

Vol. 6, N° 12
(Julho - Dezembro)
2025

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Depósito Legal TA2019000041

ISSN: 2665 - 038X



INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
VENTANAS AL CONOCIMIENTO

Educomunicação:

*Uma abordagem dialógica para
inovar a prática docente*

Implementação da Inteligência Artificial:

*Uma estratégia para o planejamento
e avaliação da aprendizagem*



Otros temas

*Dizeres e fazeres: compreensibilidade
da significação dos saberes dos
docentes em relação à leitura e à
escrita na educação rural colombiana
múltipla*

*Integração das TIC no ensino
transdisciplinar
no ensino universitário*

Educação a distância:

*Plataformas digitais e autonomia
discente do século XXI*

REDIP

Revista Digital de Investigación y Postgrado

Volume 6, número 12 (julho-dezembro), 2025

Redip
ISSN: 2665-038X
Depósito Legal: TA2019000041
<https://redip.iesip.edu.ve/>

Fediesip

FUNDO EDITORIAL DO INSTITUTO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



Instituto de Estudos Superiores de
Pesquisa e Pós-Graduação



Revista Digital de Investigación y Postgrado

Coordenação 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 Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação, IESIP

Editor: Fundo Editorial do Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação.

San Cristóbal, estado de 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 e Pós-Graduação, publicação semestral, Vol. 6 N° 12, Julho-Dezembro 2025.

Editor responsável: Omar Escalona Vivas. Domicílio da publicação: Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e

Pós-Graduação (IESIP). San Cristóbal, estado de Táchira - Venezuela. Telefone: (+58) 04147158835. Correio eletrônico:

redip@iesip.edu.ve © Redip. Revista Digital de Investigación e Pós-Graduação. Os conceitos expressos nos

artigos são de responsabilidade dos seus autores. É permitida a reprodução de textos citando a fonte

Objetivo e alcance de REDIP

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

REDIP está indexada na Rede Latino-Americana de Revistas em Ciências Sociais LatinREV, Google Scholar, Academic Resource Index ReseachBib, EuroPub, Associação de Revistas Acadêmicas de Humanidades e Ciências Sociais (La) 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. REDIP tem presença nas redes sociais como LinkedIn, Instagram e Facebook. A revista opera sob uma licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial 4.0 Internacional; toda obra derivada deve ser publicada e distribuída sob a mesma licença de acesso aberto CC-BY-NC-SA que é concedida na publicação original. A revista possui o International Standard Serial Number ISSN: 2665-038X indexado por Carretera, número internacional normalizado de publicações seriadas. O número de Depósito Legal TA2019000041 foi atribuído em 4 de setembro de 2019 pelo Instituto Autônomo Biblioteca Nacional e Serviços de Bibliotecas na Venezuela, em uso 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 Serviços de Bibliotecas na Venezuela.

O acesso à REDIP pode ser feito pelos seguintes links:URL: redip.iesip.edu...

Google: www.google.com/...

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

Yahoo: search.yahoo.com.





Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação

Directora 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 6, número 12 (julho-dezembro), 2025

Comitê Editorial

Editor Chefe

Omar Escalona Vivas. Dr. em Ciências da Educação. Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação: San Cristóbal-Venezuela. Email: omar.escalona@iesip.edu.ve

Coordenadores Internacionais

Ronald Humberto Ordoñez Silva. Dr. em Ciências da Educação. Corporación Internacional para la Gestión del Conocimiento Corpcegec, Quito-Ecuador. Email: ronald.cigec@gmail.com

Yan Carlos Ureña Villamizar. Dr. em Ciências, Menção Gerência. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. Dr. em Gestão da Tecnologia e Inovação. Pós-doutorado em Ciências Humanas, Universidad del Zulia. Tecnológico de Antioquia, Antioquia – Colômbia. E-mail: yan.ureña@tdea.edu.co

Wit Jay Vanegas. Dr. em MSc Gerência de Projetos de Pesquisa e Desenvolvimento. Universidade Nacional Aberta e a Distância. Barranquilla – Colômbia. E-mail: wittjayvanegas001@gmail.com

Conselho Científico

David Gerardo Colina Gómez. Dr. em Ciências Gerenciais. Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: dagercol@gmail.com

Jonathan de Jesús Pernía Pérez. Dr. em Ciências Sociais. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela, La Grita – Venezuela. E-mail: perniaperezjonathanjesus@gmail.com

Dilka Consuelo Chacón Hernández. Dra. em Ciências da Educação. Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: chacondilka113@gmail.com



Marco José Roa Méndez. Dr. em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação, Venezuela. E-mail: mendezmarcosjose@gmail.com

Lidiz Thamaira Pérez Meneses. Dra. em Ciências da Educação. Instituto de Estudos Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação, San Cristóbal-Venezuela. E-mail: tamyperezmeneses@hotmail.com

Iraima Zoraida Pérez Meneses. Dra. em Ciências da Educação. Universidade Pedagógica Experimental Libertador, Rubio - Venezuela. E-mail: iraimaperez@hotmail.com

Lesbia Ferrer Cayama. Dra. em Ciências da Educação. Universidade Nacional Experimental dos Llanos Occidentais Ezequiel Zamora. Santa Bárbara, Barinas - Venezuela. E-mail: lesbiaferrer68@gmail.com

Álvaro Sánchez Romero. MSc. em Gestão das Tecnologias Educativas. Colégio Carlos Vicente Rey. Piedecuesta - Colômbia. E-mail: grupo.investigacion.cavirey@gmail.com

Damian Islas Mondragón. Dr. em Filosofia da Ciência. Instituto de Ciências Sociais – Universidade Juárez do Estado de Durango. México. E-mail: damianislas@ujed.mx

Consejo Internacional de Revisores

Diego Fernando Coral Coral. Dr. em Física, Pós-doutorado em Nanotecnologia. Universidade do Cauca: Popayán, Cauca, Colômbia. E-mail: dfcoral@unicauca.edu.co

Fermín Aceves de la Cruz. Dr. em Ciências Físicas. Universidade de Guadalajara: Guadalajara, México. E-mail: fermin.adelacruz@academicos.udg.mx

Mauricio Gerardo Duque Villalba. Dr. em Ciências da Educação. Instituição Educativa Distrital Nicolás Buenaventura. Santa Marta, Colômbia. E-mail: mageduvi@hotmail.com

Cristóbal E. Vega G. Dr. em Estatística e Pesquisa Operacional. Universidade de Carabobo: Valencia, Carabobo - Venezuela. E-mail: cvega@uc.edu.ve

Gerardo Fabian Goya. Dr. em Física. Universidade de Zaragoza. Instituto de Nanociência de Aragão: Zaragoza - Espanha. E-mail: goya@unizar.es

Gerson José Márquez. Dr. em Física da Matéria Condensada. Universidade Tecnológica do Peru: Arequipa - Peru. E-mail: gmarquez@@utp.edu.pe

José Rafael Prado Pérez. Dr. em Educação com Menção em Currículo. Universidade dos Andes: Mérida - Venezuela. E-mail: jrpp@ula.ve



Otilio Arturo Acevedo Sandoval. Dr. em Ciências Biológicas e Doutor em Ciências Químicas. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Pachuca de Soto, Hidalgo, México. E-mail: acevedo@uaeh.edu.mx

Rosmary Guillén Guillén. Mestre em Física e Tecnologias Físicas. Universidad Tecnológica del Perú. Arequipa, Peru. E-mail: c21372@utp.edu.pe

José Armando Santiago Rivera. Dr. em Ciências da Educação. Universidad de Los Andes: San Cristóbal, Táchira-Venezuela. E-mail: asantia@ula.ve

Juan José Milón Guzman. Dr. em Engenharia Mecânica. Universidad Tecnológica del Perú: Arequipa, Peru. E-mail: jmilon@utp.edu.pe

Jesús Tanori Quintana. Dr. em Ciências Sociais. Instituto Tecnológico de Sonora: Obregón, Sonora, México. E-mail: jesus.tanori@itson.edu.mx

Conselho Editorial Institucional IESIP

Coordenação

Oscar Enrique Cárdenas Duarte. Dr. em Ciências da Educação. Instituto de Estudios Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação, Venezuela. E-mail: oscarduarte@iesip.edu.ve

Conselho Técnico

Marcos José Roa Méndez. Dr. em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Instituto de Estudios Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação, Venezuela. E-mail: mendezmarcosjose@gmail.com

Lira Soledad Roa Méndez. Dra. em Ciências Sociais. Instituto de Estudios Superiores de Pesquisa e Pós-Graduação, Venezuela. E-mail: lyrasoledad@gmail.com

Tradutor

Ronald Humberto Ordoñez Silva. Dr. em Ciências da Educação. Corporación Internacional para la Gestión del Conocimiento Corpcigec, Quito-Ecuador. E-mail: ronald.cigec@gmail.com

Gestão Técnica

Yossella Valdez. Engenheira de Sistemas. Email: yosella.valdez@iesip.edu.ve

Ysabel Sánchez. Engenheira de Sistemas. Email: ysabel.sanchez@iesip.edu.ve



Indexações

Nossa revista está indexada nas seguintes Bases de Dados e sistemas de informação científica:

Bases de Dados Internacionais Seletivas



Plataformas de Avaliação de Revistas



Indexes en Accès Ouvert



Diretórios Seletivos



Hemerotecas Selectivas



Políticas de Copyright das Editoras e Autoarquivo



Catálogos de Bibliotecas Internacionais



Elektronische
Zeitschriftenbibliothek

Technische
Hochschule
Rosenheim



HOCHSCHULE LANDSHUT
HOCHSCHULE FÜR ANGEWANDTE WISSENSCHAFTEN

hcu HafenCity
Universität
Hamburg



Karlsruher Institut für Technologie



Universität der Bundeswehr München

Universitätsbibliothek



Kurt-Schwitters-Forum
Library

Deutsches Museum



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN



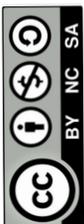
Technische Universität München



Hochschule
München
University of
Applied Sciences



WEIHENSTEPHAN-TRIEDSDORF
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES



crue

Universidades
Españolas

Red de Bibliotecas
REBIUN



Universität Regensburg



Technische Hochschule
Ingolstadt







Signatários de



Editorial

El objeto de estudio: Núcleo epistemológico de toda investigación científica

No coração de toda empreitada investigativa encontra-se um elemento essencial que determina seu rumo, profundidade e pertinência: o objeto de estudo. Defini-lo não é um ato trivial; pelo contrário, representa uma operação epistemológica decisiva, pois constitui a delimitação do fragmento da realidade que se deseja conhecer (Tamayo y Tamayo, 2006). Este elemento articula as perguntas, objetivos, categorias teóricas e métodos de uma investigação, e sua formulação adequada impacta diretamente na validade do conhecimento produzido.

Desde o pensamento clássico até as epistemologias contemporâneas, o objeto de estudo tem sido concebido de múltiplas maneiras. Segundo Bunge (2000), toda investigação científica deve partir da identificação precisa do problema ou fenômeno a estudar, com base em um marco conceitual rigoroso e coerente. Essa precisão exige distinguir entre o empírico-observável e o teórico-explicável, e requer uma atitude crítica que evite assumir os objetos como dados.

Na prática científica atual, especialmente nas ciências sociais e humanas, o objeto de estudo não só é construído, como também é constantemente reinterpretado em função de contextos dinâmicos. Morin (1990) sustenta que todo objeto de conhecimento é em si mesmo complexo, entrelaçado com múltiplas dimensões da realidade, e não pode ser reduzido a uma única variável ou causa. Essa visão complexa exige que o pesquisador supere visões reducionistas e adote uma lógica transdisciplinar.

De Sousa Santos (2009) propõe que a ciência deve reaprender a escutar os objetos a partir de uma perspectiva plural, reconhecendo as múltiplas formas de saber que dialogam com as realidades sociais. Assim, o objeto de estudo não é simplesmente um fenômeno a ser investigado, mas uma construção teórica com implicações éticas, políticas e culturais.

As perspectivas hermenêuticas e críticas complementam essa visão. Gadamer (1997) destaca o caráter interpretativo do conhecimento, ancorado em horizontes históricos e linguísticos do pesquisador e da realidade estudada. Na mesma linha, Habermas (1987) adverte sobre a necessidade de situar os objetos de estudo nos contextos de ação comunicativa, reconhecendo as relações de poder, dominação e consenso que atravessam toda prática científica.

Metodologicamente, Hernández, Fernández e Baptista (2014) recomendam que o objeto de estudo seja definido de maneira clara, delimitando variáveis ou dimensões específicas que possam ser observadas, medidas ou interpretadas, segundo a abordagem adotada. Essa clareza não implica rigidez, mas deve coexistir com a flexibilidade interpretativa que requer todo processo investigativo autêntico. Guba & Lincoln (1994) argumentam que os objetos de estudo nas ciências sociais são construídos intersubjetivamente, e sua compreensão demanda diálogo e negociação entre os atores implicados na investigação.

