicos atuais; e a reformulação diante das novas circunstâncias que o mundo em geral e os processos de saúde, em particular, vivem no cenário atual.

É concebido como um espaço de atualização em novas perspectivas nas pesquisas relacionadas à saúde. Também enfatiza que cada aluno exemplifique, a partir de sua especialidade e em diálogo com outras, possíveis problemáticas que possam ser pesquisadas com novas perspectivas interligadas pelos participantes.

A proposta do programa de pós-graduação é estruturada em três temas:

O tema 1 *Investigação científica e paradigmas*, consiste em três conferências. Na primeira, em vez de fornecer conceitos, são articuladas opiniões de vários autores sobre os principais paradigmas: a) positivista ou quântico, b) qualitativo, c) crítico, e d) complexidade. Entre eles destacam-se: Almeida (1992, 2007), Melero (2012), Colmenares (2012), Sequera (2014), Breilh (2015), Torres (2015), Maldonado (2016), Basile (2020). A principal conclusão a que se chega reside na não obrigatoriedade de se adotar um paradigma de forma absoluta, mas seu uso deve responder ao tema de pesquisa e aos problemas científicos a serem resolvidos, razão pela qual se sugere a compreensão da necessidade de metodologias mistas (Muñoz, 2013; Núñez, 2017).

Na segunda e terceira conferência do tema 1, reflete-se sobre os seguintes eixos de debate e autores:

- A validade da ideia de Morin (1984) sobre como a enorme massa de conhecimento quantificável e tecnicamente utilizável não é nada mais do que veneno se privada da força libertadora da reflexão.
- A ciência e a produção de conhecimento científico estão mudando, e isso mostra que a crise de identidade da ciência contemporânea é uma crise de crescimento, uma nova forma de produção e legitimação de conhecimento e tecnologia (Morin, Delgado; 2017).
- A descoberta dos componentes essenciais de um processo complexo não surge de uma simples acumulação de dados. O excesso de dados irrelevantes e desconectados é muitas vezes uma forma de ignorância. A busca pelas essências é um ato de intuição e cria-



tividade. As propostas que surgem disso serão posteriormente validadas (ou não) por novas experiências concretas (Lage, 2018).

- Com mais frequência, ciências naturais, engenharia, ciências sociais e humanidades trabalham juntas para enfrentar problemas complexos significativos (Estévez, 2019).
- A ausência de uma linguagem comum entre "ciências naturais" e "ciências humanas" torna difícil alcançar uma coerência interna que permita a ambas não se excluírem mutuamente. A divisão entre ambas as disciplinas não é ditada pela própria ciência, nem pelas humanidades, mas por aqueles que a praticam (Zamora, 2019).
- Reinterpretando Kuhn (1971), podemos afirmar que os cientistas trabalham a partir de modelos adquiridos através da educação e subsequente exposição na literatura científica, o que ocorre muitas vezes sem conhecer plenamente ou necessitar conhecer quais características deram a esses modelos seu status de paradigmas dentro da comunidade. Isso explicaria a não obrigatoriedade de seguir rotineiramente todos os procedimentos de cada paradigma, e ainda mais, a coerência demonstrada pela tradição de pesquisa na qual participam pode nem mesmo implicar na existência de um conjunto básico de regras invioláveis (Medina, 2021a).
- É necessário retornar constantemente à praxis investigativa porque o papel do componente humano é determinante. A necessidade de liderança científica, motivação e compromisso por parte do pesquisador é incontornável. Sem isso, não há mudança possível nem assunção de novos paradigmas que, eventualmente, se manifestem em modos profissionais de ação (Medina, 2021a).

No tema 2 *Investigação Científica e Desenhos Metodológicos*, são explicadas as relações entre o desenho metodológico e a lógica da pesquisa, com a busca de olhares plurais sobre um tema em discussão aberta, mas não por isso evitável. Entre os principais autores a serem estudados no tema 2 estão: Cascante (2011), Corona (2017), Piovani e Muñiz (2018), Cornejo e Rufer (2020).

Na conferência 1 do tema 2, diante da existência de tantas definições sobre a ciência, resume-se que a mesma é uma atividade intencional estruturada para produzir conhecimento novo: pertinente e significativo a nível social. O principal não está nos métodos, nem nos instrumentos com os quais se explora a realidade, mas na lógica com que se concebe abordar o problema que se quer estudar. Mais do que falar de metodologia, deve-se falar de lógica da pesquisa, já que o desenho deve funcionar como um sistema flexível e dinâmico; onde todos os componentes e partes do processo, e seus resultados (apresentados no relatório final) estejam interconectados horizontalmente. Isso deveria garantir a clareza, articulação e solidez científica. Insiste-se também na importância da criatividade do cientista e na sua capacidade de formular boas perguntas, o que pode ser aprendido através de muitas horas de estudo e pesquisa junto a processos de aproximações sucessivas do que já foi formulado. Além disso, é preciso treinar-se no exercício de escolher e avaliar.



A conferência 2 do tema 2 propõe caracterizar a metodologia da horizontalidade, como parte das abordagens metodológicas emergentes que se desenvolvem no mundo. Insiste-se em desterrar o medo da diversidade de métodos e técnicas, já que a tradicional ideia de vê-la como uma fraqueza, pode ser a sua qualidade distintiva. Tal postura contribui não só para o diálogo entre os pesquisadores, mas para construir o encontro com todos os envolvidos nos problemas que são investigados. Por sua vez, abre uma porta para a equidade discursiva e a autonomia das vozes plurais, o que nasce ao sentar à mesa as diferentes disciplinas encarnadas em grupos que superem as intenções interdisciplinares, e alcancem definir o que deve ser construído com os conhecimentos (incluídos os não acadêmicos).

Na conferência 3 do mencionado tema, aprofunda-se ainda mais na ideia anterior, quando se desdobra o vínculo entre horizontalidade, métodos mistos e reflexividade. Num primeiro momento, realiza-se uma abordagem histórico-lógica de três momentos essenciais na construção discursiva dos debates metodológicos: o consenso quantitativo nas ciências sociais da primeira metade do século XX, passando pela triangulação metodológica e as combinações quantiquali (predominantes desde aproximadamente os anos 60 do século passado), até os debates sobre triangulação e articulação dos métodos mistos (na década de 90).

Por outro lado, esclarece-se que o desenho misto não se reduz a unir os resultados obtidos através de vias distintas, mas requer a integração em todas as etapas da pesquisa: (a) desenho, (b) criação de materiais, (c) recrutamento de participantes, (d) coleta de dados e (e) análise própria. Os métodos mistos não são em si mesmos nem mais nem menos válidos que cada abordagem específica de pesquisa. A validade reside mais na adequação, exaustividade e eficácia com que esses métodos são aplicados. Também se deixa como interrogação para o próximo tema quais enigmas atravessam os debates em tempos de pandemia.

O tema 3. Contextos e Dilemas do Desenvolvimento Científico no Mundo e em Cuba, em Tempos de Pandemia; centra sua análise no contexto multidimensional de crise global na qual emerge a pandemia, os impactos e urgências que essa catástrofe sanitária impôs ao campo dos serviços e das pesquisas em Saúde, bem como à formação médica. Também dá conta dos avanços científicos experimentados no período. Entre os autores que dialogam estão: [Maldo-nado \(2021b\)](#), [Martínez \(2021\)](#), e [Machado \(2020\)](#).

O mencionado tema conta com 2 conferências e concentra seu olhar (entre outros) nos seguintes eixos:

- A validade da ideia de [Morin \(1984\)](#) sobre como a enorme massa de conhecimento quantificável e tecnicamente utilizável é apenas veneno, se lhe for privada a força libertadora da reflexão.
- A ciência e a produção de conhecimento científico estão mudando, e isso mostra que a crise de identidade da ciência contemporânea é uma crise de crescimento, um novo modo de produção e legitimação do conhecimento e da tecnologia ([Morin, Delgado;](#)



2017).

- A descoberta dos componentes essenciais de um processo complexo não surge de uma simples acumulação de dados. O excesso de dados irrelevantes e desconexos costuma ser uma forma de ignorância. A busca das essências é um ato de intuição e criatividade. As propostas resultantes serão validadas posteriormente (ou não) por novas experiências concretas (Lage, 2018).
- Com maior frequência, as ciências naturais, engenharias, ciências sociais e humanidades atuam juntas para abordar problemas complexos importantes (Estévez, 2019).
- A ausência de uma linguagem comum entre as "ciências naturais" e as "ciências humanas" torna difícil alcançar uma coerência interna que permita a ambas não se descartarem mutuamente. A divisão entre essas disciplinas não é determinada nem pela própria ciência, nem pelas humanidades, mas sim por aqueles que as praticam (Zamora, 2019).
- Reinterpretando Kuhn (1971), pode-se afirmar que os cientistas trabalham a partir de modelos adquiridos por meio da educação e da exposição posterior na literatura científica, o que frequentemente acontece sem conhecer completamente ou necessitar conhecer as características que conferiram a esses modelos seu status de paradigmas na comunidade. Isso explicaria a não obrigatoriedade de seguir rotineiramente todos os procedimentos de cada paradigma, e ainda mais a coerência demonstrada pela tradição da pesquisa da qual participam, que pode não implicar sequer na existência de um corpo básico de regras invioláveis (Medina, 2021a).
- Deve-se voltar constantemente à prática investigativa, pois o papel do componente humano é determinante. A necessidade de liderança científica, motivação e comprometimento do pesquisador são inevitáveis. Sem isso, não há possibilidade de mudança ou adoção de novos paradigmas, que acabam se concretizando em formas de atuação profissional (Medina, 2021a).

Durante os três temas, os participantes podem contribuir com suas experiências e opiniões por meio de três fóruns de debate e uma oficina final integradora; cujas contribuições mais significativas estão resumidas a seguir, assim como os critérios expressos no feedback da primeira edição realizada entre os meses de maio a julho de 2021.

Experiências na ministração da pós-graduação

No tópico 2 Pesquisa científica e desenhos metodológicos, são explicadas as relações entre o desenho metodológico e a lógica da pesquisa, com a busca por perspectivas plurais sobre um tema em discussão aberta, mas não por isso evitável. Entre os(as) principais autores(as) a serem estudados(as) no tópico 2 estão: Cascante (2011), Corona (2017), Piovani e Muñiz (2018), Cornejo e Rufer (2020).



Na primeira conferência do tópico 2, diante da existência de tantas definições sobre a ciência, ressalta-se que a mesma é uma atividade intencional estruturada para produzir novo conhecimento: pertinente e significativo em nível social. O principal não está nos métodos, nem nos instrumentos com os quais a realidade é explorada, mas sim na lógica com a qual se concebe a abordagem do problema a ser estudado. Mais do que falar de metodologia, deve-se falar de lógica de pesquisa, uma vez que o desenho deve funcionar como um sistema flexível e dinâmico; onde todos os componentes e partes do processo, e seus resultados (apresentados no relatório final) estejam interconectados horizontalmente. Isso deveria garantir clareza, articulação e solidez científica. Além disso, enfatiza-se a importância da criatividade do(a) cientista e de sua capacidade de formular boas perguntas, o que pode ser aprendido por meio de muitas horas de estudo e pesquisa junto a processos de abordagens sucessivas do que já foi formulado. Além disso, é necessário treinar o exercício de escolher e valorizar.

Na segunda conferência do tópico 2, propõe-se caracterizar a metodologia da horizontalidade como parte das abordagens metodológicas emergentes desenvolvidas no mundo. Insiste-se em abandonar o medo da diversidade de métodos e técnicas, pois a ideia tradicional de vê-lo como uma fraqueza pode ser sua qualidade distintiva. Essa postura contribui não apenas para o diálogo entre os pesquisadores, mas também para construir o encontro com todos aqueles envolvidos nos problemas investigados. Ao mesmo tempo, abre uma porta para a equidade discursiva e a autonomia das vozes plurais, o que nasce ao sentar à mesa as diferentes disciplinas encarnadas em grupos que vão além das intenções interdisciplinares e alcançam a definição do que deve ser construído com os conhecimentos (incluindo os não acadêmicos).

Na terceira conferência do referido tópico, a ideia anterior é aprofundada ainda mais, quando se explora a ligação entre horizontalidade, métodos mistos e reflexividade. Num primeiro momento, é feita uma abordagem histórico-lógica de três momentos essenciais na construção discursiva dos debates metodológicos: o consenso quantitativo nas ciências sociais na primeira metade do século XX, passando pela triangulação metodológica e as combinações quanti-quali (predominantes desde aproximadamente os anos 60 do século passado), até os debates sobre a triangulação e articulação dos métodos mistos (na década de 90).

Além disso, esclarece-se que o desenho misto não se reduz a unir os resultados obtidos por diferentes vias, mas requer integração em todas as etapas da pesquisa: (a) desenho, (b) criação de materiais, (c) recrutamento de participantes, (d) coleta de dados e (e) análise própria. Os métodos mistos não são, por si só, mais ou menos válidos do que cada abordagem específica de pesquisa. A validade reside mais na adequação, abrangência e eficácia com que esses métodos são aplicados. Também é deixada como pergunta para o próximo tópico quais enigmas atravessam os debates em tempos de pandemia.

O tópico 3 "Contextos e dilemas do desenvolvimento científico no mundo e em Cuba, em tempos de pandemia", foca sua análise no contexto multidimensional da crise global em que emerge a pandemia, os impactos e urgências que essa catástrofe de saúde impôs ao campo dos serviços e pesquisas em saúde, bem como à formação médica. Também relata os avanços



científicos experimentados no período. Entre os autores que dialogam estão: [Maldonado \(2021b\)](#), [Martínez \(2021\)](#) e [Machado \(2020\)](#).

O referido tópico possui 2 conferências e concentra seu olhar (entre outros) nos seguintes eixos:

- *A pandemia do novo coronavírus pode ser categorizada como inédita. Ela gerou um estado de alerta global* ([Breno e Geoffrey, 2020](#)).
- *A atual emergência não é apenas uma crise de saúde. É o que as ciências sociais chamam de fato social total, no sentido de que transforma o conjunto das relações sociais e abala todos os atores, instituições e valores* ([Ramonet, 2020](#)).
- *Devido à sua abrangência global, a COVID-19 representa uma situação inédita para o mundo. Doenças de extrema gravidade, como o ebola, não receberam tanto interesse global e midiático, ficando restritas a um continente esquecido como a África* ([Medina, 2021b](#)).
- *Os debates intelectuais, acadêmicos e políticos oscilam entre o coronotimismo e o coronapessimismo* ([De Sousa, 2020](#)).
- *O crescimento das redes de ciência aberta, publicações, pesquisas e o rápido desenvolvimento de vacinas para imunização contra o SARS-CoV-2 foram grandes conquistas. Enquanto a distribuição desigual de vacinas, a comercialização de medicamentos e as políticas de saúde da maioria dos governos evidenciaram ineficiências* ([Basile e Feo, 2021](#)).
- *Cuba é o único país do Terceiro Mundo com cinco vacinas e altos níveis de imunização. A biotecnologia cubana também produziu diversos medicamentos para os sintomas da doença* ([Medina, 2021a](#)).

Durante os três tópicos, os participantes podem contribuir com suas experiências e opiniões por meio de três fóruns de debate e um workshop final integrador. Os aportes mais significativos foram resumidos abaixo, assim como os comentários feitos durante o feedback da primeira edição realizada entre maio e julho de 2021.

Experiências no oferecimento do pós-graduação

No primeiro fórum de debate, os participantes foram solicitados a responder à seguinte declaração: Avalie a importância da aprofundação dos paradigmas de pesquisa para sua formação. Abaixo estão algumas das principais ideias destacadas:

- *Estou muito interessado no enfoque do estudo de diversos paradigmas para me atualizar e realizar artigos e apresentações para eventos, onde não apenas números sejam usados, mas também vivências, narrativas; o que, na verdade, não é muito comum nas ciências médicas.*



- *A carreira de Sistemas de Informação em Saúde (SIS) possui três perfis. No primeiro relacionado aos sistemas estatísticos (SIE), é claro que predominam as estatísticas, mas na informação científica e biblioteconomia em saúde, as avaliações e os critérios qualitativos são muito importantes. Enquanto na Informática, a combinação de ambos os paradigmas seria muito interessante. Este pós-graduação abre novas maneiras de trabalhar em nossa carreira.*
- *O domínio da metodologia de pesquisa é vital para o desenvolvimento de projetos e publicações de maneira eficiente. Na especialidade de Higiene e Epidemiologia, os paradigmas quantitativos dominaram por muito tempo. Mas com este curso e outros conhecimentos, estamos aprendendo que, juntamente com as estatísticas, é necessário aprofundar as análises qualitativas dos processos de saúde. E devemos avançar para o domínio de métodos e técnicas mais adequados às dinâmicas complexas impostas pela pandemia.*
- *Considero importante o paradigma crítico nas ciências da saúde e pedagógicas, levando em consideração que o enfoque crítico se caracteriza não apenas pelo fato de investigar, obter dados e compreender a realidade em que a pesquisa se insere, mas também por provocar transformações sociais nos contextos em que intervém.*

No segundo fórum, os participantes foram solicitados a exemplificar a utilidade da metodologia horizontal e dos métodos mistos em seu campo específico de pesquisa:

- *Nunca havia considerado profundamente a importância de envolver os estudantes nas pesquisas que realizamos, com um protagonismo ativo. E entender que a horizontalidade também pode ser usada em pesquisas em educação médica é um campo amplo para conduzir pesquisas com novas abordagens. E acredito que tudo isso também aponta para a interdisciplinaridade entre ciências da saúde e ciências sociais, já que esses métodos mais qualitativos foram desenvolvidos a partir do campo das segundas.*
- *Através das conferências do segundo tópico e da consulta ao livro sobre Pesquisa Horizontal, aprendemos que o processo de pesquisa entre pares permite a perspectiva dos participantes. Às vezes, aplicamos pesquisas ou outros instrumentos e não preparamos adequadamente os sujeitos que participam, e eles nem mesmo compreendem bem o que a pesquisa se propõe a fazer.*
- *Considero interessante a utilização da metodologia e dos métodos mistos na área assistencial, tendo em mente que, dentro de seus usos, está a pesquisa em serviços de saúde, que visa obter informações válidas e confiáveis para tomar decisões sobre como organizar eficiente e aceitavelmente os sistemas de saúde, tendo a qualidade da assistência prestada à população como principal preocupação.*

No terceiro fórum, foi solicitado: Qual é a utilidade da reflexividade como abordagem para a realização de pesquisas em seu campo profissional?



- *A reabilitação em saúde está relacionada à prevenção secundária, o que significa conhecer o indivíduo doente e prevenir novas complicações. A reflexividade é a ação de problematizar a função do pesquisador. Nesse caso, também é necessário considerar as condições sociais que cercam o indivíduo e seu estilo de vida para influenciar sua recuperação. As condições de saúde em que o paciente se encontra são multifatoriais, por isso não respondem a um padrão universal e sua identificação deve ser individualizada.*
- *A reflexividade é vital em pesquisas de bancos de dados e inúmeros processamentos estatísticos por meio das TICs. Assim como nos temas relacionados à cibersegurança, regulamentos e normas éticas no uso da informação e outros fenômenos atravessados por mecanismos sociais, como o uso de redes digitais.*
- *O poder dos dados estatísticos é muitas vezes absolutizado, tanto em pesquisas de saúde quanto educacionais. Nesta última, a individualidade do estudante é frequentemente esquecida e os resultados são padronizados demais, considerando que podem ser aplicados de forma mecânica a outros contextos. Isso é muito útil, por exemplo, na disciplina Qualidade da Informação, onde a integridade, veracidade e rastreabilidade das informações em saúde devem ser avaliadas.*
- *A abordagem mista e a reflexividade em estudos farmacológicos oferecem vantagens ao contar com uma variedade de observações de diferentes fontes, tipos de dados e contextos. Ela gera informações mais ricas, permitindo que as pesquisas sejam mais interpretativas em relação às diferentes reações individuais a várias drogas em estudo.*

A oficina final integradora solicitava que, com base na esfera profissional e de pesquisa, os participantes exemplificassem como aplicariam os elementos estudados nos três tópicos. As propostas foram um pouco gerais até agora. Concentraram-se mais em integrar a utilidade do conteúdo abordado ao longo do pós-graduação e na conscientização sobre o deslocamento da enunciação durante futuros processos de pesquisa. Assim como, destacar a criatividade do pós-graduação como um esforço teórico que não apenas cita autores, mas aborda pensadores que se articulam em mudanças de paradigmas, como convergências e divergências.

Também foi considerado muito positivo que a possibilidade de aprender sobre desenhos metodológicos mistos e cruzar opiniões de diferentes saberes profissionais reunidos no primeiro pós-graduação virtual sobre paradigmas de pesquisa, realizado na Faculdade de Tecnologia da Saúde da UCMH. Todos solicitaram que os aprendizados continuassem por meio de orientações ou novos pós-graduações, o que já está sendo feito por meio da tutoria de novos trabalhos de pesquisa, orientações para publicações e o planejamento da segunda edição do pós-graduação.

Para concluir, deve-se destacar que o encerramento do curso coincidiu com o momento mais grave da pandemia em Cuba. A seguinte opinião de um dos participantes expressa isso:



Os tópicos discutidos nos fóruns foram extremamente interessantes, e nós, participantes, devemos propor a partir de nossas áreas de atuação, que outra versão seja realizada, na qual pelo menos os chefes de departamentos de nossa faculdade participem, para que possam multiplicar as experiências e conhecimentos. Cuidem-se para continuar fazendo e poder contar a história quando esse momento difícil passar.

Conclusões

O pós-graduação que redefiniu os paradigmas de pesquisa diante das novas realidades foi uma proposta feita em momentos de contingência, com o objetivo de permitir que os docentes da UCMH, em condições de distanciamento social, tivessem: a) recursos metodológicos inovadores para compreender, a partir das ciências, as causas da emergência epidemiológica; b) estimular que realizassem pesquisas e publicações de forma mais dinâmica do que o habitual, uma vez que a situação vivida o exigia.

A redação deste artigo nos permitiu aprofundar o que foi realizado, para termos a certeza de que, além da eventualidade ocorrida, essa experiência é válida e permite sua continuidade e aprimoramento. Na próxima segunda edição do pós-graduação, a bibliografia deve ser atualizada com novas publicações sobre o comportamento do SARS-CoV-2, bem como repensar algumas atividades didáticas e melhorar a divulgação, já que a ampliação da virtualidade é uma das conquistas positivas deixadas pela pandemia.

Referencias

- Almeida, N. (1992). *Epidemiología sin números. Una introducción crítica a la ciencia epidemiológica*. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/3108/Epidemiologia%20sin%20numeros.pdf?sequence=1>
- Almeida, N. (2007). Por una epidemiología con (más que) números: cómo superar la falsa oposición cuantitativo-cualitativo. *Rev Salud Colectiva*, 3(3), 229-233. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652007000300001
- Basile, G. (2020). SARS-CoV-2 en América Latina y Caribe: Las tres encrucijadas para el pensamiento crítico en salud. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25 (9), aprox. 12p. <https://www.scielo.br/pdf/csc/v25n9/1413-8123-csc-25-09-3557.pdf>
- Basile, G. e Feo, O. (2021). *Las tres "D" de las vacunas del Sars-Cov-2 en América Latina y el Caribe: determinación, dependencia y descoordinación*. CLACSO. <https://www.clacso.org/las-tres-d-de-las-vacunas-del-sars-cov-2-en-america-latina-y-el-caribe-determinacion-dependencia-y-descoordinacion/>
- Breilh, J. (2015). Epidemiología del siglo XXI y ciberespacio: repensar la teoría del poder y la determinación social de la salud. *Rev Bras Epidemiol*, 18 (4), 972-982



https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415790X2015000400972&script=sci_abstract&tlng=es

Breno, B., e Geoffrey P. (2020). *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200826014541/Alerta-global.pdf>.

Cascante, J. (2011). *Métodos mixtos de investigación*. <https://core.ac.uk/download/pdf/67707196.pdf>

Coicaud, S.M., Martinelli, S.I. e Rozenhauz, J. (2021). Recapitando acerca de la capacitación docente en tiempos de virtualización. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 101-107. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36314>

Colmenares, A.M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 103-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4054232>

Cornejo I. e Rufer M. (2020). *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología*. México: CLACSO. <https://www.clacso.org/horizontalidad-hacia-una-critica-de-la-metodologia/>

Corona, S. (2017). *Flujos metodológicos desde el Sur latinoamericano. La zona de la comunicación y las Metodologías Horizontales*. CLACSO. https://www.clacso.org.ar/librerialatinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=1977ypageNum_rs_libros=0y orden=nro_orden

De Sousa, S. B. (2020). El coronavirus y nuestra contemporaneidad. 35-40. Bringel, B. y Pleyers, G. (Eds.). (2020). *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180419015342/Condenados_a_la_reflexividad.pdf

Estévez, E. (2019). *Entre el pensamiento humanista y el paradigma científico: el problema de las culturas*. La Habana: Editorial UH.

Gamboa, Y., Lugo, M. e García, A. (2020). Retos y desafíos de la Biotecnología cubana en el enfrentamiento a la COVID-19. *Revista INFODIR*, 16 (33), 32: e_883. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=9861>

Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica

Lage, A. (2018). *La Osadía de la ciencia*. La Habana: Editorial Academia

Machado, E. (2020). Una reflexión filosófica de la ciencia en tiempos del coronavirus. *Rev. Anales de la Acad. Ciencias de Cuba*, 10(2). <http://www.revistaccuba.cu/index.php/revacc/article/view/871>



- Maldonado, C. E. (2016). Transformación de la no-Complejidad a la Complejidad. *Revista Ingeniería*, 21 (3), 411-426. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.reving.2016.3.a10>
- Maldonado, C. E. (2021a). Un mundo con temblores y terremotos. *Le Monde Diplomatique*, edición 209, abril. <https://www.desdeabajo.info/ediciones/itemlist/category/422-edicion-n-209-le-monde-diplomatique.html>
- Maldonado, C. E. (2021b). Fenomenología de la pandemia. En: *Le Monde Diplomatique*, edición 207, febrero. https://www.researchgate.net/publication/349290280_Fenomenologia_de_la_Pandemia
- Martínez, E. (2021). La COVID-19 en Cuba y las oportunidades para su gestión en momento de crisis. *Revista INFODIR*, 35(2), e_1007. <http://www.revinfodir.sld.cu/index.php/infodir/article/view/1007>
- Medina, B. R. M. (2021a). Covid 19 e Investigación científica: ¿replanteo de paradigmas? *Revista Med Clín. Soc*, 5(3). <https://doi.org/10.52379/mcs.v5i3.209>
- Medina, B. R. M. (2021b). Fascinación tecnológica y comunicación humana en tiempos de la Covid 19. *Educación y Sociedad*, 19(3), 206-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8085364>
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Rev Cuestiones Pedagógicas*, 21(1), 207-22. <https://idus.us.es/handle/11441/12861>
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Editorial Anthropos
- Morin, E. Delgado, C. J. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. La Habana: Editorial UH
- Núñez, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (164), 632-649. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742017000200011&script=sci_abstract&tlng=es
- Muñoz, C. (2013). Métodos mixtos: una aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistemas y servicios de salud. *Rev Chil Salud Pública*, 17 (3), 218-223. <https://revistasaludpublica.uchile.cl/index.php/RCSP/article/view/28632>
- Piovani, J. I. e Muñiz, T. L. (2018). ¿Condenados a la reflexividad? *Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180419015342/Condenados_a_la_reflexividad.pdf
- Puiggrós, A. (2021). *Los desafíos post-pandemia para la educación en América Latina*.



https://www.youtube.com/results?search_query=adriana+-+puiggr%C3%B3s+los+desaf%C3%ADos+postpandemia+para+la+educaci%C3%B3n+en+am%C3%A9rica

Ramonet, I. (2020). Ante lo desconocido. La pandemia y el sistema-mundo. *Cubadebate*. <http://www.cubadebate.cu/especiales/2020/04/25/especial-de-ignacio-ramonet-ante-lo-desconocido-la-pandemia-y-el-sistema-mundo/>

Sequera, M. (2014). Investigación acción: un método de investigación educativa para la sociedad actual. *Rev Arjé*, 18(10), 223-229. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj18/art23.pdf>

Torres, T. (2015). Las exigencias lógicas en la investigación científica. Una mirada desde la solución al dilema. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 34(3), 131-139. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000300010

Zacca, G., Diego, F., López, J.A. (2008). Universidad Virtual de Salud: una nueva etapa. *ACIMED*, 17(3), 1-10. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008000300006

Zamora, M. R. (2019). Importancia de la relación complementaria, entre las ciencias humanísticas y la tecnología. *Rev del Instituto de Bioética Juan Pablo II* (mayo-agosto), 25-32.



A inteligência emocional dos professores para o aprendizado da biologia em estudantes universitários

La inteligencia emocional de los docentes para el aprendizaje de la biología en los estudiantes universitarios

Savier Fernando Acosta Faneite*



<https://orcid.org/0000-0003-2719-9163>
Maracaibo, estado Zulia / Venezuela.

Recebido: Maio/10/2023 **Revisado:** Maio/23/2023 **Aceito:** Junho/23/2023 **Publicado:** Janeiro/10/2024

Como citar: Acosta, F. S. F. (2024). A inteligência emocional dos professores para o aprendizado da biologia em estudantes universitários. *Revista Digital de Investigación e Pós-graduação*, 5(9), 43-60. <https://doi.org/10.59654/yebqpn54>

* Dr. em Ciências da Educação. Doutorado em Gestão para o Ensino Superior. Universidade de Zulia,. Maracaibo – Venezuela.. Professor de Biologia. Email: savier.acosta@gmail.com



Resumo

A inteligência emocional é a habilidade do indivíduo de reconhecer suas próprias emoções e as emoções de outras pessoas; essa capacidade permite identificar sentimentos, orientar o pensamento e adaptar o comportamento ao ambiente de maneira adequada. O objetivo desta pesquisa foi analisar a inteligência emocional dos professores em relação à aprendizagem de biologia dos estudantes universitários da Universidade do Zulia. A metodologia utilizada foi quantitativa, descritiva e com um desenho não experimental e transversal. A população estudada foi composta por 5 professores e 38 alunos, aos quais foi aplicado um questionário digital com informações sobre as variáveis em estudo. A confiabilidade foi determinada pelo Alfa de Cronbach, resultando em um valor de 0,964. Para o processamento dos dados, foi utilizado o programa SPSS 27. Os resultados indicam que os professores apresentam deficiências nos componentes da inteligência emocional. Além disso, os estilos de aprendizagem de acordo com o agente modulador nos estudantes mostram uma eficiência similar, denotando uma fraqueza nessa área. Conclui-se que a inteligência emocional dos professores no contexto da aprendizagem de biologia é insuficiente. Portanto, é recomendado que os educadores fortaleçam essas habilidades para potencializar o ensino e a aprendizagem em seus educandos.

Palavras-chave: competências emocionais, educação emocional, inteligência emocional, professor emocional, tipos de aprendizagem.

Resumen

La inteligencia emocional es la habilidad del individuo para reconocer sus propias emociones y las de otras personas; esta capacidad le permite identificar sentimientos, orientar el pensamiento y adaptar su conducta al entorno de manera adecuada. El objetivo de esta investigación fue analizar la inteligencia emocional de los docentes en relación con el aprendizaje de biología de los estudiantes universitarios de la Universidad del Zulia. La metodología empleada fue cuantitativa, de tipo descriptiva y con un diseño no experimental y transversal. La población estudiada estuvo constituida por 5 profesores y 38 alumnos, a quienes se les aplicó un cuestionario digital con información sobre las variables en estudio. La confiabilidad se determinó a través del Alfa de Cronbach, resultando en un valor de 0,964. Para el procesamiento de los datos, se utilizó el programa SPSS 27. Los resultados indican que los docentes presentan deficiencias en los componentes de la inteligencia emocional. Además, los estilos de aprendizaje según el agente modulador en los estudiantes muestran una similar ineficiencia, denotando una debilidad en esta área. Se concluye que la inteligencia emocional de los docentes en el contexto del aprendizaje de biología es insuficiente. Por lo tanto, se recomienda que los educadores fortalezcan estas habilidades para potenciar la enseñanza y el aprendizaje en sus educandos.

Palabras clave: competencias emocionales, educación emocional, inteligencia emocional, docente emocional, tipos de aprendizajes.



Introdução

Este artigo se concentra na inteligência emocional dos educadores, essenciais pois são eles os agentes que promovem o desenvolvimento abrangente dos alunos. Argumenta-se que os professores devem equipar-se com habilidades que lhes permitam identificar melhor as emoções de seus alunos. Daí surge a importância de nutrir empatia, comunicação e autocontrole, considerados essenciais para os educadores, pois fortalecem as interações com os alunos.

Esse treinamento não só permite ao professor renovar sua personalidade e metodologia pedagógica, mas também os leva a considerar as necessidades emocionais de seus alunos. Isso, por sua vez, orienta-os na escolha de estratégias e recursos e na percepção de estilos de aprendizado individualizados. Neste estudo, a inteligência emocional do professor é abordada sem negligenciar a dos alunos. Dado que os educadores servem como modelos, os alunos tendem a adotar comportamentos semelhantes, beneficiando seu próprio crescimento.

Romero (2022) sustenta que a inteligência emocional é vital para o equilíbrio mental e social dos indivíduos, pois permite que eles entendam seu ambiente e tomem decisões informadas em meio a diversas circunstâncias diárias. Segundo Goleman (2022), a inteligência emocional desempenha um papel crucial na educação: ela aumenta a motivação, controla impulsos, regula emoções e promove a integração do aluno. Além disso, reforça habilidades e valores pessoais e sociais, como autoestima, autonomia, comunicação, empatia e autocontrole.

Por outro lado, Arrabal (2018) divide a inteligência emocional em vários componentes: (a) Percepção: envolve interpretar, sentir e experimentar emoções e sentimentos. (b) Assimilação: sugere que emoções e pensamentos podem ser integrados. Se alguém entende como alavancar emoções em benefício do pensamento, os indivíduos tomarão decisões melhores. (c) Compreensão: baseia-se em reconhecer as emoções dos outros e identificar as próprias, facilitando a conexão com os outros. (d) Regulação: está associada à capacidade de gerenciar respostas emocionais em diversas situações, sejam elas estressantes, positivas ou negativas.

Para Bariso (2020), a inteligência emocional inclui: (a) a inteligência intrapessoal, que se relaciona com a capacidade de conhecer a si mesmo; também inclui a autoestima, autocontrole, amor-próprio, autoconceito, autonomia e motivação acadêmica; e (b) a inteligência interpessoal, que se relaciona com a motivação e a habilidade de compreender as emoções e comportamentos de outros indivíduos. Além disso, Pincay *et al.* (2018) explicam que o ambiente complexo em que os professores têm que trabalhar claramente requer um aumento na inteligência emocional, o que lhes permite ser resilientes, se adaptar às situações e lidar plenamente com as mudanças que ocorrem diariamente.

Ora, Weissbluth (2019) afirma que o propósito da educação a nível global é a formação holística dos estudantes, tanto a nível cognitivo como emocional. Para alcançar isso, o docente deve possuir uma boa inteligência emocional e também a capacidade de planejar aulas com temas que incluam o desenvolvimento de competências, abordando-as de forma clara e transversal



no currículo, de modo a otimizar o desenvolvimento emocional dos alunos.

Neste contexto, [Tacca, Tacca e Cuarez \(2020\)](#) afirmam que, na América Latina, os professores devem focar-se não só em ensinar os conteúdos das disciplinas e padrões de comportamento corretos, mas também nas emoções e sentimentos. O docente deve compreender o comportamento dos alunos de uma perspectiva emocional, não apenas comportamental, e aprender como ensinar a inteligência emocional. Esta não deve ser aplicada apenas no âmbito educativo, mas também no familiar e social.

Nesse sentido, Segura, [Cacheiro e Domínguez \(2018\)](#) salientam que quem não tiver desenvolvida a inteligência emocional afeta as relações interpessoais, a colaboração, habilidades para resolver problemas, trabalho em equipa e a motivação para alcançar metas e objetivos na vida. Os docentes com elevado grau de inteligência emocional são mais empáticos, positivos, relacionam-se melhor com os outros e sentem maior satisfação no trabalho. Dadas estas condições, [Mejía e Londoño \(2021\)](#) afirmam que as emoções expressas pelos professores causam mudanças de comportamento nos alunos que influenciam a aprendizagem; assim, os professores tornam-se nos principais guias emocionais dos estudantes, assumindo o papel de exemplo e modelo.

Neste cenário, o professor que souber captar, entender e controlar as emoções alcançará o seu próprio equilíbrio e bem-estar social. Para [Acosta e Blanco \(2022\)](#), a inteligência emocional está relacionada com várias capacidades das pessoas, como a assimilação, percepção, avaliação, aprendizagem, geração, compreensão, regulação e expressão das emoções. Face ao exposto, [Macazana e Romero \(2021\)](#) sublinham que é necessário a formação do professorado para fechar a lacuna educativa no desenvolvimento de competências que têm sido menos valorizadas para gerir pensamentos, sentimentos, emoções e as habilidades adquiridas para compreender a realidade e para evoluir, tanto a nível pessoal como profissional.

Por sua vez, [Fuenmayor \(2016\)](#) assinala que, na Venezuela, os professores precisam mudar a educação e ensinar a partir das emoções para promover diferentes estilos de aprendizagem nos alunos. Por isso, devem ter em mente as competências emocionais durante a sua prática pedagógica. Ou seja, um docente com habilidades emocionais desenvolvidas tem a capacidade de criar ambientes de trabalho apropriados e reconhecer melhor os estados emocionais dos alunos. Isso leva a uma conexão empática que proporciona segurança ao aluno.

Nesse sentido, [Romero et al. \(2022\)](#) indicam que há a necessidade de incluir novas áreas de trabalho relacionadas com a inteligência emocional, tais como: percepção, assimilação, compreensão, regulação emocional, comunicação e relações interpessoais, entre outras. Da mesma forma, é necessário formar os professores para que compreendam o papel das emoções no ambiente escolar, pois isso permitirá o desenvolvimento das atividades docentes mais eficazes.

Portanto, é necessário incorporar esse modelo de ensino para que tenha um efeito positivo nos resultados do trabalho diário do docente. Pois isso influencia a aprendizagem, saúde mental, eficácia das relações sociais e desempenho profissional, promovendo um ambiente positivo



na sala de aula para reduzir o estresse inerente à profissão e melhorar a comunicação e a relação entre alunos, colegas e a comunidade educativa. Os professores com inteligência emocional desenvolvida projetam uma personalidade compreensiva no trabalho diário, que vai além de observar o comportamento dos alunos. Assim, é necessário adentrar nos sentimentos, entender o significado dos comportamentos, compreendê-los e criar um ambiente de diálogo, entendimento e escuta ativa.

Segundo [Heredia e Sánchez \(2020\)](#), um docente deve possuir uma formação que lhe permita criar um ambiente de aprendizagem positivo que promova a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Para que o ambiente educativo se torne um reflexo mais positivo da sociedade. Além disso, deve promover um clima escolar adequado, associado ao desenvolvimento físico e psicológico que favoreça uma aprendizagem ótima, a redução de comportamentos disruptivos e a formação de bons grupos e empatia.

Por outro lado, [Bulás et al. \(2020\)](#) afirmam que, quando se conseguem desenvolver essas competências emocionais básicas, é fácil construir outras como autonomia, compromisso e pensamento crítico. Quando o professor sabe ensinar emocionalmente, os alunos desfrutam mais da escola, constroem facilmente sua autoestima, são mais criativos e identificam a qualidade humana de cada estudante. Tudo isso reduz os problemas de disciplina e o ambiente escolar é menos agressivo.

Recentemente, o professor está percebendo o impacto das emoções dos alunos. No entanto, em muito poucas escolas foram estabelecidos conteúdos e propósitos acadêmicos relacionados com a inteligência emocional. Nesse aspecto, [Ávila \(2019\)](#) expressa que existe uma corresponsabilidade pelo desenvolvimento socioemocional do estudante no processo educativo. O qual começa na harmonia que deve existir entre a família, pois é o modelo afetivo que forma o primeiro ambiente de socialização e educação emocional do aluno. O segundo é o ambiente acadêmico que, com o apoio das leis, estratégias e recursos, os professores devem promover a inteligência emocional na sala de aula.

Por outro lado, [Coll \(2017\)](#) expõe que a aprendizagem das pessoas consiste na recepção, assimilação e acomodação de conhecimentos. Da mesma forma, [Kolb \(2014\)](#) assinala que se observa quando os sujeitos adquirem ou modificam capacidades, conhecimentos e comportamentos devido às experiências vividas. Portanto, aprender é o processo de construir experiência e adaptá-la às novas situações. A aprendizagem faz parte do desenvolvimento pessoal e ocorre melhor quando o sujeito está motivado, quer aprender e se esforça. Para isso, tem de prestar atenção, usar a memória e o raciocínio lógico.

Neste contexto, [Ojeda \(2022\)](#) assinala que para que ocorra uma boa aprendizagem devem existir as seguintes condições: métodos, procedimentos, estratégias, recursos, motivação, vontade e adequada distribuição do tempo. É por isso que o docente deve possuir inteligência emocional e gerir adequadamente as emoções dos estudantes, uma vez que isso pode aca-



rretar várias consequências, como marginalização ou problemas sociais, como mau humor, isolamento, reservas, insatisfação e dependência.

O estudo foi realizado na Universidade de Zulia, com alunos e professores do curso de educação em biologia, com o objetivo de analisar a inteligência emocional dos docentes para o aprendizado de biologia dos estudantes universitários da Universidade de Zulia. Conforme indicam estudos anteriores, é necessário que os professores tenham desenvolvidos os componentes da inteligência emocional (automotivação, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais) para que possam desenvolver apropriadamente suas aulas e, dessa forma, os educandos possam obter uma aprendizagem mais eficiente, duradoura, útil, aplicável e transferível no contexto.

Para [Escolano \(2018\)](#), a formação da inteligência emocional está ao alcance de todos e depende das condições vividas pelos indivíduos ao longo de suas vidas; a infância é uma etapa muito importante onde essas capacidades são desenvolvidas; é necessário aprendê-las, pois permitem compreender como interagir com as pessoas que nos rodeiam. Os seres humanos precisam se desenvolver emocional e intelectualmente ao longo de suas vidas, para progredir tanto cognitivamente quanto pessoalmente.

Fundamentos teóricos

Inteligência emocional

É a habilidade que as pessoas possuem, permitindo-lhes identificar os próprios sentimentos e os dos outros; da mesma forma, envolve motivar-se e gerir bem as relações interpessoais. Segundo [Goleman \(2015\)](#), é um conjunto de conhecimentos e habilidades que não nascem com os indivíduos, mas que são adquiridos ao longo da vida, incluindo a empatia, automotivação, autocontrole, autorregulação e habilidades sociais.

Nesse sentido, [Olvera et al. \(2020\)](#) destacam que os professores que possuem inteligência emocional desenvolvida são capazes de ensinar aos alunos habilidades para a compreensão das emoções, autocontrole e capacidade de expressá-las adequadamente perante os outros. Para que um professor esteja preparado para esse desafio, primeiro ele deve considerar seu desenvolvimento emocional, somente assim poderá se capacitar e aprender as ferramentas metodológicas que permitirão realizar essa tarefa; também é bem sabido que, sem clareza na estrutura de valores e sem certo controle sobre as emoções, é impossível realizar a educação emocional e moral dos alunos.

Componente da inteligência emocional

Goleman indica que os componentes que formam a inteligência emocional são: (a) autoconhecimento emocional: que se refere à habilidade dos indivíduos de identificar, reconhecer e compreender suas próprias emoções. (b) Autorregulação emocional: é a capacidade de con-



trolar e regular emoções e reações. (c) Motivação: é a habilidade de se motivar a si mesmo e aos outros, estabelecendo objetivos e trabalhando para alcançá-los. (d) Empatia: é a capacidade de entender e compreender as emoções dos outros. (e) Habilidades sociais: permitem que as pessoas se relacionem e se comuniquem eficazmente com os outros, estabelecendo relações interpessoais saudáveis e colaborando em equipe.

Aprendizagem dos alunos

A aprendizagem é a capacidade que consiste na assimilação de conhecimento e mudança de comportamento, sendo uma tarefa compartilhada entre professores e alunos. Para alcançar o que foi mencionado, [Acosta e Barrios \(2023\)](#) expressam que há a necessidade de que os professores desempenhem seu papel como agentes formadores de capacidades por meio de estratégias inovadoras e reconheçam o papel dos alunos na aprendizagem, escolhendo metodologias que permitam aos alunos adquirir conhecimento.

Por sua vez, [Arhuiri \(2021\)](#) expressa que os alunos devem estar cientes e comprometidos com sua própria aprendizagem e que uma orientação adequada pode levá-los a refletir sobre a aprendizagem. Portanto, alcançar a excelência acadêmica requer compromisso tanto de professores quanto de alunos, usando um planejamento adequado, execução, controle e acompanhamento do processo de aprendizagem e critérios de avaliação que os alunos conheçam antecipadamente.

Estilos de aprendizagem

Existem muitos estilos de aprendizagem, cada um deles descreve as diferentes formas pelas quais os alunos adquirem conhecimento; para o caso deste estudo, foi selecionado o estilo de aprendizagem de acordo com o agente modulador proposto por [Kolb \(2014\)](#), que indica que ele ocorre com base na genética, experiências vividas e situações sociais; a informação pode ser recebida e absorvida de formas concretas, criativas, abstratas ou adaptativas; eles são classificados em: (a) Aprendizagem convergente: ocorre quando uma pessoa percebe a informação de forma concreta e é capaz de obter soluções práticas; eles têm a capacidade de sintetizar graficamente conhecimentos e elaboram facilmente esquemas, diagramas, planos, mapas, entre outros.