Por fim, Lakatos (1978) e Kuhn (1962) coincidem em que a ciência progride a partir de redefinições dos objetos de estudo, condicionadas por mudanças paradigmáticas, programas de investigação e contextos sociais. Nesse sentido, as revistas científicas, como espaços de circulação do saber, cumprem um papel fundamental ao promover reflexões atualizadas sobre os objetos



de investigação, entendendo-os como construções dinâmicas onde se cifram não só o quê, mas também o para quê e o como da ciência. [Dussel \(1994\)](#) adverte que o objeto de estudo também reflete as prioridades ético-políticas da sociedade, e [Popper \(1972\)](#) lembra que todo objeto é revisável e aperfeiçoável à luz de novas evidências.

Esse propósito adquire especial relevância no contexto contemporâneo, caracterizado pela aceleração tecnológica, pela complexidade dos fenômenos sociais e pela crescente interdependência global. As revistas científicas não apenas documentam e disseminam o conhecimento produzido, como também contribuem para a construção de comunidades epistêmicas que dialogam sobre os grandes desafios atuais. Em particular, as revistas interdisciplinares têm a responsabilidade de visibilizar a diversidade de enfoques, métodos e objetos de estudo, propiciando espaços onde os diferentes olhares possam se complementar e enriquecer o debate. A formação de pesquisadores críticos e comprometidos depende em grande medida da disponibilidade de publicações que ofereçam marcos conceituais atualizados e estudos de caso que ilustrem as tensões e potencialidades dos processos investigativos.

Nesse sentido, a presente edição da nossa revista busca contribuir para essa tarefa coletiva, ao reunir uma série de investigações que evidenciam a riqueza e complexidade dos objetos de estudo abordados por docentes, pesquisadores e profissionais de distintas áreas. Cada contribuição reflete o compromisso de repensar os processos formativos, científicos e sociais a partir de um olhar interdisciplinar, contextualizado e crítico.

Os temas que se apresentam nesta edição são:

- *Competências científicas e investigativas estudantis a partir de uma perspectiva interdisciplinar no ensino médio geral*, por Carmen Eloísa Sánchez Molina.
- *Dizeres e fazeres: compreensibilidade da significação dos saberes nos docentes em relação à leitura e à escrita na educação rural colombiana*, por Adrián Filiberto Contreras Colmenares e Alba Lucía Barajas Lizcano.
- *Dimensão material e normativa do sistema e do direito internacional (SI-DI)*, por Iván Agustín Cevallos Zambrano.
- *Educomunicação: enfoque dialógico para inovar a prática docente*, por Delmy Janeth Andrade Oviedo, Lisset Márquez Martínez e Jorge Miguel Quevedo Borrero.
- *Educação a distância: plataformas digitais e autonomia do aluno do século XXI*, por Custódio Cazenga Francisco.
- *Integração das TIC no ensino transdisciplinar no ensino superior*, por Juan Acacio Rosales Vivas.
- *Influência das tecnologias da informação e comunicação no processo de formação profissional universitária*, por Ezequiel Landinez Blanco.
- *Revisão curricular no ensino superior e suas implicações na qualidade docente: desafios*



para o ensino universitário, por Mário Adelino Miranda Guedes.

- *Implementação da inteligência artificial: uma estratégia para o planejamento e avaliação da aprendizagem*, por Sergio Alberto Mejía Rivera.
- *Evasão escolar, estratégias de acesso e permanência nas instituições educacionais oficiais de Tunja*, por Jorge Fernando Vargas Cruz.
- *Sistema de indicadores de qualidade: avaliação da formação investigativa no ensino superior da Nicarágua, 2021-2023*, por Jossarys Gazo Robles.
- *Desafios do professorado ao guiar aprendizagens competitivas em saberes distintos de sua especialidade*, por Mayra Daniella Escobar Rivas.

Cada um desses trabalhos nos lembra que o objeto de estudo não é uma entidade estática, mas uma construção que deve ser problematizada e redefinida em função das transformações sociais, tecnológicas e educacionais do nosso tempo. Convidamos nossos leitores a percorrerem estas páginas com um olhar crítico e reflexivo, certos de que encontrarão nelas valiosas contribuições para a construção coletiva de saberes pertinentes, rigorosos e comprometidos.

Referencias

- Bunge, M. (2000). *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*. Siglo XXI Editores.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. CLACSO.
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del Otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Nueva Visión.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Verdad y método*. Sígueme.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Sage.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1978). *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza Editorial.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Popper, K. (1972). *La lógica del descubrimiento científico*. Tecnos.
- Tamayo y Tamayo, M. (2006). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.

Dr. Omar Escalona Vivas

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



Conteúdo

Comitê editorial.....	9-11
Indexações.....	13-17
Editorial.....	19-21

Artigos de pesquisa..... 27-191

Competências científicas e investigativas dos estudantes a partir de uma perspectiva

interdisciplinar no ensino médio geral.....27-48

Competencias científicas e investigativas estudiantiles desde una perspectiva interdisciplinaria en la educación media general
Carmen Eloísa Sánchez Molina

Dizeres e fazeres: compreensibilidade da significação dos saberes dos docentes em relação à leitura e à escrita na educação rural colombiana múltipla.....49-65

Decires y quehaceres: comprensibilidad de la significación de los saberes en los docentes respecto de la lectura y la escritura en la educación rural colombiana
Adrián Filiberto Contreras Colmenares e Alba Lucía Barajas Lizcano

Dimensão material e regulatória do sistema e do direito internacional (SI-DI).....67-86

Dimensión material y normativa del sistema y el derecho internacional (SI-DI)
Iván Agustín Cevallos Zambrano

Educomunicação: uma abordagem dialógica para inovar a prática docente.....87-107

Educomunicación: enfoque dialógico para innovar la práctica docente
Delmy Janeth Andadre Oviedo, Lisset Márquez Martínez e Jorge Miguel Quevedo Borrero

Educação a distância: Plataformas digitais e autonomia discente do século XXI.....109-117

Educación a distancia: plataformas digitales y autonomía del alumnado del siglo XXI
Custódio Cazenga Francisco

Integração das TIC no ensino transdisciplinar no ensino universitário.....119-130

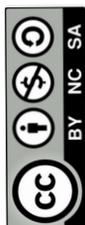
Integración de TIC en la enseñanza transdisciplinaria en Educación universitaria
Juan Acacio Rosales Vivas

Influência das tecnologias de informação e comunicação no processo de formação profissional universitária.....131-140

Influencia de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de formación profesional universitaria
Ezequiel Landinez Blanco



Revisão curricular no Ensino Superior e suas implicações na qualidade docente: Desafios para o ensino universitário.....	141-147
Revisión curricular en la Educación Superior y sus implicaciones en la calidad docente: Desafíos para la enseñanza universitaria. <i>Mário Adelino Miranda Guedes</i>	
Implementação da Inteligência Artificial: Uma estratégia para o planejamento e avaliação da aprendizagem.....	149-161
Implementación de la inteligencia artificial: Una estrategia para la planificación y evaluación del aprendizaje <i>Sergio Alberto Mejía Rivera</i>	
Evasão escolar e estratégias de acesso e permanência nas Instituições Educacionais Oficiais de Tunja.....	163-180
Deserción escolar, estrategias de acceso y permanencia en las Instituciones Educativas Oficiales de Tunja <i>Jorge Fernando Vargas Cruz</i>	
Sistema de Indicadores de Qualidade: Avaliação da Formação Investigativa no Ensino Superior da Nicarágua, 2021-2023.....	181-191
Sistema de Indicadores de Calidad: Evaluación de la Formación Investigativa en la Educación Superior de Nicaragua, 2021-2023 <i>Jossarys Gazo Roblesilia Padrón</i>	
Ensaïos.....	195-195
Desafios do professorado ao guiar aprendizagens competitivas em saberes distintos à sua especialidade.....	195-203
Retos del profesorado al guiar aprendizajes competitivos en saberes distintos a su especialidad <i>Mayra Daniella Escobar Rivas</i>	
Política editorial da revista.....	204-205
Procedimento seguido na recepção, seleção e avaliação de originais.....	206-207



Artigos de Pesquisa **Artículos de investigación**

Competências científicas e investigativas dos estudantes a partir de uma perspectiva interdisciplinar no ensino médio geral

Competencias científicas e investigativas estudiantiles desde una perspectiva interdisciplinaria en la educación media general



Carmen Eloísa Sánchez Molina
<https://orcid.org/0000-0001-9564-2768>
Santa Bárbara, estado Barinas / Venezuela

Recebido: maio / 5 / 2025

Aceito: maio / 20 / 2025

Como citar: Sánchez, M. C. E. (2025). Competências científicas e investigativas dos estudantes a partir de uma perspectiva interdisciplinar no ensino médio geral. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 27-44. <https://doi.org/10.59654/tgpqg354>

* Doutora em Educação, Mestre em Docência Universitária com menção em Educação, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Barinas, Barinas – Venezuela. Docente efetiva, categoria assistente. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Santa Bárbara de Barinas – Venezuela. Email: carmenisajose@gmail.com



Resumo

Este artigo analisa o desenvolvimento de competências científicas e investigativas em estudantes do Ensino Médio Geral a partir de uma perspectiva interdisciplinar, com o objetivo de construir uma abordagem teórica voltada ao desenvolvimento integral do aluno. A pesquisa é qualitativa, fundamentada no método hermenêutico e na teoria fundamentada, e baseia-se em entrevistas em profundidade com professores de ciências naturais de instituições em Santa Bárbara de Barinas. Os resultados indicam que abordagens interdisciplinares promovem habilidades críticas nos estudantes. A análise dos dados gerou 44 códigos emergentes e duas categorias axiais, permitindo a formulação de novos conceitos teóricos. As conclusões destacam a importância de fortalecer essas competências no contexto educacional venezuelano, em conformidade com as políticas nacionais. Este estudo representa uma contribuição inovadora para o avanço educacional e científico, visando melhorar a qualidade do ensino e promover a independência científica e tecnológica do país.

Palavras-chave: Competências científicas, Ensino Médio Geral, Ciências Naturais, Venezuela.

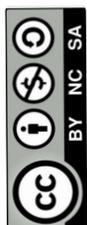
Resumen

El documento examina el desarrollo de competencias científicas e investigativas estudiantiles en la Educación Media General desde una perspectiva interdisciplinaria. Su propósito es construir una aproximación teórica a estas competencias, orientada hacia el desarrollo integral de los estudiantes. La investigación sigue un enfoque cualitativo, aplicando el método hermenéutico y la teoría fundamentada, y se basa en entrevistas en profundidad con docentes experimentados en ciencias naturales de instituciones de Santa Bárbara de Barinas. Los resultados muestran que la integración de enfoques interdisciplinarios fomenta habilidades críticas en los estudiantes. El análisis de datos reveló 44 códigos emergentes y dos categorías axiales, lo que permitió una teorización que culmina en la construcción de nuevos conceptos teóricos. Finalmente, las conclusiones subrayan la importancia de fortalecer las competencias científicas en el contexto venezolano, alineando la educación con las políticas nacionales. Este estudio se presenta como un aporte innovador para el avance educativo y científico en Venezuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y promover la independencia científica y tecnológica del país.

Palabras clave: Competencias científicas, Educación Media General, Ciencias Naturales, Venezuela.

Introdução

No cenário educacional contemporâneo, marcado por rápidas transformações científicas, tecnológicas e sociais, torna-se imperativo repensar os modelos de ensino-aprendizagem na área das ciências naturais. A educação científica enfrenta o desafio histórico de formar cidadãos capazes de compreender a complexidade do mundo atual e participar ativamente na resolução de problemas socioambientais e científicos relevantes (Pozo e Gómez, 2010). Esse desafio adquire especial relevância no nível do Ensino Médio Geral, onde se estabelecem as bases para



o desenvolvimento do pensamento científico e se configuram atitudes fundamentais em relação à ciência e ao seu método (Ministerio del Poder Popular para la Educación, MPPE 2017).

O conceito de competências científicas e investigativas emergiu como eixo central nesse debate educacional. Segundo Gamboa et al. (2020), tais competências representam um conjunto integrado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitem aos estudantes enfrentar problemas científicos com rigor metodológico, criatividade e senso crítico. No entanto, como demonstram os estudos de Arias (2017) no contexto venezuelano, existe uma distância significativa entre esse ideal educacional e as práticas pedagógicas predominantes nas salas de aula, que frequentemente reduzem o ensino de ciências à simples transmissão de conteúdos conceituais descontextualizados.

A situação descrita reflete o que Freire (2012) denominou como “educação bancária”, um modelo que concebe o estudante como mero receptor passivo de informação, em vez de protagonista ativo de seu processo de aprendizagem. Essa crítica adquire especial relevância quando se analisa, como fizeram Sánchez e Herrera (2019), as condições reais nas quais se desenvolve o ensino de ciências em muitas instituições venezuelanas: laboratórios insuficientemente equipados, docentes com oportunidades limitadas de atualização pedagógica e avaliações que priorizam a reprodução mecânica em detrimento da compreensão profunda e da aplicação do conhecimento.

O currículo venezuelano de Ciências Naturais para o Ensino Médio (MPPE, 2017) estabelece formalmente a necessidade de uma abordagem interdisciplinar que integre as perspectivas da Biologia, Química, Física e Ciências da Terra. No entanto, como revelam as investigações de Arias (2017), essa interdisciplinaridade raramente se concretiza nas práticas em sala de aula, onde persiste uma organização fragmentada do conhecimento e uma escassa articulação entre as diferentes áreas científicas. Essa dissociação curricular tem consequências significativas na formação dos estudantes, limitando sua capacidade de abordar problemas complexos que, por sua natureza, requerem aproximações integradoras de múltiplas disciplinas.

Diante desse panorama, o desenvolvimento de competências científicas e investigativas a partir de uma perspectiva interdisciplinar apresenta-se como uma alternativa pedagógica promissora. Como argumentam Gamboa et al. (2020), essa abordagem permite superar a divisão artificial entre disciplinas científicas e conectar a aprendizagem escolar com problemas reais do contexto social e ambiental. Nessa mesma linha, os trabalhos de Herrera (2016) na Espanha demonstraram como estratégias didáticas baseadas na investigação científica podem transformar significativamente as práticas educativas, promovendo nos estudantes habilidades de pensamento crítico, trabalho colaborativo e resolução criativa de problemas.

A experiência internacional oferece lições valiosas para o contexto venezuelano. Os estudos de Figueroa (2017) no Peru evidenciaram o impacto positivo de metodologias ativas no desenvolvimento de competências investigativas, enquanto as pesquisas de Lupión e Martín (2016) destacam a importância de vincular a aprendizagem científica com desafios globais como a



mudança climática ou a sustentabilidade ambiental. Essas contribuições coincidem em apontar a necessidade de transcender os modelos tradicionais de ensino, promovendo, em seu lugar, pedagogias que estimulem a curiosidade científica, o questionamento fundamentado e a construção colaborativa do conhecimento.

No âmbito regional, investigações como as de [Veloza e Hernández \(2018\)](#) na Colômbia e [Barón \(2019\)](#) no Panamá trouxeram evidências significativas sobre os fatores que favorecem ou dificultam o desenvolvimento de competências científicas em estudantes do ensino médio. Esses estudos coincidem em destacar o papel crucial da formação docente, da disponibilidade de recursos adequados e da implementação de estratégias avaliativas coerentes com os objetivos da educação científica contemporânea.

Nesse sentido, o presente estudo propõe-se a contribuir para esse debate educacional a partir de uma perspectiva teórico-prática, articulando os fundamentos conceituais sobre competências científicas ([Gamboa et al., 2020](#); [Pozo e Gómez, 2010](#)) com a análise crítica de experiências pedagógicas relevantes no contexto ibero-americano ([Herrera, 2016](#); [Figuerola, 2017](#); [Sánchez e Herrera, 2019](#)).

Metodologicamente, a pesquisa combina: (a) Uma análise documental exaustiva dos marcos curriculares venezuelanos ([MPPE, 2017](#)) em diálogo com as propostas teóricas mais avançadas em didática das ciências. (b) A revisão sistemática de experiências pedagógicas inovadoras desenvolvidas em contextos semelhantes ao venezuelano. (c) Um estudo de campo em instituições educacionais do município Ezequiel Zamora, que permite contrastar os referenciais teóricos com as realidades da sala de aula.

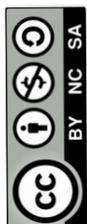
Os resultados desta investigação buscam oferecer elementos concretos para superar as limitações identificadas por [Arias \(2017\)](#) e [Sánchez e Herrera \(2019\)](#). A relevância deste estudo transcende o âmbito acadêmico, pois, como afirma [Freire \(2012\)](#), a educação científica de qualidade é um direito fundamental e uma condição necessária para o pleno desenvolvimento da cidadania em sociedades democráticas.

Fundamentos teóricos

A formação em competências científicas e investigativas no Ensino Médio Geral requer um sólido marco teórico que integre perspectivas psicológicas, pedagógicas e socioculturais. Os autores citados neste artigo fornecem fundamentos essenciais para compreender como essas competências são construídas e como podem ser promovidas a partir de uma abordagem interdisciplinar. A seguir, são apresentados os principais referenciais teóricos organizados em três eixos indicados a seguir:

Bases conceituais das competências

O conceito de competência é polissêmico e tem sido abordado a partir de diversas disciplinas. Desde a psicologia cultural, [Vigotsky \(1985\)](#) enfatiza que as competências são ações situadas,



mediadas pela interação social e pelo contexto. Essa visão destaca o caráter social da aprendizagem, onde o conhecimento é construído coletivamente. Complementarmente, [Chomsky \(1970\)](#) introduz a noção de competência linguística como uma estrutura mental inata, enquanto [Hymes \(1996\)](#) amplia essa perspectiva ao incorporar a competência comunicativa, que considera o uso da linguagem em contextos sociais específicos.

No âmbito educacional, autores como [Tobón \(2006a, 2006b\)](#) e [Perrenoud \(1999\)](#) contribuíram para definir as competências como capacidades integradas que combinam conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas em contextos reais. Essas ideias influenciaram reformas curriculares na América Latina, como na Colômbia ([Ley 30 de 1992](#)) e no Peru (Currículo Nacional da Educação Básica), onde as competências foram incorporadas como eixo central da formação estudantil.

Modelos de ensino-aprendizagem em ciências naturais

A didática das ciências evoluiu de modelos tradicionais para abordagens mais ativas e construtivistas. [Freire \(2012\)](#) critica o modelo "bancário", onde o estudante é um mero receptor passivo de conhecimento, e defende uma educação libertadora que promova o pensamento crítico. Em contraste, o *modelo por descoberta* ([Bruner, 1968](#)) e o *modelo de investigação* ([Gil, 1993](#)) promovem que os estudantes construam conhecimento por meio da exploração e da resolução de problemas autênticos.

[Ausubel \(1983\)](#) destaca a importância da aprendizagem significativa, onde os novos conhecimentos são integrados aos prévios, enquanto [Piaget \(1968a, 1968b\)](#) e [Vigotsky \(2009\)](#) oferecem contribuições a partir do construtivismo. Piaget enfatiza o desenvolvimento cognitivo por estágios (especialmente as operações formais nos adolescentes), enquanto Vigotsky introduz a *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, onde o docente atua como mediador para potencializar habilidades em formação.

Perspectiva interdisciplinar e competências científicas

A interdisciplinaridade emerge como uma abordagem chave para o desenvolvimento de competências científicas e investigativas. [Gamboa et al. \(2020\)](#) definem essas competências como a capacidade de observar, questionar, desenhar experimentos e comunicar descobertas, vinculando o conhecimento científico a problemas socioambientais relevantes. Essa visão está alinhada com experiências bem-sucedidas documentadas por [Herrera \(2016\)](#) na Espanha e [Figueroa \(2017\)](#) no Peru, onde estratégias como a aprendizagem baseada em projetos e a investigação guiada demonstraram ser eficazes.

O currículo venezuelano ([MPPE, 2017](#)) promove teoricamente essa abordagem, embora sua implementação enfrente desafios, como metodologias passivas e falta de recursos ([Arias, 2017](#); [Sánchez e Herrera, 2019](#)). Para superar essas limitações, propõe-se integrar estratégias didáticas como: (a) Pré-instrucionais: Ativação de conhecimentos prévios ([Díaz e Hernández,](#)



2004). (b) *Coinstrucionais*: Aprendizagem cooperativa e resolução de problemas (Frola e Velásquez, 2011). (c) *Pós-instrucionais*: Portfólios e autoavaliação para consolidar as aprendizagens.

Metodologia

O estudo adotou uma abordagem qualitativa (também denominada fenomenológica, interpretativa ou naturalista), centrada na compreensão das perspectivas e experiências dos docentes do Ensino Médio Geral na área de Ciências Naturais (Rojas de Escalona, 2010; Galeano, 2020). Essa abordagem permitiu analisar as realidades subjetivas e intersubjetivas dos participantes, enfatizando a descrição e a interpretação do fenômeno em seu contexto natural.

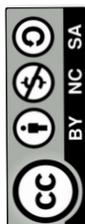
Utilizou-se o método hermenêutico, que facilita a interpretação profunda dos discursos docentes mediante o círculo hermenêutico (Martínez, 2012; Gadamer, 1984). Esse processo implica um diálogo constante entre as partes (entrevistas) e o todo (contexto educacional), permitindo uma compreensão holística das competências científicas e investigativas.

Adicionalmente, integrou-se a teoria fundamentada (Charmaz, 2013) para analisar ações e significados mediante: (a) *Codificação aberta*: Identificação de categorias emergentes a partir dos dados. (b) *Codificação axial*: Relação entre categorias para construir um quadro interpretativo. (c) *Amostragem teórica*: Seleção iterativa de participantes até alcançar saturação teórica.

Quanto ao cenário e aos participantes, a pesquisa foi desenvolvida em cinco instituições educacionais de Santa Bárbara de Barinas (Venezuela), selecionadas por acessibilidade e diversidade (públicas/privadas). Os informantes-chave foram cinco docentes de Ciências Naturais com: (a) Formação em Biologia, Química ou áreas afins. (b) Mínimo de cinco anos de experiência docente. (c) Graus acadêmicos de especialização ou mestrado.

A técnica de coleta de dados foi a entrevista em profundidade (Hurtado de Barrera, 2012), sendo essa a principal técnica, por meio de um roteiro temático flexível que determinou: (a) Percepções sobre as competências científicas. (b) Estratégias didáticas aplicadas. (c) Desafios no ensino interdisciplinar. Nas entrevistas foram registradas não apenas respostas verbais, mas também elementos não verbais (tom, gestos), enriquecendo a análise.

Cabe destacar que, em relação às técnicas de análise de dados, foram consideradas as indicações de Martínez (2007) e Strauss e Corbin (2002), tendo sido implementado: (a) *Categorização*: Codificação de atos de fala em temas. (b) *Estruturação*: Organização de dados mediante tabelas e redes semânticas. (c) *Confrontação*: Comparação de achados com marcos teóricos. (d) *Teorização*: Construção de um modelo interpretativo sobre as competências científicas a partir da interdisciplinaridade.



trabalho em equipe melhora a capacidade investigativa" (Inf. 4).

- **Teoria:** Processo coletivo com interdependência positiva (Johnson et al., 1994). "Gera mecanismos de aprendizagem significativa" (Vaillant e Manso, 2019, p.23).
- **Pesquisadora:** A colaboração replica o trabalho científico real, mas é necessário orientação docente para evitar desigualdade nas contribuições.

3. Aprendizagem experiencial

- **Docentes:** "Os jogos didáticos criam aprendizagens memoráveis" (Inf. 3). "As práticas de campo são insubstituíveis" (Inf. 4).
- **Teoria:** O conhecimento é criado mediante a transformação de experiências (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2010b). Vincula contextos reais com a aprendizagem (Samper e Ramírez, 2014).
- **Pesquisadora:** Embora custosa, a aprendizagem experiencial oferece os resultados mais duradouros em competências científicas.

4. Aprendizagem significativa

- **Docentes:** "Conectamos teoria com fenômenos cotidianos" (Inf. 1). "Partimos do conhecido para explorar o novo" (Inf. 3).
- **Teoria:** "Requer relacionar novos conhecimentos com a estrutura cognitiva existente" (Moreira, 2017, p.2). Processo de atribuição de significados (Latorre, 2017).
- **Pesquisadora:** "A conexão com vivências pessoais é a ponte mais eficaz para a aprendizagem científica".

5. Construtivismo

- **Docentes:** "Os estudantes constroem conhecimento mediante projetos" (Inf. 1, 2, 3).
- **Teoria:** "Reconstrução ativa de significados" (Coll et al., 1999, p.9). "Processo de elaboração pessoal" (Porlán, 2002, p.19).
- **Pesquisadora:** O construtivismo requer docentes altamente capacitados para guiar adequadamente o processo.

6. Compreensão profunda

- **Docentes:** "Buscamos que apliquem conceitos em novos contextos" (Inf. 1). "As demonstrações práticas melhoram a compreensão" (Inf. 2).
- **Teoria:** "Capacidade de usar conhecimentos criativamente" (Otálora, 2009, p.123). "Transferibilidade do conhecimento" (Gardner, 2000).
- **Pesquisadora:** A verdadeira compreensão se evidencia na aplicação inovadora de conceitos.

7. Desenvolvimento da curiosidade e pensamento crítico

- **Docentes:** "As perguntas investigáveis são nosso ponto de partida" (Inf. 1). "O laboratório fomenta o questionamento" (Inf. 2).
- **Teoria:** Curiosidade como motor da aprendizagem (Nacioness Unidas). Pensamento crítico como antídoto contra a desinformação (Thrive Teaching, 2024).



- **Pesquisadora:** Essas competências são a base para formar cientistas autênticos e cidadãos informados.

8. Avaliação da aprendizagem

- **Docentes:** "Avaliamos processos, não apenas resultados" (Inf. 3). "A retroalimentação contínua é chave" (Inf. 5).
- **Teoria:** "Enfoque regulador da aprendizagem" (Amengual, 1989, p.31). Integrada ao processo educativo (Alves e Acevedo, 1999, p.23).
- **Pesquisadora:** A avaliação formativa democratiza a aprendizagem, mas requer mais tempo docente.

9. Experimentação

- **Docentes:** "O laboratório é nossa melhor sala de aula" (Inf.1). "Os experimentos desenvolvem habilidades analíticas" (Inf. 2).
- **Teoria:** Base do método científico (Canizales et al., 2004, p.26). Supera a mera observação (Carvajal, 2011, p.46).
- **Pesquisadora:** A carência de laboratórios bem equipados é a maior limitação para desenvolver competências investigativas.