(b) Aprendizagem divergente: manifesta-se em indivíduos que podem oferecer múltiplas soluções a diferentes situações, pois apresentam grande criatividade; eles tendem a gerar ideias inovadoras e são principalmente artistas, designers, criadores e inventores. (c) Aprendizagem assimilativa: as pessoas que a apresentam têm uma maior capacidade de conhecimento abstrato, portanto tendem a se destacar em áreas de pesquisa, programação e engenharia. d) Aprendizagem acomodativa: é caracterizada pela capacidade de se adaptar rapidamente a diferentes situações, maior adaptabilidade e um maior desejo de interagir socialmente e liderar os outros; são bons oradores e apresentadores.



Metodología

Durante o desenvolvimento da pesquisa, é necessário compreender qual paradigma é adequado para ser usado como orientação durante o estudo; é por isso que [Hernández e Mendoza \(2018\)](#) apontam que sem uma compreensão clara dos modelos que orientam a abordagem do pesquisador no estudo, não é possível conduzir pesquisa científica. Nesse contexto, o método utilizado foi o positivista, conforme descrito por [Arias \(2016\)](#), que lida com a existência de uma maneira específica de compreender o fato ou fenômeno investigado, propondo o uso dessa técnica como autenticidade do conhecimento.

Além disso, o tipo de pesquisa realizado no estudo foi descritivo, de acordo com [Palella e Martins \(2017\)](#), que têm o propósito de compreender certos fenômenos por meio de critérios sistêmicos que permitem observar o comportamento. Da mesma forma, esse tipo de estudo não envolve testar hipóteses, mas descreve o sujeito em termos de julgamentos predefinidos. Eles também indicam que é um mecanismo destinado a obter informações sobre a situação do fenômeno em estudo.

Por outro lado, o estudo foi não experimental, de acordo com [Hernández e Mendoza \(2018\)](#), e tem como propósito investigar os valores dos eventos. Isso significa que o objetivo do estudo é analisar o estado de uma variável, indivíduo ou entidade para fornecer uma descrição; da mesma forma, foi transversal, pois um cenário específico foi escolhido para a coleta de informações: a Faculdade de Humanidades e Educação da Universidade do Zulia.

De acordo com [Sabino \(2014\)](#), a população é um grupo de sujeitos que constituem todos os indivíduos de um estudo; devido ao seu tamanho pequeno, foi realizado um censo populacional no qual todas as pessoas participaram da pesquisa. Ela consistiu em 5 professores (prof.) e 38 estudantes (est.), sendo os últimos dos seguintes semestres: 18 do sexto, 13 do sétimo e 7 do oitavo; eles foram selecionados devido à sua formação acadêmica avançada e capacidade de emitir um julgamento mais objetivo.

Para a coleta de dados, a técnica utilizada foi uma pesquisa, conforme descrito por [Suárez, Varguillas e Roncero \(2022\)](#), que envolve um conjunto de perguntas aplicadas aos indivíduos que participaram da pesquisa, neste caso, professores e estudantes de biologia da Universidade do Zulia. Com base nisso, a ferramenta para a coleta de dados foi um questionário, definido por [Arias \(2016\)](#), como um documento composto por perguntas bem formuladas, organizadas e relacionadas a indicadores, dimensões e variáveis.

Para reunir as informações, foi utilizado um questionário, que foi aprovado por seis especialistas em educação e metodologia antes de seu uso. Sua confiabilidade foi de 0,964. Ele foi transcrito para uma versão digital do questionário usando o "Google Forms", onde as perguntas foram organizadas para cada indicador que compunha as variáveis do estudo. O link digital foi enviado por e-mail e WhatsApp aos entrevistados. Uma vez coletadas as informações, elas foram analisadas usando o Excel. Os dados foram posteriormente classificados e agrupados para in-



interpretação e discussão com as teorias selecionadas.

O instrumento continha 4 variações devido ao tipo de perguntas no questionário. Em outras palavras, os critérios para escolher a escala correspondem à direção de cada sujeito. As opções de resposta foram (4) Sempre; (3) Quase sempre; (2) Quase nunca; (1) Nunca. Neste estudo, apenas 4 alternativas foram consideradas. Isso, de acordo com [Hernández et al. \(2014\)](#), é feito com o objetivo de "comprometer o sujeito ou forçá-lo a se pronunciar de maneira favorável ou desfavorável" (p. 244).

Da mesma forma, um esquema foi desenvolvido, conforme indicado por [Hernández e Mendoza \(2018\)](#), que mostra um conjunto de categorias que permitem a avaliação de variáveis, dimensões e indicadores, com o objetivo de facilitar a interpretação dos dados que podem ser encontrados. Além disso, o processo de análise das informações permite a avaliação quantitativa do resultado da pesquisa por meio da classificação e tabulação dos dados para a formulação e interpretação subsequentes do processo.

Tabela 1. Escalas para a interpretação das respostas

Variables	Valores	Opciones	Valor cuantitativo	Categorías
Inteligência emocional dos professores e aprendizagem de biologia dos estudantes	Positivo	Sempre	4	Eficiente
		Quase sempre	3	Pouco eficiente
	Negativo	Quase nunca	2	Ineficiente
		Nunca	1	Muito ineficiente

Fonte: Elaboração própria (2023).

Resultados

En las siguientes tablas presentadas a continuación, se expresan los resultados de las variables y dimensiones en frecuencias, porcentajes y la interpretación del baremo.

Tabela 2. Componentes da inteligência emocional

Indicadores	Opções	Sempre		Quase sempre		Quase nunca		Nunca		Total		Categorías	
	Sujeitos	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.
Autoconhecimento	Fa	3	3	19	1	13	1	3	0	38	5	Pouco eficiente	Eficiente
	%	7,9	60,0	50,0	20,0	34,2	20,0	7,9	0	100	100		
Autorregulação	Fa	4	1	18	3	14	1	2	0	38	5		Pouco eficiente
	%	10,5	20,0	47,4	60,0	36,9	20,0	5,2	0	100	100		
Motivação	Fa	11	1	14	2	10	1	3	1	38	5		
	%	28,9	20,0	36,9	40,0	26,3	20,0	7,9	20,0	100	100		
Empatia	Fa	10	2	17	1	8	1	3	1	38	5		
	%	26,3	40,0	44,7	20,0	21,1	20,0	7,9	20,0	100	100		
Habilidades sociais	Fa	9	2	21	1	7	1	1	1	38	5		Eficiente
	%	23,7	40,0	55,3	20,0	28,4	20,0	2,6	20,0	100	100		

Fonte: Elaboração própria (2023).



Na Tabela 2 são apresentados os resultados da dimensão "componentes da inteligência emocional". Em relação ao indicador "autoconhecimento", 50% dos estudantes de biologia afirmaram que os professores quase sempre são capazes de identificar, reconhecer e compreender as próprias emoções e as dos outros; colocando esses resultados na categoria pouco eficiente. Por sua vez, os professores de biologia, com 60%, afirmaram que sempre sabem interpretar suas emoções e as de outros indivíduos; enquadrando-se na categoria eficiente.

Para o indicador "autorregulação", 47,4% dos estudantes expressaram que os professores quase sempre conseguem controlar e regular as emoções e reações; colocando esses resultados na categoria pouco eficiente. No caso dos professores, 60% afirmaram que quase sempre regulam as emoções e reações devido a várias situações que enfrentam em sua prática acadêmica e na vida cotidiana; situando-se na categoria pouco eficiente.

No indicador "motivação", os estudantes, com 36,9%, afirmaram que os professores quase sempre, apesar das circunstâncias que vivem, estão motivados, orientam os alunos, estabelecem metas e trabalham para alcançá-las; colocando esses resultados na categoria pouco eficiente. Por sua vez, os professores, com 40%, expressaram que quase sempre têm motivação e estabelecem objetivos para sua vida pessoal e profissional; enquadrando-se na opção pouco eficiente.

No indicador "empatia", os estudantes, com 44,7%, indicaram que os professores quase sempre apresentam a habilidade de compreender as emoções dos outros; colocando esses resultados na opção pouco eficiente. Enquanto os professores, com 40%, afirmaram que sempre têm a capacidade de identificar e entender as emoções das pessoas; enquadrando-se na categoria eficiente.

Quanto às "habilidades sociais", os alunos expressaram que 44,7% dos professores quase sempre se relacionam e se comunicam efetivamente com os outros, estabelecem relacionamentos interpessoais saudáveis e trabalham em equipe; colocando esses resultados na categoria pouco eficiente. No entanto, os professores, com 40%, afirmaram que sempre estabelecem comunicação com seus colegas e alunos; enquadrando-se na opção eficiente.

Tabela 3. Estilos de aprendizagem de acordo com o agente modulador.

Indicadores	Opções	Sempre		Quase sempre		Quase nunca		Nunca		Total		Categorias	
	Sujeitos	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.	Est.	Doc.
Aprendizagem convergente	Fa	5	1	20	2	10	1	3	1	38	5	Pouco eficiente	Pouco eficiente
	%	13,2	20,0	52,6	40,0	26,3	20,0	7,9	20,0	100	100		
Aprendizagem divergente	Fa	14	1	19	3	3	1	2	0	38	5	Pouco eficiente	Pouco eficiente
	%	36,9	20,0	50,0	60,0	7,9	20,0	5,2	0	100	100		
Aprendizagem assimilativa	Fa	15	1	13	2	7	1	3	1	38	5	Eficiente	Pouco eficiente
	%	39,5	39,5	20,0	34,2	40,0	20,0	7,9	20,0	100	100		
Aprendizagem acomodativa	Fa	9	9	1	18	2	1	2	1	38	5	Pouco eficiente	Pouco eficiente
	%	23,7	20,0	47,4	40,0	23,7	20,0	5,2	20,0	100	100		

Fonte: Elaboração própria (2023).



A Tabela 3 apresenta os resultados da dimensão "estilos de aprendizagem" de acordo com o agente modulador. Para o indicador "aprendizagem convergente", os estudantes de educação em biologia, com 56,2%, expressam que quase sempre percebem informações de maneira concreta e são capazes de encontrar soluções práticas para seus problemas; colocando esses resultados na categoria pouco eficiente. Por outro lado, os professores de biologia, com 40%, afirmam que quase sempre os alunos recebem informações precisas e buscam soluções para as situações que lhes ocorrem; colocando esses resultados na categoria pouco eficiente.

No indicador "aprendizagem divergente", 50% dos estudantes afirmam que quase sempre oferecem múltiplas soluções para os problemas, mostram criatividade e geram ideias inovadoras; colocando esses resultados na categoria pouco eficiente. Os professores, com 60%, concordam com os alunos de que quase sempre buscam solucionar dificuldades, são criativos e inovadores; colocando esses resultados na opção pouco eficiente.

No caso do indicador "aprendizagem assimilativa", 39,5% dos estudantes mencionam que sempre têm a capacidade de conhecimento abstrato e se destacam na pesquisa; colocando esses resultados na categoria eficiente. Enquanto os professores, com 40%, mencionam que os alunos quase sempre desenvolvem esse tipo de aprendizado; colocando os resultados na opção pouco eficiente.

Com relação ao indicador "aprendizagem acomodadora", 47,4% dos estudantes de educação em biologia afirmam que quase sempre são capazes de se adaptar rapidamente a diferentes situações, liderar e interagir socialmente; colocando esses resultados na opção pouco eficiente. Os professores de biologia, com 40%, afirmam que quase sempre os alunos têm a capacidade de se comunicar facilmente com seus colegas; colocando esses resultados na opção pouco eficiente.

Discussão dos resultados

Para estabelecer um referencial teórico que explique o fenômeno em estudo, é relevante partir da concepção de Goleman sobre inteligência emocional. Ele a define como a capacidade de perceber, compreender e regular as próprias emoções, bem como compreender e se relacionar com sucesso com os outros. Essa capacidade auxilia na tomada de decisões bem fundamentadas, na gestão eficaz do estresse e das interações interpessoais, para atingir objetivos e é crucial para o sucesso na vida pessoal e profissional.

Ao estudar alguns indicadores da inteligência emocional, incluindo: autoconhecimento, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais (que são os componentes da inteligência emocional), [Tacca et al. \(2020\)](#) apontam que os professores devem ter desenvolvido esses componentes, que devem se manifestar por meio das habilidades que eles demonstram ao se relacionar com os alunos e selecionar os mecanismos pedagógicos, o que eles devem alcançar por meio de decisões assertivas em relação às estratégias e recursos que implementarão.

Nessa linha de pensamento, com relação ao indicador de autoconhecimento, os resultados mostram que foi pouco eficiente. Isso implica que há uma fraqueza nos professores, como afir-



mam [Barragán e Trejos \(2022\)](#), que é uma competência profissional essencial que os professores devem possuir, permitindo que eles se conheçam e compreendam a si mesmos, estejam cientes de suas motivações, necessidades, pensamentos e sentimentos, e como esses afetam o comportamento e as conexões que estabelecem com os outros e com o ambiente.

Para o indicador de autorregulação dos professores, os resultados diferem do que é expresso por [Gaeta \(2014\)](#), que se refere a essa capacidade como a habilidade de gerenciar e controlar o próprio comportamento, planejar e monitorar seu aprendizado e desenvolvimento profissional. Isso significa que os professores devem ser capazes de identificar suas forças e fraquezas, estabelecer metas realistas para melhorar seu desempenho, buscar feedback e apoio e ajustar sua prática em conformidade.

No que diz respeito à motivação dos professores, o indicador apresentou fraqueza. Isso se opõe ao que é afirmado por [Durange \(2022\)](#), pois é importante que o professor tenha motivação, pois isso afeta o desempenho e a qualidade do ensino que oferecem aos alunos. Quando um professor está motivado, comprometido e tem uma atitude positiva em relação à instrução, aumenta o interesse e o comprometimento dos alunos. Além disso, a motivação pode ajudar os professores a serem mais criativos e inovadores em seus métodos de ensino e a se manterem atualizados em sua área de estudo.

De acordo com os resultados, o indicador de empatia apresentou fraqueza. Isso difere do que é exposto por [Pincay et al. \(2018\)](#), que afirmam que a empatia é fundamental para o sucesso educacional e a aprendizagem dos alunos. Isso implica que os professores devem se colocar no lugar dos alunos para entender seus sentimentos, pensamentos e motivações. Um relacionamento empático entre o professor e o aluno promove a aprendizagem significativa e reduz os problemas de disciplina. Portanto, a empatia do professor é essencial para ajudar os alunos a se integrarem com seus colegas e compreenderem suas necessidades.

Com relação ao indicador de habilidades sociais, ele apresentou fraquezas, sendo classificado na opção pouco eficiente. Isso contradiz o que é expresso por [Huambachano e Huairé \(2018\)](#), que afirmam que é importante para os professores permitir que eles se conectem com seus alunos com gentileza, respeito, empatia, humildade e confiança. Além disso, os professores devem ter habilidades de comunicação eficaz, utilizando uma variedade de recursos, como linguagem oral, escrita e corporal. Essas habilidades são adquiridas principalmente por meio da aprendizagem, observação, imitação, experimentação e informações.

Nesse contexto, [Extremera, et al. \(2020\)](#) afirmam que as habilidades sociais e emocionais dos professores são fundamentais para alcançar os objetivos de um ensino eficaz. Portanto, é necessário promover a inclusão emocional nas salas de aula, reconhecendo que o professor é visto como o principal referencial das atitudes, comportamentos, sentimentos e emoções dos alunos. Assim, eles devem construir uma conexão saudável e íntima com eles, compreender seu estado emocional, ensiná-los a se entenderem e resolver os conflitos do dia a dia de maneira conciliadora e tranquila.



Por sua vez, [Macazana et al. \(2021\)](#) expressam que há uma necessidade de os professores desenvolverem os componentes da inteligência emocional, uma vez que eles são condutores dos comportamentos dos estudantes. Portanto, é necessário que reconheçam nas emoções dos alunos aquelas que favorecem a concentração, a motivação e todos os elementos que contribuem para a assimilação das informações acadêmicas e melhoram os processos mentais dos alunos.

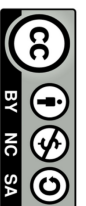
Para [Hernández e Guárate \(2017\)](#), o docente, sendo o mediador entre os conhecimentos das disciplinas que ministra e a forma como os alunos os adquirem, deve ser um modelo a ser seguido, já que os alunos passam muito tempo na sala de aula. A melhor maneira de facilitar a assimilação e o desenvolvimento de sentimentos e emoções é canalizá-los por meio da imagem de um mentor. No entanto, [Cejudo e López \(2017\)](#) indicam que, para que os educandos desenvolvam sentimentos e habilidades emocionais associadas à inteligência emocional, eles precisam de um professor que seja seu mestre emocional.

Da mesma forma, [Acosta e Villalba \(2022\)](#) destacam que, como professores, não se deve esquecer que uma parte significativa para o desenvolvimento de sentimentos e valores é com a ajuda dos pais. Portanto, atividades devem ser realizadas com eles para que também possam ser modelos para seus filhos em casa. Além disso, na escola, reuniões devem ser realizadas com pais e filhos para conversar e sugerir um conjunto de recomendações que possam ser aplicadas em suas casas.

Em relação aos resultados obtidos na dimensão de estilos de aprendizagem de acordo com o agente modulador, como o aprendizado convergente, divergente, assimilativo e acomodador, eles se apresentaram como pouco eficientes. Isso implica em fraqueza e vai contra as indicações de [Kolb \(2014\)](#), que afirma que a aprendizagem é construída a partir das experiências vivenciadas e das situações sociais. Ao serem combinadas, os estudantes se concentram em encontrar uma solução eficaz para um problema específico, em situações que envolvem lógica e criatividade, como responder a perguntas de múltipla escolha ou resolver problemas reconhecendo que têm uma solução possível.

No caso do indicador de aprendizado convergente, de acordo com os resultados apresentados, ele é pouco eficiente. Isso contradiz as colocações de [Acevedo et al. \(2016\)](#), que afirmam que ocorre quando uma pessoa percebe informações de maneira concreta e é capaz de obter soluções práticas. Ele se concentra na aquisição de competências transversais e promove a participação dos alunos em seu próprio aprendizado. Procura integrar diferentes disciplinas e abordagens para resolver problemas complexos, desenvolvendo o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração. Portanto, é necessário que os alunos trabalhem esse tipo de aprendizado para adquirir as habilidades e competências necessárias em sua formação acadêmica.

Em relação ao indicador de aprendizado divergente, segundo os entrevistados, ele apresentou fraqueza. [Silva \(2018\)](#) afirma que essa abordagem se concentra no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, criativo e flexível, promovendo a investigação, a engenhosidade



e gerando múltiplas soluções em vez de buscar uma resposta correta. Essa abordagem educacional é projetada para capacitar os alunos e prepará-los para os desafios do mundo real.

Para o indicador de aprendizado assimilativo, os resultados mostram fraqueza e divergem do que é expresso por [Rodríguez \(2020\)](#). Segundo ele, esse estilo implica a integração de novas informações em esquemas mentais preexistentes, que permitem às pessoas construir conhecimento e compreensão do mundo ao seu redor. Nesse sentido, [Blanco e Acosta \(2023\)](#) apontam que é um processo ativo em que os indivíduos tentam relacionar, argumentar e compreender novas informações. Também lhes permite desenvolver pesquisas.

Por fim, para o indicador de aprendizado acomodador, os resultados divergem do que é expresso por [Tripodoro e De Simone \(2015\)](#), uma vez que esse estilo é caracterizado pelo fato de as pessoas realizarem experimentação ativa e tarefas práticas. Portanto, os indivíduos tendem a aprender melhor quando se envolvem em situações do mundo real, enfrentam desafios e resolvem problemas diretamente. É um estilo adaptativo que se destaca pela capacidade de se adaptar rapidamente a novas situações e tomar decisões rápidas com base na experiência prática. Essencial para a aprendizagem da biologia e também muito eficaz em situações de ritmo acelerado e que requerem respostas rápidas.

Segundo [Kolb \(2014\)](#), a aprendizagem é fundamental, pois permite às pessoas se adaptarem, melhorarem e tomarem decisões eficazes com base na experiência passada. Também lhes permite enfrentar novos desafios, otimizar seu comportamento e obter os melhores resultados em diferentes ambientes e situações. A importância do estilo de aprendizado reside em ajudar as pessoas a entender como aprendem melhor, para que possam adaptar seu estilo ou maneira de adquirir conhecimento. Além disso, o modelo de Kolb tem sido usado na educação para melhorar o ensino e a aprendizagem, e para ajudar as pessoas a serem mais produtivas e a trabalhar em equipe..

Conclusões

Uma vez analisados os resultados, é possível indicar que, de acordo com a manifestação dos estudantes, foi evidenciado que os professores do curso de educação em biologia da Universidade do Zulia raramente apresentam os componentes da inteligência emocional, classificando essas descobertas na categoria pouco eficiente. No caso dos docentes, eles apontam que apresentam com eficiência os indicadores de autoconhecimento, empatia e habilidades sociais, mas a autorregulação e a motivação são pouco eficientes. Esses resultados indicam que há uma fragilidade dos professores nessa dimensão; talvez isso seja devido aos fatores sociais, econômicos e políticos que os docentes vivenciam atualmente.

No caso da aprendizagem de acordo com o agente modulador, os resultados apresentados pelos estudantes de educação em biologia indicam que eles raramente adquirem conhecimento. Eles atribuem isso ao fato de os docentes talvez não empregarem adequadamente os componentes da inteligência emocional e as metodologias para que os alunos possam aplicar



as estratégias de aprendizado adequadamente, classificando esses resultados na categoria pouco eficiente. Por sua vez, os docentes expressam que os alunos quase nunca aplicam os estilos de aprendizado nas aulas, classificando esses resultados na opção pouco eficiente. Além disso, eles demonstram preocupação, pois isso impacta em sua formação profissional.

Referências

- Acevedo, B. A., Cachay, B. O. e Linares, B. C. (2016). Los estilos convergente y divergente para resolución de problemas. La perspectiva de los sistemas blandos en el aprendizaje por experiencias. *Industrial Data*, 19(2), 49–58. <https://doi.org/10.15381/idata.v19i2.12815>
- Acosta, S. e Barrios, M. (2023). La enseñanza contextualizada para el aprendizaje de las Ciencias Naturales. *Revista de la Universidad del Zulia*, 14(40), 103-126. <https://doi.org/10.46925/rdluz.40.06>
- Acosta, F., S. F., e Blanco, R. L. A. (2022). *La inteligencia emocional: un concepto humanizador para la educación en tiempos postpandemia: Capítulo 1*. Editorial Idicap Pacífico, 7–25. <https://doi.org/10.53595/eip.006.2022.ch.1>
- Acosta, S., y Villalba, A. (2022). Educación para la paz como mecanismo de convivencia ciudadana. *Revista Honoris Causa*, 14(2), 7–27. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/156>
- Arhuiri, R. (2021). Aprendizaje significativo en estudiantes de educación secundaria de Juliaca. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 151–163. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.014>
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 7ma. Edición. Episteme.
- Arrabal, E. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Elearning, SL.
- Ávila, A. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Boletín Redipe*, 8(5), 131-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528260>
- Bariso, J. (2020). *Inteligencia emocional para la vida cotidiana: una guía para el mundo real*. EDITORIAL SIRIO SA.
- Barragán, C. e Trejos, C. (2022). Análisis de los juicios morales para desarrollar la inteligencia emocional y la convivencia escolar. *Scientiarium*, (3). <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/680>
- Blanco, I. e Acosta, S. (2023). La argumentación en los trabajos de investigación: un aporte



- científico al discurso académico. *Delectus*, 6 (1), 29-38. <https://doi.org/10.36996/delectus.v6i1.205>
- Bulás, M., Ramírez, A. e Corona, M. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 57-73. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bulas4>
- Cejudo, J., y López, D. M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Coll, C. (2017). *La personalización del aprendizaje escolar*. Ediciones SM.
- Durange, A. (2022). La inteligencia emocional como herramienta de aprendizaje para el rendimiento académico. *Scientiarium*, (3). <https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/679>
- Escolano, A. (2018). *Emociones & Educacion: La construcción histórica de la educación emocional*. visión libros.
- Extremera, N., Mérida, S., Rey, L., e Peláez, M. (2020). Programa "CRECIENDO" (Creando Competencias de Inteligencia Emocional en Nuevos Docentes): Evidencias preliminares y su utilidad percibida en la formación inicial del profesorado de Secundaria. *Know and Share Psychology*, 1(4). DOI: <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4340>
- Gaeta, M. (2014). La implicación docente en los procesos de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 35E, 74-81. <https://doi.org/10.15198/seeci.2014.35E.74-81>
- Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. B de Books.
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. EDICIONES B.
- Fuenmayor, A. (2016). Violencia y agresión verbal en estudiantes de un liceo de la ciudad de Maracaibo-Venezuela. *Revista San Gregorio*, (11), 48-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585731>
- Hernández, C., e Guárate, A. (2017). *Modelos didácticos: Para situaciones y contextos de aprendizaje*. Narcea Ediciones.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., e Baptista, P., (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta. Edición. McGraw-Hill Interamericana.



- Hernández, S. R. e Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. 7ma. Edición. McGraw-Hill Interamericana.
- Heredia, Y. e Sánchez, A. (2020). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Huambachano, A. e Huaire, E. (2018). Desarrollo de habilidades sociales en contextos universitarios. *Horizonte de la ciencia*, 8(14), 123–130. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/300>
- Kolb, D. (2014). *Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Pearson Educación de México, C.A. de C.V.
- Macazana, M. Sito, L.e Romero, A. (2021). *Psicología educativa*. NSIA Publishigh House Editons.
- Mejía, G., e Londoño, C. (2021). Las Relaciones Interpersonales en Contextos Educativos Diver-
sos: estudio de casos. *Revista Perspectivas*, 6(21), 25-40. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/2456>
- Ojeda, N. (2022). *Estrategias, recursos instruccionales y producción de medios (ERIPROM)*. 2da. Edición. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDU-
PEL).
- Olvera., Y. Domínguez. B, e Cruz. A. (2000). *Inteligencia emocional*. Plaza y Valdes.
- Palella, S. e Martins, F. (2017). *Metodología de la investigación cuantitativa*. 4ª edición. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL)
- Pincay, A. I., Candelario, S. G., y Castro, G.J. (2018). Inteligencia emocional en el desempeño do-
cente. *Psicología Unemi*, 2(2), 32-40. DOI: <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol2iss2.2018pp32-40p>
- Rodríguez, L. (2020). Estilos de aprendizaje basados en la teoría de Kolb predominantes en los
universitarios. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 81–88. <https://doi.org/10.46734/rev-cientifica.v3i1.22>
- Romero, B. (2022). Competencias interpersonales de la inteligencia emocional. Caso: Complejo
Petroquímico. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 3(6), 61-70. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/56/64>
- Romero, S., Hernández, I., Barrera, R. e Mendoza, A. (2022). Inteligencia emocional y desem-
peño académico en el área de las matemáticas durante la pandemia. *Revista De Ciencias
Sociales*, 28(2), 110-121. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i2.37929>



Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. 10ma. Edición. Episteme.

Silva, A. (2018). Conceptualización de los Modelos de Estilos de Aprendizaje. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 11(21). <https://doi.org/10.55777/rea.v11i21.1088>

Suárez, I., Varguillas, C., e Roncero, C. (2022). *Técnicas e instrumentos de investigación: Diseño y validación desde la perspectiva cuantitativa*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).

Segura, J., Cacheiro, M., e Domínguez, M. (2018). Estilos de aprendizaje e inteligencia emocional de estudiantes venezolanos en educación media general y tecnológica. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4(8), 37-60. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/15793

Tacca, D., Tacca, A., e Cuarez, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1).<http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.887>

Tripodoro, V e De Simone, G. (2015). Nuevos paradigmas en la educación universitaria: Los estilos de aprendizaje de David Kolb. *Medicina* 75(2), 109-112. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802015000200010

Waissbluth, M. (2019). *Educación para el siglo XXI: El desafío latinoamericano*. Fondo de Cultura económica.



Artigos de Revisão

A pesquisa de doutorado: a narrativa, uma elaboração intelectual matizada pela interdisciplinaridade e complexidade

La investigación doctoral: la narrativa, una elaboración intelectual matizada por la interdisciplinariedad y la complejidad

Adrián Filiberto Contreras Colmenares*



<https://orcid.org/0000-0001-6711-3649>

San Cristóbal, estado Táchira / Venezuela.

Recebido: Maio/11/2023 **Revisado:** Maio/25/2023 **Aceito:** Julho/21/2023 **Publicado:** Janeiro/10/2024

Como citar: Contreras, C. A. F. (2024). A pesquisa de doutorado: a narrativa, uma elaboração intelectual matizada pela interdisciplinaridade e complexidade. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 63-86. <https://doi.org/10.59654/eebne822>

*Professor Emérito da Universidade dos Andes - Táchira, Venezuela. Advogado, Doutor em Educação e Pós-Doutor em Pesquisa. Categoria Titular. Ex-coordenador Acadêmico. Pesquisador. E-mail: adrianfilidi@gmail.com.



Resumo

A narrativa que emerge do desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado nos dias de hoje deve ser concebida considerando aspectos como interdisciplinaridade e complexidade. Além disso, é crucial compreender a importância da multiperspectividade e da multicontextualidade. Diante desse critério, a intenção deste discurso é refletir sobre como o pesquisador deveria transformar o processo de escrita ao relatar resultados, com base na abordagem do objeto reconhecível. A dissertação se fundamenta na análise de uma literatura valiosa, associada à pesquisa documental, bem como nas reflexões e máximas das experiências pessoais do indivíduo que realiza este discurso intelectual. Como uma verdade provisória, aspiramos a continuar nesse caminho para aprofundar a necessidade de transformar o pensamento sensível dos pesquisadores em teses de doutorado, dos orientadores (ou diretores de tese) e dos membros do júri, árbitros ou integrantes de um tribunal doutoral.

Palavras-chave: narrativa, pesquisa de doutorado, complexidade, interdisciplinaridade, multiperspectividade, multicontextualidade.

Resumen

La narrativa que surge del desarrollo de una investigación doctoral, en la actualidad ha de estar pergeñada de aspectos como la interdisciplinariedad y la complejidad. Aunado a ello, comprender la importancia de la multiperspectividad y la multicontextualidad. En atención a este criterio precedente, la intencionalidad de este discurrir es la de reflexionar acerca cómo debe haber una transformación del proceso escritural por parte del investigador cuando reporte los hallazgos, a partir del acercamiento al objeto cognoscible. La disertación realizada se ha fundamentado en la revisión de literatura valiosa, con lo cual se asocia a la investigación documental; así como las cogitaciones y máximas de experiencias personales de quien realiza este discurso intelectual. Como verdad provisional: se aspira a seguir en esta línea de pensamiento para profundizar sobre la necesidad de transformar el sentipensar de los investigadores de tesis doctorales, de los tutores (o directores de tesis) y de los jurados, árbitros o integrantes de un tribunal doctoral.

Palabras clave: narrativa, investigación doctoral, complejidad, interdisciplinariedad, multiperspectividad, multicontextualidad.

Prologo

Enfrentar a escrita de um relatório de pesquisa doutoral muitas vezes se torna complexo e adquire certo grau de dificuldade. Isso pode ser atribuído a várias questões, desde um simplismo epistemológico, a denotação linguística derivada da informação visual limitada contida no hipocampo, até a falta de domínio na escrita. No que diz respeito a este último aspecto, a dificuldade se manifesta na negligência da sintaxe e na elaboração dos parágrafos; portanto, ideias são apresentadas sem levar em consideração a coerência, coesão e conexão. Além disso, externamente, está-se sob o critério da ditadura acadêmica imperante, seja dos orientadores (di-



retos de tese), dos jurados (membros de um tribunal de doutorado), que se erguem como ícones da intelectualidade, cujas ideias devem ser assumidas *ad litteram*. Portanto, não permitem uma construção de discurso criativo.

Essas considerações levam à elaboração da tese doutoral com um vocabulário limitado, muito preciso, bastante denotativo e sem impulsionar a *ποίησις* (*poiesis*) como pulsão da linguagem conotativa, que emerge do domínio lexical baseado em leituras conscientes e reflexivas. Seu conteúdo deve ser compreendido e internalizado de maneira que permita ao pesquisador escrever com fluidez. Portanto, neste desenvolvimento, procurou-se aprofundar em aspectos relacionados à elaboração da tese doutoral. Esses aspectos incluem: o que deve ser entendido por pesquisa; o progresso da disciplinaridade para a interdisciplinaridade. Da mesma forma, foi valorizada a multiperspectividade e a multicontextualidade como dimensões que possibilitam uma compreensão mais rica de todos os atos comunicacionais.

Não se pode deixar de lado a complexidade, cujo critério fundante é a interdisciplinaridade. E, a partir dessa consideração, a narrativa adquirirá outros matizes muito mais profundos e com uma riqueza cognitiva que transformará a caracterização das descobertas em uma prosa poética de qualidade. Finalmente, espera-se que aqueles que pesquisam possam explorar este desenvolvimento acadêmico para transformar sua maneira de sentir e pensar e, assim, possam deixar sua marca no discurso que leva à formalidade da apresentação de uma narrativa doutoral brilhante.

A pesquisa em teses doutorais

Os processos de pesquisa na construção do conhecimento em teses doutorais exigem outras abordagens, atitudes investigativas e novas perspectivas holográficas, que levem o pesquisador a estabelecer conectividade nos diferentes níveis: macro, meso e micro, por meio de um discurso que emerge do encontro com o fenomênico. Tudo isso deve ser fundamentado na inteligibilidade e compreensão de que esses níveis devem estar perfeitamente coesos, e, portanto, cada um deles revela, brilha e fulge um ato intelectual, revestido de complexidade, devido à inter-relação com outros níveis, com outros elementos, com outras facetas que fazem parte do fenômeno que é objeto de conhecimento.

E é que, no fenomênico, como afirmam Bonil *et al.* (2004: 5):

*...convergen multitud de elementos, y múltiples y variadas interacciones en procesos en los que el dinamismo es constante. Un mundo en que la interacción entre la perspectiva social y la natural ha dado lugar a un modelo de organización social que refleja una crisis profunda*¹.

¹ Tradução nossa ...convergem uma multidão de elementos e interações múltiplas e variadas em processos nos quais o dinamismo é constante. Um mundo em que a interação entre a perspectiva social e a natural deu origem a um modelo de organização social que reflete uma crise profunda.



Para adentrar nesse ato intelectual, partimos da definição de pesquisa, o que pode parecer óbvio. No entanto, é valorizado como pertinente, conveniente, em suma: necessário. Nessa orientação, pesquisar é um vocábulo que pode ser adjetivado como polissêmico. Sua primeira adscrição está no termo *vestigium*, que, segundo o [Etimologías de Chile \(2023: 1\)](#), "...se refería a la planta o suela del pie, [vale indicar, se vinculaba] con la marca que dejaba el pie en la tierra y después a la indicación de que alguien había caminado por allí"² Translativamente, pode-se dizer que dela emerge a expressão *investigare*. Esse verbo latino, de acordo com [Ander-Egg \(1995: 57\)](#): "...proviene del latín *in* (en) y *vestigare* (hallar, inquirir, indagar, seguir vestigios) lo que conduce al concepto más elemental de descubrir o averiguar alguna cosa, seguir la huella de algo, explorar"³ E dessa adscrição eidética pode-se resgatar o conceito de descobrimento e exploração, para fazer referência, com ela, ao ato de pesquisa.

Com base no exposto, pode-se afirmar, conforme [Ander-Egg \(1995: 57\)](#), que, se se trata de encontrar o horizonte desse termo, pode-se indicar que, no que diz respeito à sua aplicabilidade, estará em uma esfera, em um contexto ou "âmbito" com ações plurais e práticas que podem ser realizadas "...desde [las actividades que ejecuta] el detective [hasta el acto que realiza] el científico"⁴ É amplo o espectro de utilização da expressão pesquisar. Em congruência com esse ato intelectual discursivo, a referencialidade está situada no plano da pesquisa científica. Ou seja, no caso singular de reflexão, versa sobre o ato de elaboração da tese doutoral.

Assim sendo, aprofundar-se nesse ato - a investigação ou pesquisa - pode-se dizer que tende a ser considerado como um processo ou um procedimento. E sob a consideração de procedimento, [Ander-Egg \(1992: 57\)](#) afirma:

...la investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad; [es] una búsqueda de hechos, un camino para conocer la realidad, un procedimiento para conocer verdades parciales, -o mejor, para descubrir no falsedades parciales.

² Tradução nossa: ...se referia à planta ou sola do pé, [vale ressaltar, estava vinculado] à marca que o pé deixava na terra e depois à indicação de que alguém havia passado por ali.

³ Tradução nossa: procede do latim *in* (em) e *vestigare* (encontrar, inquirir, indagar, seguir vestígios), o que leva ao conceito mais elementar de descobrir ou averiguar algo, seguir a trilha de algo, explorar..

⁴ Tradução nossa: ...desde [as atividades executadas] pelo detetive [até o ato realizado] pelo cientista.

⁵ Tradução nossa: ...a pesquisa é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que tem como finalidade descobrir ou interpretar os fatos e fenômenos, relações e leis de um determinado âmbito da realidade; [é] uma busca de fatos, um caminho para conhecer a realidade, um procedimento para conhecer verdades parciais, ou melhor, para descobrir não falsidades parciais.



Nota-se a reflexividade, a sistematicidade que deve assistir o pesquisador no ato hermenêutico das descobertas relacionadas ao objeto de conhecimento. E com base nessa hermenêusis realizada pelo pesquisador, apoiado na prolífica literatura encontrada, ele procederá a revelar, por meio de um diálogo exquisitamente estruturado, a compreensão explicativa ou a explicação compreensiva do fenômeno que foi parte do objeto de conhecimento, na medida em que ele, sujeito cognoscente, se aproximou desse objeto cognoscível para explicá-lo, compreendê-lo e, até mesmo, transformá-lo.

Sob essa orientação, como afirma [Grajales \(2000: 2\)](#):

...o pesquisador deve contribuir com um alto senso de ordem, constância e cuidado meticuloso característico daqueles que desenvolveram um alto grau de responsabilidade. A honestidade é um valor indispensável na verdadeira pesquisa, dado o esforço e sacrifício que representa a busca pela verdade e a constante oportunidade de descuidar dos detalhes.

Dentro do discurso escrito, é necessário, então, utilizar a afirmação anterior como apoio para registrar a responsabilidade que o pesquisador de uma tese doutoral tem em estabelecer uma ordem para explicitar seu pensamento científico. Como afirma [Contreras \(2023: 27\)](#):

La investigación, en ciertos niveles académicos, debe trascender lo convencional y el sencillo acto de revelar los hallazgos. La narrativa científica debe estar matizada de complejidad; además, ha de estar guiada por un sintagma problematizador, un sintagma teleológico y un sintagma ontológico-epistemológico; ellos imbrican una arquitectura transmetódica y compleja para el descubrimiento del saber...⁷

Poderíamos ampliar esse critério anterior com a afirmação centrada na concretização da pesquisa; ou seja, seu relatório científico, que deve ultrapassar o discurso meramente denotativo e simplificador, para aprofundar nas facetas de um discurso mais profundo. Uma narrativa, um relato, um posicionamento apreciativo que pode e deve se revestir de *ποίησις* (*poiesis*): criação, criatividade, um fazer diferente, uma poesia. Poesia é criação. [Platon \(2016: 34\)](#) concorda: "Poe-

⁶ Tradução nossa: ...el investigador debe aportar un alto sentido de orden, constancia y cuidado meticuloso propio de aquellos que han desarrollado un alto grado de responsabilidad. La honestidad es un valor indispensable en la verdadera investigación dado el esfuerzo y sacrificio que representa la búsqueda de la verdad y la constante oportunidad para descuidar los detalles.

⁷ Tradução nossa: A pesquisa, em certos níveis acadêmicos, deve transcender o convencional e o simples ato de revelar descobertas. A narrativa científica deve ser matizada pela complexidade; além disso, deve ser guiada por um sintagma problematizador, um sintagma teleológico e um sintagma ontológico-epistemológico; eles imbricam uma arquitetura transmetódica e complexa para a descoberta do saber...



sia', de fato, se refere apenas a isso, e àqueles que possuem essa porção de 'criação', 'poetas'.⁸ Portanto, o pesquisador na expressividade do relatório de sua tese deve se firmar na criação. Ele pode aproveitar sua imaginação, sua criatividade, sua poesia.

É claro que é preciso compreender que a palavra poesia possui diversas acepções, mas essencialmente, sob o critério de criação e, em correspondência com isso, o próprio Platon (2016: 34) expressa:...

...el concepto de "creación" es algo muy amplio, ya que ciertamente todo lo que es causa de que algo, sea lo que sea, pase del no ser al ser es "creación", de suerte que todas las actividades que entran en la esfera de todas las artes son creaciones y los artesanos de éstas, creadores o "poetas".⁹

Portanto, como *poiesis*, a tese doctoral deve ser um ato intelectual de transcendência, marcado pela criatividade e originalidade, no qual deve estar presente a enorme responsabilidade que o pesquisador tem de ser construtor de um conhecimento próprio; esse ato construtivo deve ter nuances abrangentes, multiversais, transcontextuais e transcendentais. A multiversalidade deve ser compreendida não apenas na filosofia, pois, nessa área do conhecimento, o multiversal tende a se referir a um mundo que é valorizado como um mundo necessitado de propósito, design ou previsibilidade, mas também deve ser fundamentada na física e na cosmologia; assim, o multiversal está vinculado a um grupo imaginário e hipotético de todos os universos possíveis que existem e do qual fazemos parte.

É frequente observar, nas pesquisas de doutorado, de acordo com as máximas da experiência, que se percorre uma comodidade epistêmica e gnoseológica; quer dizer, uma estabilidade cognitiva baseada em um paradigma redutor, simplificador e hipotetizador. Como refere Balza (2020: 52), na construção do conhecimento relacionado ao espectro doutoral:

...[en] el pensamiento y praxis investigativa de nivel doctoral, en el campo de las Ciencias Sociales, pareciera (...) [que se navega] en la corriente de lo simple, pues, muchas veces se ahoga en el análisis de lo efímero y se alindera en el determinismo y reduccionismo del pensamiento único; el cual, a su vez, empobrece al mínimo toda realidad y toda idea nueva e iniciativa del investigador.¹⁰

⁸ Tradução nossa: 'Poesia', de fato, se refere apenas a isso, e àqueles que possuem essa porção de 'criação', 'poetas'.

⁹ Tradução nossa: o conceito de "criação" é algo muito amplo, uma vez que certamente tudo o que é causa de algo, seja lá o que for, passar do não ser para o ser é "criação". Portanto, todas as atividades que se enquadram na esfera de todas as artes são criações, e os artesãos dessas, criadores ou "poetas".

¹⁰ Tradução nossa: ...[em]...o pensamento e a prática investigativa de nível doutoral, no campo das Ciências Sociais, parecem (...) [navegar] na corrente do simples, pois muitas vezes se afoga na análise do efêmero e se alinha no determinismo e reducionismo do pensamento único; o qual, por sua vez, empobrece ao mínimo toda a realidade e toda ideia nova e iniciativa do pesquisador.



Muitas vezes, além disso, o pesquisador em formação segue a intencionalidade, o critério de quem o guia e não sua própria formulação eidética, o que aumenta ainda mais a ditadura acadêmica centrada em uma metodologia própria do indutivismo/dedutivismo. É por isso que, diante das novas realidades epistemológicas, gnoseológicas e metodológicas que permitem uma forma diferente de abordar o fenômeno, a busca por uma explicação ou compreensão do vazio do conhecimento, torna-se necessário assumir a dúvida ontoimplicadora (Balza, 2020) - talvez pareça audacioso, mas vou chamá-la de "dúvida ontoorientadora" - pois essa dúvida se torna o suporte fundamental para discernir sobre o conhecimento e orientar sua construção, elaboração, concretização em uma tese doctoral.

E como afirma Contreras (2017: 1): *"El desarrollo de una tesis doctoral, muchas veces, en cuanto reto intelectual, que concita reflexión, lectura, relectura, escritura y reescritura constante, se ha tornado en acto agobiante y de preocupación, a veces frustrante, para los participantes e investigadores noveles"*¹¹. Portanto, é necessário compreender e enfrentar novos desafios de escrita e novas maneiras de complexificar a narrativa em teses doctorais, com base na leitura constante e na reflexão consciente sobre o significado de elaborar o relatório de uma pesquisa doctoral.

Como corolário deste trecho, pode-se indicar que a elaboração de uma tese doctoral, após ter passado pelo processo de aproximação ao objeto cognoscível, é uma ação intelectual que deve ser marcada pelo sentir, pela emocionalidade e pelo domínio do discurso. Esse percurso se fundamentará nas múltiplas leituras realizadas pelo pesquisador, permitindo-lhe ter uma informação não visual (Smith, 1989) que impulsionará um ato criativo interessante. Essa informação registrada no hipocampo é o que o guiará e facilitará a composição de uma narrativa diferente, inovadora e impactante.

Assim sendo, a pesquisa doctoral e a narrativa que deve se desenvolver devem se sustentar na valorização do holístico do fenômeno e, conseqüentemente, explorar o interdisciplinar e as ramificações do pensamento-sentimento complexo do pesquisador. Ou seja, se pensarmos e sentirmos de maneira complexa, nosso objeto de conhecimento ou objeto cognoscível, que se nos apresenta como sujeitos cognoscentes, como pesquisadores, como construtores de conhecimento, não será reproduzido socialmente, mas sim compreendido em toda a sua complexidade.

A disciplinaridade e a interdisciplinaridade

Uma premissa que o pesquisador, que se assume como criador de conhecimento inovador e inédito, deve levar em consideração é valorar aspectos como a disciplinaridade, a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e, por que não, também se aprofundar nos critérios da

¹¹ Tradução nossa: O desenvolvimento de uma tese doctoral, muitas vezes, como um desafio intelectual que envolve reflexão, leitura, releitura, escrita e reescrita constante, tornou-se um ato opressivo e preocupante, por vezes frustrante, para os participantes e pesquisadores novatos."



transdisciplinaridade. Essas diretrizes têm relevância nos dias de hoje, quando em diferentes cenários estão sendo desenvolvidos estudos de doutorado, com base nas Ciências da Educação, sem deixar de lado outros doutorados de diversas disciplinas, nos quais o pesquisador insere seu objeto de conhecimento. A disciplinaridade e a interdisciplinaridade estão ligadas à multiperspectividade e à multicontextualidade, dimensões das quais será feita uma exposição sucinta a seguir.

Devo ressaltar que, até agora, tem-se focado na ideia construtiva do conhecimento por parte dos pesquisadores, apresentando a particularidade do objeto de conhecimento, sustentado na atomização do saber de cada disciplina. Cada parcela explica, compreende e transforma sua fonte de saber. Isso é disciplinaridade. Como afirma [Duque \(2000: 7\)](#): *"Se llama paradigma disciplinar aquel en donde el conocimiento científico se organiza por disciplinas, las cuales establecen la división y especialización del trabajo, de acuerdo con los diversos campos de las ciencias"*¹². Quer dizer, reconhece-se a autonomia de cada ciência; assim, a produção do conhecimento científico sobre seu objeto cognoscível próprio e verdadeiro é realizada, mas é necessário transcender isso, sem pensar em uma perda de autonomia da disciplina. Pelo contrário, deve-se pensar em uma inter-relação para uma melhor compreensão do fenômeno sendo investigado.

Essa disciplinaridade leva a que o pesquisador seja incentivado a aprofundar dia a dia e com maior proficiência no objeto de conhecimento de seu campo de estudo. No entanto, embora esse passo seja importante e, por vezes, necessário para ter domínio profundo do saber disciplinar, pode *"...llevar consigo um risco de hiperespecialização do pesquisador e um risco de "...llevar consigo un riesgo de hiperespecialización del investigador y un riesgo de 'cosificación' del objeto estudiado olvidando que tal objeto es una construcción. El objeto de la disciplina será entonces percibido como una cosa en sí"*¹³ ([Duque, 2000: 8](#)). E, como dominador do saber disciplinar, isso pode levá-lo a ter amplo e profundo conhecimento sobre o objeto de estudo, mas muito pouco sobre outros saberes. Assim, assume-se o axioma: "sabe muitíssimo, de muito pouco". Isso pode significar também que há um oceano de conhecimento, com um centímetro de profundidade. E isso precisa ser superado.

Portanto, diante desse ato evidente e iminente de coisificação do fenômeno estudado, torna-se oportuno avançar para a interdisciplinaridade, que se torna o ponto fundamental da complexidade. A coisificação leva a uma reelaboração simbólica do que os seres pensantes fazem de sua materialidade. E nessa intencionalidade, pode-se chegar a uma *"conciencia cosificada o cósmica"*¹⁴ ([Sierra, 2007: 3](#)).

¹ Traducción propia del autor: La interdisciplinariedad puede entenderse como la combinación de dos o más disciplinas a nivel de teoría, métodos o espacio de solución, para formar una comprensión o solución trascendente e innovadora, que a su vez puede transformar la(s) monodisciplina(s) (Repko, 2007; Menken y Keestra, 2016; Fortuin, 2015). Se pueden distinguir dos formas interdisciplinarias de trabajar, a saber: dentro de un equipo de expertos con diferentes historiales disciplinarios, o un individuo que utiliza la teoría, los métodos y las soluciones de disciplinas distintas a su área de especialización en la búsqueda de una respuesta a sus preguntas de investigación o diseño.



E como [Sierra \(2007: 3\)](#) explica bem:

La conciencia cósmica o cosificada se presenta de dos modos. Por un lado, la reconstrucción que los sujetos hacen del mundo social la realizan como si se tratase de objetos independientes de sus acciones, como si éstos no estuviesen ligados a los primeros sino como si tuviesen existencia propia. Por otro lado, esta conciencia atribuye a los objetos sociales existencia independiente, no los puede concebir como inscritos en el devenir histórico social, sino que los supone provistos de esencialidades atemporales¹⁵.

Portanto, para transcender esse ato de "consciência cósmica", torna-se necessário explorar a interdisciplinaridade, como fundamento do progresso da ciência, como critério fundante e suporte enfático da complexidade. Com relação à interdisciplinaridade, [Pérez e Setién \(2008: 1\)](#) afirmam que: "[Ella] constituye uno de los aspectos esenciales en el desarrollo científico actual. No se concibe la explicación de los problemas sociales desde una concepción científica sin la interacción de las disciplinas afines"¹⁶. E com base nesse fundamento, no que diz respeito à educação, foi criada uma taxonomia chamada Ciências da Educação ([Mialaret, 1985](#)). Através delas, em interação, é possível conceber uma maneira diferente de relatar o que foi encontrado durante a aproximação ao fenômeno objeto de conhecimento, de uma maneira mais abrangente.

Em correspondência com isso, é relevante apresentar a apreciação de [Klaassen et al. \(2021: 79-80\)](#), que destacaram o seguinte:

Interdisciplinarity can be understood as combining two or more disciplines at the level of theory, methods, or solution space, to form a transcendent and innovative understanding or solution, that in turn can possibly transform the mono-discipline(s) (Repko, 2007; Menken & Keestra, 2016; Fortuin, 2015). Two interdisciplinary ways of working can be distinguished, namely: within a team of experts with different disciplinary backgrounds, or an individual using the theory, methods and solutions from disciplines other than their area of expertise in seeking an answer to their research or design questions¹⁷.

¹⁵ Tradução nossa A consciência cósmica ou cosificada se apresenta de duas maneiras. Por um lado, a reconstrução que os sujeitos fazem do mundo social é realizada como se fossem objetos independentes de suas ações, como se estes não estivessem ligados aos primeiros, mas como se tivessem *existência própria*. Por outro lado, essa consciência atribui aos objetos sociais *existência independente*, não pode concebê-los como inscritos no devir histórico social, mas supõe que estão providos de *essencialidades atemporais*. [Itálicas no original].

¹⁶ Tradução nossa: [Ela] constitui um dos aspectos essenciais no desenvolvimento científico atual. Não se concebe a explicação dos problemas sociais a partir de uma concepção científica sem a interação das disciplinas afins.

¹⁷ Tradução nossa: A interdisciplinaridade pode ser compreendida como a combinação de duas ou mais disciplinas no nível da teoria, métodos ou espaço de solução, para formar uma compreensão ou solução transcendente e inovadora, que por sua vez pode transformar possivelmente a(s) mono-disciplina(s) (Repko, 2007; Menken & Keestra, 2016; Fortuin, 2015). Duas maneiras interdisciplinares de trabalhar podem ser distinguíveis, a saber: dentro de uma equipe de especialistas com diferentes formações disciplinares ou por um indivíduo que utiliza teorias, métodos e soluções de disciplinas diferentes da sua área de especialização ao buscar uma resposta para suas perguntas de pesquisa ou design.



Como se pode ler, aponta-se acertadamente a ideia de inter-relação entre duas ou mais disciplinas, mas também quando interagem profissionais com experiência em diferentes disciplinas. Contudo, como se vislumbra, pode ser uma individualidade, um pesquisador ou especialista que aplica proposições, teorias, procedimentos e respostas de solução de outras disciplinas para resolver uma situação sobre o fenômeno que está questionando.

Em relação a esta perspectiva de interdisciplinaridade, é prudente e pertinente entender, como afirma Nicolescu (2003, citado em Balza, 2020: 56), que ela está relacionada com a: "...*transferencia de métodos de una disciplina a otra y se puede distinguir por su grado de aplicación, fundamentos epistemológicos y de concepción de nuevas disciplinas*"¹⁸. E, de acordo com isso, Balza (2020: 60) expressa: "Esta visão de interdisciplinaridade adquire essa categoria apenas quando se gera um novo conhecimento proveniente de uma transferência de métodos, técnicas, teorias e procedimentos"¹⁹. Com a pesquisa sob o critério interdisciplinar, é possível e necessário chegar a uma inter-relação entre as diferentes disciplinas do saber, permitindo o agrupamento desses saberes.

Nessa orientação, Pérez e Setién (2008: 1) afirmam:

*La interdisciplinariedad no es otra cosa que la reafirmación y constante epistemológica de la reagrupación de los saberes. En la ciencia moderna, la preocupación de sus principales exponentes —Galileo, Descartes, Bacon— por la sociedad científica interdisciplinaria fue invariable. La diferencia radica sólo en que añadieron a esta agrupación interdisciplinar la necesidad de una comunicación entre las disciplinas, elemento que retoma la interdisciplinariedad a mediados del siglo XX. Fueron exponentes de estas ideas: Gottfried Wilhelm von Leibnitz y Jean Amos Komenski (Comenio). Este último propuso la pansophia, como pedagogía de la unidad, capaz de eliminar la fragmentación del saber de las disciplinas*²⁰.

¹⁸ Tradução nossa: ...transferência de métodos de uma disciplina para outra e pode ser distinguida pelo seu grau de aplicação, fundamentos epistemológicos e concepção de novas disciplinas.

¹⁹ Tradução nossa: Esta visão de interdisciplinaridade adquire essa categoria apenas quando se gera um novo conhecimento proveniente de uma transferência de métodos, técnicas, teorias e procedimentos.

²⁰ Tradução nossa: A interdisciplinaridade não é outra coisa senão a reafirmação e constante epistemológica da reagrupação dos saberes. Na ciência moderna, a preocupação de seus principais expoentes —Galileu, Descartes, Bacon— com a sociedade científica interdisciplinar foi constante. A diferença reside apenas no fato de que adicionaram a essa agrupação interdisciplinar a necessidade de comunicação entre as disciplinas, elemento retomado pela interdisciplinaridade no meio do século XX. Foram expoentes dessas ideias: Gottfried Wilhelm von Leibnitz e Jean Amos Komenski (Comênio). Este último propôs a *pansophia*, como pedagogia da unidade, capaz de eliminar a fragmentação do saber das disciplinas.



Portanto, no que diz respeito à interdisciplinaridade, também é necessário indicar que foram feitas várias tentativas de compreender e apreender o dinamismo envolvido na abordagem interdisciplinar. E como bem aponta [Peñuela \(2005: 49\)](#): Nesse processo inter-relacional:

...se pueden encontrar dos lógicas básicas de constitución: una que usa la palabra interdisciplinariedad como eje central acompañada de un adjetivo que da cuenta del aspecto a resaltar (cuando se logra especificar), entre las que están: interdisciplinariedad lineal, estructural, heterogénea, auxiliar, compuesta, complementaria, unificadora, cruzada, isomórfica, paralela, temática, metodológica, por método, por teoría, por regla, por objeto. Y otra, que se construye con base en prefijos (raíces griegas y latinas) y en una jerarquía que busca medir el nivel de interacción alcanzado. En esta encontramos: multidisciplinariedad (multi-D), polidisciplinariedad (poli-D), pluridisciplinariedad (pluri-D), transdisciplinariedad (trans-D) y metadisciplinariedad (meta-D), entre otras opciones posibles²¹.

Do exposto, pode-se inferir sobre a pluralidade de abordagens que estão inicialmente ligadas ao disciplinar. Agora, a abordagem e a elaboração cognitiva, a partir da interdisciplinaridade, baseiam-se na conjunção metodológica das diferentes disciplinas envolvidas nessa elaboração. Portanto, é necessário aprofundar uma contemplação não absorta, mas reflexiva, a partir e com a transdisciplinaridade do objeto de conhecimento. Essa reflexividade dileta supõe assumir um compromisso progressivo e aprimorador de todas as amarras que limitam o pensamento-sentimento ([Balza, 2020](#)) humano. Esse pensamento-sentimento deve ser fortalecido por meio de epistemologias emergentes como a transdisciplinaridade e a complexidade. E este é o ponto focal deste discurso cognitivo: a trans-D (transdisciplinaridade).

Assim, de acordo com a prática cognitiva, a partir e com uma abordagem interdisciplinar, é necessário transformar a semiótica, orientada por um enquadramento estruturador, para tender a uma desestruturação e uma desconstrução - método desenvolvido por Derrida, 1960, como citado na [Encyclopaedia Britannica, 2022: 1](#)), o qual foi definido como: "...[to] form of philosophical and literary analysis"²²; além disso, com a interdisciplinaridade - e com a possibilidade de se basear na transdisciplinaridade -, deve-se posicionar a resolução dilemática que transcenda o raciocínio, o qual até o presente tem como apoio uma premissa que contém uma opção de dois termos, en-

²¹ Tradução nossa: ...podem-se encontrar duas lógicas básicas de constituição: uma que utiliza a palavra interdisciplinaridade como eixo central acompanhada de um adjetivo que destaca o aspecto a ser enfatizado (quando é possível especificar), entre as quais estão: interdisciplinaridade linear, estrutural, heterogênea, auxiliar, composta, complementar, unificadora, cruzada, isomórfica, paralela, temática, metodológica, por método, por teoria, por regra, por objeto. E outra que é construída com base em prefixos (raízes gregas e latinas) e em uma hierarquia que busca medir o nível de interação alcançado. Nesta encontramos: multidisciplinaridade (multi-D), polidisciplinaridade (poli-D), pluridisciplinaridade (pluri-D), transdisciplinaridade (trans-D) e metadisciplinaridade (meta-D), entre outras opções possíveis.

²² Tradução nossa: ...[uma] forma de análise filosófica e literária.



quanto outras premissas alertam que ambos os casos da opção levam ao mesmo desfecho conclusivo e essa perspectiva deve ser superada, com uma epistemologia transdisciplinar fundante.

A linguagem com a qual o conhecimento e a teoria conquistados são traduzidos, para serem compartilhados por meio de uma tese de doutorado, deve superar o denotativo, para ser apresentado de maneira conotativa. Deve apontar para a criação de um léxico educativo e ilustrativo que resignifique e ressemantize o existente. Deve apoiar-se interdisciplinarmente em áreas como a linguística, a filosofia, a pedagogia, a teoria dos signos, entre outras, para alcançar esse discurso transcendente. Assim, deve-se recorrer à semiologia, à semântica, à lexicografia, à gramática, à sintaxe, aos sintagmas relacionais, aos sintagmas livres e às unidades fraseológicas, entre muitos outros. Isso requer um domínio linguístico importante e necessário por parte do pesquisador de doutorado, para que possa romper com as algemas das ditaduras intelectuais e garantir uma nova maneira de comunicar o conhecimento.

Portanto, como impulso criativo na arte de escrever, para disseminar esse conhecimento que foi criado, deve-se ter uma visão interdisciplinar. Dessa forma, avança-se e progride na ciência, como Morin (1984, citado por [Peñuela, 2005: 65](#)) menciona: "*La ciencia nunca hubiera sido la ciencia...*"²³... Portanto, na construção do conhecimento, ergo, da ciência, a interdisciplinaridade parece ser uma opção, uma epistemologia, que permite a todo pesquisador integrar e correlacionar as disciplinas existentes e seus métodos correspondentes de abordar seu respectivo objeto de conhecimento.

Por isso, o pesquisador deve ser criativo, sonhador, para questionar os esquemas preconcebidos. Com esse fundamento argumentativo, deve-se mencionar a necessidade de modificar as ancoragens e esquemas existentes até o momento no que diz respeito à pesquisa de doutorado, que tem uma teleologia construtiva de um conhecimento disruptivo e transformador. Isso deve ocorrer porque se devem levar em consideração "...*las interconexiones en el sentido del complexus de los fenómenos*"²⁴ ([Balza, 2020: 63](#)).

Nessa interconexidade estabelecida nos fenômenos, diversas dimensões integradoras dos objetos de conhecimento podem ser valorizadas.

*...ciertas dimensiones, "niveles de realidad" (Nicolescu, 1996), que exigen una actitud diferente, un encuentro con la fractalidad, "una oscilación entre la práctica teorizada y la teoría practicada" (Ramírez, 1999b), una dialéctica fractal (Ramírez, 1999c) o partir de una "lógica arborescente", o lógica sinfónica (Morin, 1984). (Como fueron citaron en [Peñuela, 2005: 68](#))*²⁵.

²³ Tradução nossa: A ciência nunca teria sido a ciência.

²⁴ Tradução nossa: as interconexões no sentido do *complexus* dos fenômenos.

²⁵ Tradução nossa: É assim que se encontram certas dimensões, "níveis de realidade" (Nicolescu, 1996), que exigem uma atitude diferente, um encontro com a fractalidade, uma oscilação entre a prática teorizada e a teoria praticada" (Ramírez, 1999b), uma dialética fractal (Ramírez, 1999c) ou partir de uma "lógica arborescente" ou lógica sinfônica (Morin, 1984). (Como foram citados por Peñuela, 2005: 68).



Nessa orientação, considerando como devem ser as múltiplas interconexões, quando se trata de um conhecimento elaborado a partir de uma pesquisa de doutorado, tal construção “...nos permite un tránsito mental y un despliegue argumental para la resemantización de nuevos campos de conocimiento en absoluta libertad de pensamiento; es decir, sin resistencias epistemológicas, conceptuales y lingüísticas”²⁶ (Balza Laya, 2020: 64). E essa premissa, que se erige como base para avançar na ciência, ergo, em conhecer o conhecimento, a partir dessa opção de pesquisa doctoral, reflete uma ação desestruturadora dos esquemas preconcebidos.

Segundo Balza (2020: 66), esse progresso científico:

*...supone deconstruir el conocimiento preexistente relacionado con las temáticas consideradas, tal y como lo plantea González (2007), cuando deja ver, que una tesis doctoral debe ir más allá de los marcos teóricos analizados; en tanto, el desafío para el tesista es ampliar los límites teóricos aceptados hasta el momento*²⁷.

Indubitavelmente, nesse percurso temático plural, a dialética se apresenta como uma necessidade racional para o desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado, que, incontestavelmente, deve ser revestida, laqueada, caracterizada pela interdisciplinaridade, ergo, pela complexidade. O simplismo metodológico não comporta o substrato ontoepistemológico que exala a sabedoria argumentativa fundamentada na realização de interconexões em todas as dimensões do fenômeno. Através da dialética, formulam-se perguntas e obtêm-se respostas, que, por sua vez, suscitam novas perguntas. Dessa forma, é necessário “...entender que se está trabajando con construcciones que trascienden lo disciplinar”²⁸ (Peñuela, 2005: 73). E quando esse critério for internalizado pelo pesquisador, então, estará fundamentando um discernimento de complementaridade. Desse modo, assim se advoga e se relaciona com o sentido compreensivo de valorizar o conhecimento científico inter-relacionado, a partir dos critérios argumentativos, reflexões, discernimento e julgamentos elaborados por cada disciplina.

A esse respeito, Balza (2020: 68) afirma que:

...todo razonamiento y argumentación (...) necesariamente surge de la ontología disciplinar y de la concurrencia interdisciplinaria y multidisciplinaria, en tanto la visión de com-

²⁶ Tradução nossa: ...nos permite um trânsito mental e um desdobramento argumentativo para a ressemantização de novos campos de conhecimento em absoluta liberdade de pensamento; ou seja, sem resistências epistemológicas, conceituais e linguísticas.

²⁷ Tradução nossa: ...supõe desconstruir o conhecimento preexistente relacionado aos temas considerados, conforme colocado por González (2007), ao indicar que uma tese de doutorado deve ir além dos quadros teóricos analisados; enquanto o desafio para o tesista é ampliar os limites teóricos aceitos até o momento.

²⁸ Tradução nossa:entender que se está trabalhando com construções que transcendem o disciplinar.



*plementariedad traduce una concepción emergente de racionalidad científica que conduce a superar los límites de las realidades ingenuas desde nuestros pensamientos y de este modo ensanchar y enriquecer la ciencia*²⁹.

É um desafio considerável para a comunidade acadêmica e científica, dedicada à construção do conhecimento, transcender os arquétipos e critérios predominantes dos paradigmas regidos pela simplicidade e pelo denotativo da linguagem. Deve-se ter como ideia primordial adentrar nos interstícios da realidade noumênica, fenomênica, noosférica e hologógica, os quais, em princípio, são incertos e desconhecidos, avançando pelos caminhos de uma jornada intrigante, desconhecida, alucinante e instrutiva.

É imperativo reconhecer a presença de um Ser Supremo em nossas vidas para acessar os meandros do conhecimento. Pois Ele, Todo-Poderoso, por meio do Espírito Santo, nos insufla seus dons de: Sabedoria, Inteligência e Ciência, para compreender, explicar, transformar e interpretar o conhecimento humano, que é inconcebível. Portanto, deve-se reconhecer que o conhecimento é valioso, mas nunca nos afasta de Deus; por isso, devemos pedir ao Espírito Santo, -que nos convida a viver coisas grandiosas-, que possamos viver nesses processos construtivos de compreensão interdisciplinar com humildade, fraternidade, nunca na vaidade e na divisão.

Além disso, é prudente, como ser humano, implorar pela humildade, para que não nos vangloriemos de coisas que não possuímos, pois é justo reconhecer que somos limitados; portanto, é necessário e louvável reconhecer nossa ignorância, como fez Sócrates, que *"...se había dado cuenta de lo lejos que estaba de ser sabio, de que no sabía nada"*³⁰ (Popper, 2001: 1). E é que quanto mais conhecemos ou aprendemos, percebemos que é pouco, no universo da ciência, o que sabemos e que ignoramos muitas, muitíssimas coisas. Por isso, dirá Popper (2001: 1) *"...debemos hoy seguir construyendo nuestra filosofía del conocimiento sobre la tesis de nuestra falta de conocimiento, en defensa de la tolerancia, y de principios éticos"*³¹. Essas questões devem ser fundamentais na elaboração de uma pesquisa de doutorado.

A título de uma verdade relativa, -corolário contingencial e provisório-, devo apresentar esta reflexão: a elaboração do conhecimento, na atualidade, deve estar impregnada pelos paradigmas emergentes de interdisciplinaridade e complexidade. Deve-se ter consciência da importância implicativa que tem para a ciência um saber produto da dialética, inclusive de uma dialética ou poliangularidade discursiva, para ser verdadeiramente substantivo no avanço cien-

²⁹ Tradução nossa: ...todo raciocínio e argumentação (...) necessariamente surgem da ontologia disciplinar e da concorrência interdisciplinar e multidisciplinar, ao passo que a visão de complementaridade traduz uma concepção emergente de racionalidade científica que leva a superar os limites das realidades ingênuas em nossos pensamentos e, assim, a expandir e enriquecer a ciência.

³⁰ Tradução nossa: ...se deu conta de quão distante estava de ser sábio, de que não sabia nada.

³¹ Tradução nossa: ...devemos hoje continuar construindo nossa filosofia do conhecimento sobre a tese de nossa falta de conhecimento, em defesa da tolerância e de princípios éticos



tífico. Da mesma forma, a geração de uma teoria deve estar fundamentada em novas categorias, novas tipologias e conceituações que permitam expressar linguisticamente, de outra forma, a sintagmática relacional. E como bem referem [Morin et al. \(2002:20\)](#): "*En la perspectiva compleja, la teoría está engranada, y el método, para ser puesto en funcionamiento, necesita estrategia, iniciativa, invención, arte. Se establece una relación recursiva entre método y teoría. El método, generado por la teoría, la regenera*"³².

No que diz respeito ao que deve ser considerado a teoria que emerge em uma pesquisa de doutorado como ação intelectual de grande alcance e profundidade. Nesta dissertação, concebo a teoria como as elaborações categoriais e noções que permitem explicar, compreender, interpretar e resignificar a multirrelacionalidade, transparentada na realidade seja noumênica, fenomênica, noosférica ou hologógica, por meio da transtextualidade, transdisciplinaridade e ressemantização na multiperspectividade que caracteriza o pensamento complexo e complexificante do sujeito cognoscente: o pesquisador.

É um imperativo - a título de excursão - fazer uma explicação sobre o termo "hologógica", sua adscrição semiótica está na hologogia. De acordo com [Barrera \(2013: 1\)](#), ele expressa:

*La hologogía corresponde a la comprensión del quehacer profesional y educativo vista como continuum, a partir de la concepción integral, holista del ser humano, en correspondencia con diversos aspectos existenciales a ser tenidos en cuenta, tales como la condición espaciotemporal, el sentido de la vida, la particularidad de cada quien, la universalidad de los propósitos humanos, los valores...*³³

Após a descrição do aspecto disciplinar e multidisciplinar, dentro do quadro da comunicação do conhecimento elaborado, a partir da pesquisa sobre o objeto cognoscível, convém agora aprofundar em outro elemento que deve fazer parte do discurso de doutorado na concretização do relato investigativo. Estes são a multiperspectividade e multicontextualidade.

Multiperspectividade e multicontextualidade

Deve-se compreender, portanto, que a existência e presença de uma multiperspectividade e uma multicontextualidade permitirão transformar a prática convencional construtiva do conhecimento. Uma única perspectiva, uma única abordagem reduz e limita uma compreensão

³²Tradução nossa: Na perspectiva complexa, a teoria está entrelaçada, e o método, para ser colocado em prática, requer estratégia, iniciativa, invenção e arte. Estabelece-se uma relação recursiva entre método e teoria. O método, gerado pela teoria, a regenera.

³³Tradução nossa: A hologogia corresponde à compreensão do fazer profissional e educativo visto como um contínuo, a partir da concepção integral, holística do ser humano, em correspondência com diversos aspectos existenciais a serem levados em consideração, como a condição espaço-temporal, o sentido da vida, a particularidade de cada um, a universalidade dos propósitos humanos, os valores...



mais enriquecedora do fenômeno investigado. Nesse sentido, é necessário superar o axioma de que se possui um domínio profundo em uma área específica do conhecimento, para assumir o compromisso e a consciência de um saber plural e amplo, que é alcançado por meio do estudo aprofundado da interdisciplinaridade. De outra forma, se os processos construtivos de conhecimento não forem revertidos por meio das pesquisas de doutorado, continuaremos sendo meros reprodutores sociais do conhecimento; o exposto será sempre um reflexo do que foi elaborado por outros, deixando incólumes as epistemologias dominantes.

Nos tempos atuais, menciona-se *"la multiperspectividad, como una forma de reconocimiento de las diferencias entre los distintos grupos humanos"*³⁴ (Souza, 2015: 88). E, a partir dessa premissa eidética, a multiperspectividade pode ser compreendida como representações diversas orientadas para uma recriação profunda e complexa, provenientes de olhares plurais sobre o objeto de conhecimento. Isso convoca narrativas distintas, complexificadas, que podem apoiar o percurso do pesquisador na descrição do conhecimento construído sobre o objeto de estudo, concretizado no relatório investigativo.

Assim, no relatório investigativo das teses de doutorado, deve-se impulsionar a narrativa multiperspectiva, conforme relatado por Fekete (2008:1):

*...the relationship between narration and perspectivity, or rather the subjectivity of experiencing reality ("Subjektabhängigkeit von Wirklichkeitserfahrung") is especially clear in the case of multiperspectival narration, because in these narratives several versions of the same events are presented side by side, and thus in such multiperspectival narratives, the emphasis shifts from the narrated events to the mode of experiencing reality*³⁵.

A multiperspectividade permite ao pesquisador considerar as "dimensiones relacionales, intersubjetivas y microsociales"³⁶ de um fenômeno específico (Larkin et al. 2019: 183). Portanto, quando o pesquisador doutoral precisa realizar a narrativa de sua pesquisa, concretizada na tese de doutorado, ele deve abordar e explicar as múltiplas relações que surgiram em sua abordagem ao objeto de conhecimento. São as diversas perspectivas que ele deve compreender, a partir de uma reflexão sobre o fenômeno investigado.

³⁴ Tradução nossa: la multiperspectividade como uma forma de reconhecimento das diferenças entre os diferentes grupos humanos.

³⁵ Tradução nossa: ...a relação entre narração e perspectividade, ou melhor, a subjetividade da experiência da realidade ("Subjektabhängigkeit von Wirklichkeitserfahrung") é especialmente clara no caso da narração multiperspectival, pois nesses relatos várias versões dos mesmos eventos são apresentadas lado a lado, e assim, em tais narrativas multiperspectivais, o foco se desloca dos eventos narrados para o modo de experimentar a realidade.

³⁶ Tradução nossa: dimensões relacionais, intersubjetivas e microsociais.



Essa multiperspectividade está vinculada à multicontextualidade. E quando é necessário realizar uma narrativa, a partir da multiplicidade, inevitavelmente, deve-se considerar o correlato da multiperspectividade: a multicontextualidade. Isso implica, por um lado, dar conta da existência de um ente em vários contextos; ou seja, faz referência a diferentes lugares. Esses lugares podem ser físicos, biológicos, cognitivos, sociais, históricos, linguísticos, e isso não pode ser negligenciado na narrativa das elaborações doutorais. Por outro lado, uma visão multicontextual convoca a necessidade de desenvolver a compreensão de que os seres humanos também possuem várias perspectivas, nuances, circunstâncias ou facetas em sua existência que podem se entrecruzar e, às vezes, parecer contraditórias.

Assim, a partir da multicontextualidade, a elaboração do relatório da pesquisa de doutorado deve apresentar orientações que expliquem todas essas circunstâncias que cercam as descobertas e a teoria que está sendo apresentada. E nessa orientação, torna-se evidente o que foi afirmado por Ibarra (como citado em Valle e Rodríguez, 2012: 8), que: *"...explains that multicontextuality is an ability to think and function in multiple languages and literacies, contexts or cognitive styles, in order to respond to current trends in economic, civic, and personal spheres"*³⁷. Então, deve-se compreender que o multicontextual é uma mistura, uma integração de contextos diversos e variados, que se inter-relacionam cognitivamente para elaborar uma narrativa. Essas duas dimensões devem estar presentes na elaboração de uma tese de doutorado. E, consequentemente, a visão discursiva desse ato criativo, baseado em uma pesquisa, será alterada.

A complexidade: critério prevalente na narrativa doutoral

Como introdução a este aspecto, devo destacar que o pesquisador que almeja obter um título de doutor deve, sem dúvida, modificar sua abordagem cognitiva para lidar com a perspectiva ontológica, epistemológica e metodológica sobre a lacuna de conhecimento do fenômeno estudado, a partir da qual orientará a construção de sua narrativa subsequente. Então, surge a pergunta: Como transcender o simplismo metodológico e a construção discursiva linear na pesquisa de nível doutoral?

Em primeiro lugar, é preciso dizer que o pesquisador deve se desvincular e libertar, conforme (Balza, 2020: 55), de:

...una perspectiva epistemológica que obstruye y empobrece todo intento de razón plural y argumentación trascendente. [Dado que] (...) la mirada disciplinaria luce como una perspectiva epistemológica restringida e insuficiente para nutrir la ciencia de nuevos valores y poder disfrutar de sus riquezas, pues es un posicionamiento que ahoga los espacios de comprensión global y de reflexión profunda³⁸.

³⁷ Tradução nossa: explica que a multicontextualidade é a habilidade de pensar e funcionar em múltiplos idiomas e literacias, contextos ou estilos cognitivos, a fim de responder às tendências atuais nas esferas econômica, cívica e pessoal.

³⁸ Tradução nossa: ...uma perspectiva epistemológica que obstrui e empobrece qualquer tentativa de razão plural e argumentação transcendente. [Dado que] (...) o olhar disciplinar parece ser uma perspectiva epistemológica restrita e insuficiente para enriquecer a ciência com novos valores e aproveitar suas riquezas, pois é uma posição que sufoca os espaços de compreensão global e de reflexão profunda.



Assim, ao desaprender de maneira consciente, reflexiva e crítica os padrões redutivos de paradigmas e epistemologias que são intocáveis, imutáveis, - pois a incolumidade, a intangibilidade não permite o progresso do estatuto científico -, então será possível ter outra visão ao lidar com o conhecimento sobre o objeto cognoscível. No que diz respeito à ontologia do objeto de conhecimento, esta deve ser definida a partir de pares categoriais, em oposição.

Em conformidade com isso, [Contreras \(2017: 12\)](#) destaca:

Una ilustración de los pares categoriales (...) -sin que se tome como una formulación inalterable- [los cuales permitirán] realizar una precisión ontológica del objeto de estudio son los siguientes³⁹:

Pares categoriales <i>in oppositum</i>			
Simple/complejo	Abstrato/concreto	Finito/infinito	Variável/invariável
Real / Ideal (o ideal)	Dinâmico / Estático	Formal / Informal	Possível / Impossível
Permanentemente / Eventual	Contínuo / Discontínuo	Singular / Plural	... / ...

Também pode basear-se nas categorias desenvolvidas por Immanuel Kant. O importante é que, a partir dessa circunstância antipódica, o pesquisador possa selecionar uma categoria de cada par categorial e, assim, conseguir definir o objeto de conhecimento, de acordo com a categoria escolhida.

Uma advertência: não se deve confundir a ontologia do objeto de conhecimento com a ontologia da pesquisa.

Dessa forma, já não será exclusivamente do referente ontológico do objeto de conhecimento ou objeto de pesquisa - deixo claro, que faço uma distinção desses significados em relação ao objeto de estudo, designação própria e adequada para graduação, especialização e mestrado - com o qual será fundamentado esse objeto cognoscível; ao contrário, a investigação cognitiva deve situar seu ponto reflexivo na trama teórica, na qual se fazem presentes as "*interproblemáticas (...) [que han de ser explicadas, comprendidas, resignificadas, y de hacerse] desde la multiperspectividad de posibilidades paradigmáticas y epistemológicas para pensar libremente lo que se desea conocer*" ([Balza, 2020: 53](#)).

Essa é a tarefa intelectual do pesquisador que deve aplicar, primeiro, em sua abordagem ao objeto de conhecimento e, segundo, na narrativa de sua tese de doutorado. Deve ser, como foi expresso *supra*, parte da *poiesis* (da criação), mediante a qual pode pintar no quadro cognitivo a formu-

³⁹ Tradução nossa: Uma ilustração dos pares categoriais (...) - sem que seja tomada como uma formulação inalterável - [os quais permitirão] realizar uma precisão ontológica do objeto de estudo são os seguintes:

⁴⁰ Tradução nossa: interproblemáticas (...) [que devem ser explicadas, compreendidas, resignificadas, e realizadas] a partir da multiperspectividade de possibilidades paradigmáticas e epistemológicas para pensar livremente o que se deseja conhecer



lação teórica, a falseabilidade de uma teoria, a comparabilidade teórica, a formalização de uma teoria e, com um critério interdisciplinar - até mesmo transdisciplinar - e complexo, resignificar, reinterpretar, compreender e/ou explicar teoricamente o fenômeno, objeto de pesquisa.

Nessa visão, chega-se à construção do conhecimento, com a emergência disruptiva de uma teoria. E, em torno desse termo, deve-se ter em mente que:

Una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema. Una teoría solo cumple su papel cognitivo, solo adquiere vida, con el pleno empleo de la actividad mental del sujeto (Morin et al. 2002: 20)⁴¹.

No exposto, tem-se como ponto basilar e enfático o valor que se enxerga na elaboração de uma teoria, a qual permitirá consolidar o conhecimento sobre o objeto próprio da pesquisa de doutorado. Dessa forma, estaremos pensando em ter uma outra visão sobre o método, o qual deve permitir reorientar e valorizar, a partir da interdisciplinaridade e da complexidade, a abordagem ao objeto de conhecimento.

Dessa forma, é conveniente, oportuno, necessário e muito importante enfatizar o critério de fundamentar toda pesquisa "...desde la multirreferencialidad y [desde] la interproblematicidad subyacente en el sintagma relacional (...) hacia una fusión de horizontes del conocimiento para el encuentro con lo transdisciplinario"⁴² (Balza, 2010, citado por Balza, 2020: 58), de modo a permitir uma explicação/compreensão ou uma compreensão/explicação, assim como uma hermenêutica diatópica e ecosófica, dos fenômenos que fazem parte da consciência e do interesse do pesquisador.

Assim, reforça-se, confirma-se, enfatiza-se que "...a teoria não é nada sem o método, a teoria quase se confunde com o método ou, melhor, teoria e método são os dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo"⁴³ (Morin et al. 2002: 21)⁴³. Portanto, o pesquisador deve transcender o simplismo metodológico e a construção discursiva linear, que poderiam caracterizar seu trabalho de pesquisa de doutorado, para explorar novos caminhos, novos horizontes epistemológicos e transontológicos, os quais devem ser redimensionados a partir e em uma nova realidade fenomênica transteórica, transteorizadora e até mesmo transdisciplinar,

⁴¹ Tradução nossa: Uma teoria não é o conhecimento, permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema. Uma teoria só cumpre seu papel cognitivo, só adquire vida, com o pleno uso da atividade mental do sujeito (Morin et al. 2002: 20).

⁴² Tradução nossa: a partir da multirreferencialidade e [da] interproblematicidade subjacente no sintagma relacional (...) em direção a uma fusão de horizontes do conhecimento para o encontro com o transdisciplinar.

⁴³ Tradução nossa: ...a teoria não é nada sem o método, a teoria quase se confunde com o método ou, melhor, teoria e método são os dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo.



a partir da interdisciplinaridade. E deve ser assim, pois, na atualidade: "Definitivamente, vivimos atrapados en una cultura investigativa disciplinaria y monometódica para la construcción de la ciencia..."⁴⁴ (A. M. Balza Laya, comunicação pessoal, em *Pinceladas transdisciplinarias*, 18 de outubro de 2022).

Com essas premissas, quando se trata de uma pesquisa de doutorado, deve haver uma reconfiguração intelectual diferente. Nisso, é importante a visão transformadora e de pensamento complexo que o orientador da tese (tutor) deve ter para apoiar as ideias do pesquisador, aspirante a doutor. Portanto, como afirma Balza (2020: 54):

*...un candidato a doctor, o un doctor en formación debe ser un investigador permanente, un internauta, un crítico, un hermeneuta dialéctico para abordar (sic) la realidad; transitarla desde sus pensamientos y, de este modo, poder viajar de lo simple a lo complejo, de lo disciplinario a lo transdisciplinario, de la certeza a la incertidumbre; es decir, movilizarse desde la lógica científica formal hacia una nueva lógica cognitiva de naturaleza relacional y reconfiguracional*⁴⁵.

Sem a crítica, sem a visão transformadora da ciência, sem o apego à dialética como estratégia discursiva e reflexiva, não haverá possibilidade de abandonar os limites de uma lógica linear, - cujo uso não está deslocado -, mas que apenas servirá como impulso para suscitar a emergência de "una nueva lógica cognitiva de naturaleza relacional y reconfiguracional"⁴⁶ (Balza, 2020: 99). Portanto, é necessário formar um entendimento profundo sobre a transformação epistemológica e seus métodos correspondentes. Morin et al. (2002: 26) acrescentam: "El método es también un ejercicio de resistencia espiritual organizada, que como quería Adorno, implica un ejercicio permanente contra la ceguera y el anquilosamiento generado por las convenciones y clichés acuñados por la organización social".

Nessa abordagem, subjaz a ideia da religação espiritual que diz respeito ao método, mas também deve se articular com o conhecimento. E, a esse respeito, é válido mencionar o pensamento de Bacon (1625: 1), expresso da seguinte forma: "It is true, that a little Philosophy inclineth man's

⁴⁴ Tradução nossa: Definitivamente, vivemos presos em uma cultura investigativa disciplinar e monométodica para a construção da ciência.

⁴⁵ Tradução nossa: ...um candidato a doutor, ou um doutor em formação, deve ser um pesquisador permanente, um internauta, um crítico, um hermeneuta dialético para abordar (sic) a realidade; atravessá-la a partir de seus pensamentos e, dessa forma, poder viajar do simples ao complexo, do disciplinar ao transdisciplinar, da certeza à incerteza; ou seja, movimentar-se da lógica científica formal para uma nova lógica cognitiva de natureza relacional e reconfiguracional.

⁴⁶ Tradução nossa: uma nova lógica cognitiva de natureza relacional e reconfiguracional.

⁴⁷ Tradução nossa: O método é também um exercício de resistência espiritual organizada, que, como Adorno desejava, implica um exercício permanente contra a cegueira e o enrijecimento gerado pelas convenções e clichês cunhados pela organização social.



mind to atheism; but depth in Philosophy, bringeth men's minds about to Religion"⁴⁸. Assim sendo, o pesquisador não deve esquecer uma das características inerentes à sua condição de ser humano: a religião. Esse elo ou vínculo que existe com um Ser Supremo, seja qual for a denominação.

Portanto, o pesquisador envolvido em estudos de doutorado e todos aqueles que espreitam pela fresta do conhecimento, por meio de processos dialéticos complexos, interdisciplinares e metodológicos, devem ter uma visão disruptiva epistemológica para construir conhecimento. Em conformidade com isso, como afirma Méndez (2003, citado por Balza, 2020: 99):

*...el aspirante a doctor debe situarse en los limites explicativos, interpretativos o predictivos de las teorías, paradigmas, metodologías y campos disciplinarios existentes en torno al problema o problemáticas estudiadas, para que pueda superarlas generándose saltos cualitativos en el conocimiento científico*⁴⁹.

Com essa visão, o método deve ser valorizado como apoio e como obra de um ser inteligente que experimenta estratégias, fundamentando-se em novas epistemologias, de modo que possa responder à multiplicidade de questionamentos que fazem parte das incertezas. Assim, deve libertar-se da rigidez, do manualismo e do enquadramento estabelecido para compreendê-lo e operacionalizá-lo com uma nova perspectiva. Não há, portanto, uma única maneira de compreender a incerteza, e menos ainda se for pensada como algo programático.

Nesse sentido, reduzir o método a um programa é acreditar que existe uma forma *a priori* para eliminar a incerteza. Método é, portanto, aquilo que serve para aprender e ao mesmo tempo é aprendido. É o que nos permite conhecer o conhecimento. Por tudo isso, como afirmava Gaston Bachelard, todo discurso do método é um discurso de circunstâncias. Não existe um método fora das condições em que se encontra o sujeito. (Morin *et al.* 2002: 25)⁵⁰.

⁴⁸ Tradução nossa: É verdade que um pouco de filosofia inclina a mente do homem ao ateísmo; no entanto, a profundidade na filosofia faz com que as mentes dos homens se voltem para a religião.

⁴⁹ Tradução nossa: O aspirante a doutor deve situar-se nos limites explicativos, interpretativos ou preditivos das teorias, paradigmas, metodologias e campos disciplinares existentes em torno do problema ou problemáticas estudadas, para que possa superá-las, gerando saltos qualitativos no conhecimento científico.

⁵⁰ Tradução nossa: Nesse sentido, reduzir o método a um programa é acreditar que existe uma forma *a priori* para eliminar a incerteza. Método é, portanto, aquilo que serve para aprender e ao mesmo tempo é aprendido. É o que nos permite conhecer o conhecimento. Por tudo isso, como afirmava Gaston Bachelard, todo discurso do método é um discurso de circunstâncias. Não existe um método fora das condições em que se encontra o sujeito. (Morin *et al.* 2002: 25).



De tudo isso, e com a intencionalidade de uma cogitação provisória e contingencial, pode-se dizer que é conveniente, oportuno e necessário transcender a simplicidade no uso de um método e na construção linear discursiva da pesquisa no nível de doutorado; portanto, para alcançar essa transcendência, a ciência deve ser enfrentada com uma mente aberta, reflexiva e de confronto cognitivo com e a partir do objeto cognoscente. Dessa forma, pode-se assumir uma epistemologia disruptiva para realizar a pesquisa que desestabilize o estatuto que teve primazia na realização das pesquisas de doutorado. É necessário compreender outros sintagmas relacionais, discursivos, dilectantes, complexos e transdisciplinares, para irromper com novas formas discursivas que se entrelaçam na poliangularidade linguística.

E, finalmente, é imperativo compreender a elaboração de um discurso caracterizado e apoiado pela interdisciplinaridade e complexidade. Além disso, é necessário uma avaliação diferente tanto do ontológico quanto do epistemológico, assim como do metodológico, de acordo com as exigências das novas epistemologias emergentes.