10. Formulação de hipóteses

- **Docentes:** "Ensinamos a formular previsões verificáveis" (Inf. 3). "Os projetos incluem verificação de hipóteses" (Inf. 4).
- **Teoria:** Explicações tentativas (Vélez, 2001, p.18). Previsões verificáveis (Espinoza, 2018, p.126).
- **Pesquisadora:** Esta competência distingue o pensamento científico do senso comum.

11. Interpretação crítica de dados

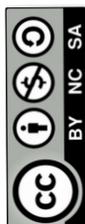
- **Docentes:** "Analisamos dados de pesquisas escolares" (Inf. 3). "Usamos estatística básica em projetos" (Inf. 5).
- **Teoria:** Avaliação da informação com critério (Paul e Elder, 2003, p.4). Aplicação prática de conhecimentos (Educación Gratuita, 2024).
- **Pesquisadora:** Habilidade essencial na era da infodemia e dos dados massivos.

12. Interdisciplinaridade

- **Docentes:** "Integramos biologia, física e química" (Inf. 1). "Os projetos abordam problemas a partir de múltiplas disciplinas" (Inf. 5).
- **Teoria:** Visão integradora do conhecimento (Morin, 1995). "Necessária para problemas complexos" (Araya et al., 2006, p.407).
- **Pesquisadora:** Romper barreiras disciplinares é o maior desafio curricular atual.

13. Investigação e uso de evidências

- **Docentes:** "Os estudantes coletam e analisam dados" (Inf. 2). "Usamos tecnologia para pesquisas" (Inf. 5).



- **Teoria:** Base da prática científica (Ministerio de Educación, 2019a). Requer rigor metodológico (Secretaría de Educación Pública, s.f).
- **Pesquisadora:** Falta desenvolver mais essa competência no currículo venezuelano.

14. Conhecimentos prévios

- **Docentes:** "Partimos das ideias prévias dos estudantes" (Inf. 3). "Conectamos com experiências cotidianas" (Inf. 3).
- **Teoria:** Estrutura cognitiva de partida (Sulmont, 2022). "Âncora para novas aprendizagens" (López, 2009, p.5).
- **Pesquisadora:** Ignorar os conhecimentos prévios é o erro mais comum no ensino tradicional.

15. Pensamento crítico

- **Docentes:** "Promovemos o questionamento fundamentado" (Inf. 1). "Debates baseados em evidências" (Inf. 5).
- **Teoria:** "Estratégias e representações mentais que as pessoas utilizam para resolver problemas, tomar decisões e aprender novos conceitos" (Shaw, 2014, p.66). "Competência cidadã essencial" (Benzanilla et al., 2018, p.90).
- **Pesquisadora:** Habilidade-chave para enfrentar os desafios do século XXI.

16. Avaliação da aprendizagem

- **Docentes:** "Combinamos avaliações formativas e somativas" (Inf. 4). "Valorizamos processos, não apenas produtos" (Inf. 3).
- **Teoria:** "Enfoque integral do currículo" (Amengual, 1989, p.31). "Orientada para a melhoria" (González, 1999, p.36).
- **Pesquisadora:** A avaliação tradicional não mede competências científicas autênticas.

Depois de analisadas as categorias anteriores, chegou-se à teorização na qual se propôs que a formação de competências científicas e investigativas no Ensino Médio Geral requer uma práxis educativa fundamentada em modelos pedagógicos ativos que transcendam a abordagem transmissiva tradicional (Flórez, 1999).

Nesse sentido, os professores de ciências naturais utilizam a ABP como estratégia central para desenvolver competências científicas e investigativas. Essa abordagem, caracterizada pelo trabalho com problemas reais, fomenta a participação dos estudantes, o desenvolvimento do pensamento crítico e a colaboração em equipe (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2010). Segundo Marra et al. (2014), a ABP permite aos estudantes aplicar conhecimentos científicos a situações autênticas, reforçando sua motivação e capacidade de transferência para contextos cotidianos.

Além disso, é complementada por atividades lúdicas, como jogos didáticos, que criam um ambiente de aprendizagem dinâmico e favorecem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Mazabuel, 2016). No entanto, para uma compreensão profunda das competências, são



incorporadas técnicas de argumentação científica, essenciais para o raciocínio crítico e a construção colaborativa do conhecimento (Ribera de Parada, 2007; Eggen e Kauchak, 2015).

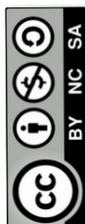
Os professores implementam a aprendizagem colaborativa para desenvolver competências científicas, baseada em interações "face a face" (Johnson et al. 1994). Essa metodologia fomenta a troca de conhecimentos, habilidades sociais e trabalho em equipe, essenciais para a ciência como prática coletiva (Bunge, 2014). Segundo Roselli (2016), a colaboração promove responsabilidade compartilhada e construção conjunta de soluções. Os projetos colaborativos preparam os estudantes para resolver problemas reais (Rivera de Parada, 2004), desenvolvendo pensamento crítico e competências investigativas por meio do trabalho interdisciplinar (Vaillant e Manso, 2019).

A aprendizagem experiencial promove competências científicas por meio de atividades práticas como dissecações em laboratório, onde os estudantes "observam diretamente a anatomia cerebral" (Inf. 2). Segundo a Universidad del Desarrollo (2021), essa abordagem implica aplicar conhecimentos em contextos reais, fortalecendo o pensamento crítico e a autonomia. Kolb (1984) destaca seu ciclo de observação-reflexão-experimentação, que facilita a compreensão profunda e aplicação prática de conceitos científicos. Os professores relatam maior motivação estudantil e desenvolvimento de habilidades investigativas quando os alunos são protagonistas ativos da própria aprendizagem (Inf. 5).

A aprendizagem significativa fundamenta-se em conectar conhecimentos prévios com novos (Tekman, 2021), permitindo aos estudantes compreender e aplicar conceitos científicos em contextos reais. Professores utilizam estratégias como projetos e debates para fomentar o pensamento crítico (Inf. 2). Essa abordagem desenvolve competências investigativas e consciência socioambiental (Inf. 4). Complementarmente, o construtivismo (Le Moigne em Perraudeau, 2001) promove aprendizagem ativa por meio da ABP e de projetos interdisciplinares (Inf. 5), nos quais os estudantes constroem conhecimento colaborativamente (Rosillo, 2018; Mamani, 2017).

Alguns professores utilizam estratégias lúdicas a partir da abordagem sociocultural (Vygotsky, 2009), fomentando a interação e a aprendizagem colaborativa em ciências naturais (Inf. 4). No entanto, persiste um modelo transmissivo tradicional, centrado no professor e nos conteúdos (Flórez, 1999). Outros professores, sem formação na área, priorizam avaliações quantitativas, negligenciando o aspecto didático. Os modelos baseados em competências científicas buscam desenvolver habilidades investigativas por meio da exploração e da prática (Inf. 2), enquanto o construtivismo promove experimentação direta para estimular a curiosidade e a autonomia (Inf. 3).

Por outro lado, o professor deve assumir um "papel de mediador" (Vygotsky, 2009; Tebar 2009), fomentando a autonomia e a aprendizagem significativa por meio de atividades práticas (Inf. 3). Enquanto alguns adotam uma abordagem tradicional baseada na memorização e na avaliação comportamental (Flórez 1999, Novak e Gowin 1988), outros promovem o construtivismo, facilitando experiências investigativas (laboratórios, projetos) que desenvolvem habilidades cien-



tíficas (Dewey, 1960). A aprendizagem por descoberta exige que o estudante selecione e analise informações ativamente (Novak e Gowin, 1988), enquanto o professor orienta por meio de avaliação formativa e perguntas-chave para uma aprendizagem significativa.

O uso de estratégias pedagógicas inovadoras, como a inteligência artificial (IA), promove habilidades científicas e investigativas por meio da aprendizagem ativa e personalizada (Inf. 4). A IA permite simulações e análise de dados, promovendo o pensamento crítico e a interdisciplinaridade. Outras técnicas incluem: (a) *Brainstorming* (Cirigliano e Villaverde, 1981; Pimienta, 2008), que estimula a criatividade por meio de ideias livres e estruturadas. (b) *Apresentações orais* (Castro, 2017), nas quais os estudantes organizam e comunicam conhecimentos científicos. (c) *Discussão em grupo* (Cirigliano e Villaverde, 1981), facilitando a troca de ideias em um ambiente colaborativo. (d) *Formulação de perguntas* (Inf. 6), essencial para desenvolver o pensamento crítico e a investigação científica. (e) *Resolução de problemas* (Inf. 4), aplicando conhecimentos teóricos em contextos reais. (f) *Conversatórios* (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, s.f), promovendo o diálogo reflexivo. (g) *Debates* (Cirigliano e Villaverde, 1981; Pimienta, 2008), incentivando a argumentação e a participação (Inf. 4, 5 e 6).

Quanto à categoria axial avaliação da aprendizagem em ciências naturais, esta adota um caráter formativo e processual, permitindo aos docentes identificar desvios e ajustar estratégias pedagógicas (Flórez, 1999; Amengual, 1989). A avaliação formativa, destacada nos testemunhos docentes (Inf. 5 e 6), proporciona feedback em tempo real, facilitando a melhoria contínua. Stefflebeam (1987) enfatiza seu papel como guia para a tomada de decisões, enquanto a avaliação somativa (Camilloni, 1998) certifica aprendizagens e competências científicas, integrando hipóteses, experimentação e análise (Inf. 5).

A *avaliação processual* (Alves e Acevedo, 1999) valoriza desempenho, atitude e rendimento (Estévez, 2000), transcendendo os resultados finais. Técnicas como a *observação* (registros anecdóticos, escalas de estimativa) permitem avaliar habilidades práticas e colaborativas (Inf. 2, 4 e 6), embora exijam cuidado para evitar vieses subjetivos. Instrumentos como diários descritivos (Inf. 5) e listas de verificação otimizam a objetividade.

Por outro lado, a partir de uma perspectiva integradora e como síntese, propõe-se que as *competências científicas e investigativas* constituem um pilar fundamental na formação educacional contemporânea, integrando dimensões cognitivas, procedimentais e atitudinais. A partir de uma perspectiva construtivista (Vygotsky, 1978; Piaget, 1968), essas competências transcendem a mera aquisição de conhecimentos, promovendo habilidades essenciais para a análise crítica e a resolução de problemas complexos. As *competências cognitivas* envolvem a capacidade de analisar, compreender, interpretar e explicar conceitos ou fenômenos científicos. Estas compreendem:

- *Argumentação científica*. A capacidade de estruturar raciocínios baseados em evidências, fundamental na comunicação de descobertas e na refutação de ideias. “É quando se propõe um argumento que se dá uma razão para pensar que sua conclusão é verda-



deira" (Iacona, 2018 p. 65). "É a capacidade de formular perguntas, experimentar e comunicar suas descobertas de maneira eficaz" (Inf. 5); é uma competência central no processo científico, pois fomenta uma comunicação estruturada que sustenta as conclusões com evidências sólidas.

- *Compreensão de conceitos científicos.* É uma habilidade essencial na formação e no desenvolvimento de competências investigativas, pois implica não apenas a memorização de informações, mas também a capacidade de entender e relacionar diferentes conceitos entre si. De acordo com Pérez (2008, p. 76), é uma "construção teórica que tem como objetivo prever a ocorrência de acontecimentos ou resultados experimentais e explicar fatos que já aconteceram".
- *Explicar fenômenos ou fatos cientificamente.* "O fato existe ou está à disposição do pesquisador antes da construção da teoria que pretende explicá-los" (Díaz et al., 2005, p. 101), o que implica que a realidade observável deve ser interpretada mediante a integração de diferentes enfoques e teorias.
- *Hipóteses.* Isto implica a capacidade de fazer previsões fundamentadas, baseadas no conhecimento científico e na observação de padrões, ou seja, aprender a planejar "os problemas que surgem por meio da análise da relação entre o conhecimento teórico e o empírico" (Díaz et al., 2005, p. 100).
- *Pensamento crítico.* É a capacidade de responder aos problemas do entorno (Guzmán et al., 2019).
- *Interpretar dados e evidências de maneira crítica.* Consiste em avaliar as informações obtidas para extrair conclusões válidas e fundamentadas.

Por outro lado, têm-se as *competências procedimentais* que integram habilidades práticas essenciais para a investigação científica, como a indagação. Essas competências fomentam a aplicação do método científico em contextos reais, desenvolvendo observação, análise crítica e resolução de problemas (Inf. 2). A *experimentação ativa* — como o estudo de arcos reflexos em anfíbios (Inf. 6) — consolida aprendizagens significativas ao vincular teoria e prática (Inf. 2), preparando os estudantes para os desafios científicos contemporâneos.

Essas competências constituem: (a) *Construir e avaliar projetos ou protótipos:* implica aplicar conhecimentos científicos para criar e melhorar modelos ou dispositivos experimentais. Através dessas atividades, oferece-se a oportunidade de "projetar soluções criativas e eficazes" (Inf. 4) que respondem a problemas contemporâneos. (b) *Investigação:* é um pilar fundamental na educação científica, pois impulsiona os estudantes a explorar, questionar e descobrir o mundo que os rodeia.