Referências

- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. (24a ed.). Lumen.
- Bacon, F. (1625). *Essay 16: "Of Atheism"*. <http://knarf.english.upenn.edu/EtAlia/bacon16.html>
- Balza, L. A. M. (2020). *Complejidad, transdisciplinariedad y transcomplejidad. Los caminos de la nueva ciencia*. Fondo Editorial Gremial. Asociación de Profesores Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" (APUNESR).
- Barrera, M. M. F.. (2013). *Qué es la hologogía*. <https://marfibamo.blogspot.com/2013/12/que-es-la-hologogia.html>
- Bonil, J., Sanmartí, N., Tomás, C. e Pujol, R. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Investigación en la escuela* Número 53, (pp. 5-19). 2004. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60999/Un%20nuevo%20marco%20para%20orientar%20respuestas%20a%20las%20din%20micas%20sociales.%20el%20paradigma%20de%20la%20complejidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Contreras, C. A. F. (2017). *Objeto de conocimiento en tesis del Doctorado de Pedagogía: Perspectiva Onto-Epistémica. Su problematización*. https://www.academia.edu/43980885/Objeto_de_Conocimiento_en_Tesis_del_Doctorado_de_Pedagog
- Contreras, C., A. (2023). La fenomenología social de Alfred Schütz: un aporte desde miradas complejas y transmetódicas de investigación. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 4(8), 27-43. <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/94>
- Duque, H. R. (2000). Disciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad—Vínculos y lí-



- mites-. *Semestre económico*, 4(7), pp. 1 -10. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/1412/1544>
- Encyclopaedia Britannica (2022). *Deconstruction*. <https://www.britannica.com/topic/deconstruction>
- Etimologías de Chile (2020). *Investigar*. <https://etimologias.dechile.net/?investigar>
- Fekete, Z. J. (2008). Multiperspectival Narration: The Perspective Structure of Charles Dickens' "Bleak House" and George Eliot's "Middlemarch". [Tesis de Maestría, publicada]. <https://www.grin.com/document/177667>
- Grajales, T. (2000). *El concepto de investigación*. https://brd.unid.edu.mx/recursos/Metodologia_de_la_Investigacion/MI07/Concepto_de_investigacion.pdf
- Klaassen, R., Kothuis, B. e Slinger, J. (2001). Engineering roles in Building with Nature interdisciplinary design. Educational experiences. *Research in Urbanism Series*. 7, 73-98. <https://rius.ac/index.php/rius/article/view/129>
- Larkin, M., Shaw, R. e Flowers, P. (2019). Multiperspectival designs and processes in interpretative phenomenological analysis research. *Qualitative Research in Psychology*. 16(2), 182–198. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540655>
- Mialaret, G. (1085). *Introducción a las ciencias de la educación*. Unesco
- Morin, E., Ciurana, E. R. e Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Serie: FILOSOFÍA, número 16. Salamanca: Gráficas Varona.
- Peñuela, V., L. A. (2005). La transdisciplinariedad. Más allá de los conceptos, la dialéctica. En *Andamios*. Año 1, número 2, 43-77. <https://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v1n2/v1n2a3.pdf>
- Pérez, M. N. e Setién, Q. E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa. ACIMED. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*. 18(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008001000003
- Platón (2016). *El banquete*. <https://www.textos.info/platon/el-banquete/pdf>
- Popper, K. (2001). El conocimiento de la ignorancia. *Polis* [En línea], 1. Publicado el 30 noviembre 2012. <http://journals.openedition.org/polis/8267>
- Sierra, W. (2007). Cosificación: avatares de una categoría crítica. *Revista de Filosofía "Sophia"*, Quito-Ecuador, 1, 1 -17). <https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1259788896>.



cosificacion_avateres_de_una_categoria_critica_0.pdf

Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas.

Souza, E. (2015). *La idea de multiperspectividad en el aprendizaje histórico: una investigación a partir de películas sobre el nazismo*. Clío & Asociados. (20-21), (pp. 84-96). http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61551/Documento_completo__.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

Valle, F. e Rodríguez, C. (2012). Running head: Multicontextuality. *Leading the 21st Century Demographic: Multi Context Theory and Latina/o Leadership*. 1-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537728.pdf>



Explorando a relação entre a participação educativa e o desempenho escolar no nível de educação inicial

Explorando la relación entre la participación educativa y el rendimiento escolar en el nivel de educación inicial



Sandra Milena Hincapié Bernal*
<https://orcid.org/0009-0006-0511-9870>
San José del Guaviare, El Guaviare / Colombia



Estela Maldonado Duran**
<https://orcid.org/000-0003-7427-9753>
San José del Guaviare, El Guaviare / Colombia



Edni Rosalba Belisario***
<https://orcid.org/0009-0009-7423-5295>
San José del Guaviare, El Guaviare / Colombia

Recebido: Setembro/6/2023 **Revisado:** Setembro/26/2023 **Aceito:** Novembro/08/2023 **Publicado:** Janeiro10/2024

Como citar: Hincapié, B. S. M., Maldonado, D. E. e Belisario, E.R. (2024). Explorando a relação entre a participação educativa e o desempenho escolar no nível de educação inicial. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 87-98. <https://doi.org/10.59654/tjeaex60>

* Especialista em Ludicidade Educacional, Universidad Juan de Castellanos, Bucaramanga - Colômbia. Instituição educacional El Cristal, município de San José del Guaviare. Email de contato: samidamas29@hotmail.com

** Especialista em Informática Educacional, Universidad de Santander, Colômbia. Instituição educacional El Retiro, município de San José del Guaviare. Email de contato: estelimd05@hotmail.com

*** Especialista em Ludicidade Educacional, Universidad Juan de Castellanos, Bucaramanga - Colômbia. Docente de Ensino Fundamental, Instituição Educacional Caño Blanco 2. Email de contato: ednibelisario-72@hotmail.com



Resumo

O artigo científico investiga a relação intrínseca entre a participação educativa e o desempenho escolar, com um foco especial na influência dos pais, cuidadores e da comunidade no processo educativo. É fornecida uma definição abrangente de participação educativa, destacando sua importância para promover a colaboração entre a família e a escola. São exploradas diversas manifestações de participação, desde a presença em reuniões escolares até a cooperação em atividades acadêmicas. A revisão abrangente de diversas pesquisas destaca os impactos positivos da participação educativa no desempenho acadêmico dos estudantes, estabelecendo uma correlação direta entre maior participação e melhor desempenho escolar. No entanto, são reconhecidos os fatores contextuais que podem modular essa conexão, como o status socioeconômico e o ambiente escolar. O artigo também aprofunda o papel fundamental desempenhado pela participação educativa no desempenho acadêmico, bem como nos fatores que influenciam o sucesso dessa participação e seu impacto no desempenho escolar.

Palavras-chave: Participação educativa, desempenho escolar, educação inicial, colaboração família-escola e participação educativa. Introduction.

Resumen

El artículo científico investiga la relación intrínseca entre la participación educativa y el rendimiento escolar, con un enfoque especial en la influencia de padres, cuidadores y la comunidad en el proceso educativo. Se proporciona una definición integral de la participación educativa, destacando su importancia para fomentar la colaboración entre la familia y la escuela. Se exploran diversas manifestaciones de participación, desde la asistencia a reuniones escolares hasta la cooperación en actividades académicas. La revisión exhaustiva de investigaciones diversas subraya los impactos positivos de la participación educativa en el logro académico de los estudiantes, estableciendo una correlación directa entre una mayor participación y un mejor desempeño escolar. Sin embargo, se reconocen los factores contextuales que pueden modular esta conexión, como el estatus socioeconómico y el entorno escolar. El artículo también profundiza en el papel fundamental que desempeña la participación educativa en el rendimiento académico, así como en los factores que influyen en el éxito de dicha participación y su impacto en el rendimiento escolar.

Palabras claves: Participación educativa, rendimiento escolar, educación inicial, colaboración familia-escuela y participación educativa.

Introdução

A participação dos pais na educação de seus filhos é um tema de grande importância nos dias de hoje. Numerosos estudos têm demonstrado que a colaboração entre pais e professores pode melhorar significativamente o desempenho escolar dos alunos, assim como seu desenvolvimento integral. Neste artigo, aborda-se a relação entre a participação educativa e o de-



sempenho escolar no nível de educação inicial. São apresentadas diferentes abordagens e estratégias que podem ser utilizadas pelos pais e professores para incentivar a participação ativa dos pais no processo educativo de seus filhos. Além disso, são discutidos os benefícios da comunicação efetiva entre pais, professores e alunos, destacando-se práticas que podem ser implementadas para aprimorar a qualidade educativa dos estudantes. Este artigo é uma ferramenta valiosa para pais, professores e qualquer pessoa interessada em melhorar a educação das crianças no nível de educação inicial.

A participação educacional dos pais e cuidadores das crianças

O envolvimento dos pais ou participação dos pais na educação escolar constitui uma estratégia valiosa para elevar a qualidade educacional. De acordo com [Driessen et al. \(2005\)](#), essa participação amplia as capacidades cognitivas e sociais dos alunos. Os termos usados para se referir a essa participação variam: "participação dos pais", "participação dos pais", "colaboração educacional" e "engajamento dos pais", conforme mencionado por esses autores. Por outro lado, [Hujala et al. \(2009\)](#) a descrevem como uma colaboração entre pais e professores, enquanto [Alasuutari \(2010\)](#) a chama de relações entre pais e profissionais.

Seguindo essa mesma linha, de acordo com [Delgado \(2019\)](#), "*la participación de los padres en el proceso educativo implica que tanto maestros como padres compartan la responsabilidad de educar a los alumnos y colaboren para alcanzar los objetivos educativos*" (párr. 1). [Uludağ \(2008\)](#) define a participação dos pais como a colaboração entre pais e professores na aprendizagem de uma criança. No entanto, o termo é complexo devido às perspectivas divergentes mencionadas por [Rapp e Duncan \(2012\)](#), que apontam para opiniões diferentes entre professores e pais. Em relação a esse assunto, [Anderson e Minke \(2007\)](#) sugerem que os professores consideram que a participação deve ser ativa na escola, enquanto para os pais, a participação na aprendizagem de seus filhos pode significar fornecer o que eles precisam em sua instituição educacional.

De nossa perspectiva, é necessária uma educação baseada na corresponsabilidade, envolvendo tanto os professores quanto os pais, transcendendo a exclusiva responsabilidade dos professores, da instituição educacional e do Estado. A participação educativa abrange a colaboração ativa e comprometida entre pais, cuidadores, membros da comunidade e a instituição educacional. Seu objetivo é enriquecer a experiência educacional dos alunos e melhorar seu desempenho escolar.

Este tema tem sido amplamente abordado em pesquisas científicas. Nesse sentido, [Blanco e Umayahara \(2004\)](#) apontaram que existem três abordagens pelas quais a participação dos pais é tratada. Um deles avalia a relação entre a colaboração família-escola e um melhor desem-

¹ Tradução nossa: a participação dos pais no processo educacional implica que tanto professores quanto pais compartilhem a responsabilidade de educar os alunos e colaborem para atingir os objetivos educacionais.



penho educacional em crianças do ensino fundamental. Outros atribuem uma importância fundamental aos pais, mães, cuidadores e à comunidade nos primeiros anos, considerando que uma educação de qualidade se traduz em um desenvolvimento aprimorado da aprendizagem infantil. No entanto, também argumenta-se que a família tem o potencial de expandir o alcance da educação primária.

De acordo com [Blanco e Umayahara \(2004\)](#), a participação da família na educação implica "*opinar, tomar ciertas decisiones, proponer y disentir en los diversos espacios de la institución educativa*"² (p. 26). Portanto, o ato de participar vai além de simplesmente comparecer a reuniões escolares, oferecer contribuições para as instituições educacionais ou colaborar como voluntário na instituição. Nesse sentido, as mães têm a oportunidade de se aproximar das instituições e estabelecer um contato direto com os professores para entender como podem apoiar melhor a educação de seus filhos, o que não apenas melhora as condições de vida das crianças, mas também contribui significativamente para o seu processo de aprendizagem.

A contribuição dos pais ou mães pode se manifestar de várias maneiras ao apoiar seus filhos em sua educação. Segundo [Silinkas e Kikas \(2019\)](#), os pais ou cuidadores têm a possibilidade de completar tarefas ou deveres escolares junto com as crianças, estabelecendo um ambiente propício para a aprendizagem em casa. Por outro lado, [Benner et al. \(2016\)](#) destacam que os pais podem desempenhar um papel ativo ao fornecer estímulo e atividades de enriquecimento educacional, promovendo assim o desenvolvimento integral de seus filhos além da sala de aula. Além disso, a colaboração em organizações de pais e professores também é uma forma importante de participação, pois fortalece a conexão entre a escola e o lar, promovendo um ambiente educacional mais sólido e benéfico para os alunos.

Uma delas envolve estabelecer uma estrutura diária que inclua tempo dedicado ao estudo e à exploração, o que se traduz na criação de uma rotina estável para as crianças. Além disso, alinhadas com essas estratégias de apoio, é fundamental compartilhar a experiência de leitura por meio da prática de ler livros juntos e conversar sobre as histórias para cultivar o amor pela leitura. Ao mesmo tempo, ao dialogar com as crianças sobre uma variedade de tópicos, é possível expandir seu vocabulário e promover o desenvolvimento do pensamento crítico, o que é conhecido como "Conversas significativas". Essas práticas, respaldadas por [Silinkas e Kikas \(2019\)](#) e [Benner et al. \(2016\)](#), reforçam o papel fundamental dos pais na educação e no crescimento integral de seus filhos.

Por outro lado, a conexão com a natureza pode ser um meio valioso para estimular a curiosidade das crianças, explorando o ambiente por meio de atividades ao ar livre. A participação ativa se estende a realizar atividades práticas, como cozinhar, medir e construir juntos, aplicando conceitos matemáticos e científicos em situações reais. Além disso, a expressão artística pode ser promovida ao envolver as crianças em atividades como desenho, pintura e artesanato. O suporte nas tarefas

2 Tradução nossa: opinar, tomar decisões, propor e discordar nos diversos espaços da instituição educacional.



escolares quando necessário promove a autonomia da criança, e a supervisão e seleção de recursos educacionais online também fazem parte do processo. Todas essas ações concretas por parte dos pais contribuem significativamente para a educação e o crescimento integral das crianças.

Papel fundamental da participação educativa no desempenho acadêmico

Do nosso ponto de vista, a participação educativa tem um impacto significativo no desempenho acadêmico dos alunos. De acordo com o estudo de [Topor et al. \(2010\)](#), conclui-se que as crianças cujos pais estão mais envolvidos em sua educação alcançam um nível mais elevado de desempenho acadêmico em comparação com aqueles cujos pais participam em menor medida.

Portanto, segundo [Sánchez et al. \(2010\)](#), o nível de participação e satisfação dos pais emerge como um indicador da qualidade do sistema educacional. Este aspecto, possivelmente, constitui uma das razões pelas quais se estabelece uma conexão entre a participação dos pais e o desempenho acadêmico. Nessa relação, é relevante citar autores como [Castro et al. \(2015\)](#), que afirmam que sem a cooperação positiva entre a família e a escola, não é possível atingir os padrões elevados estabelecidos para os resultados educacionais por uma sociedade exigente.

Por sua vez, [Jeynes \(2016\)](#) encontrou uma relação significativa entre os programas de participação dos pais em geral e o desempenho acadêmico, tanto para os estudantes mais jovens quanto para os mais velhos. Além disso, [Rogers et al \(2009\)](#) afirmam que os efeitos da participação dos pais são mediados pela competência acadêmica das crianças. Esses estudos confirmam as influências interativas da participação educativa dos pais e das características pessoais das crianças na previsão do desempenho escolar.

Nesse sentido, a participação ativa dos pais e cuidadores na educação mostra aos alunos que eles têm apoio e valorização em seu processo de aprendizagem. Isso pode aumentar sua motivação para alcançar um desempenho acadêmico ótimo, pois percebem que seus esforços são reconhecidos e apreciados. Como argumenta [Rodríguez \(2016\)](#): "*los padres son los mejores agentes para ayudar a sus hijos*"³ (p. 2) no desenvolvimento de suas habilidades e em cultivar um sentimento de satisfação e motivação.

É importante ter em mente que os pais, cuidadores ou tutores que participam ativamente da educação de seus filhos geralmente estabelecem expectativas claras em relação aos feitos acadêmicos e ao comportamento. Essa abordagem pode ajudar os alunos a entender a relevância da educação e a se esforçarem para alcançar metas mais elevadas. Além disso, o envolvimento dos pais permite um acompanhamento mais próximo do progresso acadêmico dos alunos, permitindo-lhes identificar áreas em que um aluno possa precisar de apoio adicional e tomar medidas para abordar essas necessidades a tempo.

³ Tradução nossa: os pais são os melhores agentes para ajudar seus filhos.



Neste contexto, a comunicação entre pais, professores e alunos desempenha um papel fundamental ao compreender as forças e fraquezas dos alunos. Os pais podem fornecer informações valiosas sobre as necessidades e personalidade de seus filhos, o que, por sua vez, capacita os professores a adaptar sua abordagem pedagógica e a lidar eficazmente com essas necessidades. Em relação a isso, [Zambrano et al. \(2019\)](#) afirmam que é necessário *"una comunicación sólida en el seno familiar para establecer vínculos fuertes, no confundidos con un régimen riguroso de disciplina, sino más bien un entorno saludable donde prime la confianza y el respeto"*⁴ (p. 141).

Quando os pais participam ativamente no processo de aprendizagem de seus filhos, podem oferecer apoio adicional fora da sala de aula, ajudar com tarefas e projetos, e fornecer explicações quando necessário, o que, por sua vez, reforça a aprendizagem e melhora a compreensão dos conceitos. Além disso, os pais que estão envolvidos podem detectar problemas acadêmicos ou de comportamento em uma fase inicial, permitindo-lhes abordar esses problemas antes que se tornem obstáculos mais significativos para o desempenho acadêmico.

A participação educativa também está relacionada à criação de um ambiente de aprendizagem positivo em casa. Os pais podem incentivar o amor pela aprendizagem, fornecer recursos educacionais e estabelecer rotinas que apoiem o sucesso acadêmico. Além disso, os alunos muitas vezes imitam o comportamento dos adultos em suas vidas. Se veem que seus pais se preocupam com a educação e participam ativamente dela, é mais provável que os próprios alunos valorizem e se comprometam com sua aprendizagem.

Fatores moderadores do sucesso da participação educativa e do desempenho escolar

Os fatores moderadores desempenham um papel crucial na relação entre a participação educativa e o desempenho escolar. Os fatores moderadores são variáveis que influenciam a força ou direção dessa relação. Entre eles, podem ser mencionados os seguintes:

- **Nível Socioeconômico:** O nível socioeconômico dos pais pode modular a relação entre a participação educativa e o desempenho escolar. Em famílias de maior nível socioeconômico, é mais provável que haja recursos e apoio disponíveis para os alunos, o que poderia intensificar os efeitos positivos da participação dos pais. Segundo [León e Collahua \(2016\)](#), "el nivel socioeconómico de las familias incide de manera positiva y significativa en el rendimiento de los estudiantes"⁵ (p. 120). Em contraste, os achados de [Korzeniowski \(2016\)](#) corroboraram que um nível socioeconômico baixo exerce uma influência negativa no desempenho acadêmico das crianças.

⁴ Tradução nossa: uma comunicação sólida no seio familiar para estabelecer vínculos fortes, não confundidos com um regime rigoroso de disciplina, mas sim um ambiente saudável onde predomine a confiança e o respeito.

⁵ Tradução nossa: o nível socioeconômico das famílias tem um impacto positivo e significativo no desempenho dos estudantes.



- **Cultura e Etnicidade:** As diferenças culturais e étnicas podem influenciar como a participação educativa é entendida e realizada. Algumas culturas podem valorizar mais a participação direta na educação, enquanto outras podem preferir uma abordagem mais indireta. Essas diferenças culturais podem modular a relação entre a participação e o rendimento. Os estudos de [Miranda e Castillo \(2016\)](#) confirmaram que as famílias pertencentes a uma etnia indígena têm um alto índice de apoio e participação educativa em comparação com aquelas que não pertencem a nenhuma etnia.
- **Apoio Escolar:** A qualidade do ambiente escolar e o grau de colaboração entre a escola e os pais podem modular a influência da participação educativa no desempenho. Um ambiente escolar favorável pode amplificar os efeitos positivos da participação dos pais. [Lastre et al. \(2017\)](#), [Barbar e Coronel \(2022\)](#), [Serrano e Figueroa \(2016\)](#), [Peña e Taboada \(2018\)](#) mostram que crianças cujos pais as acompanham, dão feedback e demonstram interesse em sua vida escolar tendem a alcançar níveis mais elevados de desempenho acadêmico. Quando os pais mantêm uma comunicação eficaz, participam das atividades escolares, monitoram o progresso e têm altas aspirações educativas para seus filhos, estes alcançam um desempenho acadêmico notavelmente superior.
- **Nível Educacional dos Pais:** O nível educacional dos pais pode modular a influência de sua participação na educação de seus filhos. Nesta linha, pesquisas realizadas por [Rodríguez e Guzmán \(2019\)](#), [Espejel e Jiménez \(2019\)](#) destacam que pais com níveis educacionais mais elevados possivelmente têm melhores ferramentas para oferecer apoio acadêmico e compreender de maneira mais eficaz as necessidades de seus filhos.
- **Estilo Parental:** O estilo parental, que inclui a combinação de autoridade, apoio e controle, pode modular a relação entre a participação dos pais e o desempenho acadêmico. Estilos parentais que promovem autonomia e responsabilidade geralmente estão relacionados a resultados acadêmicos positivos. Assim, [Ortiz e Moreno \(2016\)](#) afirmam que o estilo parental determina o alcance de um bom ou mau desempenho acadêmico.
- **Acesso a Recursos:** A disponibilidade de recursos em casa, como livros, tecnologia e um espaço adequado para estudar, pode modular como a participação dos pais impacta no desempenho escolar. Os recursos disponíveis podem influenciar a eficácia do suporte educacional que os pais podem fornecer. No entanto, como afirmam [Gubbins e Ibarra \(2016\)](#), essa disponibilidade de recurso está relacionada ao nível socioeconômico, se os rendimentos e o capital cultural são baixos, há menor participação educativa e impacta no desempenho acadêmico das crianças.
- **Apoio Emocional e Social:** O suporte emocional e social que os alunos recebem no ambiente familiar pode influenciar a relação entre a participação dos pais e o desempenho acadêmico. Um ambiente que oferece apoio e segurança emocional pode estabelecer as bases para uma aprendizagem mais eficaz e um melhor sucesso educacional. A pesquisa realizada por [Silinkas e Kikas \(2019\)](#) apoia a ideia de que o apoio dos pais se torna um suporte emocional quando é solicitado pelas crianças.



Por outro lado, os estudos realizados por [Hakyemez et al. \(2018\)](#) explicam que uma interação sólida entre pais e professores pode ter um impacto significativo no desempenho acadêmico das crianças, melhorando vários aspectos de seu desenvolvimento, sua capacidade de se adaptar, bem como seu bem-estar psicológico durante a primeira infância. Além disso, de acordo com [Bronfenbrenner \(1987\)](#), essas interações contribuem positivamente para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças.

- **Flexibilidade no Trabalho dos Pais:** A capacidade dos pais de estar presentes e comprometidos na educação de seus filhos pode ser influenciada por sua flexibilidade no trabalho. Os pais com horários mais flexíveis podem ter mais oportunidades para participar ativamente no processo educativo. Estudos de [Kim \(2020\)](#) confirmam que a flexibilidade no trabalho pode contribuir para promover as interações entre pais e filhos, melhorando a coordenação entre as responsabilidades de trabalho e familiares, e consequentemente, com a educação de seus filhos. [Alzahrani et al. \(2019\)](#) mencionam que *"el desarrollo de estas habilidades socioemocionales llevará a mejores resultados escolares, una adaptación más efectiva al aprendizaje futuro, mayor bienestar y la capacidad para gestionar comportamientos positivos"*⁶ (p. 148).
- **Comunicação e Colaboração Escolar:** A relação entre a escola e os pais pode influenciar como a participação dos pais afeta o desempenho. Uma comunicação e colaboração eficazes entre a escola e os pais podem potencializar os benefícios do envolvimento educativo. Segundo a [Western Governors University \(2021\)](#), quando a família de um aluno pode se comunicar com o professor de seu filho, ambas as partes podem trabalhar juntas para estabelecer um relacionamento e criar um ambiente de aprendizagem ideal, tanto em casa quanto na escola.

Conclusões

Após realizar a análise da relação entre a participação educativa e o desempenho escolar no nível de educação inicial, podem ser extraídas as seguintes conclusões:

- 1 A participação ativa dos pais na educação de seus filhos é fundamental para melhorar o desempenho escolar e o desenvolvimento integral dos alunos. Os pais podem colaborar com os professores na elaboração de atividades educativas e na avaliação do progresso de seus filhos.
- 2 A comunicação eficaz entre pais, professores e alunos é crucial para promover a participação educativa. Os pais devem estar informados sobre o progresso acadêmico de seus filhos, e os professores devem estar dispostos a ouvir as preocupações e sugestões dos pais.

⁶ Tradução nossa: o desenvolvimento dessas habilidades socioemocionais levará a melhores resultados escolares, adaptação mais eficaz à aprendizagem futura, maior bem-estar e capacidade de gerenciar comportamentos positivos



- 3 A leitura compartilhada e as conversas significativas são práticas que os pais podem implementar para promover o amor pela leitura e o desenvolvimento do pensamento crítico em seus filhos. Essas práticas foram respaldadas por estudos científicos e podem ser utilizadas desde tenra idade.
- 4 A colaboração entre pais e professores pode ser benéfica para os alunos com necessidades especiais. Os pais podem fornecer informações valiosas sobre as necessidades de seus filhos, e os professores podem adaptar as atividades educativas para atender a essas necessidades.
- 5 A participação da comunidade na educação das crianças também é importante. Pais e professores podem trabalhar juntos para envolver a comunidade em atividades educativas e promover a importância da educação na sociedade.

Referências

- Alasuutari, M. (2010). Striving at partnership: parent–practitioner relationships in Finnish early educators' talk. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2). <https://doi.org/10.1080/13502931003784545>
- Alzahrani, N. Alharbi, M. & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*, 12(12), 141-149. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1235885.pdf>
- Anderson, K. J. & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311–323. <https://www.jstor.org/stable/27548195>
- Barbar, D. M. E. y Coronel, I. M. (2022). *Estilo parental, apoyo en el ámbito escolar y rendimiento académico en adolescentes*. [Trabajo Final para acceder al Título de Licenciatura en Psicopedagogía]. Pontificia Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/15838/1/estilo-parental-apoyo.pdf>
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental Involvement and Adolescents' Educational Success: The Roles of Prior Achievement and Socioeconomic Status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1053–1064. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>
- Blanco, R. y Umayahara, M. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. Santiago de Chile: Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.



- Castro, M., Expósito, C. E., López, M. E., Lizasoain, L., Navarro, A. E., & Gaviria, J. J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educ. Res. Rev*, 14, 33–46. doi: 10.1016/j.edurev.2015.01.002
- Delgado, P. (2019). La importancia de la participación de los padres en la enseñanza. *Edu News RSS. Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación*. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwign7G0oY6BAxU2M0QIHSScDCgQFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Fobservatorio.tec.mx%2Fedu-news%2Fla-importancia-de-la-participacion-de-los-padres-en-la-educacion%2F&usg=AOvVaw2S4UByG1YjQt9t1ktPTmh6&o_pi=89978449
- Espejel, G. M. V. y Jiménez, G. M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e026. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540>
- Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M. F., Veisson, M., & Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parentteacher partnerships in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/13502930802689046>
- Gubbins, V. e Ibarra, S. (2016). Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica: Análisis Psicométrico de una Escala de Prácticas Parentales. *Psykhé*, 25 (1), 1-17. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282016000100010
- Hakyemez, P. S., Pihlaja, P., & Silvennoinen, H. (2018). Factors Affecting Early Childhood Educators' Views and Practices of Parental Involvement. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 76–99. <https://journal.fi/jecer/article/view/114086>
- Jeynes, W. H. (2012). A Meta-Analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Educ*, 47, 706–742. doi: 10.1177/0042085912445643
- Kim, J. (2020). Workplace Flexibility and Parent–Child Interactions Among Working Parents in he U.S. *Social Indicators Research*, 151(2), 1-43. <https://psycnet.apa.org/record/2018-61119-001>
- Korzeniowski, C., Cupani, M., Ison, M., y Difabio, H. (2016). Rendimiento escolar y condiciones de pobreza: el rol mediador de las funciones ejecutivas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, XIV(3), 474-494. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/47392/CONICET_Digital_Nro.a99fea8c-3ccb-4f87-8b95-ec0e34db68e9_B.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Lastre, M. K., López, S. L. D. y Alcázar, B. C. (2017). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, vol. 21, núm.



- 39, pp. 102-115. <https://www.redalyc.org/journal/4975/497555219009/html/>
- León, J. y Collahua, Y. (2016). *El efecto del nivel socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes peruanos: un balance de los últimos 15 años*. GRADE. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20170417120817/nserendimiento_JL_35.pdf
- Miranda, C. C. y Castillo, A. P. (2020). Participación y apoyo de la familia indígena en los procesos educativos análisis de las prácticas pedagógicas. *Educação & Sociedade*, 41(e211521), 1-11. https://www.researchgate.net/publication/343712472_PARTICIPACION_Y_APOYO_DE_LA_FAMILIA_INDIGENA_EN_LOS_PROCESOS_EDUCATIVOS_ANALISIS_DE_LAS_PRACTICAS_PEDAGOGICAS
- Ortiz, Z. M. de L. y Moreno, A. O. (2016). Estilos parentales: implicaciones sobre el rendimiento escolar en alumnos de educación media. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 1-20. https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CDcQw7AJahcKEwjg7rP6pY2BAxUAAAAAH-QAAAAAQAw&url=https%3A%2F%2Fcuved.unam.mx%2Frdipycs%2Fwp-content%2Fuploads%2F2016%2F12%2F293-692-1-Decision-Editorial.pdf&psig=AOvVaw1oxj_0J_od7fTYW53H7bek&ust=1693790654257321&opi=89978449
- Peña, P. y Taboada, M. (2018). *Implicancias del involucramiento parental en el rendimiento académico*. [Tesis de Bachillerato Universidad de Perú]. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1612>
- Rapp, N. & Duncan, H. (2012). *Multi-Dimensional Parental Involvement in Schools: A Principal's Guide*. National Council of Professors of Educational Administration, Connexions module: m42022. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiztejawY6BAxUFM0QIHblkAkwwQFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Ffiles.eric.ed.gov%2Ffulltext%2FEJ971515.pdf&usg=AOvVaw0AKiFo9kzf0e4u-QgZQKyM&opi=89978449>
- Rodríguez, N. (2016). *Neuroeducación para padres*. Penguin Random House Grupo Editorial
- Rodríguez, R. D. y Guzmán, R. R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147-162.
- Rogers, M. A, Theule, J., Ryan, B. A, Adams, G. R & Keating, L. (2009). Parental Involvement and Children's School Achievement: Evidence for Mediating Processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24 (1), 34-57. <https://doi.org/10.1177/0829573508328445>
- Sánchez, E. P. A., Valdés, C. Á. A., Reyes, M. N. M., Carlos, M. E. A. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit. Revista de Psicología*, 16(1), 71-80. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68615511008.pdf>



- Serrano, B. y Figueroa, M. (2016) Funcionalidad de la familia y su incidencia en el rendimiento académico en adolescentes. Dialnet. *Didáctica y Educación*, 7 (1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6568049>
- Silinskas, G., & Kikas, E. (2019). Parental involvement in math homework: Links to children's performance and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 17–37. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>
- Topor, D. R., Keane S. P., Shelton T. L. & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *J Comunidad Interv Anterior*, 38(3), 183-97. doi: 10.1080/10852352.2010. 486297.
- Western Governors University. (2021). Harnessing Parent Teacher Collaboration. July 7, 2021. *Teaching & Education*. <https://www.wgu.edu/blog/harnessing-parent-teacher-collaboration2107.html#close>
- Zambrano, M. Y. Y. de los Á., Campoverde, C. A. C., y Idrobo, C. J. C. (2019). Importancia entre la comunicación padres e hijos y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Polo Del Conocimiento*, 4(5), 138–156. <https://doi.org/10.23857/pc.v4i5.969>



Potencializando o Ensino Secundário: Estratégias de desenvolvimento da inteligência emocional em sala de aula

Potenciando la Educación Secundaria: Estrategias de desarrollo de inteligencia emocional en el aula



Alix Rocio Duarte Suescún
<https://orcid.org/0009-0006-1610-6979>
Bucaramanga, Santander / Colombia



César Augusto Barajas Mendoza
<https://orcid.org/0009-0007-9758-5584>
Bucaramanga, Santander / Colombia



Nubia Andrea Prada Quintero
<https://orcid.org/0009-0000-1389-9113>
Bucaramanga, Santander / Colombia

Recebido: Agosto/23/2023 **Revisado:** Setembro/7/2023 **Aceito:** Outubro/26/2023 **Publicado:** Janeiro/10/2024

Como citar: Duarte, S. A. R., Barajas, M. C. A. y Prada, Q. N. A. (2024). Potencializando o Ensino Secundário: Estratégias de desenvolvimento da inteligência emocional em sala de aula. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 99-118. <https://doi.org/10.59654/2m728d64>

* Mestrado em Gestão da Tecnologia Educacional, Universidade de Santander (UDES), Bucaramanga - Colômbia. Instituição Educacional, San Francisco de Asís, Bucaramanga - Colômbia. Professora da área de Tecnologia e Informática. E-mail: aduartesuescun@gmail.com

** Mestrado em Gestão da Tecnologia Educacional, UDES - Colômbia. Professora de Matemática e Ciências Naturais/Física. Instituição Educacional, Faltriqueras, sede B Granadillo, Piedecuesta. E-mail: barajasmendoza2012@hotmail.com

*** Mestrado em Gestão da Tecnologia Educacional, UDESc - Bucaramanga - Colômbia. Instituição Educacional, San Francisco de Asís, Bucaramanga. Diretora Pedagógica–Coordenadora. IE San Francisco de Asís, Bucaramanga - Colômbia. E-mail: andreaprada111@gmail.com



Resumo

O artigo foca na importância de desenvolver a inteligência emocional em estudantes do ensino médio. Nesse propósito, destaca-se a necessidade de os professores se concentrarem no desenvolvimento de habilidades emocionais nos alunos, pois isso pode melhorar seu desempenho acadêmico e seu bem-estar emocional. Além disso, apresenta uma revisão da literatura sobre inteligência emocional e sua relação com a aprendizagem, bem como uma descrição das estratégias que os professores podem usar para promover o desenvolvimento da inteligência emocional em sala de aula. Também realça a importância da formação de professores neste tema e sugere que seja incluída nos programas de formação inicial e contínua.

Palavras-chave: Ensino médio, inteligência emocional, desenvolvimento, estratégias, formação de professores.

Resumen

El artículo se enfoca en la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en los estudiantes de educación secundaria. En este propósito se destaca la necesidad que los docentes se enfoquen en el desarrollo de habilidades emocionales en los estudiantes, ya que esto puede mejorar su rendimiento académico y su bienestar emocional. Además presenta una revisión de la literatura sobre la inteligencia emocional y su relación con el aprendizaje, así como una descripción de las estrategias que los docentes pueden utilizar para fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional en el aula. También destaca la importancia de la formación docente en este tema y sugiere que se incluya en los programas de formación inicial y continua.

Palabras clave: Educación secundaria, inteligencia emocional, desarrollo, estrategias, formación docente.

Introdução

A inteligência emocional é de suma importância para a aprendizagem e o bem-estar emocional dos alunos, por isso, neste artigo, é oferecida uma revisão da literatura sobre o tema. A partir das ideias expostas, são apresentadas estratégias práticas que os professores podem utilizar para promover o desenvolvimento da inteligência emocional em sala de aula. Destaca-se a importância de estabelecer um ambiente escolar onde prevaleçam valores como respeito, confiança, amor, solidariedade e empatia.

No desenvolvimento da inteligência emocional em sala de aula, é importante que o professor seja eloquente, ou seja, que tenha a habilidade de comunicar ideias e emoções de forma clara, eficaz e persuasiva, tanto oralmente quanto por escrito, a fim de inspirar os alunos e promover um comportamento semelhante neles. Igualmente, o professor deve desenvolver



sua capacidade empática em relação aos alunos, estabelecendo assim relações de confiança e respeito.

O artigo também revela a importância da formação docente em inteligência emocional e sugere sua inclusão nos programas de formação inicial e contínua. Nesse sentido, é um guia útil para qualquer professor que deseje melhorar o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional de seus alunos do ensino secundário. Com informações valiosas e estratégias práticas, é uma ferramenta essencial para qualquer docente que queira aperfeiçoar sua prática educativa e ajudar seus alunos a desenvolver habilidades emocionais importantes.

Definição de inteligência emocional

O termo "inteligência emocional" foi introduzido pela primeira vez na literatura acadêmica em 1985 por Wayne em sua tese de doutorado intitulada *A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire (theory, structure of reality, problem-solving, contraction/expansion, tuning in/comingout/letting go)*¹. De acordo com [Wayne \(1985\)](#), trata-se de uma faculdade da consciência. Posteriormente, [Salovey e Mayer \(1990\)](#) publicam o modelo de inteligência emocional em seu artigo *Emotional Intelligence*, que apareceu em *Imagination, Cognition and Personality*. Esses autores nomeiam a inteligência interpessoal de Howard Gardner como inteligência emocional. Mayer e Salovey (1997) citados por [Mayer, Salovey e Caruso \(2012, parág. 1\)](#) afirmam: "*we define emotional intelligence as the ability to perceive and express emotion, assimilate emotion in thought, understand and reason with emotion, and regulate emotion in the self and others*"².

No entanto, quem realmente popularizou o conceito foi Daniel Goleman ao publicar em 1995 o livro *Emotional Intelligence*; embora o próprio [Goleman \(1996, p. 11\)](#) reconheça que: "Devo o conceito de Inteligência Emocional a Peter Salovey, de Yale". [Goleman \(1996, p. 64\)](#) afirma que a inteligência emocional refere-se à capacidade de "*Conocer sus propias emociones, manejar las emociones, la propia motivación, reconocer emociones en los demás y el arte manejar las relaciones*"³. No entanto, recentemente [Goleman \(2021, p. 75\)](#) revisou sua definição e expôs:

¹ Tradução nossa: Um estudo sobre emoção: desenvolvendo inteligência emocional; auto-integração; relacionando-se com medo, dor e desejo (teoria, estrutura da realidade, resolução de problemas, contração/expansão, sintonização/saída/liberação).

² Tradução nossa: Definimos inteligência emocional como a capacidade de perceber e expressar emoções, assimilar emoções no pensamento, compreender e raciocinar com emoções, e regular emoções em si mesmo e nos outros..

³ Tradução nossa: Conhecer suas próprias emoções, gerenciar as emoções, a própria motivação, reconhecer emoções nos outros e a arte de gerenciar relações.



la inteligencia emocional es la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar nuestros impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y de empatizar y confiar en los demás⁴.

Por sua vez, Bisquerra (2012a, p. 8) afirma que a inteligência emocional “*es la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las demás personas y la capacidad para regularlas*”⁵. No entanto, já em 1920, Thorndike escreveu seu artigo *Intelligence and its uses na Harper's Magazine*, onde propôs um elemento específico da inteligência emocional, a inteligência social, “a capacidade de compreender os outros e agir prudentemente nas relações humanas”. Segundo Thorndike, a inteligência tinha três dimensões: (a) uma inteligência abstrata, relacionada à manipulação de símbolos (palavras, números, fórmulas, decisões legais, leis). (b) A inteligência mecânica, uma habilidade que permite entender e manusear objetos e ferramentas. (c) Inteligência social, a habilidade de entender e lidar com as pessoas (Molero, Saiz e Esteban, 1998).

As esferas da inteligência emocional no ensino médio

Esta teoria teve um impacto significativo em várias áreas, incluindo a educação. Em sua obra, Goleman argumenta que a inteligência emocional é pelo menos tão importante quanto a inteligência cognitiva para o sucesso na vida. A inteligência emocional é composta por várias habilidades e competências, incluindo autoconhecimento, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais. As três primeiras dimensões dizem respeito ao próprio eu e dependem da própria pessoa. No entanto, as duas últimas estão relacionadas a competências de caráter social.

No que diz respeito ao ensino médio, é um período crucial no desenvolvimento dos jovens. Durante esta fase, os adolescentes enfrentam inúmeros desafios, tanto acadêmicos quanto emocionais e sociais. A implementação da teoria de Goleman neste contexto pode trazer benefícios significativos se observarmos atentamente as esferas da inteligência emocional mencionadas por Salovey e que, segundo Goleman, podemos deduzir o seguinte:

⁴ Tradução nossa: a inteligência emocional é a capacidade de nos motivarmos, perseverar no esforço apesar das possíveis frustrações, controlar nossos impulsos, adiar gratificações, regular nossos próprios estados de ânimo, evitar que a angústia interfira em nossas facultades racionais e empatizar e confiar nos outros.

⁵ Tradução nossa: é a habilidade de tomar consciência das próprias emoções e das emoções dos outros, assim como a capacidade de regulá-las.



Autoconhecimento (*self-awareness*). Ao promover o autoconhecimento, os alunos podem reconhecer suas emoções e entender como elas afetam seu comportamento e tomada de decisões. Isso é especialmente útil durante a adolescência, um período de intensa flutuação emocional. A autorreflexão e introspecção diligente em sala de aula é vital para um bom ambiente escolar, social e familiar. Goleman (1996, p. 68) afirma que *"esta conciencia de las emociones es la competencia emocional fundamental sobre la que se construyen las demás, como el autocontrol emocional"*⁶. Mayer, citado por Goleman (1996, p. 69), sustenta que o autoconhecimento é ser *"consciente de nuestro humor y también de nuestras ideas sobre ese humor"*⁷. Bisquerra (2012b, p. 25) afirma que é "conhecer as próprias emoções e as emoções dos outros". Esta não é uma tarefa fácil, porque, apesar de estar passando por um momento difícil, é preciso ser capaz de pensar em não se sentir assim e pensar em coisas positivas que gerem alegria ou simplesmente não pensar no negativo ou perturbador.

Na sala de aula, os nossos jovens do ensino médio apresentam características culturais, tecnológicas e sociais muito particulares porque têm acesso imediato à informação através dos seus telefones. Além de manejarem facilmente os meios eletrônicos e diferentes plataformas digitais, os nossos estudantes do ensino médio desenvolveram uma forma de resiliência e adaptabilidade por terem crescido em uma época de rápidas mudanças tecnológicas e sociais, assim como em um contexto de crises econômicas e tensões globais.

Da mesma forma, os professores têm de entender que os nossos jovens possuem uma consciência global dos problemas sociais e globais (mudança climática, igualdade de gênero e questões de justiça social) porque tiveram acesso à informação global desde uma idade precoce e, como resultado, tendem a ser mais conscientes dos problemas sociais e globais. Isso explica parte dos seus comportamentos e opiniões em determinados momentos em que estão em desacordo com outras pessoas que não possuem a mesma informação.

Autorregulação. Goleman (1996, p. 64) explica da seguinte forma: "A capacidade de se acalmar, de se livrar da irritabilidade, ansiedade e melancolia excessivas... e as consequências da falha nesta habilidade emocional básica". Bisquerra (2012b, p. 26) menciona que é *"dar una respuesta apropiada a las emociones que experimentamos"*⁸. Do nosso ponto de vista, não é outra coisa senão que o estudante deve aprender a controlar as emoções porque isso pode ajudá-los a lidar com o estresse, pressão e tensões sociais de forma mais eficaz. Isso é vital para o desempenho acadêmico e a saúde mental. Mas também, o professor deve atuar de forma autorregulada diante de situações de estresse na sala de aula ou na vida pessoal porque isso pode influenciar na relação com seus estudantes e demais membros da comunidade e colegas de trabalho.

⁶ Tradução nossa: esta consciência das emoções é a competência emocional fundamental sobre a qual as demais são construídas, como o autocontrole emocional.

⁷ Tradução nossa: consciente do nosso humor e também das nossas ideias sobre esse humor.

⁸ Tradução nossa: dar uma resposta adequada às emoções que experimentamos.



O professor tem que ter em mente que a geração de estudantes é mais aberta ao diálogo sobre saúde mental do que as gerações anteriores. Contudo, também se observaram taxas mais altas de estresse, ansiedade e depressão em comparação com gerações anteriores, embora as causas sejam complexas e multifatoriais.

Partindo desse fato, na sala de aula é necessário trabalhar em prol da autorregulação dos jovens. A sala de aula é um espaço onde deve existir controle emocional entre estudantes-professor e vice-versa. Os educadores podem modelar a inteligência emocional através do seu próprio comportamento, mostrando como lidar com o estresse, resolver conflitos e comunicar-se de forma eficaz. Igualmente, pode-se incorporar *técnicas de mindfulness* ou relaxamento na sala de aula para ajudar os alunos a serem mais conscientes de suas emoções e a regular seu comportamento. Bisquerra (2012b, p. 26) menciona as seguintes técnicas para alcançar a autorregulação: *"diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva, atribución causal, etc."*⁹. Ele também afirma que isso precisa ser feito continuamente e uma maneira é regular emoções como *"ira, miedo, tristeza, vergüenza, timidez, envidia, alegría, amor, etc."*¹⁰ (p. 26).

Motivação. Ao entender os gatilhos emocionais que impulsionam a motivação, os educadores podem criar ambientes de aprendizado mais atraentes e estimulantes. Goleman (1996, p. 64) menciona que a *"necesidad de ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar atención, para la automotivación y el dominio, y para la creatividad"*¹¹. Nesse sentido, a inteligência emocional pode desempenhar um papel crucial na criação de ambientes de aprendizado mais atraentes e estimulantes, especialmente no ensino médio, onde os estudantes estão em uma fase crucial de desenvolvimento emocional e social.

Neste contexto, é crucial reconhecer e celebrar os sucessos dos alunos em áreas acadêmicas, emocionais e sociais, pois isso reflete positivamente em sua autoestima e no seu nível de motivação. De acordo com Schunk (2012, p. 346), a motivação é um fenômeno psicológico profundo que influencia o aprendizado: *"Los estudiantes motivados para aprender prestan atención a la enseñanza y se involucran en actividades"*¹². Bain et al. (2010) também destacaram a correlação entre a motivação do aluno e a eficácia de seu processo de aprendizado. Em linha com

⁹ Tradução nossa: diálogo interno, controle de estresse (relaxamento, meditação, respiração), autoafirmações positivas; assertividade; reestruturação cognitiva, imaginação emotiva, atribuição causal, etc.

¹⁰ Tradução nossa: raiva, medo, tristeza, vergonha, timidez, inveja, alegria, amor, etc.

¹¹ Tradução nossa: necessidade de direcionar as emoções a serviço de um objetivo é essencial para prestar atenção, para a auto-motivação, domínio e para a criatividade.

¹² Tradução nossa: Os alunos motivados para aprender prestam atenção ao ensino e se envolvem em atividades.



isso, Tella (2007) destacou que é difícil obter resultados de aprendizado satisfatórios na ausência de uma motivação adequada para aprender.

Portanto, manter e estimular a motivação dos alunos pode ser um elemento chave para garantir uma aprendizagem eficaz. Deve-se levar em consideração as palavras de Duchatelet e Donche (2019) de sua pesquisa realizada na Holanda:

*The results indicate that autonomy-supportive teacher behaviour enhances self-efficacy for students who are autonomously motivated. Amotivated students might need other than autonomy-supportive teacher behaviour to develop self-efficacy*¹³.

Estudos adicionais realizados na Alemanha, como o de Bürgermeister et al. (2016), exploraram como os fatores emocionais são afetados em ambientes que promovem a autonomia. Suas conclusões mostram que, quando os alunos sentem que têm um controle adequado sobre seu ambiente (competência), também experimentam um sentido de apoio social por parte de seu professor (relação). Em outras palavras, um ambiente educacional que apoia a autonomia está relacionado com uma maior sensação de competência e com a percepção de um apoio social significativo.

Reconhecer emoções dos outros (empatia). Goleman (1996, p. 123) nos fala que a empatia é “*esa capacidad –o la habilidad de saber lo que siente otro*”¹⁴. No entanto, a sua base é a consciência de si mesmo; se não estamos abertos a nós mesmos, não podemos entender os sentimentos dos outros. Karimi et al., (2014) e Vidyarthi et al., (2014) determinaram que a inteligência emocional refere-se à compreensão de nós mesmos e dos outros, ao autocontrole das necessidades imediatas, à empatia das pessoas e ao exercício positivo das emoções. É uma tarefa difícil para o docente com os seus alunos e consigo mesmo. Hoje, quando as pessoas são mais insensíveis, é necessário ensinar empatia desde a escola e o ensino médio pode levar a ambientes mais inclusivos e tolerantes.

A empatia ajuda na resolução de conflitos e melhora as habilidades sociais dos estudantes. A sala de aula deve ser um espaço seguro para a expressão emocional, ou seja, um ambiente onde os alunos se sintam seguros para expressar suas emoções e opiniões pode promover uma aprendizagem mais autêntica e envolvente. Para isso, é vital ensinar e modelar técnicas eficazes de resolução de conflitos, que podem promover um ambiente mais harmonioso e colaborativo. Nesse propósito, pode-se usar estudos de caso e discussões para explorar temas emocionais e éticos, que podem promover a empatia e a compreensão mútua. Mas também é possível envolver os alunos em projetos de serviço comunitário, o que pode ser uma excelente maneira de desenvolver empatia e responsabilidade social nos alunos.

¹³ Tradução nossa: Os resultados indicam que o comportamento do professor que apoia a autonomia aumenta a autoeficácia dos alunos que são motivados de forma autônoma. Alunos amotivados podem precisar de algo além do comportamento do professor que apoia a autonomia para desenvolver a autoeficácia.

¹⁴ Tradução nossa: *Essa capacidade - ou a habilidade de saber o que outra pessoa está sentindo.*



Habilidades Sociais (gerenciar relações). Goleman (1996, p. 141) afirma que *"esta habilidades sociales le permiten a uno dar forma a un encuentro, movilizar o inspirar otros, prosperar en las relaciones íntimas, persuadir e influir, tranquilizar a los demás"*¹⁵. Acreditamos que a inteligência emocional promove habilidades sociais que são cruciais para trabalhar em equipe, resolver conflitos e comunicar-se eficazmente, competências cada vez mais importantes no mundo do trabalho.

Estudos de caso e experiências bem-sucedidas

Existem pesquisas que confirmam a relação entre o desempenho acadêmico e a inteligência emocional (Titrek *et al.*, 2018; Ashknasy & Dasborough, 2003; kbaribooreng, 2015; Martínez, *et al.* 2020, Fallahzadeh, 2011; Duchatelet e Donche, 2019). Outros como Song (2010) afirmam que a inteligência emocional permite o desempenho acadêmico dos alunos e a qualidade de suas interações sociais com seus colegas. Por sua vez, Fallahzadeh (2011) ao estudar adolescentes no Irã encontrou diferenças significativas nas pontuações de inteligência emocional de acordo com o habitat dos estudantes.

Na sua pesquisa, Llibre *et al.*, (2015) descobriram que os estudantes cubanos com altos níveis de inteligência emocional tendem a ter um melhor desempenho acadêmico, enquanto aqueles com níveis baixos mostraram uma tendência a obter notas mais baixas. Portanto, houve uma predominância de resultados acadêmicos favoráveis em alunos com alta inteligência emocional.

Estudos realizados na China por Chang e Tsai (2022) avaliaram quatro dimensões da inteligência emocional, incluindo a avaliação das próprias emoções, a avaliação emocional dos outros, o uso das emoções e a regulação das emoções. Os resultados mostram que a inteligência emocional dos estudantes teve um efeito positivo em sua motivação para aprender e sua autoeficácia.

Além disso, a análise de mediação mostrou que a relação entre a inteligência emocional e o desempenho acadêmico foi mediada sequencialmente pela motivação para aprender e autoeficácia. Buitrago e Herrera (2013) mencionam que a gestão das emoções no ambiente escolar representaria um componente dinâmico importante na educação, o que ajudaria a melhorar as relações interpessoais e o desempenho. Por sua vez, Hamad *et al.*, (2022) em Riyadh, (África) reportaram que os alunos com excelente desempenho acadêmico tiveram um alto nível de inteligência emocional.

Na Comunidade Valenciana da Espanha, um estudo realizado por Ordóñez *et al.* (2014) investigou a relação entre consciência emocional, estados de ânimo e desempenho acadêmico. A análise mostrou uma correlação significativa entre estas variáveis. Concretamente, os alunos com maior habilidade para identificar, comunicar e refletir sobre suas emoções, prestar atenção nas emoções dos outros e manter uma consciência corporal, obtiveram um desempenho acadêmico superior. Além disso, esses alunos apresentaram níveis mais elevados de felicidade. Em

¹⁵ Tradução nossa: Estas habilidades sociais permitem a alguém moldar um encontro, mobilizar ou inspirar outros, prosperar em relações íntimas, persuadir e influenciar, tranquilizar os outros.



contraste, aqueles alunos que pontuaram mais baixo em emoções como tristeza, medo e raiva tenderam a ter um desempenho acadêmico inferior. A partir desses resultados, os pesquisadores determinaram que os alunos com habilidades emocionais mais avançadas e estados de ânimo positivos tendem a obter melhores resultados acadêmicos.

Kbaribooreng *et al.* (2015) encontraram no Irã uma correlação significativa entre todos os componentes da inteligência emocional e o desempenho acadêmico dos alunos do ensino médio de Zabol. Isso sugere que a integração de lições com aprendizado socioemocional nas escolas poderia melhorar o desempenho dos alunos. Kbaribooreng *et al.* (2015) afirmam:

*In this regard, EI [emotional intelligence] can predict the performance because it shows how an individual can immediately apply his knowledge in different situations, a person who does not have the emotional skills will face problem in transforming their potential knowledge into observable performance*¹⁶.

Em um projeto liderado por Postigo *et al.* (2019) e apoiado pelo Ministério da Economia e Competitividade da Espanha, em colaboração com a Universitat de València, foi realizado um estudo para avaliar os efeitos percebidos por adolescentes participantes do Programa de Educação Emocional. Este programa inovador é baseado em um modelo que enfatiza as habilidades de inteligência emocional e utiliza uma abordagem dialógica com o objetivo de promover uma aprendizagem profunda e significativa. Os resultados do estudo mostram progressos significativos nas quatro dimensões da competência emocional que o modelo de inteligência emocional descreve, além de avanços em áreas relacionadas.

Na Espanha, Carbonell *et al.*, (2019) implementaram um “Programa de convivencia e Inteligencia Emocional”¹⁷. no Ensino Secundário com estudantes entre 11 e 15 anos com o objetivo de “prevenir las situaciones de acoso escolar del centro a través del aprendizaje y la práctica de la Inteligencia Emocional” (Carbonell, *et al.*, 2019, p. 9). Os resultados mostraram um aumento nos níveis de inteligência emocional e uma redução nos comportamentos de assédio, especialmente em Competência Social e empatia. Esta pesquisa é um indicador valioso ao buscar alternativas para resolver problemas de assédio escolar em estudantes do ensino secundário.

¹⁶ Tradução nossa: Nesse sentido, a IE [inteligência emocional] pode prever o desempenho, pois mostra como um indivíduo pode aplicar imediatamente seu conhecimento em diferentes situações. Uma pessoa que não possui habilidades emocionais enfrentará problemas ao transformar seu conhecimento potencial em desempenho observável.

¹⁷ Tradução nossa: Programa de Convivência e Inteligência Emocional.

¹⁸ Tradução nossa: Prevenir as situações de assédio escolar na escola por meio da aprendizagem e prática da Inteligência Emocional.



Ezeiza *et al.* (2008), também na Espanha, promoveram através da Diputación Foral de Gipuzkoa um projeto voltado à comunidade educativa de Gipuzkoa, abrangendo idades de 3 a 20 anos. O principal objetivo era oferecer um programa prático e orientativo, de caráter transversal, focado no desenvolvimento da Inteligência Emocional através da "ação tutorial". O objetivo final é que, ao concluir sua formação acadêmica, os jovens tenham competências emocionais que os habilitem a promover e integrar-se em um território emocionalmente inteligente e inovador. Para isso, o projeto desenvolveu materiais didáticos com exercícios práticos destinados tanto a estudantes quanto a professores de cada nível educacional proposto.

Entre as estratégias e procedimentos para implementar o projeto de educação emocional estão: Orientação esporádica, programas em paralelo, disciplinas optativas, ação tutorial, integração curricular e educação para a cidadania. Além disso, são propostas as fases de:

(a) Análisis de contexto: contexto ambiental, estructura, formato (duración), recursos, situación del profesorado, clima del centro... (b). Identificación de necesidades: destinatarios/as, objetivos... (c) Diseño: fundamentación, formulación de objetivos, contenidos a desarrollar, selección de actividades, recursos, plazos, destinatarios/as, criterios de evaluación y costes. (d) Ejecución: puesta en marcha de las actividades. Atención a posibles variaciones. (e) Evaluación: no basta con ofrecer valoraciones, la evaluación consiste en uno de los elementos básicos (Ezeiza *et al.*, 2008, p. 11)¹⁹.

Entre os conteúdos do programa estão: Inteligência emocional, conhecimento das próprias emoções e dos outros, autoestima, automotivação, empatia, resolução de conflitos, habilidades de vida, habilidades sociais, compreensão e regulação das emoções. Os blocos temáticos são divididos em duas partes: (a) Competências intrapessoais (direcionadas à própria pessoa): Consciência emocional, regulação emocional, autonomia emocional. (b) Competências interpessoais (direcionadas aos outros): Habilidades socioemocionais e habilidades de vida e bem-estar (Ezeiza *et al.*, 2008).

Os estudos e exemplos apresentados destacam a relevância das emoções no contexto educacional. Dalai-Lama e Ekman (2009) argumentaram que, embora o conhecimento em um sistema educacional seja valioso e possa levar à felicidade, alcançar essa felicidade requer uma compreensão inteligente das emoções. Em linha com isso, Shahzada *et al.* (2011) sugerem a inclusão do desenvolvimento emocional nos currículos escolares, pois existe uma correlação entre o desempenho acadêmico e a inteligência emocional.

¹⁹ Tradução nossa: (a) Análise de contexto: contexto ambiental, estrutura, formato (duração), recursos, situação dos professores, clima da instituição... (b) Identificação de necessidades: destinatários, objetivos... (c) Design: fundamentação, formulação de objetivos, conteúdos a desenvolver, seleção de atividades, recursos, prazos, destinatários, critérios de avaliação e custos. (d) Execução: implementação das atividades. Atenção a possíveis variações. (e) Avaliação: não basta fornecer avaliações, a avaliação consiste em um dos elementos básicos (Ezeiza *et al.*, 2008, p. 11).



Além disso, o desenvolvimento emocional promove relacionamentos e, portanto, é relevante considerar educar emocionalmente as pessoas para alcançar competência emocional. Nesse sentido, Landry (2019) afirma que são quatro as competências básicas da inteligência emocional: Consciência de si mesmo, autogestão, consciência social e gestão de relações.

A integração da inteligência emocional na educação secundária

López (2012, p. 45) afirma que a inteligência emocional deve ser aplicada desde a infância e em qualquer idade, porém destaca que, no caso da adolescência, é necessário autoafirmar-se, "valorar sus capacidades y limitaciones, tomar sus propias decisiones, tener responsabilidades, sentirse aceptados por los demás, etc."²⁰. Ele, assim como Goleman (1996), Salovey e Mayer (1990) e Mayer *et al.* (2012), concorda que a inteligência emocional permite que a pessoa se conheça melhor e entenda os outros. Por isso, López (2012) atribui grande importância ao trabalho realizado pelo professor em sala de aula com seus alunos para formar o que ele chama de "carga emocional e afetiva". Para isso, ele recomenda começar com "*sus intereses y necesidades personales y sociales y en sus vivencias directas*."²¹. Entre os recursos didáticos a utilizar e a forma como a sala de aula deve ser organizada, ele menciona o seguinte:

... (imágenes, fotografías, canciones, cuentos, literatura, juegos, vídeos, objetos, noticias de prensa, role- playing, etc.) que susciten la conciencia emocional y que ofrezcan la posibilidad de experimentar emociones. Conviene ofrecer espacios en el aula de reflexión y de introspección, fomentar la comunicación con los demás y trabajar en equipo.

Es efectivo preparar espacios abiertos con sillas o cojines en los que, desde una cierta comodidad postural, se puedan exponer, compartir y vivenciar situaciones de aprendizaje emocional y favorezcan la comunicación visual y corporal de los alumnos. (p. 46)²²

²⁰ Tradução nossa: Valorizar suas capacidades e limitações, tomar suas próprias decisões, ter responsabilidades, sentir-se aceitos pelos outros, etc.

²¹ Tradução nossa: Seus interesses e necessidades pessoais e sociais, bem como em suas experiências diretas.

²² Tradução nossa: ... (imagens, fotografias, músicas, histórias, literatura, jogos, vídeos, objetos, notícias de imprensa, role-playing, etc.) que despertem a consciência emocional e ofereçam a possibilidade de experimentar emoções. É aconselhável fornecer espaços na sala de aula para reflexão e introspecção, incentivar a comunicação com os outros e promover o trabalho em equipe.

É eficaz preparar espaços abertos com cadeiras ou almofadas nos quais, a partir de um certo conforto postural, seja possível expor, compartilhar e vivenciar situações de aprendizado emocional, favorecendo a comunicação visual e corporal dos alunos. (p.46).



No ensino secundário, o objetivo é ir além da sala de aula para promover uma aprendizagem que seja significativa, pedagogicamente valiosa e aplicável no dia a dia dos alunos, no seu ambiente social e com as pessoas com quem interagem. Uma estratégia eficaz para alcançar este objetivo é a incorporação transversal da educação emocional em diferentes disciplinas, unidades curriculares ou áreas de aprendizado, idealmente no maior número delas possível. Os professores desempenham um papel crucial como modelos a seguir, facilitando que os alunos aprendam a desenvolver sua inteligência emocional através da imitação. Para que essa abordagem seja bem-sucedida, é imperativo estabelecer um ambiente escolar onde prevaleçam valores como respeito, confiança, amor, solidariedade e empatia. É crucial que o professor seja eloquente, ou seja, que tenha a habilidade de comunicar ideias e emoções de maneira clara, eficaz e persuasiva, tanto oralmente quanto por escrito, com o objetivo de inspirar os alunos e promover um comportamento similar neles.

Para promover um ambiente de aprendizagem integral e eficaz, é essencial que o professor desenvolva sua capacidade empática em relação aos alunos, estabelecendo assim relações de confiança e cordialidade. Estar receptivo ao contato humano não só facilita a comunicação afetiva, mas também solidifica relações interpessoais positivas. Esta abordagem requer que o professor seja formado e sensibilizado em competências emocionais como um passo prévio indispensável para oferecer educação emocional de qualidade. Cursos, leituras e a troca de experiências são excelentes recursos para esta formação. O papel do professor é especialmente relevante na implementação de programas de educação emocional, pois geralmente é o referencial mais imediato e constante para os alunos ao longo da semana.

A educação emocional, por sua vez, deve ser uma abordagem contínua ao longo de toda a escolaridade e oferecer diversas oportunidades para a prática e aplicação desses aprendizados. Isso não deve ser limitado apenas ao ambiente escolar, mas deve se estender à família, atividades extracurriculares e tempo livre. Em última análise, o objetivo é que toda a experiência de vida do aluno se torne um cenário para o desenvolvimento de suas competências emocionais, pois a própria vida é a melhor escola para esse tipo de aprendizado.

Conclusões

Após a exposição, conclui-se que a educação emocional é fundamental para o bem-estar dos alunos e seu desempenho acadêmico. Os professores podem incorporá-la em diversas disciplinas e áreas de aprendizagem para promover um ambiente de aprendizagem integrado e eficaz.

Para alcançar o verdadeiro propósito de educar os alunos para uma sociedade mais justa e com um sentido de respeito aos outros, é necessário desenvolver em sala de aula a confiança, o amor, a solidariedade e a empatia; esses são essenciais para estabelecer um clima escolar adequado. O que implica a implementação de estratégias práticas para promover o desenvolvimento da inteligência emocional na sala de aula.

Por fim, conclui-se que, em relação às estratégias para desenvolver a inteligência emocional



no ensino secundário, é importante a incorporação transversal da educação emocional em várias disciplinas e áreas de aprendizagem.

Referências

- Ashknasy, N. M.; Dasborough, M. T. (2003). Emotional Awareness and Emotional Intelligence in Leadership Teaching. *Journal of Education for Business*, 79, 18-22. DOI:10.1080/08832320309599082
- Bain, S. K., McCallum, R. S., Bell, S. M., Cochran, J. L. & Sawyer, S. C. (2010). Foreign language learning aptitudes, attitudes, attributions, and achievement of postsecondary students identified as gifted. *Journal of Advanced Academics*, 22, 130-156. <https://www.ejmste.com/download/the-impact-of-motivation-on-students-academic-achievement-and-learning-outcomes-in-mathematics-among-4060.pdf>
- Bisquerra, R. (Coord.). Punset, E., Mora, F., García, N. E., López, C. É., Pérez, G. J. C., Lanttieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P. Segovia, N. y Planells, O. (2012a). ¿Cómo educar las emociones? *La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3483&tipo=documento>
- Bisquerra, R. (2012b). *De la inteligencia emocional a la educación emocional*. 24-35. En Bisquerra, R. (Coord.). Punset, E., Mora, F., García, N. E., López, C. É., Pérez, G. J. C., Lanttieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P. Segovia, N. y Planells, O. ¿Cómo educar las emociones? *La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3483&tipo=documento>
- Buitrago R.E. y Herrera L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*. 4(8), 87–108. doi: 10.19053/22160159.2653.
- Bürgermeister, A., Ringeisen, T., & Raufelder, D. (2016). Fostering students' moderation competence: the interplay between social relatedness and perceived competence. *Teaching in Higher Education*, 21(8), 990– 1005. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1209183>
- Carbonell, B. N., Cerezeo, R. F., Sánchez, E. S., Méndez, M. I. y Ruiz, E. C. (2019). Programa de convivencia e Inteligencia Emocional en Educación Secundaria. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 29, 62-82. <http://creatividadysociedad.com/creatividad-y-emociones>
- Chang, Y. C. & Tsai, Y. T. (2022). The Effect of University Students' Emotional Intelligence, Learning Motivation and Self-Efficacy on Their Academic Achievement—Online English Courses. *Frontier in Psychology*, 13:818929. doi: 10.3389/fpsyg.2022.818929



- Dalai-Lama, y Ekman, P. (2009). *Sabiduría Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Duchatelet, D & Donche, V. (2019). Fostering self-efficacy and self-regulation in higher education. *Higher Education Research and Development*, 38(1), 1-15. doi:10.1080/07294360.2019.1581143
- Ezeiza, U. B., Izagirre, G. A. Y Lakunza, A. A. (2008). *Inteligencia emocional. Educación Secundaria Obligatoria 12-14 años. 1er ciclo*. Gipuzkoako Foru Aldundia. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/11/Programa-Inteligencia-Emocional-Secundaria-12-14-años.pdf>
- Fallahzadeh, H. (2011). The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement in medical science students in Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1451-1466. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811021082>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (2021). *Inteligencia emocional*. Kairos, Editorial.
- Hamad, A. W., Rawdhan, A., Saleh, M., Alrimal, M., Alasmari, R., Alhamad, S., Estudiante, R., Aljebreenb, M., Alsubaieb, H., Farghaly, A. S. M. (2022). Correlation between emotional intelligence and academic achievement among undergraduate nursing students. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 17, 1-6. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2214139122000981>
- Karimi, L., Leggat, S. G, Donohue, L., Farrell, G. y Couper, G. E. (2014). Emotional rescue: The role of emotional intelligence and emotional labour on well-being and job-stress among community nurses. *Journal of advanced nursing*, 70(1), 176–186. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jan.12185>
- Kbaribooreng, M., Hosseini, S., Zangouei, A, A. y Ramroodi, M. (2015). Relating emotional intelligence and social competence to academic performance in high school students. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1, 75-9.
- Landry, L. (2019). Why emotional intelligence is important in leadership. Harvard Business School. *Información Empresarial*, <https://online.hbs.edu/blog/post/emotional-intelligence-in-leadership>
- Llibre, J., Prieto, A., García, L., Díaz, J., Viera, C, y Piloto, A. (2015). Influencia de la inteligencia emocional en los resultados académicos de estudiantes de las Ciencias Médicas. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 14(2), 241-252. <https://revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/562#:~:text=Se%20observó%20una%20influencia%20significativa,p%200%2C05>



- López, C. E. (2012). Inteligencia emocional en el aula. pp. 45-55. En Bisquerra, R. (Coord.). Punset, E., Mora, F., García, N. E., López, C. É., Pérez, G. J. C., Lanttieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P. Segovia, N. y Planells, O. *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3483&tipo=documento>
- Martínez, M. A. M., López, L. R., Aguilar, P. J. M., Trigueros, R., Morales, G. M. J. & Rocamora, P. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Cybervictimization, and Academic Performance in Secondary School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7717. doi: 10.3390/ijerph17217717.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2012). *Models of Emotional Intelligence*. In Sternberg, R. J. Handbook of Intelligence - Cambridge University Press. www.cambridge.org/core/books/abs/handbook-of-intelligence/models-of-emotional-intelligence/939985F534A44268E9C5AD7B33036087
- Molero, C., Saiz, E. & Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80530101.pdf>
- Ordóñez, L. A., González, B. R., Montoya, C. I. Y Schoeps, K. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo y rendimiento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(6), 229-236. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/738/675>
- Postigo, Z. S., Schoeps, K., Montoya, C. I. & Escartí, A. (2019). Emotional education program for adolescents (PREDEMA): evaluation from the perspective of students and effects on socio-affective competences. *Journal for the Study of Education and Development*, 42(2), 303-336. DOI: 10.1080/02103702.2019.1578925
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Shahzada, G., Ghazi, S. R., Khan, A., Khan, H. N. & Shah, M. T. (2011). The relationship of emotional intelligence with the student's academic achievement. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research Business*, 3(1), 994-1001.
- Song, L. J., Huang, G. H., Peng, K. Z., Law, K. S., Wong, C. S & Chen Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38(1), 137-143. doi: 10.1016/j.intell.2009.09.003.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. 6a edición. Pearson Educación.



- Tella, A. (2007). The Impact of Motivation on Student's Academic Achievement and Learning Outcomes in Mathematics among Secondary School Students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(2), 149-156. doi: 10.12973/ejmste/75390
- Titrek, O., Çetin, C., Kaymak, E. y Kaşıkçı, MM (2018). Academic Motivation and Academic Self-efficacy of Prospective Teachers. *Journal of Education en Taining Studies*, I. 6, 77-82. <https://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/3803>
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Vidyarthi, P. R., Anand, S. & Liden, R. C. (2014). Do emotionally perceptive leaders motivate higher employee performance? The moderating role of task interdependence and power distance. *The Leadership Quarterly*, 25(2), 232-244. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1048984313000817?via%3Dihub>
- Wayne, L. P. (1985). *A study of emotion: developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain and desire (theory, structure of reality, problem-solving, contraction/expansion, tuning in/coming out/letting go)*. Dissertation, The Union for Experimenting Colleges and Universities. <http://eqi.org/payne.htm>



Liderança Transformacional: Chave do Sucesso na Educação

Liderazgo Transformacional: Clave del Éxito en Educación



Freddy Martin Duarte Ramírez*
<https://orcid.org/0000-0002-5065-1464>
Bucaramanga, Santander / Colombia



Jhon Enrique Bohorquez López**
<https://orcid.org/0009-0008-4093-1009>
Bucaramanga, Santander / Colombia

Recebido: Agosto/24/2023 **Revisado:** Setembro/7/2023 **Aceito:** Outubro/27/2023 **Publicado:** January/10/2024

Como citar: Duarte, R. F. M. e Bohorquez, L. J. E. (2024). Liderança Transformacional: Chave do Sucesso na Educação. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 115-129. <https://doi.org/10.59654/ftw5tn94>

* Doutor em Ciências da Educação, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora: Barinas, Barinas, Venezuela. Reitor. Instituição Educacional San Francisco de Asís: Bucaramanga, Santander, Colombia.

**Mestre em Educação, Universidad de Santander, Colômbia. Professor na Universidad de Santander, Colombia. Email de contato: jbohorquezlopez@gmail.com



Resumo

A liderança transformacional tornou-se um conceito fundamental no campo educacional, fazendo a diferença na forma como as instituições educacionais são gerenciadas e como os educadores influenciam no desenvolvimento dos estudantes. Essa abordagem de liderança tem como foco inspirar e motivar os outros a alcançar metas e objetivos comuns, promovendo um ambiente de aprendizado positivo e estimulante. No contexto da educação, a liderança transformacional tem se revelado como uma força motriz essencial por trás do sucesso educativo. Deixamos a cargo do leitor o presente artigo.

Palavras-chave: : liderança transformacional, educacional, instituições educacionais, desenvolvimento dos estudantes, metas e objetivos comuns.

Resumen

El liderazgo transformacional se ha convertido en un concepto fundamental en el ámbito educativo, marcando la diferencia en la forma en que las instituciones educativas son gestionadas y cómo los educadores influyen en el desarrollo de los estudiantes. Este enfoque de liderazgo se centra en inspirar y motivar a los demás para alcanzar metas y objetivos comunes, fomentando un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante. En el contexto de la educación, el liderazgo transformacional se ha revelado como una fuerza impulsora esencial detrás del éxito educativo. Dejamos a consideración del lector el presente artículo.

Palabras clave: liderazgo transformacional, educativo, instituciones educativas, desarrollo de los estudiantes, metas y objetivos comunes.

Introdução

O seguinte artigo foca-se na liderança transformacional na educação e como uma visão clara e uma direção estratégica podem ser a chave do sucesso no campo educacional. Em primeiro lugar, destaca-se a importância de considerar o trabalho em equipe para estabelecer ambientes de aprendizagem colaborativa e compartilhar conhecimentos entre os educadores. Além disso, menciona-se a importância de compartilhar uma visão clara e motivadora para o futuro da instituição educativa, inspirando os outros e destacando valores positivos e celebrando conquistas.

Em segundo lugar, aborda-se o tema do empoderamento e desenvolvimento profissional, destacando a importância de facilitar oportunidades para o desenvolvimento profissional e o crescimento pessoal dos membros da equipe. São mencionadas estratégias específicas, como treinamentos, workshops e programas de mentoria para facilitar o desenvolvimento profissional.

Por fim, fala-se sobre a necessidade de uma revolução acadêmica, onde a aprendizagem se entrelaça com a capacidade de criar, inovar e liderar a mudança. São mencionadas estratégias para alcançar uma liderança transformacional na educação, como criar um ambiente positivo



promovendo uma cultura de respeito, inclusão e colaboração, e estabelecer metas claras e específicas para os alunos e a comunidade educacional em geral.

Visão e Direção Estratégica em Educação

A visão e a direção estratégica desempenham um papel crucial no liderança transformacional dentro do âmbito educativo. Uma visão clara não apenas fornece uma direção definida para a instituição educativa, estabelecendo metas a longo prazo que orientam as ações diárias, mas também influencia a tomada de decisões cotidianas. Os líderes educativos transformacionais não só devem possuir uma visão sólida, mas também devem comunicá-la de maneira eficaz a todas as partes interessadas, incluindo educadores, estudantes, pais e a comunidade em geral.

Sob essa perspectiva, o liderança transformacional implica a presença de um líder carismático com a capacidade de exercer uma influência positiva. Estudos realizados por [García et al. \(2015\)](#) confirmaram a relação entre o liderança autêntica, a coesão grupal, a identificação e o possível efeito mediador da justiça organizacional. No entanto, o aspecto crucial não se limita apenas a isso. Se abordarmos essa questão a partir da perspectiva docente no âmbito universitário, de acordo com [Robbins \(2014, p. 347\)](#), espera-se que esse profissional seja um líder com a *"capacidad de influir en un grupo para que logren metas"*¹. Esse enfoque destaca a importância crucial do professor no âmbito educativo, tornando-se um elemento determinante que impulsiona os estudantes a aprender e a pensar de maneira orientada para a resolução de problemas em sua vida cotidiana.

Nesse sentido, destaca-se a responsabilidade e o impacto significativo que o educador tem na formação integral dos alunos, guiando-os para o desenvolvimento de habilidades práticas e a aplicação do conhecimento em situações concretas. Assim, o docente universitário se ergue como um agente-chave na configuração de um processo educativo eficaz e orientado para metas específicas, onde seu liderança influente contribui para o sucesso e realização de objetivos acadêmicos e pessoais.

Além de uma visão clara, a direção estratégica implica a implementação de planos e estratégias que ajudem a alcançar os objetivos estabelecidos. Os líderes transformacionais em educação são proativos e criativos ao abordar desafios, identificar oportunidades e tomar decisões informadas para melhorar a qualidade educativa. Esses líderes não temem inovar e adotar abordagens pedagógicas novas e eficazes que respondam às mudanças necessidades dos estudantes e da sociedade.

Vários autores exploraram esse tema, oferecendo abordagens e aproximações teóricas que podem orientar os líderes educativos. [Fullan \(2001\)](#) destaca a importância de uma visão compartilhada e uma direção estratégica sólida para transformar as escolas, enfatizando que o liderança escolar eficaz envolve criar e comunicar uma visão atraente que motive todos os atores-chave a trabalhar juntos em direção a metas comuns.

Por sua vez, [Senge \(1990\)](#) argumenta que uma visão compartilhada é alcançada por meio de



um processo contínuo de aprendizagem organizacional, onde todas as partes interessadas participam ativamente na criação e desenvolvimento da visão. Essa abordagem baseia-se na ideia de que a visão e a direção estratégica em educação devem ser construídas de maneira colaborativa, levando em consideração as perspectivas e contribuições de todos os membros da comunidade educativa.

Gimeno (2008) destaca a importância de uma visão estratégica em educação que responda aos desafios e mudanças sociais, culturais e tecnológicas atuais. Ele propõe a necessidade de os líderes educativos gerarem uma visão coerente com as novas demandas e contextos, promovendo uma direção estratégica que favoreça a melhoria contínua dos processos educativos. Isso exige, como afirmam Rojas *et al.* (2020, p. 243), "*desafiar a los seguidores a pensar y re-pensar cómo se realizan las actividades, fomentando la motivación, reforzamiento y comportamiento de los involucrados*"².

Inspiración y Motivación del Personal Educativo

O liderança transformacional educativo desempenha um papel crucial na inspiração e motivação do corpo docente, pois concentra-se em estimular a mudança, fomentar o desenvolvimento e criar um ambiente que impulse o crescimento tanto pessoal quanto profissional dos educadores. O primeiro a estabelecer as bases do liderança transformacional foi James MacGregor Burns. Em sua obra seminal, Burns (1978), estabeleceu os fundamentos do liderança transformacional. Ele argumentou que este estilo de liderança se baseia na motivação e inspiração, indo além das simples transações para se concentrar em elevar as aspirações e a moral dos seguidores. No contexto educativo, essa abordagem implica cultivar a paixão pelo ensino, fomentar a inovação e promover um compromisso mais profundo com a missão educativa.

Posteriormente, Bass (1985) expandiu e refinou as ideias de Burns. Em sua obra, destacou a importância dos líderes transformacionais ao inspirar seus seguidores a transcender seus interesses pessoais em favor de objetivos mais elevados. No âmbito educativo, essa abordagem impulsiona os líderes a cultivar um senso compartilhado de propósito, concentrando-se em metas educativas que vão além dos resultados acadêmicos e abordam o desenvolvimento integral dos estudantes.

No entanto, esse desafio não é de forma alguma fácil de alcançar nos momentos atuais, já que surgem constantemente novos desafios que exigem outras atitudes profissionais. Por essa razão, é necessário refletir e abordar problemas com o objetivo de transformar o conhecimento e resolver problemas. Daí a necessidade de o líder atual ter um perfil diferente do de décadas anteriores, sendo exigido estar atualizado em conhecimentos, ter habilidades estratégicas para gerenciar grupos, ser capaz de se comunicar efetivamente e tomar decisões. Esses aspectos são considerados essenciais para serem líderes bem-sucedidos e competitivos na atualidade.

Dylan e Hargreaves (2016) afirmam a importância de criar uma cultura escolar onde todos os professores se desenvolvam continuamente para alcançar o sucesso de todos os estudantes. O liderança transformacional surge como chave para inspirar e promover a mudança no ensino, promovendo



um ambiente onde a aprendizagem e a melhoria contínua são valores fundamentais.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de líderes educativos que guiem e motivem os professores, impulsionando um ambiente propício para a excelência educativa. Sob essa concepção, o liderança transformacional pode ser um catalisador para a aprendizagem contínua dos docentes. Portanto, é importante um liderança que promova uma cultura de melhoria contínua, onde os educadores se sintam apoiados e motivados a aprimorar suas práticas pedagógicas.

Um aspecto importante no liderança transformacional é a maneira como os hábitos podem influenciar tanto em nossa vida pessoal quanto no âmbito profissional. Se analisarmos esse poder dos hábitos seguindo a perspectiva de [Duhigg \(2012\)](#), os hábitos podem influenciar a motivação e o desempenho do pessoal educativo, mas são necessárias estratégias para mudar os hábitos negativos e promover os positivos.

No dinâmico ambiente acadêmico e estudantil, o líder transformacional surge como o arquiteto de uma revolução educativa que transcende as salas de aula convencionais. Para ilustrar esse conceito, imaginemos um cenário em que as universidades não sejam apenas centros de conhecimento, mas verdadeiros impulsionadores de inovação. Referimo-nos a um lugar onde os processos educativos são reinventados constantemente, dando espaço ao florescimento de tecnologias de ponta e transformando o ambiente acadêmico e comunitário em um caldeirão repleto de oportunidades.

Nessa jornada emocionante, o líder transformacional se destaca como o catalisador que desencadeia mudanças significativas. A busca pela excelência não se limita a ser um lema, mas torna-se uma filosofia que impulsiona a formação profissional dos jovens. Referimo-nos a uma formação que vai além das salas de aula, preparando os estudantes para serem agentes proativos e geradores de soluções inovadoras.

Nesse contexto, as universidades não desempenham apenas um papel educativo, mas também capacitam. Elas se transformam em fontes de inspiração para uma geração que não apenas busca adquirir conhecimentos, mas anseia transformar seu ambiente e enfrentar os desafios do amanhã. Surge assim a necessidade de uma revolução acadêmica, onde a aprendizagem se entrelaça com a capacidade de criar, inovar e liderar a mudança. O crucial é se preparar para fazer parte de uma comunidade que não apenas sonha com o futuro, mas contribui ativamente para construí-lo.

Uma forma de direcionamento para alcançar um liderança transformacional na educação, a partir de nossa própria experiência docente, consiste em:

- **Criar um ambiente positivo:** Promover uma cultura de respeito, inclusão e colaboração em todo o ambiente educativo. Isso pode ser alcançado por meio da implementação de programas de combate ao bullying, atividades de integração e promovendo a comunicação aberta e o respeito entre estudantes, professores e pessoal administrativo.



- **Estabelecer metas claras:** Definir metas claras e específicas para os estudantes e a comunidade educativa em geral. Essas metas podem ser relacionadas ao desempenho acadêmico, comportamento, participação em atividades extracurriculares, entre outros. Ao estabelecer metas e monitorar seu progresso, motiva-se os estudantes a adotar hábitos positivos para alcançar os objetivos estabelecidos.
- **Implementar programas de reconhecimento e recompensas:** Criar sistemas de reconhecimento e recompensas para estudantes que demonstrarem hábitos positivos. Isso pode incluir prêmios, certificados, reconhecimento público ou privilégios especiais. Esses programas ajudam a motivar os estudantes e reforçam os hábitos positivos que se desejam promover.
- **Promover a responsabilidade pessoal:** Ensinar aos estudantes sobre a importância da responsabilidade pessoal e tomada de decisões adequadas. Fomentar a autodisciplina e a autoavaliação para que os estudantes assumam a responsabilidade por suas próprias ações e aprendam a tomar decisões positivas.
- **Oferecer programas de treinamento e desenvolvimento:** Fornecer programas de treinamento e desenvolvimento para estudantes, professores e pessoal educativo, que promovam habilidades sociais, emocionais e intelectuais. Esses programas podem incluir workshops de resolução de conflitos, habilidades de comunicação, inteligência emocional, entre outros.
- **Incentivar a participação dos pais:** Envolver os pais no processo educativo e promova uma comunicação aberta e constante entre a instituição educativa e as famílias. Organize eventos e reuniões para discutir temas relevantes e oferecer apoio aos pais na educação e criação de seus filhos.
- **Modelar comportamentos positivos:** Líderes e pessoal educativo devem modelar comportamentos positivos e ser exemplos a serem seguidos pelos estudantes. Isso inclui consistência entre palavras e ações, bem como a promoção de valores positivos como honestidade, respeito e empatia.
- **Promover a autonomia:** Dar aos professores a liberdade de tomar decisões e controlar seu próprio trabalho, fomentando um senso de responsabilidade e empoderamento. Isso pode contribuir para um ambiente onde a liderança transformacional possa prosperar, já que os indivíduos se sentem mais conectados com seu trabalho e têm mais espaço para expressar sua criatividade.
- **Maestria:** A motivação intrínseca está relacionada ao desejo de melhorar e crescer. Quando os líderes incentivam a maestria, permitem que os membros da equipe desenvolvam e aprimorem suas habilidades. Esse enfoque pode alinhar-se com a liderança transformacional, pois os líderes estão interessados no desenvolvimento pessoal e profissional de seus seguidores.



- **Propósito:** Quando as pessoas sentem que seu trabalho tem um propósito além de apenas ganhar um salário, estão mais comprometidas. A liderança transformacional muitas vezes é baseada em uma visão compartilhada e um senso de propósito coletivo, portanto, a motivação intrínseca que vem de ter um propósito pode alimentar esse tipo de liderança.

No contexto apresentado, [Pink \(2010\)](#) defende a ideia de que a motivação intrínseca, baseada no desejo interno de realizar uma atividade, é mais eficaz do que a motivação extrínseca, derivada de recompensas ou punições. Como resultado, o autor sugere diversas ferramentas e estratégias destinadas a fomentar a motivação intrínseca, que podem ser aplicadas tanto no âmbito organizacional geral quanto, em particular, no âmbito educativo. Essas estratégias buscam promover a autonomia, o desenvolvimento de habilidades e a definição de um propósito claro.

No entanto, o mais importante em qualquer organização ou equipe é compreender e comunicar o "porquê" das ações e metas. Líderes que conseguem inspirar sua equipe por meio de um propósito significativo geram maior comprometimento e motivação. Nesse sentido, [Sinek \(2009, p. 41\)](#) afirma que: "*Todos los grandes líderes y organizaciones, independientemente de su tamaño o industria, actúan y se comunican desde adentro hacia afuera*".

Promoção de um Ambiente de Aprendizagem Positivo

Gerar positividade no liderança transformacional educativa é fundamental para inspirar os outros, fomentar um ambiente de aprendizagem positivo e alcançar mudanças significativas na comunidade educativa. Aqui estão algumas estratégias que podem ajudar a cultivar um liderança transformacional positiva no âmbito educativo:

- **Promoção de uma comunicação aberta e transparente:** Em uma instituição educativa, fomentamos uma comunicação franca e transparente quando damos espaço para ouvir as preocupações e sugestões tanto dos membros da equipe quanto da comunidade educativa. Neste contexto, destacamos a relevância de considerar as perspectivas de [Hargreaves e O'Connor \(2018\)](#), que enfatizam a importância de trabalhar em equipe para estabelecer ambientes de aprendizagem colaborativos. Além disso, é importante compartilhar conhecimentos entre os professores e aprender mutuamente. Aplicar os princípios de colaboração, confiança e comunicação contribui assim para a construção de uma cultura de aprendizagem na sala de aula. Mas também é vital compartilhar informações de maneira transparente para que todos estejam informados sobre os objetivos, desafios e conquistas do processo de transformação.
- **Inspiração e visão compartilhada:** A partir de nossa experiência, acreditamos firmemente que em uma instituição educativa é crucial compartilhar uma visão clara e motivadora para o futuro. Essa prática ajuda todos os envolvidos a compreender o propósito e as metas por trás das mudanças propostas. Além disso, consideramos essencial inspirar os outros, destacando os valores positivos e celebrando as conquistas,



mesmo as pequenas, ao longo do processo de transformação.

En nossa opinião, a chave reside em fomentar uma atitude de aprendizado contínuo entre os professores, incentivando-os a trabalhar em equipe para compartilhar conhecimentos e estratégias pedagógicas. Criar um ambiente de aprendizado onde os professores possam interagir, aprender e compartilhar ideias é fundamental. Como sugere Fullan (2001), ter uma visão clara e motivadora é essencial para guiar os processos de mudança nas instituições educativas. Seguindo a perspectiva de Senge (1990), a visão compartilhada se destaca como um dos componentes-chave para a criação de organizações educativas que aprendem, pois pode unir as pessoas em direção a objetivos comuns.

Nesse sentido, apoiamos a ideia expressa por Kotter (1996) sobre a necessidade de estabelecer uma visão clara e convincente como o primeiro passo fundamental em qualquer processo de mudança. Além disso, acreditamos que uma visão clara pode orientar a avaliação e aprimorar a aprendizagem. Da mesma forma, compartilhamos a argumentação de Barber (2013) de que uma visão convincente é essencial para mobilizar as pessoas em direção a objetivos educacionais específicos.

- **Empoderamento e desenvolvimento profissional:** Em uma instituição educativa, deve-se facilitar oportunidades para o desenvolvimento profissional e o crescimento pessoal dos membros da equipe. Isso pode incluir treinamentos, workshops e programas de mentoria. A esse respeito, Covey (2004) destaca a importância de capacitar os indivíduos para assumirem a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. Nesse contexto, as oportunidades de desenvolvimento profissional são fundamentais, e autores como Senge (1990) defendem a criação de ambientes organizacionais que promovam a aprendizagem contínua e o crescimento pessoal.

As capacitações, workshops e programas de mentoria mencionados no texto são estratégias específicas para facilitar o desenvolvimento profissional. Segundo Tannenbaum e Yukl (1992), a formação e o desenvolvimento são elementos-chave no empoderamento dos colaboradores, fornecendo as habilidades e conhecimentos necessários para assumirem maiores responsabilidades. Além disso, a mentoria, de acordo com Kram (1985), contribui para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e crescimento pessoal ao fornecer orientação e apoio. Ela promove a participação ativa dos educadores na tomada de decisões e na implementação de mudanças, permitindo que se sintam parte integrante do processo.

- **Cultura de colaboração e apoio mútuo:** Deve-se promover uma cultura onde a colaboração seja valorizada e o trabalho em equipe seja incentivado. Isso pode incluir a criação de espaços para compartilhar ideias e recursos, oferecendo suporte emocional e profissional aos membros da equipe, reconhecendo e celebrando os esforços individuais e coletivos. Nesse sentido, diversos autores respaldam a importância de cultivar um ambiente que valorize e promova a colaboração.



De acordo com [Robbins e Judge \(2019\)](#), a colaboração efetiva é um componente-chave para melhorar o desempenho das equipes e alcançar objetivos organizacionais. Esses autores sustentam que uma cultura de colaboração não envolve apenas trabalhar juntos em projetos específicos, mas também compartilhar ideias e recursos de maneira contínua.

Além disso, [Katzenbach e Smith \(1993\)](#) destacam que o trabalho em equipe não se trata apenas da tarefa em si, mas também do apoio mútuo entre os membros. A interdependência positiva entre os membros da equipe também é importante, contribuindo para um ambiente em que cada indivíduo se sinta respaldado.

A criação de espaços para compartilhar ideias e recursos alinha-se com a perspectiva de [Senge \(1990\)](#), que advoga pela importância da "mente compartilhada". Este conceito implica a construção de uma visão coletiva e a capacidade dos membros da equipe de compartilhar seus conhecimentos e aprender uns com os outros.

Em relação ao apoio emocional e profissional, autores como [Maslach e Leiter \(2016\)](#) apontam que um ambiente de trabalho que oferece suporte emocional reduz o esgotamento e melhora o bem-estar psicológico dos funcionários. A inclusão desse tipo de suporte contribui para fortalecer os laços entre os membros da equipe, gerando um sentido de pertencimento.