Em relação às competências atitudinais, este grupo inclui as competências que promovem o desenvolvimento de atitudes fundamentais para o trabalho científico. Entre elas, destacam-se: (a) *Desenvolver a curiosidade e o pensamento crítico:* "fomentar a curiosidade e o pensamento crítico é essencial para que os estudantes compreendam e interiorizem as competências científicas e investigativas" (Inf. 2). (b) *Investigar, avaliar e utilizar informações científicas:* implica a atitude de busca constante por conhecimento, bem como a capacidade de discernir entre fon-



tes de informação válidas e inválidas. “É necessário identificar e resolver problemas no contexto real para enfrentar problemáticas reais” (Inf. 3).

Cabe destacar que o desenvolvimento de *competências científicas* transcende a mera aquisição de conhecimentos, integrando *dimensões cognitivas, procedimentais e atitudinais*. A partir de uma abordagem construtivista, fomenta-se o *pensamento crítico* (análise, avaliação e síntese de informações), a *argumentação científica* (estruturação de ideias com base em evidências) e a investigação (formulação de hipóteses e design experimental). Essas competências promovem habilidades metacognitivas e a resolução de problemas complexos mediante uma abordagem interdisciplinar. Além disso, atitudes como a curiosidade, o compromisso ético e a criatividade são essenciais para aplicar o conhecimento científico em contextos reais, reforçando a conexão entre teoria e prática. A comunicação eficaz (oral, escrita e digital) completa este perfil, assegurando a transferibilidade do saber.

Conclusões

Ao término deste artigo, conclui-se que os referenciais teóricos analisados ressaltam a necessidade de transitar de um modelo educacional tradicional para um modelo interdisciplinar, centrado no desenvolvimento de competências científicas e investigativas. As teorias construtivistas (Piaget, Vigotsky, Ausubel) e os modelos ativos (investigação, descoberta) fornecem ferramentas para projetar práticas pedagógicas que promovam a curiosidade, o pensamento crítico e a aplicação do conhecimento em contextos reais. A integração dessas perspectivas, juntamente com estratégias didáticas inovadoras, pode transformar as salas de aula em espaços onde os estudantes não apenas aprendem ciência, mas pensam e agem como cientistas.

Do mesmo modo, conclui-se que a práxis educativa em *competências científicas e investigativas* se sustenta em modelos pedagógicos ativos, como a *aprendizagem baseada em problemas* e por projetos, que promovem a aplicação do conhecimento em contextos reais. Essas metodologias, juntamente com estratégias como o *debate* e a *discussão em grupo*, promovem o pensamento crítico e a construção colaborativa do saber. A avaliação formativa, com *feedback* contínuo e critérios claros, assegura uma aprendizagem significativa e adaptativa. A integração dessas abordagens no ensino — centrado no estudante — enriquece o processo educativo, preparando os alunos para desafios acadêmicos e profissionais com ferramentas analíticas, criativas e colaborativas.

Finalmente, conclui-se que as competências científicas e investigativas se articulam em três dimensões-chave: (a) *Cognitiva* (pensamento crítico, argumentação baseada em evidências e compreensão interdisciplinar de fenômenos, fundamentada em teorias como as de Piaget e Vygotsky). (b) *Procedimental* (investigação, interpretação de dados e construção de protótipos, sob a abordagem “aprender fazendo” de Bruner e Dewey). (c) *Atitudinal* (curiosidade como motor da aprendizagem e ética científica).



Essas competências, integradas ao Ensino Médio Geral, formam cidadãos capazes de resolver problemas complexos, inovar e assumir responsabilidades em um mundo interconectado, combinando rigor científico com criatividade e consciência social.

Referências

Alves, E. e Acevedo, R. (1999). *La evaluación cualitativa. Reflexiones para la transformación de la realidad educativa*. Ediciones Cerined.

Amengual, B. R. (1989). *Evaluación formativa*. Editorial Cincel.

Arias, G. J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, 33, 53-62. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647>

Barón, P. L. L. (2019). *Formación metodológica para el desarrollo de competencias investigativas en docentes de la asignatura de investigación de educación básica y media*. <https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/2826/Tesis%20final%20Lorena%20Bar%c3%b3n-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Benzanilla, A. M. J., Poblete, R. M., Fernández, N. D., Arranz, T. A. e Campo, C. L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), pp. 89-113. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-00089.pdf>

Bruner, J. S. (1968). *El proceso de la educación*. Unión Tipográfica Editorial Hispano.

Bunge, M. (2014). *La ciencia, su método y su filosofía*. Editorial Sudamericana.

Castro, L. I. (2017). *La Exposición como Estrategia de Aprendizaje y Evaluación en el Aula*. Editorial Razón y Palabra.

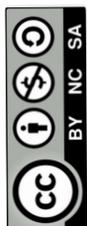
Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. (s.f). *El conversatorio como una técnica de aprendizaje*. <https://www.cise.espol.edu.ec/sites/cise.espol.edu.ec/files/Guía%20didáctica.%20Raíces%20y%20moda.pdf>

Charmaz, K. (2013). *La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social*. Gedisa.

Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.

Cirigliano, G. F. J. e Villaverde, A. (1981). *Dinámicas de grupo y educación*. 14ª edición. Hvmnitas.

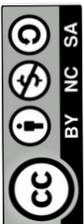
Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J. Solé, I e Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Grao.



- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Editorial Losada.
- Díaz, B. F. e Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz, N. V. P., Calzadilla, N. A y López, S. H. (2005). Una aproximación al concepto de hecho científico. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (22), 100-111. <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26088>
- Eggen, P e Kauchak, D. (2015). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Figuroa, S, M. F. (2017). *Estrategia de aprendizaje para desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes de la Escuela de Cultura Física de la Universidad Técnica de Babahoyo*. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiGlp3J-8uAAxWS_rslHStwDMoQFnoECBMQAQ&url=https%3A%2F%2Fcyber-tesis.unmsm.edu.pe%2Fhandle%2F20.500.12672%2F6965&usg=AOvVaw2LWDhNc4Bi2TINQig_bfpb&opi=89978449
- Flórez, O. R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. McGrawHill.
- Freire, P, (2012). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Frola, P e Velásquez, J. (2011). *Estrategias didácticas por competencias diseños eficientes de intervención pedagógica*. Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional.
- Gadamer, H, G. (1984). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Galeano, M, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gamboa, S, A. A., Hernández, S, C. A. e Prada, N, R. (2020). Competencias científicas, investigativas y comunicativas: experiencias desde una línea de investigación en enseñanza de las Ciencias. *Plumilla Educativa*, 14(1), 13-26. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiLpLfv7q-JAxU2SzABHWoPPQcQFnoECBk-QAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.um.es/anizales.edu.co%2Ffojs%2Findex.php%2Fplumillaeducativa%2Farticle%2Fview%2F3827&usg=AOvVaw1k3KhBYkyqPWD9j44ZkYsh&opi=89978449>
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós.
- Gil, P.D. (1993). Contribución de la historia y de la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las ciencias. Revista de investi-*



- gación y experiencias didácticas*, 11(2), 197-212. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjiq5mq76-JAxULSTABHbS-bNrAQFnoECBYQAQ&url=http%3A%2F%2Fenvia3.xoc.uam.mx%2Fsite%2Fuploads%2Flecturas_TID%2Funidad1%2FGil%2520Perez.pdf&usg=AOvVaw2YoXRTZFYOl6vHwprWMcxG&opi=89978449
- González, M. (1999). *La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. CEPES, Universidad de La Habana.
- Guzmán, D. A. P., Oliveros, C. D. e Mendoza, G. E. M. (2019). Las competencias científicas a partir de la gestión del conocimiento en instituciones de educación superior. *Signos-Investigación en Sistemas de Gestión*, 11(2), 23-40. <https://www.redalyc.org/journal/5604/560460636001/html/#:~:text=Las%20competencias%20científicas%20favorecen%20el,a%20los%20profesionales%20recién%20graduados>
- Herrera, P. P. R. (2016). *El desafío de los profesores para aplicar el enfoque indagatorio en sus clases de ciencias: Análisis del proceso de apropiación del enfoque indagatorio en la enseñanza de las ciencias por parte de profesores de educación parvularia y básica a través de un proceso de asistencia técnica educativa*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=80942>
- Hymes, D. (1986). *Acerca de la competencia comunicativa: Forma y Función*. Universidad Nacional de Colombia.
- lacona, A. (2018). *La argumentación*. Universidad Autónoma de Maduro. <https://casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Argumentacion.pdf>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2010). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. https://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/abp/abp.pdf
- Johnson. D. W., Johnson, R. T. e Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Latorre, M. (2017). *Aprendizaje Significativo y Funcional*. Universidad Champagnat.
- Ley 30 de 1992. (Diciembre 28). *Diario Oficial No. 40.700, de 29 de diciembre de 1992*. https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf
- López, R. J. A. (2009). *La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos*. https://archivos.csifes/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_1.pdf



- Lupión C, T. e Martín, G, C. (2016). Desarrollo profesional docente de profesorado. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), 686-705. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewiMqdG1jbSJAxVGRjABHaCLEA0QFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.uca.es%2Findex.php%2Fureka%2Farticle%2Fview%2F2999&usq=AOvVaw1rQeJGnz5pfZkRhZNIgd0d&opi=89978449>
- Mamani, C. W. (2017). *Constructivismo y socioconstructivismo*. Asociación Educativo. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewi7pq_rsjJiAxUCSzABHbdYAn8QFnoECBUQAQ&url=https%3A%2F%2Fugelpuno.edu.pe%2Fweb%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F05%2FConstructivismo-y-socioconstructivismo_-feb-2017OK.pdf&usq=AOvVaw1hYHM9x_M0aJhoy2fcaUPY&opi=89978449
- Marra, R., Jonassen, D. H., Palmer, B. & Luft, S. (2014). Why problem-based learning works: Theoretical foundations. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 221-238. https://www.albany.edu/cee/assets/Why_Problem-based_learning_works.pdf
- Martínez, M, M. (2012). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. 2a edición ed. Trillas.
- Mazabuel, C. F. (2016). *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y los juegos tradicionales, como estrategias para el desarrollo de habilidades metacognitivas en el aprendizaje de las matemáticas, en los estudiantes del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Políndara del Municipio de Totoró*. Trabajo de grado de la Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales, Popayán – Colombia. <https://ridum.umanizales.edu.co/bitstream/handle/20.500.12746/2737/PROYECTO%20DE%20GRADO%20CARLOS%20MAZABUEL2016%20MAESTRIA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Ministerio de Educación. (2019a). *Habilidades y etapas de la investigación científica*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Ejes/Ciencias-Naturales/Habilidades-y-etapas-de-la-investigacion-cientifica/>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2017). Áreas de Formación en Educación Media General. Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11 (12), e29. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf
- Novak, J. D. e Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.
- Otálora, S. S. (2009). *La enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la formación de docentes*. *Revista temas*, 3. 121-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5894332>
- Pérez, M. L. A. (2008). Estructura y uso de los conceptos científicos. *Krei*, (10), 75-87.



<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj0pYnn5a-JAxVzRjABHdYiB-4QFnoECBcQAQ&url=https%3A%2F%2Fdial-net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3202584.pdf&usg=AOvVaw0xLkVV6pOb9XWSx-doF3Zt&opi=89978449>

Perraudéau, M. (2001). *Piaget Hoy. Respuestas a Una Controversia*. Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud, Ph. (1999). *Construir las Competencias desde la Escuela*. Artmed Editora.

Piaget, J. (1968a). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

Piaget, J. (1968b). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. Editorial Revolucionaria.

Pimienta, P. J. H. (2008). *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*. 3ª edición. Pearson Educación.

Porlán, R. (2002). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. 6ª. Ed. Díada Editorial S.L.

Pozo, J. I. e Gómez, C, M. Á. (2010). Por qué los alumnos no comprenden la ciencia que aprenden. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 66, 74-79.

Ribera de Parada, A. (2007). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Estrategia para dinamizar la cátedra universitaria. *Población y desarrollo*, (4), 29–35. <https://doi.org/10.5377/creacion.v0i4.9161>

Rivera, L. J. M. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de investigación educativa año*, 8(14), 47-52. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El_aprendizaje_significativo.pdf

Rojas de Escalona, B. (2010). *Investigación cualitativa: fundamentos y praxis*. 2a ed. FEDEUPEL.

Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

Rosillo, J. J. (2018). Constructivismo y socioconstructivismo. <https://danielalmeyda.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/tema-1-constructivismo-y-socioconstructivismo.pdf>

Samper, B. A. e Ramírez, L. A. (2014). *Diseño de una propuesta pedagógica de educación para la seguridad vial estructurada bajo el modelo de aprendizaje experiencia*. Corporación Universitaria



Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/df21c205-3903-40dc-823ef7ebb556fa09/content>

Sánchez, S. I. R. e Herrera San Martín, E. d. C. (2019). Aprendizaje significativo y desarrollo de competencias científicas en física a través de la Uve Gowin. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 14(2), 17-28. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1850-66662019000200002

Secretaría de Educación Pública. (s.f). *Área de conocimiento Ciencias Naturales. Documento de trabajo y de consulta para propiciar el diálogo y el intercambio de ideas y puntos de vista con las comunidades educativas de la Educación Media Superior en México*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/Ciencias%20naturales%20s.pdf>

Shaw, R. D. (2014). How Critical Is Critical Thinking. *Music Educators Journal*, 101(2), 65-70. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0027432114544376>

Stufflebeam, D. e Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Paidós-MEC.

Sulmont, L. (2022). ¿Qué tal si revisamos en qué consisten los conocimientos previos? *EducaRed* <https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/que-tal-si/que-tal-si-revisamos-en-que-consisten-los-conocimientos-previos/>

Tébar, B. L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Magisterio.

Tekman. (2021). ¿Qué estrategias utilizar para alcanzar un aprendizaje significativo en el aula? *Blog 13/04/2021*. <https://www.tekmaneducation.com/aprendizaje-significativo-aula/>

Thrive Teaching. (2024). *La curiosidad potencia su capacidad de pensamiento crítico*. <https://thrive-teaching.org/es/curiosity/>

Tobón, S. (2006a). *Las competencias en la educación superior*. ECOE.

Tobón, S. (2006b). *Aspectos básico de la formación basada en competencias*. Proyecto Mesesup.

Universidad del Desarrollo. (2021). *7 consejos para implementar el Aprendizaje Experiencial*. https://practicapedagogicaspsicologia.udd.cl/files/2020/11/plantilla5_a_experiencial.pdf

Vaillant, D. e Manso, J. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Aprendizaje Colaborativo*. SUMMA Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe. https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/05/APRENDIZAJE-COLABORATIVO.pdf



Veloza, R. R. A. e Hernández, S. C. A. (2018). *Valoración de las estrategias adoptadas por docentes en la enseñanza de la ciencia desde la perspectiva de los estudiantes de educación básica*. <https://publicaciones.autonoma.edu.co/index.php/anfora/article/view/512>

Vigotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade.

Vigotsky, L. S. (2009). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. 3ª ed. Crítica.



Dizeres e fazeres: compreensibilidade da significação dos saberes dos docentes em relação à leitura e à escrita na educação rural colombiana múltipla

Decires y quehaceres: comprensibilidad de la significación de los saberes en los docentes respecto de la lectura y la escritura en la educación rural colombiana



Adrián Filiberto Contreras Colmenares
<https://orcid.org/0000-0001-6711-3649>
San Cristóbal, estado Táchira / Venezuela



Alba Lucía Barajas Lizcano
<https://orcid.org/0000-0002-1157-2907>
Bucaramanga, Santander / Colombia

Recebido: maio / 7 / 2025

Aceito: maio / 21 / 2025

Como citar: Contreras, C. A. F. y Barajas, L. A. L. (2025). Dizeres e fazeres: compreensibilidade da significação dos saberes dos docentes em relação à leitura e à escrita na educação rural colombiana múltipla. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 49-65. <https://doi.org/10.59654/2ptecf78>

* Artigo que se apresenta como um primeiro avanço da pesquisa: Estratégias didáticas de leitura e escrita: um estudo interpretativo das práticas de ensino dos professores do ensino fundamental nas instituições escolares da zona rural do município de Rionegro (Santander-Colômbia). Pesquisa que faz parte da tese de doutorado.

**Professor Emérito da Universidad de Los Andes-Táchira. Categoría Titular. Aposentado. Especialista em Gerência Pública, Menção Descentralização dos Serviços Educativos. Especialista em Planejamento para o Desenvolvimento Rural. Especialista em Direito Administrativo. Magíster em Educação, Menção Administração Educativa. Doutor em Educação, Advogado. Pesquisador PEI. ULA. Programa Promoção do Pesquisador (PPI) N° 6263. Professor convidado nos Programas de Mestrado e Doutorado de várias Universidades. Ex-coordenador de Assessoria Jurídica, da Dirección de Cultura del Estado Táchira. E-mail: adrianfilidi@gmail.com e adriancontreras@ula.ve

***Licenciada em Educação Infantil com ênfase em Arte e Ludicidade. Especialista em Educação Matemática. Magíster em Educação pela Universidad Industrial de Santander. Doutora em Educação pela Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Atualmente professora do ensino fundamental na Institución Aguada de Ceferino, município de Girón (Santander). E-mail: albalucia0369@yahoo.es

Resumo

Discorrer sobre os *dizeres* e *fazeres* busca estabelecer a relação entre o que as pessoas fazem e dizem. Neste ato escritural, desde o teórico, fundamenta-se na ação social de Goffman (1959). Herrera e Soriano (2004: 71) indicam: “O mundo das relações face a face também se rege por um sistema articulado e persistente de regras, normas e rituais”. A compreensibilidade dos saberes nos docentes conecta o *fazer* e o *dizer*, no que se refere à leitura e à escrita. O paradigma interpretativo permitiu compreender a realidade, por meio da etnografia. Foram tomados 3 docentes com formação própria e 4 com formação por Bolsas de Excelência do MEN. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com ambos os grupos, bem como análise das guias de aprendizagem, diretrizes curriculares e Padrões de Língua Castelhana. Tudo isso permitiu determinar a importância de promover uma formação contínua para os docentes.

Palavras-chave: *dizeres*, *fazeres*, ação social, leitura, escrita, saberes, docentes.

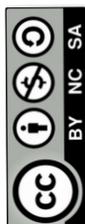
Resumen

Discurrir sobre los *decires* y *haceres* busca establecer la relación entre lo que las personas hacen y dicen. En este acto escritural, desde lo teórico, se fundamenta en la acción social de Goffman (1959). Herrera y Soriano (2004: 71) indican: “El mundo de las relaciones cara a cara también se rige por un sistema articulado y persistente de reglas, normas y rituales”. La comprensibilidad de los saberes en los docentes conexiona el hacer y el decir, respecto de la lectura y la escritura. El paradigma interpretativo permitió comprender la realidad, mediante la etnografía. Se tomó a 3 docentes con formación propia y 4 con formación de Becas de la Excelencia del MEN. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a ambos grupos; así como análisis de las guías de aprendizaje, lineamientos curriculares y Estándares de Lengua Castellana. Todo permitió determinar la importancia de promover una formación continua para los docentes.

Palabras clave: *decires*, *quehaceres*, acción social, lectura, escritura, saberes, docentes.

Introdução

Um aspecto central, que se desenvolve neste discorrer escritural, está relacionado com a compreensão do nível de conhecimento proposto pelo docente com relação à aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos da educação rural na Colômbia. Assim, no encontro com o fazer dos docentes evidenciam-se as marcas de sua formação profissional, tanto nos pré-conceitos que possuem quanto nos conhecimentos procedimentais que aplicam e com os quais interagem na realização dos processos de ensino e aprendizagem. É conveniente indicar que, com frequência, surgem contradições entre os saberes, suas crenças, seus dizeres e o fazer pedagógico. Do mesmo modo, é pertinente considerar que o docente que atua no setor rural é enviado para educar com pouco conhecimento acerca das exigências didáticas no ensino em uma sala multisseriada. As universidades não contemplam em seu currí-



culo de estudos e em seu processo formativo a alfabetização sobre esta metodologia.

Assim, para enfrentar uma estratégia diante desses desafios, o docente deve ser criativo e inovador na transposição didática, de modo que possa adaptar o saber teórico que possui às novas realidades do contexto rural. É necessário referir com [García \(2012: 1\)](#) que "...o saber teórico é um tipo de conhecimento que se baseia em conceitos e teorias para compreender a realidade".

E sob essa premissa, então, em primeiro lugar, foi necessário identificar as carências dos estudantes para poder planejar estratégias que se ajustassem a diversos ambientes. Em segundo lugar, propôs-se uma didática que não se centrasse apenas na alfabetização tradicional, mas que também integrasse uma leitura cultural e social, entendendo a alfabetização como um processo mais amplo que vai além de conhecer o alfabeto. Do mesmo modo, consideraram-se os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, concedendo tempos e experiências ativas que favorecessem o desenvolvimento de seus conhecimentos.

Portanto, realizar uma mudança com ações didáticas inovadoras, baseadas nas abordagens pedagógicas contemporâneas, no fazer pedagógico, vai se converter em uma influência positiva para a aprendizagem dos alunos. Mas isso é possível se forem considerados os processos de ensino com uma diversidade de situações dadas no meio rural, levando em conta a existência de vários graus na sala de aula. Além disso, os dispositivos ou cartilhas de aprendizagem existentes, da Escola Nova, são usados pelo docente sem compreender a metodologia. Aqui, seria possível formar o professor para o desenvolvimento adequado destas em sala. Além disso, é necessário oferecer conhecimento —em seu domínio conceitual e procedimental— mediante um processo de atualização das cartilhas para uma linguagem dinâmica e coerente com o meio.

Com o exposto acima, pode-se dizer que há pouca preparação para o docente rural no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita em salas multisseriadas. Por isso, este trabalho atende particularmente, por um lado, às práticas e dizeres de alguns docentes que participaram do programa de Bolsas para a Excelência oferecido pelo Ministerio de Educación Nacional (MEN), concedidas em 2018 e 2022; por outro lado, contrasta com as práticas e os dizeres dos docentes que têm formação por conta própria. Além disso, é pertinente considerar que o docente que atua no setor rural é enviado para formar e educar com pouco conhecimento sobre as exigências didáticas de uma sala multisseriada. É bem sabido que as universidades não contemplam em seu currículo de estudos e menos ainda em sua formação a alfabetização sobre essa metodologia multidisciplinar e multiníveis educativos.

Diante disso, o docente —muitas vezes também sem formação docente, menos ainda pedagógica, pois têm outras profissões: advogados, economistas, engenheiros— assume o desafio de buscar e encontrar estratégias que lhe permitam desenvolver as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministerio de Educación Nacional ([MEN, 1998](#)), especificamente as que dizem respeito ao campo de linguagem (em suas áreas de leitura e escrita), pontos focais desta dis-



sertação. Aqui, seria possível formar o professor para o desenvolvimento adequado destas em sala de aula. Com o exposto acima, pode-se dizer que há pouca preparação para o docente rural. Por isso, este trabalho atende particularmente às práticas de alguns docentes que participaram do programa de Bolsas para a Excelência oferecido pelo Ministério da Educação Nacional e dos docentes que têm formação por conta própria.

Fundamentação

No ensino da leitura e da escrita, o professor deve ter conhecimento de como a criança constrói a leitura e a escrita a partir dos pré-saberes. Em resposta ao questionamento: observa-se que quando a criança chega à escola, já possui conhecimentos prévios de leitura e escrita. Portanto, os pré-saberes são o fundamento para criar o novo conhecimento. Como diz [Piaget \(2017: 840\)](#): "...a aprendizagem é a construção que o sujeito faz no desenvolvimento de novos conteúdos que assimila e acomoda". Assim, o educando ao ter uma ampla cultura em leitura terá significados diversos que lhe permitem ampliar a comunicação. Em correspondência com este aspecto comunicacional, Jan Servaes, Everet Rogers, Daniel Lerner, Mattelart, Paulo Freire, entre outros (citados por [Callou, 2005: 13](#)) manifestam:

...nos mostram a importância de aplicar a comunicação para desenvolver aspectos da comunidade, como saúde, tecnologia, cultura, problemas de comunicação, dificuldades de relacionamento com os imigrantes, falta de emprego, etc. E os projetos, na medida em que são implantados, devem proporcionar à comunidade os conhecimentos necessários para que, após a sua intervenção, ela possa "caminhar sozinha"; ou seja, que ela mesma encontre a solução para seus problemas, por meio da comunicação para o desenvolvimento, e que consiga seguir se desenvolvendo cada vez mais..

Como pode ser observado, a comunicação, independentemente do contexto em que se realize, tem o potencial de fortalecer diferentes áreas e aspectos em uma comunidade. No contexto da educação no meio rural, a comunicação permitirá potencializar a aprendizagem significativa dos estudantes, com o apoio dos docentes, por meio da incorporação de estratégias que fortaleçam o encontro com a leitura e a escrita.

Pois bem, o ensino deve fomentar ambientes de aprendizagem com uma linguagem acessível e estratégias diversas que potencializem o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, é oportuno assinalar que, ainda hoje, o educador realiza suas práticas com paradigmas convencionais; como a palavra dividida, a repetição da escrita e o ativismo de tarefas sem nenhum sentido; tudo isso desmotiva o educando. Nesse caso, é necessário transformar o planejamento com diretrizes didáticas voltadas para ações que motivem a formação de estudantes críticos nessas competências.

Ou seja, o desenvolvimento de um ambiente alfabetizador orienta a interação do estudante com materiais e atos de leitura e/ou escrita significativos, ou seja, coloca em cena seus saberes prévios, bem como as novas problematizações e conhecimentos que formula sobre a leitura e



a escrita. É falar do processo de construção e reconstrução da linguagem escrita. Entende-se que o educando realiza hipóteses que expressam modos de interpretação e de saber, procedimentos que evoluem para o domínio da escrita convencional. Nesse processo, o estudante recebe orientações com o convite para refletir sobre suas produções e interpretações, e igualmente revisar e avaliar suas próprias produções.

Pois bem, surge a pergunta: como se dá o avanço da leitura e da escrita? Sobre isso, propõe [Ferreiro \(1982\)](#) que o processo de leitura e escrita seja orientado a partir de duas premissas: em primeiro lugar, a criança pensa sobre a escrita e procura reconstruir a natureza alfabética dela ao fazer suas escritas e as comparar com a escrita convencional, desde que tenha oportunidades de participar de atos de leitura e escrita significativos. Assim, tenta entender seu entorno letrado, desenvolvendo hipóteses próprias que vai reformulando até alcançar o domínio convencional do sistema de escrita. Em consonância com isso, [Fusca \(2016: 1\)](#) afirma:

“Uma das primeiras ideias que as crianças elaboram ao começar sua investigação sobre o que se pode dizer em um texto escrito, é que as letras representam o nome dos objetos” (Ferreiro, 1987). [E] Isso foi denominado “hipótese do nome” (Ferreiro e Teberosky).