O reconhecimento e a celebração dos esforços individuais e coletivos, conforme mencionado por [Pink \(2010\)](#), são elementos fundamentais para motivar os colaboradores. O reconhecimento não se trata apenas de recompensas tangíveis, mas também da valorização do esforço e da contribuição para o alcance de metas comuns.

- **Reconhecimento e celebração:** De acordo com [Byrd, et al. \(2017\)](#), no contexto educativo, o reconhecimento público das conquistas e contribuições de educadores, estudantes e demais membros da equipe é essencial para fortalecer a coesão e o espírito comunitário. A organização de eventos ou cerimônias especificamente projetados para celebrar marcos importantes não apenas promove um senso de realização, mas também demonstra apreço pelo árduo trabalho desempenhado pela comunidade educativa.
- **Flexibilidade e adaptabilidade:** Segundo [Zarkadakis \(2021\)](#), a flexibilidade e a adaptabilidade são atributos de liderança essenciais no mundo em constante mudança atual. O líder que se mostra flexível diante dos desafios e mudanças é mais capaz de influenciar positivamente sua equipe e organização, estimulando a inovação e a aprendizagem contínua.
- **Cuidado do bem-estar:** A literatura indica que o líder empático e consciente do bem-estar deve priorizar o bem-estar emocional e físico dos membros da equipe ([Crawford, 2019](#)). Isso é alcançado por meio da implementação de políticas e práticas que apoiem um ambiente saudável e equilibrado. Contribuições de [Marzano et al. \(2018\)](#) e [Marzano e Heflebower \(2011\)](#) indicam que a resiliência pode ser cultivada ao fornecer recursos e fe-



ramentas para ajudar os educadores a lidar com o estresse e as demandas do trabalho.

Desenvolvimento de Habilidades de Comunicação e Escuta Ativa

Um aspecto fundamental na liderança transformacional educativa é o aprendizado transformacional nas habilidades de comunicação e escuta. Essas habilidades permitem estabelecer e manter uma comunicação eficaz com todos os membros da comunidade educativa.

Robbins e Judge (2017) afirmam que a comunicação eficaz é essencial para que os líderes possam transmitir sua visão e objetivos, assim como para obter feedback e compreensão dos outros. Através de uma comunicação clara e consistente, os líderes educativos podem inspirar sua equipe e motivá-los a alcançar metas comuns.

Por outro lado, Covey (2004) destaca a importância da escuta ativa como uma habilidade essencial na liderança. A escuta ativa envolve entender não apenas as palavras pronunciadas pelos outros, mas também as emoções e necessidades subjacentes. Como líder transformacional educativo, é importante ouvir atentamente os professores, alunos, pais e outros membros da comunidade, para compreender suas preocupações e necessidades, e assim tomar decisões e ações condizentes com elas.

A falta de habilidades de comunicação e escuta ativa pode dificultar a liderança transformacional na educação por várias razões, tais como:

- **Limita a capacidade de transmitir uma visão clara:** O liderança transformacional implica ter a capacidade de comunicar de maneira eficaz uma visão inspiradora que motive os outros a trabalhar em direção a um objetivo comum. Se um líder carece de habilidades de comunicação, é provável que não consiga transmitir sua visão de maneira clara e persuasiva.
- **Dificulta a criação de relações de confiança:** Para liderar de maneira transformacional, é crucial estabelecer relações de confiança com os membros da equipe. A falta de habilidades de comunicação pode dificultar a construção dessa confiança, pois os outros podem perceber o líder como pouco receptivo ou pouco interessado em suas preocupações e opiniões.
- **Limita a troca de ideias e feedback:** A escuta ativa é uma habilidade fundamental para um líder transformacional. Ao ouvir ativamente os outros, os líderes podem coletar informações valiosas, gerar novas ideias e tomar decisões informadas. A falta de habilidades de escuta ativa pode resultar em um ambiente de comunicação unidirecional, onde as ideias e o feedback são ignorados ou descartados.
- **Dificulta a gestão da mudança:** O liderança transformacional implica gerenciar e promover a mudança na organização educativa. Para fazer isso, é importante comunicar claramente os benefícios da mudança, envolver os membros da equipe no processo e



lidar eficazmente com as resistências à mudança. A falta de habilidades de comunicação pode dificultar todas essas etapas do processo de mudança.

Avaliação e Melhoria Contínua no Contexto Educacional

Marzano (2005) destaca a importância de implementar uma abordagem avaliativa na educação, na qual os líderes escolares se envolvam ativamente no processo de avaliação e melhoria de sua instituição. Isso implica estabelecer metas claras, coletar dados relevantes e usá-los de maneira eficaz para tomar decisões fundamentadas.

É igualmente essencial utilizar diversas ferramentas e processos, como observação em sala de aula, testes padronizados e avaliações formativas, para medir o progresso dos alunos e avaliar a qualidade do ensino. Os líderes escolares devem ser capazes de analisar os resultados dessas avaliações e utilizá-los para identificar áreas de melhoria, desenvolvendo estratégias eficazes para abordá-las.

No entanto, também é de grande importância dar ênfase à retroalimentação e ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Portanto, os líderes escolares devem fornecer feedback construtivo e oferecer oportunidades de crescimento aos professores, para que possam aprimorar sua prática docente. Isso envolve fornecer o suporte, treinamento e recursos necessários para garantir uma aprendizagem de qualidade para todos os alunos.

Quanto à melhoria contínua, Fullan (2001) destaca que não se limita apenas ao desempenho acadêmico dos alunos, mas envolve a participação de toda a comunidade educacional. No liderança transformacional, é fundamental fomentar a melhoria contínua, não se limitando à gestão das tarefas diárias, mas motivando, inspirando e capacitando os outros a alcançar objetivos comuns.

Robinson *et al.* (2016), por sua vez, destacam a relação entre liderança transformacional e o desempenho dos alunos. Esse tipo de liderança cria um ambiente positivo e de apoio, permitindo que os professores se sintam capacitados e motivados a aprimorar sua prática docente. Os líderes transformacionais focam em estabelecer metas claras, comunicar expectativas, promover a colaboração e fornecer oportunidades de desenvolvimento profissional. Inúmeros estudos respaldam a relação entre liderança transformacional e a melhoria dos resultados educacionais, pois esses líderes têm um enfoque centrado na aprendizagem e no ensino, estabelecem expectativas elevadas e fornecem os recursos e o suporte adequados para que os professores possam aprimorar sua prática.

Glickman (1987), citado por Glickman (2002), afirma que os líderes vivem com as expectativas que têm para os outros, sendo abertos e dispostos a serem examinados quanto à forma como conduzem seu próprio trabalho profissional. Educadores que não conseguem praticar publicamente o ato de melhoria contínua ao longo do tempo devem, ou se retirar voluntariamente, mudar para um ambiente diferente ou serem demitidos. Certamente, este não é um trabalho fácil!

Os professores considerados competentes após o primeiro ciclo são incentivados a estabelecer



suas próprias metas de ensino em sala de aula e planos de crescimento profissional. Ciclos subsequentes de observações e conferências não estão mais vinculados à avaliação, mas sim a comentários sobre seus planos de crescimento.

Erros a Evitar no Liderança Transformacional

Poderíamos dizer, de acordo com [Villalba \(2014\)](#), que existem vários erros prejudiciais para estabelecer uma liderança transformacional genuína na educação. Em primeiro lugar, alguns gestores não reconhecem a importância da comunicação como uma responsabilidade inerente à sua posição. Além disso, não consideram o impacto que suas ações comunicativas podem ter na organização.

Outro erro comum é a falta de um discurso unificado por parte dos gestores, o que resulta em contradições evidentes. Essa falta de coerência na mensagem transmitida cria conflitos que acabam repercutindo nos funcionários de nível inferior. Além disso, alguns gestores não compartilham a mesma visão que a organização, gerando discrepâncias e tensões no ambiente de trabalho.

Da mesma forma, é preocupante a falta de consciência dos efeitos de suas ações sobre o pessoal. Muitos gestores não consideram as repercussões de seu comportamento na equipe docente, o que pode gerar desmotivação e falta de compromisso. Por último, alguns gestores se concentram apenas em aspectos operacionais ao transmitir informações, sem considerar outros aspectos relevantes para a instituição educacional.

Conclusões

Depois de abordar o tema, concluímos que a liderança transformacional vai além, sendo uma fonte de inspiração motivacional, através do estabelecimento de um modelo de papel carismático e a articulação de uma visão de futuro compartilhada. Além disso, reconhecemos e consideramos as diferenças individuais entre os seguidores. A liderança transformacional facilita a estimulação intelectual ao questionar as antigas suposições e o status quo para fomentar o pensamento criativo.

Acreditamos também que os diferentes autores mencionados fornecem abordagens e conceitos que nos permitem compreender a importância de uma visão e direção estratégica na educação. Essas obras podem ser usadas como referências teóricas pelos líderes educacionais para orientar nossa atividade e promover uma gestão eficaz das instituições educativas.

Acreditamos também que a liderança transformacional educativa, de acordo com a perspectiva de vários autores ao longo dos anos, se apresenta como um quadro sólido para inspirar e motivar o pessoal educativo. Nós, como líderes, não nos concentramos apenas em metas acadêmicas, mas também buscamos o desenvolvimento integral dos educadores, criando um ambiente propício para a aprendizagem contínua e a inovação na educação.

O liderança transformacional, apoiado por uma visão clara e uma direção estratégica eficaz, é



essencial para nosso sucesso no campo educacional. Nós, como líderes transformacionais, inspiramos, motivamos e capacitamos educadores e estudantes, criando um ambiente propício para a aprendizagem e o crescimento pessoal. Ao adotar uma abordagem transformacional, nossas instituições educativas podem atingir níveis mais altos de excelência acadêmica e preparar os alunos para um futuro promissor em um mundo em constante mudança.

Também concluímos que as habilidades de comunicação e escuta ativa são essenciais na liderança transformacional educativa, pois nos permitem estabelecer uma comunicação eficaz, transmitir a visão e os objetivos, motivar e inspirar os outros, bem como compreender as necessidades e preocupações da comunidade educativa. Essas habilidades são fundamentais para criar um ambiente de confiança e cooperação, e alcançar a transformação necessária no âmbito educacional.

Finalmente, acreditamos que a criação de uma cultura de colaboração e apoio mútuo em nosso ambiente de trabalho, incluindo a facilitação de espaços para compartilhar ideias, apoio emocional e profissional, bem como o reconhecimento dos esforços individuais e coletivos, é respaldada por diversos autores que destacam a importância desses elementos para nosso sucesso organizacional e o bem-estar dos membros da equipe.

Referências

- Barber, M. (2010). *Deliverology 101: A Field Guide For Educational Leaders*. Publisher Corwin.
- Covey, S. R (2004). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Paidós.
- Crawford, C. B. (2019). *Building resilience in education: A guide to developing staff and students who flourish*. London: Bloomsbury.
- Fullan, M. (2001). *Liderando en una cultura de cambio*. Editorial Paidós.
- García-Guiu, C., Molero, F., & Moriano, J. A. (2015). Authentic leadership and its influence on group cohesion and organizational identification: The role of organizational justice as a mediating variable. *Revista de Psicología Social*, 30(1), 60–88. <https://doi.org/10.1080/02134748.2014.987539>
- Gimeno, S. J. (2008). *Educación y aprendizaje en una sociedad incierta*. Ediciones Morata.
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning: how to help teachers succeed*. Association for Supervision and Curriculum Development. https://www.academia.edu/16591880/Leadership_for_Learning
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Publisher Corwin.



- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). *The Wisdom of Teams: Creating the High-Performance Organization*. Harvard Business Review Press.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading Change. Why Transformation Efforts Fail*. Harvard Business School Press.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. University Press of America.
- Marzano, R. J. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Editorial: ASCD.
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. H. (2011). *Reinventing teacher evaluation*. Corwin.
- Marzano, R. J., Fink, T. M., & Heflebower, T. H. (2018). *Harnessing the power of observation to inform and transform teaching*. Corwin.
- Pink, D. H. (2010). *La sorprendente verdad sobre qué nos motiva*. Editorial: Editorial Gestión 2000.
- Robbins, E. (2014). *Liderazgo emocionalmente inteligente*. Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Robbins, S. P. e Judge, T. A. (2017). *Comportamiento organizacional*. Pearson.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., e Rowe, K. J. (2016). El impacto del liderazgo en los resultados escolares. OECD Education Working Papers, 58. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia Y Cambio En Educación, 12(4). <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.4.00>
- Rojas, C. O. A., Vivas, E. A. D., Mota, S. K. T. e Quiñonez, F. J. Z. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, 28, pp. 237-262. <https://www.redalyc.org/journal/4418/441861942010/441861942010.pdf>
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina: cómo fomentar el aprendizaje en la organización*. Granica.
- Sinek, S. (2009). *Start With Why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action*. Portafolio.
- Tannenbaum, R., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. Annual Review of Psychology, 43(1), 399-441. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.ps.43.020192.002151>
- Villalba, J. (2014). Liderazgo transformacional y comunicación. Blog Think Big / Empresas, 22 octubre, 2014. <https://empresas.blogthinkbig.com/liderazgo-transformacional-y-comunicacion/>



- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). Understanding the Burnout Experience: Recent Research and Its Implications for Psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Byrd, D., Simon, L. & Brown, B. (2017). Creating communities of practice to sustain professional learning. *Educational Leadership*, 74(8), 18-22. <https://doi.org/10.1177/0013162417708001>
- Zarkadakis, G. (2021). *The Future of Leadership: Rise of AI, Robotics and Ethics*. Kogan Page Publishers.



Relação entre orientação vocacional e inteligências múltiplas: uma perspectiva científica inseparável

Relación entre orientación vocacional e inteligencias múltiples: una perspectiva científica inseparable

 Carlos Andrés Vesga Galvis*
<https://orcid.org/0009-0004-5034-3658>
Bucaramanga, Santander / Colombia

 Katherine Johana Ramírez Jiménez**
<https://orcid.org/0009-0005-3327-3704>
Bucaramanga, Santander / Colombia

 Edilsa Flórez Zambrano***
<https://orcid.org/0009-0008-6435-7662>
Bucaramanga, Santander / Colombia

Recebido: Julho/28/2023 **Revisado:** Agosto/14/2023 **Aceito:** Novembro/27/2023 **Publicado:** Janeiro/10/2024

Como citar: Vesga, G. C. A., Ramírez, J. K. J. e Flórez, Z. E. (2024). Relação entre orientação vocacional e inteligências múltiplas: uma perspectiva científica inseparável. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 131-143. <https://doi.org/10.59654/c3bbwe78>

* Mestre em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação. Professor do ensino fundamental e médio na área de tecnologia e informática no município de Girón, Santander. Email de contato: carlos.vesga30@gmail.com

** Mestre em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação. Professor de todas as áreas no ensino fundamental no município de Bucaramanga, Santander. Email de contato: katycada@gmail.com

*** Mestre em Gestão da Tecnologia Educacional. Professor do ensino fundamental na área de inglês. Professor do ensino fundamental na área de inglês no município de Girón, Santander. Email de contato: edilsaflorezzambrano@gmail.com



Resumo

O artigo aborda a relação entre orientação vocacional e inteligências múltiplas. As pessoas podem experimentar e explorar diferentes opções e trajetórias profissionais, o que envolve realizar pesquisas, conversar com pessoas que trabalham em diversas indústrias, realizar estágios ou práticas profissionais e participar de atividades de desenvolvimento pessoal e profissional. É crucial que as atividades e decisões tomadas durante esse processo estejam alinhadas com os objetivos e metas do estudante, gerando um senso de coerência e propósito em sua jornada de desenvolvimento. No entanto, na maioria das vezes, essa responsabilidade é deixada nas mãos dos estudantes. Professores, conselheiros ou orientadores nas instituições educacionais fazem pouco esforço para desenvolver uma orientação que prometa melhores resultados aos estudantes no momento de escolher sua carreira universitária. Nesse sentido, o artigo analisa a orientação vocacional a partir da perspectiva de diferentes teorias e como é possível alcançar um propósito mais eficaz considerando a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner em relação à orientação e escolha vocacional. Por fim, são mencionados alguns recursos práticos para a tomada de decisões educacionais.

Palavras-chave: Orientação vocacional, escolha vocacional, teorias substantivas, inteligências múltiplas.

Resumen

El artículo trata sobre la relación entre la orientación vocacional y las inteligencias múltiples. Las personas pueden experimentar y probar diferentes opciones y caminos profesionales, lo que implica realizar investigaciones, hablar con personas que trabajan en diferentes industrias, realizar pasantías o prácticas profesionales, y participar en actividades de desarrollo personal y profesional. Es necesario que las actividades y decisiones tomadas durante este proceso estén en consonancia con los objetivos y metas del estudiante, de manera que se genere un sentido de coherencia y propósito en su camino de desarrollo. Sin embargo, la mayoría de las veces esta responsabilidad se deja en manos de los estudiantes. Los docentes, consejeros u orientadores de las instituciones educativas poco esfuerzo hacen por desarrollar una orientación que augure mejores logros en los estudiantes al momento de elegir su carrera universitaria. En este sentido el artículo analiza la orientación vocacional desde la perspectiva de diferentes teorías y como se puede lograr un mejor propósito si se considera la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en relación con la orientación y elección vocacional. Finalmente, se mencionan algunos recursos prácticos para tomar decisiones educativas.

Palabras clave: Orientación vocacional, elección vocacional. Teorías sustantivas, inteligencias múltiples.

Introdução

A escolha de uma carreira é uma das decisões mais importantes que uma pessoa pode tomar em sua vida. No entanto, muitas vezes essa escolha é feita sem levar em consideração as habilidades e aptidões de cada indivíduo, o que pode levar à insatisfação no trabalho e na vida pessoal. É por isso



que a orientação vocacional se tornou uma ferramenta fundamental para ajudar as pessoas a descobrir qual atividade ou profissão lhes proporciona maior satisfação e realização pessoal. Nesse contexto, a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner ganhou grande relevância, pois reconhece que cada indivíduo possui pontos fortes e habilidades únicas que devem ser considerados ao escolher uma carreira. Este artigo explora a relação entre a orientação vocacional a partir de diversas teorias, como a das inteligências múltiplas, e apresenta algumas ferramentas práticas para tomar decisões educacionais informadas.

Orientação vocacional

A orientação vocacional é um processo fundamental na vida de todo indivíduo, pois implica um conhecimento profundo de si mesmo para descobrir qual é a atividade ou profissão que nos gera maior satisfação e realização pessoal. Antes de nos aprofundarmos nesse processo, é essencial compreender o que é a vocação em si mesma.

O termo "vocação" provém do latim *vocare*, que significa "chamado" ou "ação de chamar". Nesse sentido, a vocação refere-se à inclinação de um sujeito para uma ação ou atividade determinada, na qual aspira a alcançar um grau máximo de realização. Essa inclinação pode ser de natureza artística, profissional ou laboral, constituindo-se como uma força interna que nos impulsiona a focar em um objetivo específico.

D'Egremy (2022, p.7) define a vocação como *"la disposición particular de cada individuo para elegir la profesión u oficio que desea estudiar y ejercer, de acuerdo con sus aptitudes, características psicológicas, físicas y motivaciones"*¹. Nesse sentido, o processo de escolha de carreira e desenvolvimento profissional é fundamental na vida de uma pessoa, pois a escolha de uma carreira ou profissão pode ter um impacto significativo em sua satisfação no trabalho, desenvolvimento pessoal e bem-estar geral. É importante escolher uma carreira que esteja alinhada aos interesses, habilidades e valores de cada indivíduo, contribuindo assim para seu sucesso e felicidade no âmbito laboral.

A orientação vocacional desempenha um papel-chave nesse processo, fornecendo ferramentas e recursos para que as pessoas possam explorar e conhecer a si mesmas, identificar suas fortalezas e fraquezas, e compreender seus interesses, valores e metas profissionais. Além disso, a orientação vocacional proporciona informações sobre diferentes opções de carreira, tendências no mercado de trabalho, requisitos educacionais e oportunidades de desenvolvimento profissional.

A orientação vocacional também ajuda as pessoas a superarem dúvidas, indecisões ou medos que possam surgir durante o processo de escolha de carreira. Ela oferece um espaço seguro e

¹a disposição particular de cada indivíduo para escolher a profissão ou ofício que deseja estudar e exercer, de acordo com suas aptidões, características psicológicas, físicas e motivações.



confidencial para que as pessoas possam expressar e explorar suas inquietações, recebendo apoio e orientação.

No entanto, de acordo com [Vidales \(2013\)](#), existem outras perspectivas que se concentram na experiência de bem-estar associada à atividade desempenhada, ou seja, ser conduzido a um propósito ou destino. Nesse sentido, estar vocacionalmente situado implica realizar o trabalho de maneira prazerosa, interessada e eficiente, proporcionando alegria, amabilidade e atenção àqueles com quem se trabalha ou oferece um serviço profissional.

Adicionalmente, de acordo com o [Ministério de Educação do Peru \(2013\)](#), a vocação é um processo que se inicia desde as primeiras etapas do desenvolvimento das crianças, por meio da compreensão de seu ambiente, da diversidade de jogos e explorações que influenciam sua futura vocação. Esse processo envolve a formação de valores, o desenvolvimento de identidade, autoestima e personalidade, bem como a descoberta de capacidades apropriadas. Dessa forma, a vocação se entrelaça com as oportunidades e limitações da realidade.

Importância da orientação vocacional no processo de escolha de carreira

A orientação vocacional desempenha um papel fundamental no processo de escolha de carreira, ajudando os indivíduos a tomarem decisões informadas sobre seu futuro acadêmico e profissional. Em correspondência ao exposto, é importante mencionar que a escolha vocacional é um processo complexo que envolve a consideração de vários fatores internos e externos. Em primeiro lugar, os interesses e habilidades de uma pessoa desempenham um papel fundamental na escolha de uma profissão. É importante que o indivíduo se sinta atraído e tenha habilidade para realizar as tarefas e atividades associadas à carreira que escolhe. Além disso, os valores e a personalidade também devem ser considerados, pois uma profissão deve estar em linha com os princípios e a forma de ser da pessoa. [Heppner et al. \(1994\)](#) enfatizam a importância dos interesses, habilidades e valores sociais na escolha vocacional.

Sin embargo, estos factores internos no son los únicos que influyen en la elección vocacional. También se ven afectados por factores externos, como el género y el nivel socioeconómico. Estereotipos profesionales y expectativas culturales pueden limitar las opciones profesionales de una persona, especialmente en sociedades donde ciertas carreras son consideradas más apropiadas para hombres o mujeres. [Ducoing \(2005\)](#) afirma que son de especial relevancia el género, el nivel socioeconómico y los estereotipos profesionales arraigados en la sociedad. Además, el nivel socioeconómico puede influir en la posibilidad de acceder a determinadas profesiones, ya que algunas requieren de una inversión económica significativa. [González e Lessire \(2005\)](#) agregan a la lista de influencias determinantes el género, el origen socioeconómico, así como las presiones ejercidas por el entorno familiar y las amistades cercanas.

La elección vocacional también tiene como objetivo encontrar una profesión en la que una persona pueda desarrollarse plenamente y aprovechar al máximo sus habilidades y talentos.



Es importante que una persona encuentre una carrera que le permita expresarse y crecer tanto personal como profesionalmente. Además, es necesario considerar la demanda y la cabida en la población económicamente activa. No tiene sentido elegir una profesión en la que haya poca demanda o pocas oportunidades de empleo, ya que esto podría dificultar el desarrollo laboral y tener consecuencias negativas en la vida económica de la persona. Los estudios [De Garay \(2001\)](#). Asimismo, [De La Mano e Moro \(2013\)](#) han reportado que las metas personales, profesionales y académicas de los estudiantes desempeñan un papel significativo en esta elección.

Existen estudios que le asignan gran importancia a la orientación vocacional en la elección de carrera. De esta manera, [Yamada e Castro \(2013\)](#), han encontrado que un alto porcentaje significativo de egresados de la educación superior muestran su arrepentimiento de la decisión que tomaron para ingresar a una carrera universitaria. Por su parte, [Quispe \(2014\)](#) se refiere a la importancia de una elección acorde a la orientación vocacional de cada individuo, estos sería una manera evitar y prevenir descontento y frustración a futuro en los estudiantes.

Teorias e abordagens relevantes para desenvolver a orientação vocacional

Existem várias teorias e abordagens relevantes no campo da orientação vocacional. Algumas das mais destacadas são:

- **Teoria do desenvolvimento de carreira:** Segundo a teoria proposta por Donald Super, o processo de escolha vocacional ocorre ao longo da vida e é influenciado por diversos fatores, como personalidade, interesses, habilidades e ambiente socioeconômico. [Super \(1968\)](#) sustenta que o desenvolvimento profissional é dividido em duas etapas: a fase de crescimento e a fase de exploração.

Na fase de crescimento, que abrange desde o nascimento até os 14 anos, ocorre a exploração, busca de informações e identificação. Durante esse período, as pessoas procuram referências em figuras significativas do seu ambiente, como escola, família e comunidade, entre outras. Essas figuras desempenham um papel importante na descoberta de informações sobre si mesmas e no desenvolvimento do conceito do Eu. Nessa fase, as preferências ocupacionais estão mais relacionadas às necessidades emocionais da pessoa e não tanto às suas aptidões e interesses profissionais. Além disso, essas preferências tendem a mudar com o tempo.

Em relação à fase de exploração, refere-se ao processo de pesquisa e descoberta de interesses, habilidades, valores e personalidade de uma pessoa. Esta etapa é parte do modelo de desenvolvimento de carreira proposto por Super, que também inclui as fases de crescimento, estabelecimento, manutenção e declínio.

Durante a fase de exploração, as pessoas geralmente têm a oportunidade de experimentar e testar diferentes opções e caminhos profissionais. Isso envolve pesquisa, conversas com pessoas que trabalham em diferentes setores, estágios ou práticas



profissionais, e participação em atividades de desenvolvimento pessoal e profissional. Pesquisadores como [Morán et al. \(2012\)](#) afirmam que essa fase ocorre entre os 15 e 24 anos. Nela, os indivíduos testam comportamentos provenientes da fase anterior, e o desempenho de papéis na fantasia e na realidade se conjugam para tentar cumprir a tarefa vocacional mais importante da adolescência: definir o problema da escolha. Isso significa que o adolescente procura afirmar suas habilidades e capacidades, mas também pode modificar e reajustar o conceito de si mesmo devido ao desempenho de diferentes papéis.

Na Colômbia, a teoria de Super pode ser aplicada para explicar o processo de desenvolvimento profissional em diferentes estágios da educação. No Ensino Médio, que compreende as idades de 11 a 14 anos, os adolescentes se dedicam a descobrir e assimilar valores, interesses e necessidades. Durante o Ensino Médio, que abrange os 15 a 16 anos, e o Ensino Superior, que vai dos 17 aos 21 anos, os jovens buscam informações sobre oportunidades educacionais e carreiras universitárias.

- **Teoria da Motivação:** Inicialmente, um de seus impulsionadores foi Maslow. Sua teoria da hierarquia de necessidades estabelece que as pessoas têm diferentes níveis de necessidades, que vão desde as mais básicas (fisiológicas) até as mais complexas (auto-realização). Segundo Maslow, as pessoas são motivadas a satisfazer essas necessidades em ordem hierárquica. [Cano \(2008\)](#) argumenta que a teoria de Maslow concebe a motivação a partir de uma abordagem humanista, para a qual ele realizou uma hierarquização das necessidades humanas que são satisfeitas na ordem mencionada.

A teoria da motivação e a orientação vocacional estão relacionadas no sentido de que ambas se concentram em compreender e explicar os fatores que influenciam as decisões e comportamentos das pessoas em relação à sua carreira ou trabalho.

A teoria da motivação refere-se ao estudo dos processos psicológicos que impulsionam e direcionam o comportamento humano. Ela examina como as necessidades, desejos, metas e expectativas afetam como as pessoas se sentem motivadas e respondem a diferentes estímulos e situações.

A orientação vocacional, por outro lado, visa ajudar as pessoas a tomar decisões de carreira informadas e satisfatórias. Isso envolve explorar e compreender as habilidades, interesses, personalidade e valores individuais, bem como as demandas e oportunidades presentes no ambiente de trabalho. O principal objetivo da orientação vocacional é auxiliar as pessoas a encontrar um trabalho ou carreira que seja congruente com suas características e metas pessoais.

Nesse sentido, a teoria da motivação pode ser aplicada na orientação vocacional para compreender quais fatores motivam as pessoas a escolher uma carreira ou profissão específica. Por exemplo, alguém pode ser motivado pela busca de sucesso e reconhe-



cimento, enquanto outro pode ser motivado pela paixão ou pelo desejo de contribuir para a sociedade. Compreender essas motivações pode ajudar os orientadores a guiar as pessoas em direção a carreiras que sejam significativas e satisfatórias para elas.

Além disso, a teoria da motivação também pode oferecer ferramentas e estratégias para promover a motivação e o engajamento no desenvolvimento da carreira. Isso pode incluir estabelecer metas claras, incentivar a autodeterminação e autonomia, fornecer feedback positivo e criar um ambiente de trabalho que promova a satisfação e o crescimento pessoal.

Vale ressaltar que na orientação educacional é necessário considerar a motivação interna e externa proposta por McClelland e Atkinson. A relação entre a orientação educacional e a motivação interna e externa reside no fato de que a orientação educacional pode influenciar a motivação dos estudantes. A orientação educacional pode ajudar os estudantes a desenvolver uma motivação interna, fornecendo informações, apoio emocional e recursos práticos para tomar decisões educacionais. Por exemplo, os conselheiros ou orientadores podem ajudar os estudantes a identificar seus interesses e pontos fortes e a se conectar com oportunidades educacionais que estejam alinhadas com suas metas pessoais. Por fim, a orientação educacional também pode influenciar a motivação externa dos estudantes, oferecendo incentivos e recompensas externas. Por exemplo, a orientação educacional pode oferecer bolsas de estudo, prêmios ou reconhecimentos aos estudantes que atingirem determinados objetivos acadêmicos.

- **Teoria do Modelo de Ativação do Desenvolvimento Vocacional e Pessoal ou dos Modelos Interativos (MID):** Essa teoria foi proposta por Pelletier e se baseia na ideia de que o desenvolvimento de carreira e a identidade pessoal estão interconectados e se influenciam mutuamente. [Pelletier \(1978\)](#) destaca que a escolha vocacional é o resultado de um processo evolutivo que requer uma prática educacional contínua, assim como a construção de um projeto profissional e pessoal, e uma compreensão das possibilidades necessárias para realizá-lo.

A premissa central da teoria reside no fato de que o desenvolvimento vocacional e pessoal é ativado por meio de três processos principais: (a) *Ativação cognitiva*: Esse processo refere-se à aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para tomar decisões vocacionais e pessoais. Isso inclui o desenvolvimento da autoconsciência, a exploração de interesses e valores, a aquisição de informações sobre opções de carreira e a avaliação das habilidades pessoais. (b) *Ativação motivacional*: Nesse processo, busca-se aumentar a motivação em relação à carreira e ao desenvolvimento pessoal. Isso implicaria estabelecer metas claras, criar uma conexão entre as metas pessoais e as metas vocacionais e buscar a autoeficácia para alcançar tais metas. (c) *Ativação contextual*: Esse processo concentra-se no ambiente e nos recursos disponíveis para o indivíduo. Inclui o apoio social, as oportunidades de aprendizado, o acesso à informação e as políticas e práticas organizacionais que podem afetar o desenvolvimento vocacional e pessoal.



Romero (1994) destaca que a orientação vocacional se divide em quatro fases com tarefas e habilidades específicas: (a) *Fase de Exploração*: Durante esta etapa, o indivíduo é exposto a novas experiências e informações relacionadas à sua formação. (b) *Fase de Cristalização*: Nesta etapa, uma ideia geral do processo de orientação é formada e um possível projeto vocacional é delineado. (c) *Fase de Especificação*: Neste momento, o indivíduo enfrenta as possibilidades e limitações, analisando e concretizando seu projeto pessoal. Avalia o que é desejável em relação ao que é provável. (d) *Fase de Realização*: Esta etapa envolve comprometimento e responsabilidade diante da decisão tomada, assim como o planejamento de estratégias para realizar o projeto estabelecido.

Por outro lado, é importante destacar que o processo de orientação se baseia em três princípios fundamentais: (a) *Princípio Experiencial*: De acordo com Pelletier (1978), o conhecimento é adquirido por meio das experiências sensoriais do indivíduo, tornando a experiência mais relevante do que a informação passiva recebida. A orientação deve focar em proporcionar um alto nível de experiência. Além disso, segundo Romero (1994), este princípio implica considerar atitudes, emoções, necessidades, intenções próprias ou alheias e valores no processo de orientação. (b) *Princípio Heurístico*: Romero (1994) afirma que este princípio atribui importância à investigação cognitiva ativa do indivíduo e à sua autonomia como sujeito em processo de escolha. A participação ativa do indivíduo permite que ele determine por que é bom para o seu projeto, gerando um sentimento de competência e autonomia. (c) *Princípio Integrador*: Tanto Pelletier (1978) quanto Romero (1994) concordam que este princípio implica encontrar sentido nas ações empreendidas durante o processo de orientação.

Por outro lado, existem três princípios essenciais que servem de sustentação para o processo de orientação. (a) *O Princípio Experiencial*, segundo Pelletier (1978), o conhecimento é adquirido por meio das experiências sensoriais do indivíduo, dando maior ênfase à experiência do que à informação passiva recebida. Portanto, a orientação deve focar em proporcionar um alto nível de experiência. Romero (1994) acrescenta a importância de considerar atitudes, emoções, necessidades, intenções próprias ou alheias e valores no processo de orientação. (b) *O Princípio Heurístico*, segundo Romero (1994), destaca a importância da investigação cognitiva ativa do indivíduo e de sua autonomia como sujeito em processo de escolha. A participação ativa do indivíduo permite que ele determine por si mesmo o que é mais adequado para o seu projeto, gerando assim um sentimento de competência e autonomia. (c) *O Princípio Integrador*; Pelletier (1978) e Romero (1994) afirmam que é necessário encontrar sentido nas ações empreendidas durante o processo de orientação. É necessário que as atividades e decisões tomadas durante este processo estejam alinhadas com os objetivos e metas do indivíduo, gerando um senso de coerência e propósito em seu caminho de desenvolvimento.

No que diz respeito ao princípio integrador, Pelletier (1978) afirma que há duas maneiras



de alcançá-lo: (a) *Significação*: refere-se a dar sentido a cada experiência vivida no presente e integrar à totalidade da vida da pessoa, e aos aspectos que são relevantes, podendo ter sido ignorados ou desconhecidos anteriormente. (b) *Direção*: Refere-se à avaliação negativa, positiva ou neutra que pode ser atribuída à experiência.

Teoria das Inteligências Múltiplas em relação à orientação e escolha vocacional:

Howard Gardner propôs a existência de vários tipos de inteligência. Para esse pesquisador, em uma pessoa, cada um desses tipos de inteligência atua de maneira independente. Gardner (1993) afirma que a inteligência não deveria ser vista como uma capacidade única e generalizada, mas sim como uma combinação de diferentes habilidades e competências. O autor identificou inicialmente sete inteligências diferentes que interagem entre si, as quais são: inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência musical, inteligência corporal-cinestésica, inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal.

- **Inteligência Linguística:** é a capacidade de usar a linguagem de forma eficaz, incluindo a compreensão, análise e produção de textos escritos e orais.
- **Inteligência Lógico-Matemática:** refere-se à habilidade para raciocínio lógico, pensamento abstrato, resolução de problemas matemáticos e compreensão de princípios científicos.
- **Inteligência Espacial:** implica a capacidade de perceber e manipular informações visuais e espaciais, bem como a capacidade de resolver problemas relacionados ao espaço e orientação.
- **Inteligência Musical:** refere-se à habilidade para apreciar, compor e produzir música, assim como perceber e reconhecer elementos musicais.
- **Inteligência Corporal-Cinestésica:** implica a habilidade de usar o corpo de maneira especializada e coordenada, como no caso de atletas, dançarinos ou cirurgiões.
- **Inteligência Interpessoal:** refere-se à capacidade de entender e se relacionar com outras pessoas, bem como perceber e responder às emoções e motivações dos outros.
- **Inteligência Intrapessoal:** refere-se à capacidade de autoconhecimento, autocontrole e autoavaliação, bem como compreensão dos próprios sentimentos, necessidades e metas.

Posteriormente, Gardner (2001, 2011) adicionou duas inteligências à sua lista: a inteligência naturalista, que se refere à habilidade de classificar e se relacionar com elementos da natureza, e a inteligência existencial, relacionada à reflexão sobre questões fundamentais da existência humana. As inteligências múltiplas de Gardner podem estar relacionadas com a orientação e escolha vocacional de várias maneiras:



- **Autoconhecimento:** A inteligência intrapessoal refere-se à capacidade de entender e lidar com nossas próprias emoções, metas, pontos fortes e fracos. Este tipo de inteligência é importante na escolha vocacional, pois implica ter consciência de nossas preferências, interesses e habilidades, o que pode nos ajudar a identificar carreiras que melhor se adequem a nós.
- **Relações Interpessoais:** A inteligência interpessoal consiste na habilidade de entender e se relacionar efetivamente com os outros. Essa inteligência é importante na escolha vocacional, já que muitas carreiras exigem habilidades para trabalhar em equipe, comunicar-se de maneira eficaz e estabelecer relacionamentos sólidos com os outros.
- **Habilidades Específicas:** As diferentes inteligências múltiplas de Gardner estão relacionadas a habilidades específicas que podem ser relevantes para certas carreiras. Por exemplo, a inteligência musical pode ser importante na escolha de uma carreira no campo da música ou arte, enquanto a inteligência lógico-matemática pode ser relevante para carreiras em engenharia ou ciência.
- **Diversidade de Opções:** A teoria das inteligências múltiplas reconhece que cada indivíduo possui fortalezas e habilidades únicas. Isso implica que nem todas as carreiras são adequadas para todas as pessoas. A escolha vocacional baseada nas inteligências múltiplas permite considerar uma ampla gama de opções profissionais e encontrar aquelas que se ajustem melhor às fortalezas e habilidades de cada indivíduo.

Como pode ser empregada a teoria das inteligências múltiplas de Gardner para realizar a orientação vocacional dos jovens?

A teoria das inteligências múltiplas de Gardner pode ser utilizada para orientar vocacionalmente os jovens de várias maneiras:

Em primeiro lugar, acreditamos que é necessário identificar as fortalezas e fraquezas de cada indivíduo. A teoria das inteligências múltiplas sustenta que cada pessoa possui diferentes tipos de inteligência, como inteligência linguística, lógico-matemática, musical, interpessoal, intrapessoal, espacial, naturalista e corporal-cinestésica. Ao avaliar as habilidades e preferências de cada jovem em relação a essas inteligências, é possível identificar suas fortalezas e fraquezas em diferentes áreas. Para este propósito, podem ser utilizados testes que determinem o tipo de inteligência do estudante.

Em segundo lugar, é necessário oferecer opções de carreiras que correspondam às inteligências predominantes. Uma vez identificadas as inteligências predominantes de um indivíduo, podem ser apresentadas opções de carreiras ou campos profissionais que aproveitem essas habilidades. Por exemplo, se um estudante tem uma inteligência musical destacada, poderia considerar carreiras na música, produção musical ou ensino de música.



Em terceiro lugar, é vital adaptar os métodos de ensino e avaliação ao conhecer as inteligências predominantes dos jovens. Orientadores vocacionais podem ajustar os métodos de ensino e avaliação para atender às necessidades individuais. Por exemplo, se um estudante possui uma inteligência espacial destacada, pode se beneficiar de atividades práticas e visuais em vez de apenas ler informações escritas.

Em quarto lugar, é crucial estimular o autoconhecimento e a exploração. A teoria das inteligências múltiplas pode auxiliar os jovens a compreender melhor suas próprias fortalezas e fraquezas, permitindo-lhes tomar decisões mais fundamentadas sobre seu futuro profissional. A exploração de diferentes áreas de inteligência por meio de atividades e experiências também pode ajudar os jovens a descobrir novos interesses e habilidades.

Conclusões

Concluimos que, na teoria de Donald Super, a escolha vocacional é um processo contínuo influenciado por elementos como personalidade, interesses, habilidades e ambiente socioeconômico. Durante a fase de crescimento, que vai desde o nascimento até os 14 anos, ocorre a exploração e busca por informações, onde as preferências ocupacionais estão mais relacionadas às necessidades emocionais da pessoa. O objetivo desta fase é auxiliar as pessoas a obterem uma compreensão mais profunda de si mesmas e das diferentes opções ocupacionais disponíveis, permitindo-lhes identificar e ajustar metas e objetivos à medida que adquirem mais informações e experiências.

Consideramos que a teoria da motivação e a orientação vocacional estão interligadas, pois ambas visam compreender e facilitar as decisões e comportamentos das pessoas em relação à carreira ou trabalho. Ambos os campos podem se beneficiar mutuamente ao utilizar os princípios e conceitos da motivação para informar e aprimorar o processo de tomada de decisões vocacionais.

Da mesma forma, concluimos que a escolha de uma carreira é um processo dividido em duas etapas: a fase de crescimento e a fase de exploração. Durante a fase de exploração, as pessoas podem experimentar e testar diferentes opções e caminhos profissionais, o que implica realizar pesquisas, conversar com pessoas que trabalham em diferentes setores, fazer estágios ou práticas profissionais, e participar de atividades de desenvolvimento pessoal e profissional. É fundamental que as atividades e decisões tomadas durante esse processo estejam alinhadas com os objetivos e metas do indivíduo, gerando um senso de coerência e propósito em seu caminho de desenvolvimento.

Concluimos ainda que a teoria das inteligências múltiplas reconhece que cada indivíduo possui habilidades e fortalezas únicas, implicando que nem todas as carreiras são adequadas para todas as pessoas. A escolha vocacional baseada nas inteligências múltiplas permite considerar uma ampla gama de opções profissionais e encontrar aquelas que melhor se adequam às habilidades e fortalezas de cada indivíduo. Portanto, é crucial que as pessoas identifiquem suas fortalezas e fraquezas para escolher uma carreira que lhes permita desenvolver todo o seu potencial.



Finalmente, concluimos que existen diversas herramientas prácticas que pueden ayudar a las personas a tomar decisiones educacionales informadas, como tests de inteligencias múltiples, cuestionarios de intereses e habilidades, e entrevistas con profesionales de diferentes sectores. Estas herramientas permiten que las personas conozcan sus fortalezas y debilidades, así como las opciones profesionales que mejor se adecúan a sus habilidades y objetivos. Por tanto, es esencial que las personas utilicen estas herramientas para tomar decisiones educacionales informadas y satisfactorias. El educador o profesional responsable de la orientación vocacional debe hacer lo posible para considerar las características personales, intereses, habilidades y competencias de los estudiantes, desarrollando así la orientación vocacional de manera correspondiente.

Referências

- Busot, J. A. (1995). *Elección y Desarrollo Vocacional*. Ediluz.
- Cano, C. M. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 6-0. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a03.pdf>
- D'Egremy, A. F. (2022). *Cómo descubrir tu vocación*. España: Anaya.
- De La Mano, M. y. (2013). *Motivaciones en la elección de la carrera universitaria: metas y objetivos de los estudiantes de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Ducoin, P. (. (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México, DF, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://es.scribd.com/doc/33557860/COMIE-Actores-y-procesos-de-formacion-Tomo-II-estado-del-conocimiento>
- González, B. J. Lessire, O. (2005). Aspectos más recientes en orientación vocacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. www.rieoei.org/deloslectores/876Gonzalez.PDF
- Heppner, M. J., Hinkelman, O. J., & Humphrey, C. F. (1994). Shifting the Paradigm: The use of Creativity in Career Counseling. *Journal of Career Development*, 21(1), 77-86. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02117430>
- Ministerio de Educación. (2007). *Manual de Tutoría y Orientación Educativa*. Lima: Autor. <https://data.miraquetemiro.org/sites/default/files/documentos/MANUAL%20DE%20TUTORIA%20%20Y%20ORIENTACION%20EDUCATIVA%20copy.pdf>
- Pelletier, D. (1978). L'approche opératoire du développement personnel et vocationnel: ses. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 12(4), 207-217. de <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/60195/45557>
- Romero, R. S. (1994). Orientación vocacional no discriminatoria. Propuestas desde el modelo de



- activación del desarrollo vocacional y persona. En M. Irradier (Ed.), *Orientación académico-vocacional para una toma de decisión no discriminatoria* (págs. 25-38). EMAKUNDE / Instituto Vasco de la Mujer. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3143950>
- Vidales, I. (2013). *Nuevas prácticas de orientación vocacional*. México, DF: Trillas. <https://www.scribd.com/document/370270279/Libro-Nuevas-Practicas-de-Orientacion-Vocaional-de-Ismael-Vidales-Delgado>
- Quispe, Z. M. (2014). *Motivos ocupacionales y autoconcepto en la elección de carrera*. Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional que presenta la Bachiller. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5549/QUISPE_ZUNIGA_MELISSA_MOTIVOS_OCUPACIONALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Yamada, G. e Castro, F. J. (2013). *Calidad y acreditación de la Educación Superior: retos urgentes para el Perú*. Lima: Universidad del Pacífico - Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación. [https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/1916/Yamada Gustavo2013.pdf](https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/1916/Yamada_Gustavo2013.pdf)



Ensaïos

O Ordenamento Jurídico do sistema educativo: Fundamentos e Hierarquia

El Ordenamiento Jurídico del sistema educativo: Fundamentos y Jerarquía

Digna Estefanía Julio Valencia*
 <https://orcid.org/0009-0001-0248-3654>
Panamá / Panama

Recebido: Août/2/2023 **Revisado:** Août/16/2023 **Aceito:** Setembro/29/2023 **Publicado:** Janeiro/10/2024

Como citar: Julio, V. D. E. (2024). O Ordenamento Jurídico do sistema educativo: Fundamentos e Hierarquia. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 147-154.
<https://doi.org/10.59654/27kb3589>

* Mestranda em Gestão e Liderança. Licenciada em Educação com ênfase em Geografia e História. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas - Venezuela. dignajulio@gmail.com



Resumo

O presente ensaio acadêmico explora o ordenamento jurídico do sistema educativo na Venezuela. Destaca-se a importância da Constituição como norma suprema que serve como ponto de partida para a elaboração de outras leis, enfatizando que todas as normas devem respeitar a hierarquia normativa e estar em conformidade com a Constituição. O ensaio também aborda a Lei Orgânica de Educação, que estabelece os princípios e valores orientadores da educação, a organização e o funcionamento das instituições educativas, a avaliação dos estudantes, a formação de professores e outros aspectos cruciais da educação. Além disso, discute-se a função transcendental do ordenamento jurídico no contexto educativo venezuelano, elevando-o à categoria de pilar fundamental da sociedade. A autora utiliza os documentos orientadores de Fernández e as sábias indicações de Delgado para estruturar e desenvolver o ensaio acadêmico.