Em segundo lugar, seus esquemas vão mudando e se confrontam com a língua escrita convencional à medida que são dadas oportunidades de interagir com uma diversidade de textos. Nessa perspectiva, nas palavras de [Ferreiro \(2011: 31\)](#):

...“saber como” é conhecer os processos de construção da hipótese desenvolvida pela criança para aproximar-se da escrita, é compreender que a criança passa à representação da escrita silábica em sua busca por aproximar-se das letras, é compreender que a sílaba é parte de um todo e essa forma a palavra.

Em suma, conhecer como o educando constrói a escrita ajuda o docente a fornecer modelos que contribuam para a construção da leitura e da escrita. No entanto, no desenvolvimento das estratégias educativas, a escola nos contextos rurais tem pontos nevrálgicos em relação à educação popular. Por um lado, o docente, talvez por seu afã em cumprir o currículo, termina por educar segundo uma herança cultural, o que dificulta aprofundar um ensino de qualidade. Como resultado, recorre-se a uma pedagogia pouco mutável na educação. Por outro lado, as comunidades educativas se opõem a transformar o ensino em um processo baseado na construção de saberes, o que poderia ajudar o educando a entender as razões da leitura e da escrita. Frequentemente, é considerado bom educador aquele que ensina com exercícios mecânicos (cópias) e cartilhas da palavra geradora (cartilha do Nacho).

No ensino da leitura e da escrita, faz-se necessário revisar as três abordagens propostas por [Vernon \(2013: 1\)](#), pois: “...as três remetem a teorias explicativas bastante diferentes do que são a leitura e a escrita”. Essas abordagens são: (a) o ensino direto; (b) a linguagem integral; (c) abordagem construtivista. No que diz respeito ao ensino direto, como aponta [Vernon \(2013: 1\)](#): “... é talvez o mais difundido mundialmente; derivou de uma série de pesquisas agrupadas sob o



nome de consciência fonológica”.

Enquanto na abordagem de linguagem integral, [Vernon \(2013:1\)](#) afirma que a escrita: “É uma aprendizagem ‘natural’, já que a criança está rodeada de pessoas; portanto, ela aprende a se comunicar. O professor é um guia, a compreensão da leitura é uma transação entre o leitor e o texto”. Sob essa visão, a aprendizagem ocorre de forma “natural”, à medida que desenvolve a habilidade comunicativa.

Essa abordagem da linguagem integral foi proposta por [Goodman \(2003: 77\)](#), que afirma:

Qualquer criança aprende a falar sem que lhe ensinem explicitamente, porque está rodeada de pessoas que usam sua língua para se comunicar”. Da mesma forma, a criança que vive em um meio social que usa a escrita como meio de comunicação aprenderá a ler e [a] escrever porque quer e precisa participar das convenções de seu meio, porque precisa se comunicar.

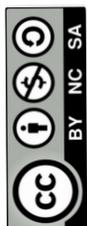
Além disso, [Vernon \(2013: 3\)](#), em relação à abordagem fundante sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, situada numa perspectiva integral, também coloca que:

...a abordagem construtivista compartilha alguns pontos com a linguagem integral, em especial, a ideia de ler e escrever como atividades comunicativas, e as crianças devem ter contato com diferentes tipos de textos desde o início. Ambas [as abordagens] compartilham a noção de que ler não é decodificar, mas buscar significado.

Em síntese, ensinar o ato construtivo do processo leitor e escritor supõe, por parte do docente, conhecer muito mais do que o sistema de escrita. Trata-se de compreender a natureza da linguagem escrita que atravessa as práticas sociais de leitura e de escrita dos aprendizes.

Assim, em relação ao ato escritural, [Ferreiro \(2006: 5\)](#) indica: “A escrita é um processo de construção interativa que a criança desenvolve para representar suas vivências da língua”. Além disso, deve-se conceber a escrita como uma habilidade que também é complexa, multirreferencial e multiprocessual, pois integra vários subprocessos. E, sua realização, da mesma forma, requer que o escritor elabore conteúdos e os organize adequadamente no que diz respeito à sua apresentação. Dessa forma, poderá estabelecer uma verdadeira harmonização entre o que escrever e como fazê-lo.

Isso implica que a criança desenvolva seu processo progressivamente, que se consolida paulatinamente, à medida que enfrenta cada vez mais esses processos e vai adquirindo maior domínio sobre eles. No entanto, ainda que se considere a emergência desde a interioridade, requer o apoio de adultos ou pares mediadores para que, dia após dia, haja mais contato com textos que sejam atrativos, interessantes e significativos, de modo a gerar interesse na criança para compreender o texto que enfrenta.



Então, funda-se o ensino da leitura e da escrita nesse processo alfabetizador, por ser uma ação humana e social, a qual se converte em apoio para o aprendiz, promovida pela ação do docente, que atua como um dos mediadores significativos no processo de aprendizagem. Por conseguinte, o ensino da leitura e da escrita é uma ação complexa pela multiplicidade de elementos que integram o processo em si.

É por isso que, como afirma [Sobрино \(2016: 4\)](#):

...“estar alfabetizado”, pois, ainda que implique dispor de um continuum de habilidades de leitura e escrita, cálculo e numeração aplicados aos contextos sociais que as requeiram -entre outros, a saúde e a justiça, o trabalho e a educação-, nas atuais condições de mudança não se poderia considerar que se trata de um estado acabado, mas de um processo que se retroalimenta constantemente...

Como se pode interpretar, o processo de ensino é multifatorial; não está apenas vinculado à leitura e à escrita. Vai muito além. Integra variados domínios do conhecimento, tanto conceituais quanto procedimentais. Ora, o aspecto relacionado à leitura e à escrita, no que diz respeito aos dizeres e fazeres do docente, é apenas uma perspectiva, que se torna o ponto focal desta dissertação escritural, a partir do que foi a aproximação a esse objeto por meio de um processo de pesquisa. Por conseguinte, a partir desta elaboração se propõe o que diz respeito ao desenvolvimento dessa habilidade nos aprendizes. Sobretudo, os estudantes do primeiro ano do meio rural.

No que diz respeito a organizar a tarefa, no panorama construtivista propõe-se que o ensino da leitura e da escrita, na visão de Piaget (citado por [Arias et al, 2017: 837](#)): “...os seres humanos aprendem internamente a construir, organizar seus esquemas mentais em dependência das diferentes etapas de desenvolvimento pelas quais atravessam, desde a infância até a vida adulta”. Portanto, orientar a leitura e a escrita funda-se em como o estudante organiza os esquemas (compreender, construir e comunicar). Por isso, Piaget (em [Arias Arroyo et al. 2017](#)) propõe, nesse sentido, que haja uma aprendizagem ativa por descoberta. Assim, surge a pergunta: como ensinar leitura e escrita? A resposta parte de considerar os processos integrados que devem ser refletidos.

Além disso, o [Ministerio de Educación Nacional \(1998\)](#), nos lineamentos curriculares de Língua Castelhana, a partir das propostas de Ferreiro, Teberosky, Rincón e Villegas, propõe a leitura e a escrita; ou seja, propende para um ensino que leve em conta os esquemas cognitivos do estudante, para que ele investigue em cada processo de construção da leitura e da escrita, e o alfabeto seja o ponto de chegada. Assim, uma educação reflexiva em que o sujeito constrói os saberes desde sua autonomia.

Essa perspectiva de intencionalidade do docente, para propor estratégias que impulsionem esse ânimo interno do aluno orientado à aprendizagem, tem vinculação com o exposto por [Contreras \(2004: 18\)](#), quanto ao ensino, o qual é concebido como: “Um processo intencional



propiciado pelo docente para alcançar um objeto de conhecimento por parte do aprendiz em um contexto de mediação"...; dessa forma, ajuda-se o neocognoscente a ampliar sua aproximação ao desenvolvimento do processo leitor e escritor, a partir de sua própria habilidade e interesse pela aprendizagem. Assim, nessa intencionalidade se insere a incorporação do ensino da alfabetização, com a visão de:

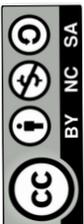
...envolver a criança no processo leitor, comprometendo-a a realizar atos comunicativos por meio da leitura e da escrita. No processo de alfabetização emergente, leitura e escrita estão fortemente inter-relacionadas, de modo que é difícil para a criança separá-las diferenciando-as. (Sulzby, 1989, em Navarro, 2000: 120).

Como se pode ler, há uma interdependência entre os processos importantes para a compreensão das realidades que cercam o ser humano. Esses processos são a leitura e a escrita e, portanto, é necessário organizar diversas opções e oportunidades com as quais o docente apoia o desenvolvimento emergente no aprendiz.

Nesse sentido, [Litwin \(2012: 32\)](#) assinala: "...o ofício de ensinar está dotado de um saber teórico". Portanto, o ensino da leitura e da escrita é concebido a partir do conhecimento da teoria, para analisar, planejar e propor ações com sentido epistemológico do saber que fundamenta a transformação do conhecimento. Com relação ao saber teórico, Aristóteles (como citado por [Navarro e Pardo, 2009: 1](#)) indica: "O saber teórico, referido ao modo de ser das coisas mesmas (e não ao agente que fabrica com elas algo ou que empreende a partir delas alguma ação)". De maneira que, em consonância com isso, [Ferreiro \(2006\)](#) refere que o ensino na educação da leitura e da escrita precisa levar em conta os esquemas conscientes propostos pela criança, pois, essa -leitura e essa escrita- são vistas como um processo de criação.

Daí que, esses se interpretam a partir de uma comunicação entre o professor e o estudante. Para isso, as instruções em classe se estruturam com elementos assim: emissor ou docente dá as orientações no ensino; o canal e conteúdo se articulam no currículo e o receptor ou aprendiz realiza a aprendizagem. Assim, as interações coincidem na situação educativa. Por isso, se organiza para coincidir na situação educativa. No que diz respeito, trata-se de atos interativos, para os efeitos desse processo de ensino, a interação se vincula com a teoria da comunicação de [Shannon e Weaver \(1949\)](#).

Nesse sentido, a responsabilidade de um ensino consciente orienta processos cognitivos. Por isso, se reconhece na alfabetização uma prática que integra a linguagem com a cultura escrita. Em relação a isso [Sanjurjo e Foresi \(2016: 20\)](#) oferecem orientações para realizar o processo de ensino: "...formação teórica, conceitual, filosófica, cultural e política". Por essa razão, o docente se apoia em sua formação para tomar decisões na transformação dos saberes dos estudantes. Além disso, propiciará espaços para a criação e o intercâmbio da escrita entre seus pares. Da mesma forma, valorizará cada criação, pois são insumos para a preparação de novos conteúdos. Finalmente, harmonizará a prática pedagógica com os conhecimentos teóricos para ser assertivo na construção da aprendizagem dos conteúdos previstos.



A alfabetização nas populações dispersas da Colômbia

Para adentrar no ensino da leitura e da escrita na educação multisseriada, é necessário conhecer o que precisa ser fortalecido na educação rural. Em consonância com isso, afirma Parra (1990: 26) que "...é necessário transformar a formação educativa, por uma que seja inclusiva nos processos de trabalho que as comunidades realizam". Isso leva a realizar uma análise da realidade do objeto cognoscente que trata esta investigação. Embora seja certo que o [Ministerio de Educación Nacional \(2011\)](#) implementou programas focados na leitura e na escrita para os meios rurais (Plano Nacional de Leitura e Escrita), não é menos certo que ainda persistem dificuldades nos estudantes para desenvolver essas competências.

E, nesse sentido: "É necessário insistir, evidencia-se que esses programas são implementados sem levar em conta o desenvolvimento social e cultural da escola rural" (Parra, 1990: 96).

Este tema é coerente com o que assinala Ferreiro (citado por Causa, 1967: 1):

Na realidade, os objetivos, de fato, apesar do que diziam os programas, que a Escola Rural traçou, ou que a Escola Rural perseguia eram os mesmos da Escola Urbana. E, naturalmente, o fracasso esteve na escolha dos objetivos e não na consecução dos objetivos.

Nesse sentido, evidencia-se a falta de um controle dinâmico nos processos que se desenvolvem no contexto rural. De maneira que, o resultado parece não ser tão promissor. A esse respeito, Ferreiro (citado em Causa, 1977: 1), pergunta:

Mas o que acontece com a criança da escola rural? [Sua afirmação é clara] Depois que sai da Escola não lê mais, nem tem mais interesse. Voltamos ao de hoje. Pode continuar lendo se houver apetite por ler, não por imposição do meio. A realidade é que a quantidade de analfabetos funcionais que transita pelo nosso campo é enorme, ou seja, gente que soube ler, que aprendeu a ler e que agora não sabe.

Portanto, transformar a intencionalidade do ensino é fazer uma reflexão crítica de como contribuir no desenvolvimento do processo de leitura e escrita. Para isso, é necessário assumir os compromissos que impõem o Ministério da Educação Nacional, por meio da secretaria de educação, os diretores e os próprios docentes, que têm a responsabilidade de impulsionar, apoiar e fortalecer esses processos nos estudantes do meio rural.