Palavras-chave: Ordenamento jurídico, sistema educativo venezuelano, bases legais.

Resumen

El presente ensayo académico explora el ordenamiento jurídico del sistema educativo en Venezuela. Se destaca la importancia de la Constitución como norma suprema que sirve como punto de partida para la elaboración de otras leyes, y se enfatiza que todas las normas deben respetar la jerarquía normativa y estar en concordancia con la Constitución. El ensayo también aborda la Ley Orgánica de Educación, que establece los principios y valores rectores de la educación, la organización y funcionamiento de las instituciones educativas, la evaluación de los estudiantes, la formación de docentes, y otros aspectos cruciales de la educación. Además, se discute la trascendental función del ordenamiento jurídico en el contexto educativo venezolano, elevándolo a la categoría de pilar fundamental de la sociedad. La autora utiliza los documentos rectores de Fernández y las sabias indicaciones de Delgado para estructurar y desarrollar el ensayo académico.

Palabras clave: Ordenamiento jurídico, sistema educativo venezolano, bases legales

O Ordenamento Jurídico do sistema educativo: Fundamentos e Hierarquia

Nas páginas que se seguem, embarcamos em uma jornada fascinante rumo ao coração do sistema educativo venezuelano, onde a hierarquia normativa se ergue como guardião da coerência e legalidade que sustentam a estrutura jurídica nacional. O ponto de partida reside nos documentos orientadores de [Fernández \(2023a, 2023b\)](#). Neles, ilumina-se a função transcendental do ordenamento jurídico no contexto educativo venezuelano, elevando-o à categoria de pilar fundamental de nossa sociedade.

Ao longo dessa trajetória, este ensaio imerge o leitor em um oceano de argumentos sólidos que sustentam as afirmações apresentadas. Apesar da densidade do tema, revela-se a contribuição crucial do ordenamento jurídico na construção de um ambiente impregnado de justiça e respeito



pelos direitos humanos, com especial ênfase na educação. Para garantir a excelência e coerência deste trabalho, as sábias orientações de Delgado (s.f) são o centro de orientação, fornecendo as diretrizes necessárias para estruturar e desenvolver um ensaio acadêmico de alta qualidade.

A partir do exposto, é importante destacar que o quadro jurídico venezuelano desempenha um papel essencial no sistema educativo, sendo a principal referência para determinar os direitos e deveres dos indivíduos no contexto educativo. Esse quadro legal permite que as pessoas exerçam seus direitos subjetivos. O Estado, por sua vez, tem responsabilidades específicas no campo educativo, enquanto os cidadãos, como agentes ativos, desfrutam do direito humano à educação ao se envolverem nas diferentes instituições educativas do país.

Em segundo lugar, é fundamental destacar que o ordenamento jurídico venezuelano assegura o direito à educação. A Constituição da República Bolivariana da Venezuela (1999), em particular, estabelece a educação como um direito fundamental e universal para todos os cidadãos. Isso significa que cada indivíduo tem o direito de acessar uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social, econômica ou étnica.

Em terceiro lugar, o ordenamento jurídico estabelece as normas e regulamentações que regem o sistema educativo venezuelano. Isso inclui leis, decretos, regulamentos e políticas que determinam a estrutura, organização e funcionamento das instituições educativas, bem como os direitos e deveres de professores, estudantes e pais.

Um quarto aspecto é que o ordenamento jurídico fornece as bases legais para a promoção de uma educação de qualidade e equidade. Isso inclui a regulamentação de padrões acadêmicos, a avaliação do desempenho escolar e a implementação de políticas de inclusão e não discriminação no sistema educativo.

Um quinto argumento a ser considerado refere-se ao ordenamento jurídico e sua função essencial como provedor da base legal que respalda o planejamento e desenvolvimento do sistema educativo na Venezuela. Essa função abrange aspectos como a formulação de planos e programas de estudo, a fundação de novas instituições educativas e o estímulo à pesquisa no campo educacional.

O sexto argumento é que o ordenamento jurídico é um elemento fundamental em qualquer sociedade organizada, estabelecendo as regras e normas que regem a convivência de seus membros. Consiste no conjunto de normas jurídicas que regulam as relações sociais em um local e momento específicos. Esse ordenamento é essencial para garantir a paz, a justiça e o respeito pelos direitos e deveres dos indivíduos que compõem uma sociedade.

Nesse contexto, é oportuno mencionar Hans Kelsen, um destacado jurista austríaco, para quem um ordenamento jurídico efetivo pode ser representado como uma estrutura hierárquica que contém todas as normas do sistema jurídico. No direito, isso é conhecido como a *Pirâmide de Kelsen*. No topo da pirâmide está a Constituição, que é a norma suprema. À medida que se



desce na pirâmide, estão as leis, regulamentos, decretos e outras normas sublegais. Quanto mais se desce na base da pirâmide, o número de normas aumenta, mas sua hierarquia diminui. A Constituição é a norma fundamental que confere validade a todo o sistema jurídico, e qualquer norma que a contradiga é considerada inválida.

Consequentemente, podem ser identificados três níveis na pirâmide de Kelsen: o nível fundamental, o nível legal e o nível sublegal. O primeiro nível corresponde ao topo da pirâmide, onde se encontra a [Constituição da República Bolivariana da Venezuela \(CRBV, 1999\)](#). A carta magna estabelece os princípios fundamentais, a estrutura do Estado, os direitos e deveres dos cidadãos e as instituições do país. Além disso, os tratados internacionais em matéria de direitos humanos adquirem status constitucional na Venezuela por meio do artigo 23 da CRBV.

Neste nível, a Constituição e os tratados internacionais têm prioridade sobre qualquer outra norma. Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Convenção sobre os Direitos da Criança, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e a Convenção Relativa à Luta contra as Discriminações no Âmbito do Ensino são tratados e acordos internacionais que estabelecem e protegem vários aspectos relacionados à educação e aos direitos humanos.

Esses documentos reconhecem o direito à educação como um direito fundamental e promovem a igualdade de oportunidades na educação, a eliminação da discriminação de gênero no ensino e o estímulo à cooperação internacional em questões educacionais. Além disso, enfatizam a importância da educação no desenvolvimento da personalidade humana, no respeito aos direitos humanos e liberdades.

É importante destacar que todas as normas do ordenamento jurídico venezuelano devem respeitar a hierarquia normativa e estar em conformidade com a Constituição. Qualquer norma que viole a Constituição pode ser declarada inconstitucional e, portanto, carecer de validade. A carta magna, como norma suprema, serve como ponto de partida para a elaboração de outras leis, pois é a norma fundamental que contém os princípios norteadores e os valores nos quais se baseia o ordenamento jurídico do país.

A [CRBV \(1999\)](#), em seu Artigo 7, estabelece claramente que "A Constituição é a norma suprema e o fundamento do ordenamento jurídico. Todas as pessoas e os órgãos que exercem o Poder Público estão sujeitos a esta. A Lei regulará suas características, significados e usos." Isso significa que todas as leis e normativas devem estar em consonância com a Constituição, pois esta última é a base sobre a qual se constrói todo o sistema jurídico venezuelano. Em relação à educação, a Constituição confere a ela o status de um direito humano (Artigo 102) e determina também o papel que o Estado, a família e a sociedade devem desempenhar no processo educativo, incluindo igualdade de condições de acesso à educação, gratuidade, entre outros. Por



sua vez, o Artigo 104 constitucional menciona as condições éticas que o exercício do magistério deve reunir.

No que diz respeito ao nível Legal, imediatamente abaixo da Constituição, estão as leis formais, que incluem as Leis Orgânicas, as Leis Gerais, os Códigos e os Decretos-Leis, entre outros. Essas leis são promulgadas pelo Poder Legislativo e devem estar em conformidade com a Constituição. Além disso, tratados internacionais devem ser aprovados pela Assembleia Nacional para serem ratificados pelo Poder Executivo. As Constituições Estaduais e as Ordenanças Municipais também se encontram neste nível e regulam normas específicas das entidades subnacionais.

Neste contexto, a [Lei Orgânica de Educação \(2009\)](#) estabelece o arcabouço legal para o sistema educativo venezuelano, abordando, entre outros aspectos não detalhados aqui, os princípios e valores orientadores, direitos, garantias e deveres na educação, que o Estado assume como função inalienável e de interesse máximo, conforme expresso no artigo 1 dessa normativa. Igualmente, trata de questões relacionadas à organização e funcionamento das instituições educativas, avaliação dos estudantes, formação de professores e outros aspectos cruciais da educação. Da mesma forma, descreve o âmbito de aplicação desta lei (Artigo 2), Princípios e valores orientadores da educação (Artigo 3), Educação e cultura (Artigo 4), o Estado Educador (Artigo 5), Fins da educação (Artigo 15).

De maneira semelhante, a [Lei de Reforma Parcial da Lei Orgânica de Proteção de Crianças, Adolescentes e Adultos](#), embora não se concentre exclusivamente na educação, garante os direitos de crianças e adolescentes, incluindo o direito a uma educação de qualidade e a um ambiente escolar seguro e saudável. Da mesma forma, a [Lei das Universidades](#) proclama: "A Universidade é fundamentalmente uma comunidade de interesses espirituais que reúne professores e estudantes na tarefa de buscar a verdade e fortalecer os valores transcendentais do homem", conforme o artigo 1 desta lei.

Nessa perspectiva axiológica, a Constituição, em seu artigo 2, estabelece os fins superiores do Estado social de direito e de justiça, promovendo valores superiores em sua ordem jurídica. Mas acrescenta, no artigo 3, que "A educação e o trabalho são os processos fundamentais para alcançar tais fins". Vale ressaltar que, neste nível da Pirâmide de Kelsen, inclui-se o [Decreto 1011](#), que é uma modificação parcial do Regulamento do Exercício da Profissão Docente e contempla dois aspectos de singular importância: a supervisão e a designação dos Supervisores Itinerantes Nacionais.

O Nível Sublegal constitui a base da pirâmide, e nele estão as normas sublegais, incluindo regulamentos, decretos executivos, acordos, resoluções e contratos, entre outros. Essas normas são emitidas para desenvolver ou implementar as leis e devem estar em concordância com estas, sem contradizer as normas de nível legal. Assim, temos o [Regulamento Geral da Lei Orgânica de Educação](#), que, em seu artigo 1, estabelece as "normas e diretrizes complementares sobre o sistema, o processo e os regimes educativos".



Neste discurso do Nível Sublegal, observa-se que o ordenamento jurídico estabelece mecanismos de supervisão e controle das instituições educativas, contribuindo para a prestação de contas e a transparência na gestão de recursos públicos destinados à educação. Isso assegura que os recursos sejam utilizados de maneira eficiente em benefício da comunidade educativa. Para esse fim, a [Resolução 058](#) determina que a organização da Comunidade Educativa ocorra por meio de um Conselho Educativo. "... (omissões) ... instância executiva, de caráter social, democrática, responsável e corresponsável pela gestão das políticas públicas educativas em articulação inter e intra-institucional e com outras organizações sociais nas instituições educativas ... (omissões) ...".

Da mesma forma, destaca-se no Nível Sublegal que o [Regulamento do Exercício da Profissão Docente](#) contém:

... (omissões) ... as normas e procedimentos que regulam o exercício da Profissão Docente, relativos a ingresso, reingresso, aposentadoria, transferências, promoções, alocação, promoções, estabilidade, remuneração, aprimoramento, profissionalização, licenças, aposentadorias e pensões, férias, previdência social, regime disciplinar e outros aspectos relacionados à prestação de serviços profissionais docentes (Artigo 1).

É importante observar que este regulamento é um componente essencial para a regulamentação e funcionamento eficiente da profissão docente na Venezuela, abordando uma ampla gama de aspectos fundamentais relacionados ao exercício do ensino, o que demonstra a importância atribuída à educação no país. O fato de o regulamento abranger áreas que vão desde o ingresso até a aposentadoria e pensões dos profissionais do ensino destaca a intenção de proporcionar uma estrutura sólida e completa para a profissão docente. Além disso, ao abordar temas como estabilidade no emprego, remuneração, aprimoramento e regime disciplinar, busca-se garantir a qualidade da educação e o cumprimento de padrões éticos e profissionais.

Por fim, a existência de um regulamento tão abrangente e detalhado para a profissão docente é essencial para manter e melhorar a qualidade da educação na Venezuela. No entanto, é crucial garantir sua compatibilidade com a legislação superior e utilizá-lo de maneira eficaz para proteger os direitos dos professores e promover um ambiente educacional saudável e produtivo.

Após os elementos expostos e com o objetivo de apontar aspectos conclusivos, destaca-se que o ordenamento jurídico venezuelano desempenha um papel fundamental na proteção e promoção do direito à educação, na definição de padrões de qualidade e equidade, na proteção dos direitos dos estudantes e na prestação de contas no sistema educativo. Sua importância reside no estabelecimento do arcabouço legal que garante que a educação seja acessível, inclusiva e de qualidade para todos os cidadãos da Venezuela.

Da mesma forma, pode-se inferir que o ordenamento jurídico venezuelano estabelece os direitos dos estudantes, incluindo o direito à liberdade de pensamento, expressão e participação



em atividades educativas. Também garante a proteção dos estudantes contra a violência, o assédio e qualquer forma de abuso no ambiente educacional.

Por fim, destaca-se que este ordenamento jurídico está projetado para proteger e promover os direitos dos estudantes na Venezuela, abrangendo aspectos como igualdade de oportunidades, qualidade da educação, segurança nas instituições educativas e participação estudantil. Além dessas leis, existem normativas específicas que regulam aspectos adicionais da educação no país.

Referencias

Convención Americana sobre Derechos Humanos. Gaceta Oficial No. 9460 del 11 de febrero de 1978. https://www.oas.org/dil/esp/1969_Convención_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf

Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones. París, 14 de diciembre de 1960. https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals422.pdf

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. (1979). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>

Convención sobre los Derechos del Niño. (2006), Unicef Comité Español. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Delgado, P. (s.f). *¿Qué es un ensayo académico?* <https://virtual.iesip.net/mod/url/view.php?id=10899>

El decreto 1011: los supervisores itinerantes. En la perspectiva de los adversarios y defensores. *Educere*, 4(11), octubre - diciembre, 2000, pp. 227-2301

Ley de Reforma Parcial de la Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. *Gaceta Oficial N° 6.185 de fecha 8 de junio de 2015*.

Fernández, F. (2023a). *Leyes y Reglamentos que Regulan el Sistema Educativo*. <https://virtual.iesip.net/mod/page/view.php?id=6865>

Fernández, F. (2023b). *Ordenamiento Jurídico*. <https://virtual.iesip.net/mod/page/view.php?id=6864>



Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. <https://www.coe.int/es/web/compass/the-international-covenant-on-civil-and-political-rights>

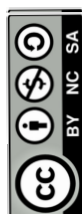
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1966). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1988). <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>

Resolución No. DM/58. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 40.029, de fecha 16 de octubre de 2012.* <http://virtual.urbe.edu/gacetas/39068.pdf>

Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (Decreto N° 1.011 de fecha 4 de octubre de 2000). *Gaceta Oficial N° 5.496 Extraordinario de fecha 31 de octubre de 2000.*

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial N° 36.787 de fecha 15 de septiembre de 1999 Decreto N° 313.*



Prática educativa a partir da pedagogia e didática crítica

Praxis educativa desde la pedagogía y didáctica crítica



Yselia Yeniree López Galvis
<https://orcid.org/0009-0008-5591-9053>
Santa Bárbara, estado de Barinas / Venezuela

Recebido: Maio/23/2023 **Revisado:** Junho/5/2023 **Aceito:** Junho/17/2023 **Publicado:** Janeiro/10/2024

Como citar: López, G. Y. Y. (2024). Prática educativa a partir da pedagogia e didática crítica. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 155-161. <https://doi.org/10.59654/de3jkk12>

*Ensaio publicado no âmbito do Doutorado em Educação da Universidade Nacional Experimental dos Llanos Occidentais Ezequiel Zamora (Unellez).

**Estudante de doutorado em Educação. Universidade Nacional Experimental dos Llanos Occidentais Ezequiel Zamora (Unellez), Barinas - Venezuela. Mestre em Educação com ênfase em Docência Universitária, Licenciatura em Educação com ênfase em Matemática (Unellez). Licenciatura em Contabilidade Pública (Unellez). Chefe do Subprograma de Estatística da Saúde, Unellez, Programa Acadêmico Santa Bárbara. E-mail: yselialopez@gmail.com



Resumo

Atualmente, enfrentamos debates importantes em diversos campos da ciência, sendo uma questão de relevância social, natural, matemática e, sobretudo, educacional, fortalecer os princípios básicos da corrente crítica filosófica e epistemológica. Nesse contexto, há um grande interesse na reflexão teórico-prática no campo das ciências da educação, especialmente na pedagogia e na didática. Além dos princípios básicos da teoria crítica e das contribuições da tradição crítica em ciência e educação, promove-se o desenvolvimento dessa abordagem pedagógica e didática, atendendo às necessidades e interesses de nossa sociedade, que busca um caminho em direção à liberdade sociopolítica, econômica e cultural, especialmente nesse campo.

Palavras-chave: Pedagogia crítica, didática, Educação, corrente crítica.

Resumen

Actualmente nos enfrentamos a importantes debates en diversos campos de la ciencia, es una cuestión de relevancia social, natural, matemática y sobre todo educativa, fortalecer los principios básicos de la corriente crítica filosófica y epistemológica; en este contexto, existe un gran interés por la reflexión teórico-práctica en el campo de las ciencias de la educación, especialmente en el campo de la pedagogía y la didáctica. Además de los principios básicos de la teoría crítica y los aportes de la tradición crítica en ciencia y educación, fomentando el desarrollo de esta dirección pedagógica y didáctica respondiendo a las necesidades e intereses de nuestra sociedad, que busca un camino hacia la libertad sociopolítica, económica y cultural, especialmente en este campo.

Palabras Clave: Pedagogía crítica, didáctica, Educación, corriente crítica.

Prática educativa a partir da pedagogia e didática crítica

Atualmente, há uma crescente necessidade de refletir e reconsiderar se o significado que os professores universitários atribuem às suas práticas de ensino está alinhado com a visão, inovação e criação de soluções para os problemas e desafios educacionais contemporâneos. Além disso, as políticas educacionais, tanto internacionais quanto nacionais, exigem que os docentes universitários se comprometam a buscar alternativas inovadoras de ensino e aprendizagem que possibilitem práticas docentes dinâmicas e transformadoras, não apenas no caráter interdisciplinar da ciência, mas também na relevância de seu contexto na sociedade de influência.

Portanto, a educação é considerada um fenômeno social transformador, no qual a prática dos formadores deve demonstrar uma postura antropológica em relação ao conteúdo e propósito do processo de aprendizagem dos estudantes. Uma visão humanista e transformadora dos fatos educacionais desencadeia processos voltados para a aprendizagem na medida em que são socialmente relevantes, sutil ou intencionalmente infiltrados em fundamentos didáticos críticos derivados dos pressupostos de Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Orlando Fals Borda e outros.



Por essa razão, essa nova visão do processo educativo deve ser participativa, intercultural, pró-igualdade, equitativa e inclusiva. A planificação educativa deve ser flexível, integral, inclusiva e intencional, especialmente no ensino em processo. Portanto, uma pedagogia crítica deve ser capaz de preparar os estudantes para enfrentar a crueldade do mundo atual, construindo conhecimento de forma individual e coletiva. Os docentes devem se tornar investigadores transculturais dos diferentes aspectos da diversidade, ganhando integração desde a Revolução Cultural para alcançar significado e simbolismo em um diálogo cheio de amor e humanidade.

Nesse sentido, a pedagogia e a didática têm como objetivo iniciar e acompanhar toda atividade educativa no processo de ensino e aprendizagem por meio da reflexão política sobre o fazer docente. Vale a pena mencionar a teoria crítica, que fornece os elementos científicos básicos necessários para criar uma relação íntima entre educação e política no sentido mais amplo, e política em seu sentido mais verdadeiro também. Essa é a única possibilidade de combinar a experiência individual e coletiva com aprendizagem e ensino. Facilita uma compreensão fundamental da interação social e da interdependência, que não seria possível sem analisar o processo de tomada de decisões políticas dentro do contexto histórico de cada sociedade. Essa formação só é possível pela relação entre educação e política, especialmente entre pedagogia e reflexão crítica sobre a sociedade.

Do ponto de vista da teoria crítica, o objetivo fundamental da educação é esclarecer, liberar e destruir a dominação nas esferas particular e social. Acredito que qualquer ato de educação implica uma posição política e vice-versa. Para isso, não podemos prescindir de teorias explicativas da relação entre educação e reflexão-ação política, das quais talvez a mais coerente seja a teoria crítica. Por essa razão, pedagogia e didática são consideradas atos práticos, interativos, sociais, ativos, conservadores ou instrutivos, e, portanto, são atos políticos.

A didática crítica, também conhecida como pedagogia crítica, é um movimento filosófico social que utiliza concepções da teoria crítica no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo uma série de aspectos teóricos que debatem tanto os conteúdos quanto as intenções da pedagogia, funcionando como sustento ideológico, sendo visível na sala de aula e nos conteúdos ministrados diretamente, entendendo-se, dessa forma, como um mesmo processo.

Nesse sentido, ela é compreendida como uma teoria radical muito recente, também referida como nova sociologia da educação. Em outras palavras, a pedagogia crítica é uma abordagem de ensino que permite ao indivíduo debater e examinar os conhecimentos que o concebem, possibilitando uma precisão entre teoria e prática na qual se adquire uma cognição crítica. Por essa razão, ela se torna uma abordagem teórico-prática que busca o desenvolvimento e reestruturação dos fundamentos e praxis tradicionalistas presentes na educação, além de propor que o processo de ensino-aprendizagem seja uma ferramenta por meio da qual se fomente a consciência crítica.

No entanto, do ponto de vista epistemológico, a didática crítica assume que todo conhecimento está mediado por categorias de compreensão e sua produção está contida dentro do contexto,



não fora dele (Rojas, 2020). Se a atividade didática é essencialmente atividade pedagógica, a didática crítica leva em consideração suas consequências e fatores políticos.

Esta última também defende a ideia de que a escola moderna não é uma criação além da história, mas preocupa-se com o surgimento e desenvolvimento de tipos específicos de sociedades e estados (Cuesta, Mainer, Mateos, *et al*, 2005). Portanto, desempenha uma função importante, destacando um foco no conteúdo escolar e nas disciplinas ensinadas, nas estratégias de instrução e na relação entre professores e alunos. Reforça as relações dialógicas construídas com um diálogo igualitário centrado tanto nas necessidades dos alunos quanto nas necessidades do professor. Da mesma forma, examina o impacto das práticas educativas nos alunos, especialmente naqueles historicamente excluídos da educação tradicional.

É por isso que as sugestões desenvolvidas pelos representantes mais importantes da educação crítica levam a abordagens gerais da pedagogia tradicional e fortes percepções. Entre as perspectivas dessas abordagens, o aluno é considerado um produtor de agentes de informação que não necessita do desenvolvimento de propostas e processos críticos. Em outras palavras, o aluno é apenas um beneficiário da informação. Como alternativa à prática teórica, quando se criam as hipóteses da educação crítica, Freire (2005) amplia a educação por meio da prática, da liberdade que enfatiza as características políticas e éticas dos problemas educacionais.

Assim, nas propostas pedagógicas de Freire, o processo de nova formação deve produzir uma nova pessoa que conheça sua própria realidade e se comprometa a transformá-la, enfatizando a reinvenção como aspecto fundamental na construção do diálogo, do humanismo crítico, da experiência libertadora e das formas de relação social (Valencia, 2009). Da mesma forma, na perspectiva de Giroux (2000), é uma negação e oscilação de novas perspectivas e posições críticas sobre os sistemas e processos de classe, como podem ocorrer novas transgressões que desafiem os limites do conhecimento e busquem uma abordagem crítica. Portanto, para esse autor, a pedagogia promove: (a) criar contextos nos quais os educandos realizam leituras e escritas dentro e contra os códigos culturais existentes; (b) criar espaços que produzam novas formas de conhecimento, subjetividade e identidade.

De acordo com a memória "Teaching Pedagogy: From a Critical Perspective" (Ortega Valencia, López e Tamayo, 2013), a pedagogia crítica, conforme vista por McLaren, está diretamente relacionada à prática, pois permite ver diversas relações de poder, tanto internas quanto externas, onde uma escola destaca-se na luta pela liberdade de existir com mente própria, um ato de democracia.

Assim, a prática educativa, de acordo com Giroux (2003), é influenciada pela subjetividade, pelos interesses políticos e culturais realizados por meio da experiência e do conhecimento acadêmico. Além disso, a aquisição de conhecimentos é uma atividade social mais do que individual, pois é um dos resultados da interação social, e esses conhecimentos variam de acordo com a cultura, o contexto e os costumes.

A pedagogia problemática de Freire situa o diálogo e a pesquisa como pilares fundamentais



do processo educativo. As características de autonomia, esperança, ética e estética aparecem como elementos principais do processo de aprendizagem em sua obra. Com suas propostas de pedagogia crítica, Freire defende que as disciplinas do currículo formem sujeitos críticos e reflexivos, experimentando coletivamente a mudança e a transformação. Começa com a experiência prática, passa para a teoria e retorna à experiência modificada (Mirabal, 2008).

A partir desse ponto de vista, essas propostas constituem uma nova maneira de acomodar estudantes e professores em diversos processos socioculturais e políticos da academia. Na visão da pedagogia crítica, os professores devem ser apreciados em função dos interesses ideológicos e políticos que constituem o ambiente de ensino, a socialização na sala de aula e os valores que eles estabelecem em sua prática, permitindo que adotem diferentes representações e práticas. A pedagogia crítica não homogeneiza os indivíduos, mas molda o ambiente de trabalho, a socialização na sala de aula e os valores que afirmam na prática, valorizando a diversidade de expressões e experiências, compreendendo aspectos da fusão e divergência humana por meio de muitas diferenças.

Portanto, pode-se observar que a relação entre professores e alunos deve basear-se no conhecimento de que existe uma estreita dependência entre o saber e o poder, e devem ser fornecidas ferramentas para gerar transformação na vida cotidiana. Mudar o que um professor vê como "necessidade" é feito por meio da educação.

É por isso que a didática utilizada nas aulas pode criar um conceito de projeto de vida que visa alcançar uma qualidade de vida diametralmente oposta ao isolamento social, para alcançar uma educação gratuita e de qualidade. A pedagogia crítica deve, então, promover a aprendizagem crítica, mas deve envolver a prática crítica ao problematizar e examinar o conhecimento com base em uma lógica de pensamento apropriada.

Segundo Ramírez (2008), existem seis pressupostos que devem ser considerados para descrever e compreender o ensino crítico. Essas hipóteses descrevem tanto a fundamentação teórica da didática crítica quanto as atividades de aprendizagem delas decorrentes:

Promoção da participação social: De acordo com o modelo de educação pública, a pedagogia crítica promove o engajamento social fora do contexto escolar. Inclui o fortalecimento do pensamento democrático para possibilitar a consciência coletiva dos problemas e das alternativas de solução.

Comunicação horizontal: Trata-se de garantir a igualdade de condições entre os diferentes campos que intervêm no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, rompe-se a relação hierárquica e estabelece-se o processo de "desaprender", "aprender" e "reaprender", o que também afeta a subsequente "pensamento" e "avaliação".

Reconstrução histórica: A reconstrução histórica é uma experiência que nos permite compreender o processo de surgimento da pedagogia e considerar os alcances e limites do próprio



processo educativo como resultado de mudanças políticas e comunicativas.

Humanização do processo educativo: Significa aguçar os sentidos enquanto se estimulam as funções intelectuais. Trata-se de criar as condições necessárias para o autocuidado e a formação de comportamentos coletivos. O mesmo ocorre com a consciência crítica das instituições ou estruturas que provocam a opressão.

Contextualização do processo de aprendizagem: Com base no princípio de nutrir a vida comunitária, busca manifestações de identidade coletiva frente às crises culturais e aos valores baseados na separação e exclusão. Dessa forma, as escolas são percebidas como cenários que testam e questionam modelos de hegemonia.

Mudanças na realidade social: Tudo o que foi mencionado tem implicações não apenas na sala de aula, mas também em nível micropolítico. As escolas são vistas como espaços dinâmicos onde os problemas sociais podem ser identificados e formas concretas de encontrar soluções podem ser propostas.

Por essa razão, no contexto educativo, adotar a pedagogia crítica representa um novo paradigma de pensamento; a experiência profissional de um educador pode ser vista como uma espécie de vida acadêmica, e o significado principal do processo de aprendizagem é quem, por quê, como, quando e onde atividades específicas e acadêmicas serão realizadas. Essas atividades de aprendizagem proporcionam uma maneira de desenvolver a autoconsciência para promover a construção de novos conhecimentos a partir da experiência pessoal; a transformação, bem como o contexto específico do sujeito e a mudança social em um contexto socioeducacional.

Uma primeira conclusão que se depreende do exposto é que, a partir de uma perspectiva crítica, o educador aceita uma teoria que considera os problemas da sociedade não como um fato isolado de cada indivíduo, mas como resultado de uma interação estabelecida entre o indivíduo e a sociedade, já que o indivíduo é um agente dessa sociedade (ele cria esse contexto e cria). Enquanto a teoria dialética cria interações "do contexto para os componentes e dos subsistemas para os fatos", a teoria crítica considera esses aspectos simultaneamente. Os educadores críticos acreditam que a escolarização deve ter um aspecto verdadeiramente teórico. Os teóricos críticos argumentam que "o conhecimento é construído socialmente". Ou seja, surge de um contrato coletivo entre indivíduos que mantêm certas relações sociais e certos laços ao longo de um período de tempo. A pedagogia crítica questiona como e por que o conhecimento é construído como é, e como algumas dessas construções são legitimadas e adotadas pela cultura dominante, conferindo a algumas formas de conhecimento mais poder e reconhecimento do que outras.

Da mesma forma, conclui-se que os educadores críticos se preocupam em transcender as contradições existentes e encontrar a harmonia entre o conhecimento técnico e prático. A pedagogia crítica preocupa-se fundamentalmente em compreender a relação entre poder e saber. O currículo



da pedagogia crítica oferece a oportunidade de preparar os estudantes para papéis como domínio ou subordinação, de modo que se interessem por como diversos elementos usados no currículo são implementados na prática. O ensino crítico não garante a ausência de obstáculos. No entanto, ele fornece um quadro para entender as barreiras, de modo que todas as pedagogias sejam vulneráveis às condições socioculturais que levam à resistência, oferecendo assim oportunidades aos educandos, que são considerados como únicas causas da resistência.

Por fim, conclui-se que, no contexto latino-americano atual, a pedagogia crítica desempenha um papel importante na superação da desigualdade e exclusão, na reivindicação e avaliação do trabalho educacional, e na preservação dos valores éticos e políticos na prática educativa. São cenários onde as pessoas e seus processos de mudança de realidade prosperam.

Referências

- Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J. Merchán, J. Vicente, M. (2005) Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. Con-ciencia Social, 9, 17-54. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2307535.pdf>
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Buenos aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2000). Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites. Kikirikí: Quaderns digitals, 31-32. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=1055
- Giroux, H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Piedad, O. V., López, C. D. Tamayo, V. A. (2013). Pedagogía y didáctica: Desde una perspectiva crítica. Bogotá.
- Ramírez, B. R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Folios, 28, 108-119. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>
- Rojas, O. A. R. (2009). La didáctica crítica, critica la crítica educación bancaria. Integra Educativa, 4(2), 93-108. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000100006
- Ortega, V. P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. Pedagogía y Saberes, (31), 26-34. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064889003.pdf>



Formação contínua do professor para inclusão educacional baseada no ensino por competência

Formación permanente del docente para una inclusión educativa basado en la enseñanza por competencia



Dustin Martínez Mora*
<https://orcid.org/0000-0002-5409-0190>
San Cristóbal, estado Táchira / Venezuela



Zuly Yobana Ramírez García**
<https://orcid.org/000-0002-5080-8927>
San Cristóbal, estado Táchira / Venezuela

Recebido: Maio/16/2023 **Revisado:** Maio/29/2023 **Aceito:** Agosto/21/2023 **Publicado:** Janeiro/10/2024

Como citar: Martínez, M. D. e Ramírez, G. Z. (2024). Formação contínua do professor para inclusão educacional baseada no ensino por competência. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 163-176. <https://doi.org/10.59654/1zkt2j91>

*Ensaio publicado no âmbito do Doutorado em Educação da Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

* Estudiante de doctorado en Ciencias da Educação na Universidade Pedagógica Experimental Libertador. Unidade Educativa 'Juan Bautista García Roa'. Docente Especialista em Sala de Aula Integrada. Email: martinezdustin690@gmail.com

Estudiante de doctorado em Ciências da Educação na Universidade Pedagógica Experimental Libertador. Escola Produtiva "Carmen América de Leoni". Diretora interina. Email: iszugarcizyrg@gmail.com



Resumo

Atualmente, a sociedade está reconfigurando a educação e a formação contínua de professores e futuros profissionais, com ênfase na inclusão e na metodologia baseada em competências. Isso visa capacitar os educadores para promover uma educação inclusiva a partir de várias perspectivas, gerando mudanças para resultados eficazes e adaptação a estratégias metodológicas de alta qualidade. O artigo tem como objetivo estabelecer uma relação de formação inclusiva com o ensino, a partir da metodologia baseada em competências, enfatizando que isso implica mudanças profundas em todos os níveis educacionais e exige compromisso com a excelência educacional para uma formação docente ideal e inclusão em todos os contextos educacionais. O artigo amalgama esses conceitos em uma pesquisa que busca analisar a formação contínua para construir conhecimento pedagógico e promover o ensino baseado em competências, como elementos essenciais para estimular o pensamento complexo e avançar no campo educacional.

Palavras-chave: Formação contínua. Inclusão educativa, ensino por competência, deficiência.

Resumen

En el contexto actual, la sociedad busca redefinir la educación y la formación continua de docentes y futuros profesionales, con un enfoque en la inclusión y en la metodología basada en competencias. Esta aproximación tiene como objetivo capacitar a los educadores para promover una educación inclusiva con diversas perspectivas, fomentando cambios para asegurar resultados efectivos y adaptación a estrategias metodológicas de alta calidad. El principal propósito del artículo es establecer una relación de formación inclusiva con la enseñanza, partiendo de la metodología basada en competencias, enfatizando que esto implica cambios profundos en todos los niveles educativos y requiere un compromiso con la excelencia educativa para lograr una formación óptima del docente y la inclusión en todos los contextos educativos. El artículo fusiona estos conceptos en un proyecto de investigación que busca analizar la formación continua para construir conocimiento pedagógico y promover la enseñanza basada en competencias, como factores fundamentales para desarrollar un pensamiento complejo y avanzar en el ámbito educativo.

Palabras clave: Formación permanente. Inclusión educativa, enseñanza por competencia, discapacidad.

Formação contínua do professor para inclusão educacional baseada no ensino por competência

O processo educativo traz consigo a necessidade de formação contínua de professores em diversas áreas do conhecimento e competências. Uma experiência de formação acadêmica permitirá ao professor avançar em direção à formação abrangente para a inclusão de práticas educativas inclusivas, onde o ensino é fortalecido e onde o professor também pode se fundamentar e se transformar em várias formas de pensar para alcançar a aquisição do conhecimento.



Cada experiência acadêmica traz consigo uma variedade de abordagens e tendências que permitirão ao professor abordar de maneira diferente cada processo de ensino, dependendo da condição apresentada, e em que da prática educacional às tarefas de pesquisa, eles podem se desenvolver para aprimorar essas experiências de aprendizado, a fim de abordar um modelo de ensino baseado em competências. Essa abordagem trata da inclusão de estudantes com deficiência no ensino primário.

Com referência ao exposto, o ensino baseado em competências e a formação contínua de professores para a inclusão educacional de alunos têm como objetivo desenvolver nos professores um espírito crítico e cooperativo, enquadrado em seu princípio fundamental, que é atender às diversas necessidades dos alunos. Isso requer habilidades e conhecimentos aplicáveis, para que o resultado do conhecimento pedagógico lhes permita gerenciar recursos didáticos, onde o aluno possa se envolver ativamente em sua própria aprendizagem e refletir sobre suas práticas diárias.

Vale ressaltar que, ao falar sobre formação contínua de professores para a inclusão, estamos nos referindo a esse processo de formação pessoal adquirido para o alcance do ensino pedagógico. Esse processo deve responder a uma estrutura de conhecimentos e habilidades, para que essa realidade complexa, com uma experiência única de inovação e criatividade, permita ao professor desenvolver uma formação baseada em competências relevante para programas educacionais e gestão de qualidade. Isso inclui mobilidade do aluno, formação profissional, foco e excelente aplicação do conhecimento para abordar as dificuldades de crianças, jovens e adultos de forma igual e garantir-lhes uma educação.

Nesse sentido, a inclusão educacional busca incentivar e garantir que cada pessoa seja "parte de" e não permaneça "separada de". Como resultado, ela contém certas demandas, características disciplinares, busca pela verdade e respeito às diferenças. Nesse contexto, [Casanova \(2018, p. 1\)](#) deduz:

El modelo de educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa por principio y por naturaleza, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículo abierto y flexible, es decir democrático y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje, en la que todos participan y aportan, su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes¹.

¹ Tradução nossa: O modelo de educação inclusiva pressupõe a implementação sistemática de uma organização educacional que possua as características e possibilidades necessárias para atender a toda a população escolarizada, diversa por princípio e por natureza, nestes momentos da história. Essa abordagem envolve a disponibilidade de um currículo aberto e flexível, ou seja, demo.



crático, e uma organização escolar que permita a sua prática ótima. Além disso, a educação inclusiva deve constituir um núcleo agregador da sociedade, colaborando com o centro educacional para transformá-lo em uma comunidade de aprendizagem, na qual todos participam e contribuem, sua riqueza individual e grupal para a melhoria de cada um de seus membros.

É necessário orientar um modelo educacional de acordo com as exigências de inclusão de estudantes com deficiência a partir de uma perspectiva transversal, o que equivale a todo um sistema estabelecido para fornecer acesso e participação recíproca a todas as pessoas, independentemente de sua condição. Os seres humanos, mesmo sendo caracterizados pela necessidade de se unir ou se agrupar em todas as esferas da vida humana, de alguma forma, experimentam o fenômeno da exclusão; daí a necessidade de reconhecer que é necessário educar para a inclusão, e nesse sentido, é preciso integrar no professor o ensino por competência que o capacite no processo e desenvolvimento dessa concepção curricular, incluindo a concepção didática e os tipos de estratégias a serem implementadas, levando em consideração que, antes disso, o professor deve identificar habilidades e competências relacionadas ao atendimento inclusivo.

Isso significa, então, que devemos manter um foco no ensino com aspectos específicos voltados para o ensino da aprendizagem, a fim de integrar conhecimentos em cada um dos processos cognitivos. [Castillo et al. \(2022, p. 1\)](#) afirmam que: *"La realidad contemporánea demanda un docente que tenga roles activos en la elección de alternativas pedagógicas, que estimulen la capacidad de participar ofreciendo opciones que le permitan a los educandos aprender críticamente"*².

Como pode ser entendido, é importante preparar o professor com as ferramentas básicas que lhe permitam assumir suas próprias potencialidades, que lhe permitam se desenvolver, considerar as mudanças que possam ser necessárias, incluindo aquelas que surgem dos processos sociais, com uma postura aberta a reformas e consistência em suas estruturas e métodos. A propósito, a educação precisa de professores com atitude e disposição inovadora, capazes de abordar projetos e fomentar a inovação educacional, para que possam transmitir conhecimento para o bom uso das metodologias, a fim de alcançar um bom ensino e uma inclusão significativa da aprendizagem.

A formação de professores deve estar orientada para a investigação da sua realidade docente onde, como apontam os autores [Cejas et al. \(2019, p. 5\)](#), apresentam três domínios básicos para a compreensão da formação *"el saber (conocimientos), el saber hacer (de las competencias) y las actitudes (compromiso personal)"*³. Cabe ressaltar que a abordagem por competên-

² Tradução nossa: A realidade contemporânea exige um professor que desempenhe papéis ativos na escolha de alternativas pedagógicas, que estimulem a capacidade de participar, oferecendo opções que permitam aos alunos aprender criticamente.

³ Tradução nossa: o saber (conhecimentos), o saber fazer (competências) e as atitudes (compromisso pessoal).



cias, como metodologia educativa, permite que os alunos adquiram conteúdo e reflitam sobre a pessoa uma série de habilidades, competências e conhecimentos, para que a pessoa que realiza uma atividade possa estar comprometida em cumprir responsabilidades e, ao mesmo tempo, demonstrar seu desempenho no local de trabalho.

No que diz respeito à abordagem por competências, ela é vista como uma abordagem contemporânea, com o objetivo de promover a aprendizagem ao longo da vida, teve posições behavioristas versus construtivistas. Como abordagem, possui diversos atributos, baseados na construção e integração de recursos como capacidades, habilidades e atitudes.

Para Tobón (2013), a abordagem por competências tem como referência mudar a forma de pensar e abordar a prática educacional, indo em direção a um desempenho ideal do professor nos processos educacionais, o que permitirá a simplificação da aprendizagem de acordo com os interesses de cada participante. Daí a importância de buscar estratégias e métodos que permitam a formação contínua do professor para uma inclusão educacional.

Consequentemente, a formação docente a partir da abordagem por competências permite avançar em direção à qualidade do processo de ensino, que deve alcançar um caminho para alcançar uma aprendizagem eficaz. Uma definição clara do que é o desenvolvimento da qualidade educacional nos aproxima mais das habilidades e conhecimentos que ajudam no planejamento, progresso e avanço da formação docente.

Com base da mesma forma, é importante deixar claro que as competências, entendidas como um processo de ensino e aprendizagem, estão orientadas para que as pessoas adquiram habilidades, conhecimentos e competências e, ao mesmo tempo, se desenvolvam por meio da comunicação, construção e interação, permitindo ao professor assumir uma direção própria e inteligente de seus próprios conhecimentos.

De acordo com Flórez e Vivas (2007, p. 169), *"Todo proyecto y acción educativa son válidos y potentes pedagógicamente si contribuyen a la formación humana."*⁴. Isso significa que qualquer projeto ou ação que tenha um impacto na formação humana pode ser considerado valioso e eficaz do ponto de vista educacional.

A formação docente por competência se concentra no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos práticos nos futuros professores, o que os permite enfrentar situações reais em sala de aula de forma eficaz. Este enfoque busca que os professores possam aplicar o que aprenderam em situações cotidianas e que estejam preparados para se adaptar às necessidades em mudança dos alunos e do mundo ao seu redor. Além disso, a formação por competência tem

⁴ Tradução nossa: Todo projeto e ação educativa são válidos e potentes pedagogicamente se contribuem para a formação humana.



como objetivo promover o trabalho colaborativo e a constante reflexão sobre a prática docente.

No entanto, a formação permanente do docente é um processo contínuo e essencial para o desenvolvimento profissional de cada educador. Trata-se de um conjunto de atividades, cursos, oficinas, seminários e outras iniciativas que buscam melhorar as habilidades, conhecimentos e competências dos professores em sua função pedagógica, bem como a reorganização dos currículos, e ainda a promoção de uma verdadeira mudança na percepção do professor, modificando nele as crenças implícitas que permanecem arraigadas.

Nesse sentido, [Monereo \(2010\)](#) propõe então a formação do professor levando em consideração quatro (4) dimensões: a primeira é o nível de definição do programa de formação, a segunda é o grau em que é consensuado com os professores e participantes, a terceira é o significado e sentido que é dado à formação como um projeto de aprendizagem sociocultural, que consegue o esforço pessoal dos seres humanos para se formarem da maneira mais adequada e competente, a fim de se reunirem no espaço que possibilite a igualdade, a liberdade e a fraternidade de todos os encontrados.

Agora bem, em relação à formação das competências do docente, são habilidades e conhecimentos que um professor deve possuir para desempenhar seu trabalho de maneira efetiva, como o conhecimento do conteúdo que ensina, a habilidade para planejar e organizar o ensino, a habilidade para ensinar quando transmite conhecimento, de igual maneira a forma que avalia; o desempenho do estudante por meio da motivação do trabalho em equipe que brindará a colaboração de todos para alcançar o sucesso no processo de ensino.

Por outro lado, [Davini \(2015, p. 19\)](#) afirma que:

A partir de entonces y hasta hoy, en relación con el papel de las prácticas en la formación de los docentes, se ha venido desarrollando un movimiento que apunta a recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad y las experiencias concretas que se desarrollan en ellas.

De acordo com o exposto pelo autor, o docente transforma cada vivência e aprendizado desenvolvido nas salas de aula, ao dar uma projeção orientada para ministrar uma educação aos estudantes, uma vez que, graças à sua formação contínua, pode inovar, criar e descobrir novas estratégias significativas correspondentes aos interesses e necessidades dos alunos.

Como pode ser observado, os professores podem desenvolver uma ampla variedade de competências com base em sua formação. Algumas das competências mais comuns que os pro-

⁵ Tradução nossa: A partir desse momento até hoje, em relação ao papel das práticas na formação de professores, um movimento vem sendo desenvolvido com o objetivo de recuperar a vida real das salas de aula, em sua diversidade e complexidade, bem como as experiências concretas que ocorrem nelas.



fessores podem desenvolver incluem habilidades pedagógicas, conhecimento na matéria que ensinam, habilidades para a gestão da sala de aula, capacidade de promover um ambiente de aprendizado positivo, habilidades para avaliação e acompanhamento do professor e de seus alunos, habilidades para o trabalho em equipe e colaboração com outros professores, habilidade para se adaptar às necessidades individuais de cada aluno.

Da mesma forma, para que um docente possa se formar e ministrar um ensino eficaz, deve buscar uma construção participativa de modelos pedagógicos dentro dos projetos educacionais; para isso, concebe o planejamento, implementação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, além de competências didáticas que desenvolvem conhecimentos e técnicas para transmitir os conteúdos de forma clara e compreensível.

Quanto ao ensino por competência, é uma abordagem educacional que se concentra no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos práticos em que os alunos precisam enfrentar situações reais da vida, em vez de se concentrar na transmissão de informações teóricas, indo resolver problemas e tomar decisões dentro do espaço de aprendizado para o desenvolvimento ótimo de suas habilidades sociais e emocionais.

Nesse sentido, Díaz (2006, p. 98) assinala que:

El docente tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula. En esta situación, es la práctica el elemento vertebrador de la formación docente, de manera que es en ella y a partir de ella como se organizan los programas de formación⁶.

Com base na exposição do autor, o professor desempenha um papel significativo na educação dos alunos, desenvolvendo uma série de métodos aplicados nos espaços de aprendizado, graças à sua formação contínua, para que possam criar experiências gratificantes destinadas a fortalecer os processos cognitivos dos alunos, quando enfrentam situações que os fazem pensar, sentir e resolver problemas, orientados pela abordagem curricular executada pelo professor.

Portanto, o professor pode desenvolver competências no espaço de aprendizado de várias maneiras. Primeiramente, é importante que o professor tenha clareza sobre as competências que deseja desenvolver e as leve em consideração ao planejar suas aulas. Uma estratégia eficaz é o uso de metodologias ativas e participativas, que permitem aos alunos desenvolver suas habilidades e competências por meio da prática e reflexão.

⁶ Tradução nossa: o docente precisa desenvolver sua sabedoria experiencial e criatividade para lidar com situações únicas, ambíguas, incertas e conflituosas que configuram a vida na sala de aula. Nessa situação, a prática é o elemento estruturador da formação de professores, de modo que é através dela e a partir dela que os programas de formação são organizados¹.



Por exemplo, a resolução de problemas e a pesquisa guiada são metodologias que estimulam o desenvolvimento por competências. É fundamental que o professor seja um modelo a ser seguido pelos alunos, demonstrando habilidades e atitudes relacionadas às competências que podem ser desenvolvidas, não apenas por meio da teoria, mas também pelo exemplo prático do professor.

Da mesma forma, o professor pode motivar o aprendizado dos alunos para desenvolver competências de várias maneiras, sendo importante que o professor promova um ambiente de aprendizado positivo e seguro, no qual cada aluno se sinta à vontade para participar e arriscar em seu aprendizado, para que seja eficaz por meio da gamificação, que consiste em usar elementos de jogo no processo educacional. Por exemplo, o professor pode criar atividades que envolvam desafios e recompensas, para que os alunos se sintam motivados a aprender e desenvolver suas competências.

Por sua vez, Imbernón (2013, p. 493) expõe:

La planificación de la formación permanente del profesorado ha de responder a las exigencias del Sistema Educativo. Por lo tanto, será necesario que se planifique una formación permanente que se corresponda, que dé respuesta, a esas exigencias; de la misma manera, dicha formación deberá situarse, de acuerdo a la coyuntura que atraviesa el sistema dentro del sistema educativo que contemple todos los elementos implicados y que les dé sentido⁷.

Para o autor, todo professor, em seu processo de formação contínua, apropria-se do conhecimento necessário para atender às necessidades particulares manifestadas por seus alunos por meio de uma prática orientada a desenvolver um planejamento com inovações didáticas a partir do currículo que orienta o modelo de aprendizagem. Isso permitirá fortalecer as capacidades de cada aluno no âmbito social e pedagógico.

Vale a pena mencionar a personalização da aprendizagem, que permite ao professor adaptar-se aos interesses e necessidades individuais de cada aluno. Dessa forma, os alunos se sentem motivados a aprender, pois sentem que seu processo educacional é relevante e significativo para eles. O professor deve incentivar a autoavaliação e a reflexão em seus alunos, para que possam tomar consciência de seu próprio processo de aprendizagem e estabelecer metas realistas e alcançáveis. Desse modo, os alunos se sentirão mais comprometidos com seu próprio processo educacional e estarão mais motivados a desenvolver suas competências.

⁷ Tradução nossa: O planejamento da formação contínua do corpo docente deve corresponder às exigências do Sistema Educacional. Portanto, será necessário planejar uma formação contínua que atenda a essas demandas; da mesma forma, essa formação deve ser situada de acordo com a conjuntura que atravessa o sistema dentro do sistema educacional, contemplando todos os elementos envolvidos e lhes sentido.



Os desafios na formação docente são muitos e variados, mas os professores podem superá-los com formação contínua, uma atitude de aprendizado e uma disposição para se adaptar às mudanças. Portanto, os professores devem ser capazes de trabalhar em equipe com outros professores e membros do pessoal escolar para melhorar a qualidade da educação, o que implica desenvolver habilidades de comunicação e colaboração eficazes.

Nesse sentido, [Peña \(2017\)](#) faz referência ao fato de que a prática docente deu uma reviravolta de 180 graus no momento atual. Nesse mundo em constante mudança, a educação não fica de fora; tudo exige mudanças, treinamentos constantes, cursos, oficinas e inovação no planejamento educacional se tornam um incentivo para a superação no ensino, a fim de alcançar a qualidade nos processos de ensino-aprendizagem.

Portanto, espera-se que o compromisso do professor no processo de ensino seja orientado pelas mudanças refletidas na educação atual, por meio do desenvolvimento de competências que conduzem a uma formação direta e participativa para se apropriar de um papel que fortalecerá sua confiança em estruturar um currículo organizado. Através da experiência, dependendo da metodologia desenvolvida de maneira criativa, lúdica e prática na sala de aula.

Vale ressaltar que os professores devem se manter atualizados para avaliar competências. O professor precisa ter um conhecimento claro das competências, projetar instrumentos de avaliação adequados, observar e registrar evidências, analisar os resultados e fornecer feedback aos alunos.

Embora seja verdade que [Gorodokin \(2006, p. 2\)](#) ressalta: *"la formación de formadores debe procurar sujetos competentes, contribuyendo a la construcción de la mirada del sujeto enseñante, como concepto fundante en la constitución del oficio de docente como punto de partida de la construcción de la realidad"*⁸. Vale a pena destacar a importância que a formação do professor tem para exercer um papel voltado para o desenvolvimento de competências, o que permite ao aluno demonstrar suas habilidades e destrezas por meio de estratégias que fornecem orientação. Dessa maneira, eles adquirem conhecimento por meio de conteúdos adaptados aos interesses de cada aluno dentro do espaço de aprendizado.

Por sua vez, as instituições educacionais das diferentes modalidades do sistema educacional venezuelano têm como objetivo promover projetos de formação docente fundamentados em práticas colaborativas. Trata-se do professor ministrar estilos de ensino e promover modelos formativos dentro do centro educacional, estruturados por meio de conferências, oficinas, programas formais de qualificação e atividades informais, trabalho em rede, colaboração entre colegas do centro e leitura de literatura acadêmica.

⁸ Tradução nossa: A formação de formadores deve procurar indivíduos competentes, contribuindo para a construção da visão do sujeito ensinante, como conceito fundamental na constituição da profissão de professor como ponto de partida para a construção da realidade.



Com base no exposto anteriormente, é importante que o professor possua competências relacionadas ao ensino e estratégias pedagógicas didáticas orientadas para as necessidades do aluno na instituição educacional, visando alcançar oportunidades para fortalecer diariamente sua prática pedagógica e orientar na prevenção das necessidades do aluno, para o alcance de oportunidades.

Em tudo isso, Díaz (2013, p. 2) afirma:

El docente es una circunstancia que se forma desde la interioridad de una persona. Si la persona tiene principios, valores y convicciones así las tendrá el docente y desde esta referencia axiológica, que se inicia y desarrolla en la familia, como valores fundantes, se forma el docente. Quienes ingresan a la docencia, bien por vocación primaria, tradición familiar u otras razones, configuran con sus valores, conocimientos, tradiciones y prácticas su identidad profesional. Cada docente constituye una historia por reconstruir y una biografía por escribir. Esa es la memoria pedagógica. Memoria que permite la reunirse con las esperanzas, sueños, dedicación, entrega y esfuerzos que se dibujan en rostro del docente⁹.

A implementação da abordagem epistemológica gerará conhecimento que fortalecerá a prática educativa, permitindo ao docente reconhecer a importância que ele tem como conhecedor, como ser pensante que sente, é referência que promove a aquisição do conhecimento a partir da reflexão e crítica, para ser aberto a alcançar aprendizados significativos por meio de ferramentas flexíveis em função da pedagogia empregada pelo docente no processo educacional.

Dentro do trabalho que o docente realiza nos ambientes de aprendizado, é relevante que ele execute transformações e mudanças em matéria educacional. Isso reflete a subjetividade de suas funções, graças às estratégias ou ações estabelecidas em benefício de seus alunos. Seu interesse reside em querer aprender e se capacitar para fornecer ferramentas de atenção integral na sala de aula, evitando barreiras que interfiram na comunicação entre docente e aluno, porque cada criança aprende o que seu professor ensinou.

Cabe destacar que o docente está constantemente em formação contínua. Para ter um desempenho adequado na sala de aula, ele deve ter compromisso e responsabilidade com seus alunos, expressando afetividade ao ensinar, e dessa forma, os avanços acadêmicos dos alunos podem ser observados. Seu modelo de orientador pode ser objetivo na reflexão de sua experiência como docente do trabalho que realiza no espaço de ensino que oferece.

⁹ Tradução nossa: O docente é uma circunstância que se forma a partir da interioridade de uma pessoa. Se a pessoa tem princípios, valores e convicções, assim terá o docente, e a partir dessa referência axiológica, que se inicia e se desenvolve na família, como valores fundamentais, forma-se o docente. Aqueles que ingressam na docência, seja por vocação primária, tradição familiar ou outras razões, configuram com seus valores, conhecimentos, tradições e práticas sua identidade profissional. Cada docente constitui uma história a ser reconstruída e uma biografia a ser escrita. Essa é a memória pedagógica. Memória que permite se reunir com as esperanças, sonhos, dedicação, entrega e esforços que se desenham na rostocidade do docente.



Isso significa então que a formação docente tem como objetivo aprender uma série de habilidades e competências a serem desenvolvidas no ensino, quando for do interesse do grupo de estudantes com deficiência durante o processo de inclusão educacional. Isso o incentiva a adquirir aprendizados desde a fase pessoal e profissional com o grupo de estudantes sob sua responsabilidade.

A esse respeito, Díaz (2006, p. 14) expressa:

La discusión que se adelanta sobre la formación docente exige un cambio radical respecto a las concepciones y prácticas que se desarrollan, a pesar de las fuerzas de cambio que emergen en los movimientos pedagógicos, permiten asumir la reflexión epistemológica como una opción que le permita al docente transformar la concepción, muchas veces estática, de su mundo personal y de la realidad, mediante un profundo proceso reflexivo para así elaborar nuevos conocimientos que coadyuven a fortalecer y desarrollar su práctica pedagógica, la cual revela, en gran parte, su proceso formativo¹⁰.

Para esse fim, uma pesquisa é realizada que permitirá descobrir um modelo de competências que se ajusta às características atuais dos alunos, por meio de projetos aplicados nas salas de aula. Graças à sua formação, ele está apto a fortalecer suas habilidades por meio da explicação das diferentes tarefas, para cumprir o que foi delineado pelo currículo como guia de ensino.

De acordo com Davini (2015), as práticas docentes são compostas por um amplo leque de capacidades concretas relacionadas aos eixos centrais da ação profissional, seja qual for o contexto escolar específico em que o docente em particular atue. A formação nessas capacidades se desenvolve ao longo da experiência docente; no entanto, muitas delas precisam ser orientadas desde a formação inicial. Elas estão relacionadas à organização das propostas de ensino e sua construção metodológica, à tomada de decisões na ação, no manejo e gestão dos espaços, tempos, grupos de alunos, recursos de ensino e informação, processos de avaliação. Essas capacidades representam conteúdos a serem desenvolvidos nos conhecimentos práticos.

Portanto, o docente em seu processo de formação contínua está constantemente se capacitando para oferecer uma prática educacional adequada à população estudantil. Suas estratégias metodológicas facilitarão a tomada de decisões ao executar uma série de atividades no tempo e espaço, cumprindo assim o desenvolvimento de conteúdos. Ele pode contextualizar as informações fornecidas pelo docente por meio de diferentes recursos que fortalecerão suas habilidades para avaliar os conhecimentos práticos adquiridos pelo estudante dentro da sala de aula.

¹⁰ Tradução nossa: A discussão sobre a formação docente exige uma mudança radical em relação às concepções e práticas que se desenvolvem, apesar das forças de mudança que emergem nos movimentos pedagógicos, permitem assumir a reflexão epistemológica como uma opção que permita ao docente transformar a concepção, muitas vezes estática, de seu mundo pessoal e da realidade, por meio de um profundo processo reflexivo para elaborar novos conhecimentos que ajudem a fortalecer e desenvolver sua prática pedagógica, que revela, em grande parte, seu processo formativo.



É necessário destacar o que Imbernón (2011, p. 82) assinala:

Una formación como desarrollo profesional debe proponer un proceso de formación que capacite al profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores; en ellos, se considera como eje clave del currículum de formación del profesorado el desarrollo de instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria. Adquiere relevancia también el carácter ético de la actividad educativa.

Todo profissional da docência presta atenção aos estudantes por meio de adaptações curriculares, as quais permitirão planejar, diagnosticar e analisar as aprendizagens alcançadas nas diferentes tarefas instrucionais atribuídas por seu docente. Isso resultará em uma formação interna e externa para ser colocada em prática na resolução de problemas, de acordo com o contexto social e educacional que oferece qualidade de vida no ambiente em que foi incluído.

Manter uma relação de formação inclusiva com o ensino a partir da abordagem por competências implica mudanças profundas em todos os níveis educacionais, levando em consideração e esclarecendo que seguir essa abordagem é se comprometer com um ensino de qualidade para alcançar a formação do professor, buscando a inclusão em todos os âmbitos educacionais.

Em conclusão, a abordagem por competência vista a partir da formação baseada em competências permitirá ao docente transformar suas diferentes formas de pensar e compreender, além de orientar na prática educativa para uma formação significativa. Um docente que ensina com parâmetros fará com que seu aluno comece a valorizar o humano, e a construção da aprendizagem autônoma servirá como crescimento pessoal para a orientação na formação curricular. Isso também permitirá o desenvolvimento das competências de maneira significativa para avançar em direção à formação do professor com foco na inclusão educacional, buscando organizar para obter aprendizagens multifacetadas, ou seja, adequadas à complexidade da sociedade e suas emergências.

Em consequência, o docente deve ter como base a formação permanente para um pensamento complexo que lhe permita adotar uma formação estratégica autorreflexiva com grande interesse na inclusão e na formação no campo educativo. Além disso, é crucial considerar uma perspectiva focada no design curricular, fundamentada na pesquisa-ação, com o propósito de compreender todos os processos metacognitivos a partir da abordagem por competência.

¹¹ Uma formação como desenvolvimento profissional deve propor um processo de formação que capacite os professores em conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores; neles, considera-se como eixo-chave do currículo de formação do professor o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social de forma comunitária. Também adquire relevância o caráter ético da atividade educativa.



De fato, a melhoria da qualidade do professor nos diferentes níveis dos subsistemas implica a necessidade de conceitualizar as competências dentro do âmbito da formação humana. Isso é alcançado estabelecendo o pensamento complexo como base fundamental para seu desenvolvimento e aplicação.

Finalmente, o professor deve estar ciente de que todo processo formativo possui uma mudança contínua que ocorre dentro de cada processo formativo e permite organizar e integrar todos os aspectos cognitivos para compreender a dinâmica em que a educação, como sistema integrado, permite formar, incluir e desenvolver um pensamento complexo que se complementa construindo uma educação inclusiva.

É importante destacar que, dentro da racionalidade do ser humano, diversos elementos se entrelaçam e permitem, como Morin (1998) expressa, compreender o pensamento complexo. Isso está relacionado com a vida humana e a relação social; assumir uma mudança e pensar nessa realidade que resiste à inclusão e à formação, argumentando ideias que permitem a racionalidade e o reconhecimento da subjetividade e afetividade que a inclusão implica.

References

- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva por que y para qué. *Revista Portuguesa de Educação*, 31, 42-54. <https://www.redalyc.org/journal/374/37458867001/html/>
- Castillo, C. G. E., Sailema, M. J. E., Chalacón, M. J. B., y Calva, A. (2022). El rol del docente como guía y mediador del proceso de enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 12. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4409/6764>
- Cejas, M. M. F., Rueda, M. M. J., Cayo, L. L. E., y Villa, A.L. C. (2019). Formación por competencias: Reto a la educación superior. *Revista Ciencias Sociales*, XXV(1). <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/28059678009.pdf>
- Davini, M. C. (2015). *La formación práctica docente*. Argentina: Editorial Paidós .
- Díaz, Q. V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, núm. Ext, 88-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Díaz, Q. V. (2013). La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad de la formación docente. En D. Izarra y R. Ramírez (Comps.), *Docente, enseñanza y escuela*. (pp. 21-37). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <http://ciegc.org.ve/wp-content/uploads/2022/12/1-La-reflexion-epistemologica-en-la-practica-pedagogica.pdf>
- Flórez, O. R., y Vivas, G. M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(47), 165-173. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/>



bitstream/10495/7041/1/OchoaRafael_2007_formacioncomoaccionpedagogica.pdf

Gorodokin, I. C. (. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>

Imbernón, M. F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12 (19), 75-86. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 52, 149-178. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ta. Ed.). ECOE.



Música, filosofia e transcomplexidade: uma conjunção entre o homem, a melodia, o pensamento e a realidade

Música, filosofía y transcomplexidad: una conjunción entre hombre, melodía, pensamiento y realidad

Gregth Raynell Hernández Buenaño*
 <https://orcid.org/0000-0002-4525-5774>
Caracas / Venezuela

Recebido: Junho/22/2023 **Revisado:** Julho/7/2023 **Aceito:** Agosto/21/2023 **Publicado:** Janeiro/10/2024

Como citar: Hernández, B. G. R. (2024). Música, filosofía e transcomplexidade: uma conjunção entre o homem, a melodia, o pensamento e a realidade. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 177-184. <https://doi.org/10.59654/e909be83>

* Dr. em Educação. Metropolitan International University. Diretor de Assuntos Acadêmicos. Email: gregth-hernandez@gmail.com



Resumo

Este documento pretende evidenciar a relação entre a música e o pensamento, duas formas de arte e expressão, que se orientam no desenvolvimento de um equilíbrio entre ciência, arte, lógica e emoção, demonstrando a necessidade do ser humano em manter uma visão integral e transcendental sobre seu contexto. Ele tenta conceber uma percepção profunda e integradora da realidade. Com o surgimento da transcomplexidade, o homem se depara com a possibilidade de construir uma visão aberta, reflexiva e integradora do seu ambiente, com a intenção de resignificar sua percepção da realidade de uma forma flexível e inacabada. No entanto, no estudo filosófico da música, ela tem mostrado desde o início alguns aspectos que a transcomplexidade tem oferecido ao homem na contemporaneidade. Será que a música é um precedente do códex transcomplexo? Sua natureza filosófica permite vislumbrar uma relação complexa e integradora do homem e seu ambiente? A música é o início do despertar gestáltico? Por isso, o autor utiliza uma jornada entre música e filosofia, buscando superar as fronteiras clássicas na sua apreciação e estudo, demonstrando sua importância no contexto da transcomplexidade em sua tentativa de construir novas representações para ver a vida e resignificar a realidade.

Palavras-chave: Música, filosofia e transcomplexidade.

Resumen

El Presente documento, pretende evidenciar la relación entre la música y el pensamiento, dos formas de arte y expresión, que se orientan en desarrollar un equilibrio, entre la ciencia, el arte, la lógica y la emoción, que demuestran la necesidad del hombre en sostener una visión integral y trascendental sobre su contexto, en un intento de concebir una percepción profusa e integradora de la realidad. Con el surgimiento de la transcomplejidad, el hombre se encuentra ante una posibilidad de construir una visión abierta, reflexiva e integradora de su entorno, con la intención de resignificar su percepción de la realidad desde una postura flexible e inacabada. No obstante, en el estudio filosófico de la música, esta nos ha demostrado desde sus inicios algunos aspectos que la transcomplejidad ha proporcionado al hombre en la contemporaneidad. Por lo que ¿será la música un precedente del códex transcomplejo? ¿Su naturaleza filosófica permite vislumbrar una relación compleja e integradora del hombre y su entorno? ¿La música es el principio del despertar gestáltico? Por ello, el autor se vale de un recorrido entre música y filosofía, buscando superar las fronteras clásicas en su apreciación y estudio, demostrando su importancia en el plano de la transcomplejidad en su intento de construir nuevas representaciones para ver la vida y resignificar la realidad.

Palabras clave: Música, filosofía y transcomplejidad



Pensamento e melodia: dois lados da mesma moeda

Desde o início da humanidade, a música tem sido uma expressão primordial da criatividade e curiosidade do indivíduo. Desde a pré-história, quando o homem nômade via a caça e a coleta como meios de sobrevivência, até os tempos modernos, em que o homem constrói rotas ou escadas para se conectar com as estrelas em mais de um sentido, a música sempre esteve presente. Assim, é uma expressão que, apesar das limitações, falibilidades e defeitos do homem, é um exemplo notável de sua grandeza.

A música é, assim como o pensamento, uma expressão em constante evolução, resultado de sua natureza inacabada e adaptativa, um produto de um eterno vai e vem. Ela visa expressar sentimentos, emoções, situações e outros eventos da realidade. A vida em si representa uma jornada envolvida em múltiplas melodias e formas de pensar, ambas sendo formas harmônicas dotadas de seu próprio sentido de beleza e verdade. Elas partem do nascimento e levam a caminhos incertos, envoltos em uma aura de mistério e espiritualidade.

Visto dessa forma, o homem em sua jornada encontra várias melodias e maneiras de pensar. Cada uma está sujeita a diferentes formas de conceber, interpretar e construir a realidade. Sua natureza filosófica o impede de aderir a uma forma específica; pelo contrário, aponta para a multiversalidade, um construto que segue um fio narrativo entre diferentes realidades, impulsionado pela diversidade de formas de pensar, sentir e ver. Assim como a filosofia, a música não se desvia dessa realidade. Ela se concentra em moldar e transformar o ser humano em várias etapas da vida, com ambas resultando em maneiras de erigir beleza, verdade e singularidade, tudo sob o conceito de harmonia. As primeiras interpretações musicais foram inspiradas pela mimese, uma postura que capturava sons e buscava recriá-los, resultando em uma representação do mundo natural através das capacidades musicais do homem.

É assim que o mundo natural representa para o homem uma base ontológica para entender certos eventos e fornecer explicações. A partir disso, Pitágoras vê a música como uma ciência da proporção, que, através de 4 números inteiros ou texturas, oferece uma natureza puramente matemática e racional, formando o pitagorismo musical. Nicola (2008) descreve-o como uma doutrina hermética que baseia o conceito de harmonia e sua presença na natureza de maneira matemática, impedindo qualquer posição contrária. Essa harmonia permite outras aplicações, como destaca Aguilar (2017), para a catarse e a atenção aos 4 humores, aspectos que reforçam sua característica especulativa.

No entanto, apesar dessa aparência instrumental e/ou especulativa, é evidenciada uma parcela da realidade onde a música não segue totalmente uma fundamentação matemática. Embora tenha um caráter racional, ela também tem um caráter sensível e até cultural, prevendo novas maneiras de visualizá-la e interpretá-la. Além da música, a partir do mundo natural, o homem concebeu um conjunto de ciências chamadas naturais ou exatas que, baseadas na explicação ou "*Erklaren*", formulam uma relação causa-efeito, uma lógica formal que, através da objetividade, determinismo e verificação, estabelece mecanismos rigorosos para estudar a realidade.



No entanto, isso se mostra ineficiente para estudar realidades que requerem conceitos baseados em inter-relações, integrações que mantêm relações alternativas à linearidade, em resposta à sociedade.

Do ponto de vista musical, essa insuficiência foi observada, pois a mimese não deve se concentrar apenas na recriação do mundo natural sob o esquema matemático. O conceito de harmonia envolve um estado dialógico entre diferentes contextos, realidades, percepções, sugerindo alternativas para recriar a natureza, envolvendo a manifestação do desenvolvimento sociocultural em diferentes contextos, gerando construtos emergentes em face destas representações.

Essa nova sensibilidade estimula novas criações, onde a melodia não só busca explicar o mundo natural, mas também representar e até criticar tecidos com maior articulação e interação entre as partes, como a sociedade, cultura e até a interioridade do ser, fortalecendo o estudo dessa quinta essência. O estudo desta quinta essência, visto da interioridade do ser e da música, implica entender que o ser humano é um ser vibrante, isto é, ressoa em certas situações, ideias e sentimentos. Sugere-se então a presença de um tom interior, um som, uma expressão melódica que o homem exterioriza em sua vida cotidiana ao longo de sua vida, da mesma forma que ele tem uma forma de pensar e até uma filosofia própria. Dessa perspectiva, a música previu certas transformações epistêmicas que, no contexto da ciência e da filosofia, se manifestaram, como o desenvolvimento da lógica.

A lógica clássica baseia-se em preceitos positivistas restritivos, ao ponto de se tornarem dogmáticos, como as primeiras impressões pitagóricas da arte do som ou música. A lógica dedutiva linear herda os princípios de identidade, de não contradição, do terceiro excluído e até mesmo de alguns postulados euclidianos. A sua natureza é descrita por [Martinez \(2015\)](#) como aquela que guia a mente para fazê-la ver, demonstrando que um teorema ou proposição determinada está implícito nos axiomas, postulados ou princípios fundamentais, aceitando como base aqueles que são evidentes por si só e não precisam ser provados.

Por outro lado, o mesmo autor refere-se à lógica indutiva linear como aquela com uma abordagem oposta, que generaliza a partir de observações específicas para uma conclusão geral, também vista como universal. Este esquema lógico prevaleceu notavelmente no estudo da realidade. No entanto, assim como sua contraparte musical, observou-se certa deficiência, devido ao seu caráter parcialmente irreal, especialmente em situações associadas à sociedade e suas estruturas. Onde a lógica linear, nem unidirecional nem causal, são suficientes para a entender, pois várias características intervêm, proporcionando um dinamismo que o positivismo não percebeu.

A esse respeito, autores como [Merleau-Ponty \(1976\)](#) destacam que o estudo dessas estruturas não pode ser determinado de fora, pois não se originam do físico; baseiam-se numa rede de relações e integrações que, mais do que serem conhecidas, são vividas e precisam ser compreendidas. É aqui que o "verstehen" emerge. Deste ponto de vista, a realidade é estudada a



partir do emergente, uma posição que envolve uma lógica dialógica ou dialética, onde todas as partes são vistas do todo e vice-versa. Autores como [Dilthey \(1976\)](#) destacam a importância de um processo interpretativo que reconhece as partes num ciclo repetitivo, também conhecido como hermenêutico.

Nesta linha de pensamento, a natureza humana obedece a uma lógica hermenêutica, onde se busca o significado de diversas situações através de uma interação dialética ou movimento do pensamento, envolvendo relações ontoepistêmicas emergentes. A música segue esta natureza e, através da harmonia, procura manter uma relação entre sons, ritmos, melodias, psique, mente, entre outros, através de um todo, possibilitado pelo pensamento dialógico.

A harmonia, na música, ou a hermenêutica na filosofia, representam duas faces da mesma moeda. Elas se baseiam na necessidade do homem de manter uma lógica integrativa e reflexiva com a possibilidade de construir novos significados, partindo de um diálogo frutífero dotado de profunda reflexividade, complementaridade e recursividade. Ambas as posturas, atualmente, sustentam um relativismo que se aproxima do passado, evidenciando um neo-renascimento do pensamento grego e outras formas de pensar, todas focadas em incitar um estado de consciência, um despertar gestáltico que permite ao homem construir novas interpretações sobre a realidade e redefinir as existentes.

Transcomplexidade: uma orquestra entre melodia e pensamento

Até agora, a música tem sido usada pelo homem para recriar o mundo natural, interpretar o tecido sociocultural e até criticar o caminho da humanidade. No entanto, devido à sua natureza harmônica, a música concentra-se na busca pelo todo, reconectando-se com princípios, fundamentos, disciplinas e outras representações através da maravilha e curiosidade, e no processo tece um caminho superior às lógicas convencionais que gera mais perguntas e respostas, impulsionado pela incerteza e múltipla natureza da realidade.

Essa busca pelo todo também é observada no desenvolvimento humano e em seu debate entre explicação, compreensão e crítica; não se trata de parcelar a realidade ou de focar apenas nas relações internas de um contexto, mas de enfatizar a transcendência. Em outras palavras, incentiva uma abordagem que deve superar e se inclinar para a transdisciplinaridade, onde diferentes disciplinas se relacionam, borrando as barreiras paradigmáticas e incitando um estado de consciência, ou seja, um despertar transcendental para a soma de suas partes.

Nesta linha de pensamento, surge a transcomplexidade, um estado de consciência que permite ao indivíduo ver relações entre diferentes disciplinas e guiar explicações, compreensões e críticas, todas imersas na realidade, fornecendo uma visão integral do homem e de seu ambiente. O que é descrito se concentra em superar, de acordo com [Martínez \(2017\)](#), o realismo ingênuo, rompendo com o sufocamento reducionista e entrando em uma lógica sistemática, integral e ecológica, ou seja, em uma consciência universal e integradora que defende novas maneiras de construir ciência. Mas como se visualiza a transcomplexidade na música?



A transcomplexidade na música destaca diferentes maneiras de escrever, descrever, interpretar e ensinar música, entendendo que não existe apenas uma percepção ou gênero. Existem diferentes tradições com características divergentes de composição e interpretação que, através da interação dialógica, podem resultar em novas manifestações musicais alternativas ao cânone, sem se limitar ao racional, cultural, emocional ou espiritual.

Da mesma forma, a transcomplexidade, ao fortalecer as conexões com o passado sob um relativismo suave, busca uma renovação do pensamento clássico como se fosse um movimento neorrenascentista, expandindo a percepção de certos conceitos e inter-relações no tecido social, borrando as barreiras disciplinares. Um exemplo vem das aplicações médicas desenvolvidas por [Sacks \(2009\)](#), onde a música é implementada em abordagens médicas e psiquiátricas como um fator de estímulo cerebral e, de neurociência, são observados efeitos benéficos na neuroplasticidade, envolvendo novas sinergias no homem sem distinção entre ciência e arte. Esta percepção aparentemente nova é uma reconexão com a tradição grega, onde filósofos como Platão a reconheciam como um alívio para a alma, uma forma de catarse e até mesmo um meio de abordar certos comportamentos e doenças ligadas ao corpo.

O exposto destaca várias relações dialógicas entre ciência e artes, alimentando-se de diferentes tecidos disciplinares até resultar em uma expressão transcomplexa. A transcomplexidade, em conjunto com a música e a filosofia, deve orientar os caminhos no homem através de vestígios de maravilha, uma jornada em que a busca consciente pelo conhecimento se estende por inúmeros princípios, fundamentos, pensamentos e paradigmas, imersos em múltiplas visões de mundo em constante construção e desconstrução. Isso não envolve apenas uma jornada pela realidade externa, mas também reconhece a realidade interna, caracterizada como aquela vibração ou filosofia pessoal, aquela visão de mundo recursiva, inacabada e reflexiva que, como a realidade, permanece em constante evolução, tornando a transcomplexidade uma ponte entre ambas as facetas da realidade.

Nesse sentido, a música e a filosofia são maneiras de entender, aprofundar e interpretar a relação entre o homem e a realidade, tudo sob o halo transcomplexo, gerando aquele estado consciente e gestáltico que traz à luz o ser interior e expõe nuances ocultas imersas no espectro da incerteza. Este estado de consciência é uma oportunidade para se desapegar dos métodos consagrados e envolver novas maneiras de mergulhar na incerteza. Na música, trata-se de virar a criatividade além da lógica ou do sentimento, trata-se de manter a consciência, se desapegar dos métodos existentes e, como indica [Aguilar \(2017\)](#), desenvolver uma ideia e, no processo, construir uma estrutura em torno dela que obedeça a uma relação dialética entre o homem, suas facetas e múltiplas realidades, afastando-se da tradição existente.

Em termos de pesquisa, a filosofia permitiu argumentar que a ciência não se refugie no conforto metodológico que, sob fórmulas, limita a geração de novas ideias e até prevê práticas criativas antes que elas tenham começado. A lógica que sustenta é baseada no desenvolvimento do pensamento através da liberdade, exploração dialógica, complementaridade e reflexão contínua, até o ponto de conceber um diálogo frutífero que não ignora o existente, mas tenta re-



presentar algo novo a partir de rotas desconhecidas.

Ambas as percepções demonstram o substrato transcomplexo baseado na reflexão, relações sinérgicas, complementaridade, lógica dialética contínua e no reconhecimento de uma realidade mutante, inacabada e incerta com mais perguntas do que respostas, reconhecendo o interesse na curiosidade e maravilha que dá lugar a novas possibilidades, algo que a harmonia da filosofia e da música já experimentou anteriormente. Dessa forma, é evidente que, como ciência e pesquisa, há outras experiências como música e filosofia que convidam o homem a constantemente mutar, adaptar, em outras palavras, a permanecer em movimento entre melodia e pensamento.

Uma melodia reflexiva, um pensamento como conclusão

A filosofia e a música representam, cada uma a partir de sua própria perspectiva, a necessidade da humanidade de evoluir e incitar um estado de consciência que permite o estabelecimento de relações contínuas, sinérgicas, complementares e recursivas sob o halo de uma lógica dialógica e integradora com a realidade. Tais fatos permitem o estabelecimento de um estado de consciência, chamado de "transcomplexo", que possibilita a conexão, redimensionamento e redefinição de múltiplos conceitos, teorias e posições, resultando em novas maneiras de ver e reinterpretar a realidade em sua constante construção e desconstrução. Este último aspecto é motivado por sua natureza mutável e inacabada.

Estudar música envolve uma jornada pelas ciências, outras artes e filosofia, não apenas com a intenção de enriquecer a narrativa e suas composições, mas para permanecer alerta às mudanças ambientais. Enquanto isso, a filosofia é um convite ao encantamento, curiosidade, questionamento e aprendizado contínuo sob um amor pelo conhecimento. Dessa forma, a arte do som e do pensamento compartilham a busca e construção comuns da perfeição emocional, entendendo a realidade e guiando-se através de vestígios de encanto e harmonia presentes numa realidade incerta.

O mencionado permite refletir sobre como outras experiências humanas, inconscientemente, evoluíram e se concentraram em rotas baseadas em transcomplexidade. Esse fato consolida a necessidade de novas relações entre ciências e artes que aderem à realidade numa tentativa de aprofundar sua compreensão fugaz sobre ela. A transcomplexidade deve promover e manter essa consciência ética e ecológica que expõe a relação entre o indivíduo e sua realidade, ambos imersos no espectro da incerteza.

É neste contexto que os seres humanos podem capturar a beleza em várias expressões e conhecer novos caminhos para a busca do conhecimento. Como músicos, filósofos, pesquisadores e seres humanos, conectam o cosmos interno ao externo, mediando entre o macro e micro cosmos vibracional através dessa relação harmônica, ética e estética.

Essas relações são contrárias ao dogmatismo, ao pensamento hermético e ao desenvolvimento



unidisciplinar. O objetivo é estabelecer uma relação transcomplexa, dado que a música não é governada por uma lógica linear, indutiva ou dedutiva. Ela pode transmitir e criar, em um instante para o indivíduo, uma constelação de conceitos, indo além deles para envolver sentimentos e situações, demonstrando sua capacidade de ressoar com várias experiências humanas.

A música e a filosofia são os precedentes que a transcomplexidade utiliza para convidar os seres humanos a navegarem eticamente entre ciência e arte, através da harmonia vista como uma expressão dialógica conciliatória entre posições aparentemente antagônicas, reconciliando a vibração da realidade com a ressonância interna do indivíduo. Por isso, as novas gerações devem englobar músicos, filósofos, artistas, cientistas, homens de fé e ciência, em outras palavras, todas as facetas que proporcionam maior discernimento e reflexão sobre a realidade, já que a vida é melodia e transmite pensamentos e ideias, e a verdadeira filosofia é uma orquestra nascida do ser. A transcomplexidade é a consciência que orquestra e liga todos os nossos pensamentos e realidades através da harmonização entre aprender e maravilhar-se.

Referências

- Aguilar, A. (2017). *Filosofía y Música*. Universidad Panamericana. <https://www.youtube.com/watch?v=zYXWmqwLY8>
- Dilthey, Q. (1976). *The Rise of hermeneutics*, in P. Connerton (Dir), *Critical sociology*, Penguin.
- Martínez, M. (2015). *Epistemología y metodología en las ciencias sociales*. Editorial Trillas.
- Merleau-Ponty, M. (1976). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Península.
- Nicola, U. (2008). *Atlas Universal de Filosofía. Manual Didáctico de autores, textos, escuelas y conceptos filosóficos*. Editorial Océano.
- Sacks, O (2009). *Musicofilia: relatos de la música y el cerebro*. Editorial Knopf.



Política Editorial da Revista

A REDIP convoca contribuições semestralmente, informando a data à comunidade científica por meio de seu site, e-mail e redes sociais. Trabalhos apresentados fora do prazo estabelecido não serão aceitos. São bem-vindas contribuições originais e inéditas nas áreas de Ciências da Educação, Ciências Sociais, Humanidades, Epistemologia, Processos Sociopolíticos, Currículo, Avaliação Educacional, Planejamento Educacional, Formação de Professores, Educação e Tecnologias, Ciências Ambientais, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências da Computação, Ciências Matemáticas e outras. São publicados sete tipos de trabalhos:

Artigos de Revisão: Não devem ultrapassar 30 (trinta) páginas, incluindo referências, figuras e tabelas.

Comentários Críticos sobre Publicações Anteriores na Revista REDIP: Não devem ultrapassar 15 (quinze) páginas. Autores do trabalho comentado têm direito a réplica. O comentário crítico e sua respectiva resposta serão publicados conjuntamente no mesmo volume.

Resenhas de Livros e Publicações Periódicas Recentes: Não devem ultrapassar 5 (cinco) páginas.

Artigos de Pesquisa: Não devem ultrapassar 25 (vinte e cinco) páginas.

Resumos de Teses de Doutorado defendidas no Ilesip e Enlauniv: Não devem ultrapassar 20 (vinte) páginas.

Painéis derivados de apresentações em Jornadas, Seminários e Congressos Regionais, Nacionais ou Internacionais, na modalidade de Dossiês ou fascículos extraordinários.

Tópicos são convocados nas áreas de Ciências da Educação, Ciências Sociais, Humanidades, Epistemologia, Processos Sociopolíticos, Currículo, Avaliação Educacional, Planejamento Educacional, Formação de Professores, Educação e Tecnologias.

Resumos de Teses de Doutorado devem incluir as seguintes informações: (a) Título do trabalho. (b) Data de defesa (dia, mês e ano). (c) Orientador da tese. (d) Membros da banca. (e) Resumo em espanhol e inglês, não superior a 150 (cento e cinquenta) palavras. (f) Introdução, não superior a 1 (uma) página. (g) Metodologia, não superior a 3 (três) páginas (Tipo de pesquisa, Desenho da pesquisa, materiais, métodos, população, amostra, técnicas de pesquisa, instrumento de pesquisa, confiabilidade e validade), resultados não superiores a 6 (seis) páginas, discussão dos resultados não superior a 6 (seis) páginas, conclusões e recomendações não superiores a 1 página, referências não superiores a 1 (uma) página.

Obituários também podem ser incluídos, solicitados oportunamente pelo Comitê Editorial aos membros da comunidade científica. O Comitê Editorial pode selecionar um artigo por volume



para ser comentado por dois especialistas no assunto, de acordo com as diretrizes para comentários críticos, com o objetivo de estimular a discussão de ideias no campo de pesquisa.

Autores, tanto profissionais quanto estudantes, podem enviar suas contribuições em espanhol, seguindo as normas editoriais. Embora os autores não precisem pagar para publicar na REDIP, eles também não receberão pagamento por suas contribuições. Os autores de trabalhos nas modalidades mencionadas receberão um certificado de publicação de seu trabalho publicado. Os revisores também receberão um certificado de arbitragem do trabalho publicado.

Normas de Publicación

Las normas a seguir se pueden consultar en
https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/Normas_de_Publicacion

Instrucción a los autores

Las directrices a seguir se pueden consultar en
https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/Instruccion_a_los_autores

Secciones del manuscrito

Las partes que debe contener el manuscrito se pueden consultar en
https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/secciones_del_manuscrito



Procedimento Seguido na Receção, Seleção e Avaliação de Originais

O pesquisador deve submeter seu artigo na plataforma selecionada para garantir um registro eletrônico auditável das interações entre a publicação e os autores. Após a submissão, a comissão editorial analisa as submissões originais que estejam alinhadas com os objetivos e escopo da publicação, seguindo os Padrões de Publicação relativos ao comprimento do texto, presença de resumo, palavras-chave, sistema de citação e referência utilizado, originalidade, relevância temática e adequação ao gênero, entre outros critérios.

Após passar por essa triagem inicial, os textos seguem para o processo editorial da REDIP. O sistema de revisão é "duplo-cego". No processo de revisão por pares, podem ocorrer os seguintes casos:

- Atende aos padrões e perfil da REDIP: Avança para o processo de arbitragem.
- Não atende aos padrões ou perfil da REDIP: Devolvido ao autor para os ajustes necessários.
- Não é relevante para o perfil da REDIP: Devolvido ao autor. Em qualquer caso, a decisão é comunicada ao autor.

Posteriormente, todos os artigos (exceto aqueles solicitados pelo conselho editorial da revista a especialistas reconhecidos) passam por avaliação de professores e pesquisadores especializados no campo abordado pelo artigo, local, nacional ou internacionalmente, com ampla experiência em redação acadêmica e científica. Cada artigo é enviado a um avaliador sem elementos ou referências que possam identificar a autoria.

Juntamente com o artigo, o avaliador recebe comunicação do conselho editorial da REDIP solicitando a avaliação do artigo, enfatizando que, se aceito, eles devem responder dentro dos próximos 30 dias. Além disso, para orientar a avaliação, o avaliador recebe os Padrões de Publicação para a REDIP e o Protocolo para a avaliação e arbitragem de artigos para a REDIP, um formulário de avaliação que inclui aspectos diagramáticos, linguísticos, discursivos, metodológicos e conceituais a serem considerados na avaliação do artigo.

Ao concluir a avaliação do artigo, o avaliador deve enviar o formulário de registro com sua estimativa correspondente e uma decisão bem fundamentada quanto à publicação ou rejeição do artigo, juntamente com quaisquer recomendações. A decisão do comitê de arbitragem é final.

A decisão pode ser:

- Aceito sem modificações.
- Aceito com modificações substanciais.
- Aceito com modificações mínimas.
- Rejeitado.



Finalmente, o conselho editorial da revista informa ao autor a decisão do comitê de arbitragem e quaisquer recomendações aplicáveis. Depois que o autor recebe a comunicação solicitando correções, ele tem 21 dias úteis para realizá-las. Se as correções não forem enviadas dentro deste prazo, será considerada uma decisão de não publicar o trabalho na REDIP.

O trabalho revisado é então enviado novamente ao avaliador responsável pela avaliação inicial para determinar se as alterações solicitadas foram feitas. Em caso afirmativo, o trabalho meritório é adicionado ao banco de artigos da REDIP; caso contrário, o autor é informado e solicitado novamente a enviar as correções respectivas dentro de 15 dias úteis.





Redes Sociais:

-  [iesip_uni](#)
-  [iesip_uni](#)
-  [iesip.edu.ve](#)
-  [Iesip Uni](#)

REDIP

**REVISTA DIGITAL
DE INVESTIGACIÓN
Y POSTGRADO**

*Vol. 5, N° 9
Janeiro- Junho 2024*