Teoria da ação social: ponto enfático dos dizeres e dos fazeres

A teoria de Goffman Erving, desenvolvida em 1955, foi denominada teoria da ação social, baseada fundamentalmente na interação social. Sua obra inicial foi *On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction*. De maneira que, surge em situações sociais, nas quais o



ser humano interage. E explica o indivíduo como um autor que, em diferentes momentos da vida com suas representações, constrói uma imagem de si mesmo, -sua identidade- com base nos elementos com que os outros indivíduos formam sua própria identidade. Em consonância com isso, (Capuano et al, 2004: 128) indicam:

Para Goffman, a identidade do eu é, em primeiro lugar, uma questão subjetiva, reflexiva, que deve ser experimentada pelo indivíduo, e é evidente que esse indivíduo constrói uma imagem de si a partir dos mesmos elementos com que os demais constroem sua identificação pessoal e social.

Nesse sentido, o professor, como ator no âmbito do ensino da leitura e da escrita, tem sua própria identidade, mas está aparelhada com as identidades dos aprendizes. Portanto, deve levar a representação em duas perspectivas: em primeiro lugar, ele é um sujeito que educa de acordo com a cultura do educando em correspondência com o identitário deles. Em segundo lugar, o docente possui um domínio da disciplina, o qual isto coloca em cena mediante atos diversos que orientam a aprendizagem do objeto de estudo. Só requer incorporar estratégias significativas que apoiem a aprendizagem leitora e escritora, em um contexto multidimensional, como é a sala de aula multisseriada.

A esse respeito, Herrera e Soriano (2004: 61) expressam que:

É precisamente essa dupla diferenciação normativa a que não advertimos ao dar por descontada nossa forma de agir nas relações sociais e ignorando a complexidade desse comportamento. [Portanto] O esforço de Goffman [com respeito à ordem da interação] tem sido tentar levantar o véu das aparências para lançar luz sobre as regras e os mecanismos.

Esse processo de interação social permite que se fortaleçam os diferentes processos que se desenvolvem na sala de aula. Assim, no processo da leitura e da escrita, fundados nessa interação, o docente deve incorporar recursos diversos que sejam atrativos, legíveis e significativos para os aprendizes. Recursos que também devem estar vinculados com o contexto. Então, no início da alfabetização, o docente mantém a correta performance em seu fazer; o que quer dizer que a atuação do docente está plenamente relacionada com seus dizeres. Vale argumentar, o docente em seu papel de facilitador cria uma correlação no fazer para otimizar o processo da aprendizagem.

Então, no ensino da leitura e da escrita na alfabetização do setor rural, fundamentada na proposta de Goffman (em Ribes, 2019: 285):

[Na qual] encontramos um espaço central, as situações habituais da vida cotidiana, e quatro espaços que se relacionam com esse espaço principal e também entre si: as situações sociais frouxas, as situações de monitoramento extremo, as situações à margem e as situações sociais totais.



Nessas situações diversas, tanto habituais como as demais, influenciam de maneira importante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pelo qual o professor deve estar substanciado com o que ocorre ao seu redor e no ambiente próprio do conglomerado societal no qual se desenvolve o aprendiz. De modo que, o professor deve ter conhecimento de como o estudante interage com os diferentes domínios do saber, quais são as preferências de aprendizagem, qual é o apoio parental, quem são os adultos significativos. Da mesma forma, a carência de textos, famílias pouco alfabetizadas, entre outros aspectos vinculados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, o docente investiga sobre seu fazer, sobre sua prática pedagógica. Por isso, no âmbito de alfabetizar, dá-se importância ao significado que o estudante tem na construção de suas grafias com livros trazidos do âmbito do educando. Em conclusão, o docente deve proporcionar ao estudante meios de interesse que permitam uma aprendizagem ativa e significativa.

Metodologia

O processo investigativo foi realizado mediante a orientação qualitativa com um olhar dinâmico, para entender a realidade social e cultural, em seu contexto natural e, por suposto, na cotidianidade. Assim como compreender o que dizem e fazem os docentes com respeito à leitura e à escrita. Ou seja, investigou-se no contexto, para compreender as opiniões, emoções e experiências, mediante a significação que atribuem aqueles que fornecem a informação, a esses dois processos da linguagem. Tudo isso foi realizado mediante a descrição ou caracterização e a emergência de categorias, através das palavras.

Utilizou-se a análise qualitativa, de modo que, desde o ontológico, buscou-se aproximar-se do objeto de conhecimento, para compreender o que caracteriza sua existência, baseada em ideias e teorias claras. A esse respeito, [Hernández Sampieri et al. \(2014: 40\)](#) sustentam: "...a pesquisa qualitativa é um processo dinâmico com uma análise contínua em torno da pergunta dada em três momentos: antes, durante e depois". Também, [Denzin e Lincoln \(2011: 47\)](#) expressam: "...a pesquisa qualitativa constitui um campo que entrecruza disciplinas, áreas, objetos". Assim, a orientação qualitativa da investigação facilitou a descrição das qualidades e características de um fenômeno da realidade atual, com vigência constante e de preocupação tanto para o órgão gestor da educação, como para os próprios docentes.

Mediante a aproximação à realidade, a informação foi coletada com métodos que continham processos eficazes em relação ao objeto que se investigou; por isso, buscou-se informação certa e sólida. Com base no anterior, aprofundou-se com as perguntas acionadas e direcionadas aos objetivos que propunham estratégias; isso implicou uma teoria com afinidade ao tema de estudo (os dois grupos de professores).

No que concerne ao fundamento epistemológico, assumiu-se desde o paradigma interpretativo. Através deste paradigma, segundo [Ricoy \(2006: 17\)](#):

[Se] Tenta compreender a realidade, [pois] considera que o conhecimento não é neutro.



É relativo aos significados dos sujeitos em interação mútua e tem pleno sentido na cultura e nas peculiaridades da cotidianidade do fenômeno educativo.

E vinculado a essa visão, como expressa Weber (citado em: [Burgardt, 2004: 5](#)), com o paradigma interpretativo "...compreende-se o entorno e o contexto em suas diferentes expressões". Então, no contexto educativo no município de Rionegro (Santander). A pesquisa foi desenvolvida na vereda El Pórtico e Honduras com as diferenças ou semelhanças dos dois grupos de professores com formações diferentes, no que respeita ao seu fazer pedagógico relacionado ao ensino na alfabetização da leitura e da escrita. Isto é, com uma postura holística para revisar as características dos dizeres e fazeres dos professores refletidos no planejamento de cada um deles.

Quanto à metodologia, optou-se pela etnografia. Esta, segundo [Peralta \(2009: 37\)](#): "...é considerada um ramo da antropologia que se dedica à observação e descrição dos diferentes aspectos de uma cultura, comunidade ou povo determinado, como o idioma, a população, os costumes e os meios de vida". De modo que, através da etnografia, em correspondência com o paradigma interpretativo, por um lado, conseguiu-se descrever as características do ensino da leitura e da escrita nos processos de conhecimento com os dois grupos de docentes. Por outro lado, buscou-se conhecer as particularidades do discurso. Ou seja, executaram-se técnicas como a leitura dos referenciais de qualidade do Ministério da Educação Nacional: como os lineamentos curriculares e os Padrões de Qualidade de Linguagem. Da mesma forma, em entrevista, entender o discurso do professor sobre o ensino da leitura e da escrita e entender como é a dinâmica no desenvolvimento da guia de aprendizagem.

Por fim, utilizou-se uma abordagem narrativa como ação interpretativa do expresso pelo interlocutor; tudo isso está associado a um saber e a um conhecer, elaborado a partir da experiência. E essa interpretação conduz a compreender melhor o fenômeno inscrito a uma realidade fenomênica, na qual intervêm e atuam os docentes que foram participantes da pesquisa. A isso se une a visão própria de quem investiga, que traduz, por assim dizer, mediante o processo narrativo, toda a informação que lhe foi revelada, com suas dificuldades e acertos.

Achados e sua interpretação

O estudo dos dizeres e fazeres dos dois grupos de professores multisseriados realiza a leitura do discurso do "dizer" confrontado com o "fazer" e manifesta contradições e incongruências que os participantes não puderam tematizar. Nas situações didáticas não se manifesta ter em conta os conhecimentos e ideias que a criança pode dispor, assim como persiste a simplificação da escrita a um código de transcrição da oralidade. No que concerne aos dizeres do professor, estes têm um desencontro ou distância com a guia de aprendizagem e a realidade das necessidades do estudante; além disso, sublinha um ensino descontextualizado do espaço rural.

Por conseguinte, os dizeres e os fazeres, em palavras de [Ferreiro \(2018: 12\)](#) "Devemos reconhecer a presença de duas dificuldades incontornáveis: admitir que as crianças pensam e que esse pensamento nos diz respeito porque, longe de ser aleatório, mostra regularidades". Nisso,



o fazer educativo (ensino – aprendizagem) nos dois grupos de professores rurais pôde-se denotar a presença de estratégias tradicionais no desenvolvimento da aprendizagem. Em consideração ao anterior, reflete-se sobre a mediação do ensino da leitura e da escrita, nas salas multisseriadas do meio rural. Nesse sentido, para este exercício escritural, desenvolvem-se os aspectos singulares de: auto-interpretação, produção e manifestação das ideias, a partir dos dizeres e vinculados aos fazeres do docente.

A autointerpretação do fazer confere significado à prática pedagógica; assim, passa por ações por parte do docente tais como: ação autorreflexiva, processos de representação, processo formativo e um processo de transformação, os quais são os pontos estruturantes para alcançar um significado que transcenda os cânones convencionais. Esses pontos se sobressaem ainda mais quando se trata da prática de ensino orientada a promover a leitura e a escrita dos estudantes do meio rural.

Sobre isso, [Gámez \(s.f: 331\)](#) afirma: "...o despertar da alma está intimamente vinculado, não apenas com a experiência da verdade, mas com uma transformação de si". É importante esclarecer que o professor multisseriado orienta todas as áreas e a competência da leitura e da escrita se integra com outras disciplinas. Portanto, deve aplicar a interdisciplinaridade e a transversalidade nos diferentes anos que atende. De fato, autointerpretar a prática é oferecer ao educando a possibilidade de autonomia em sua aprendizagem; isso ajuda a formar-se como ser crítico e a direcionar-se para a busca de estratégias inovadoras e significativas.

Em relação a isso, em diálogo com a professora [GO.1 S](#), revela-se o seguinte: "*Aí, eu percebi que ele tem sua opinião e ela é válida, é válida. Porque ele opina*"; este factum ela o relacionou com o fazer do aluno e, sobre esse fato, a partir da reflexão, compreendeu a importância do agir do estudante. Assim, considerou a necessidade de abrir espaços para mudanças no ensino da leitura e da escrita. Ou seja, ela autointerpreta seu fazer com base nas informações da prática de ensino. Daí que, em seu diálogo interno, realizou uma autocrítica do agir em sua mediação da leitura e da escrita. Indicou que, de certa forma, a reflexão lhe permitiu conhecer como o educando aprende.

Por outro lado, os fragmentos dos diálogos das professoras [MV.2 S](#) e [MJ.3 S](#), no que diz respeito à autointerpretação, permitiram questionar-se sobre o que implica ensinar a ler e escrever; o que as motiva a ensinar. Tudo isso as leva a reconhecer quais estratégias ajudam a ensinar essa competência — como diz a professora — é "...deixar de lado as metodologias rotineiras" ([MV.2 S](#)), e outro aspecto é levar para a sala de aula "...uma paixão, esse amor pela leitura e pela escrita" ([MJ.3 S](#)); naturalmente, são apenas alguns trechos da prolixa informação a respeito do que elas expõem sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. São novas considerações, diferentes visões que conduzem a essas novas posturas diante do próprio fazer, diante da prática [é uma interpretação a partir de como os educandos aprendem].

Desse modo, a autointerpretação de seus fazeres, para expressá-la em seus dizeres, é positiva e gera um compromisso transformador. Assim sendo, essas ações precisam ser conhecidas e



assimiladas pelos educadores da educação rural. Só assim poderão compreender as exigências imperativas para a realização de um ensino adequado, eficaz e significativo, que conduza a uma aprendizagem sem traumas, fruto de vivências satisfatórias para os estudantes.

A produção dessa significação diferente vai estar consubstanciada com uma ação ou ato consciente de autorreflexão que lhe permitirá desenvolver um processo de representação que implica o desenvolvimento de guias de aprendizagem. Um guia que contenha estratégias lógicas, simples, adaptadas e adaptáveis aos interesses dos aprendizes. Dessa forma, poderá ser promovido o ensino da leitura e da escrita de um modo diferente que supere os métodos convencionais: alfabético-silábico ou silábico-alfabético, que são a constante nesses atos.

Derivado do anterior, pode-se interpretar que, no ensino no que se refere aos “dizeres e fazeres”, é preciso levar em conta que: “Para ensinar bem, é indispensável ter claro o que vamos ensinar, ou seja, qual é nosso objeto de ensino” (Kaufman, 2007: 17). É assim, como se pôde valorizar que a docente GO1S, para a inclusão das estratégias, buscou a informação orientadora que proporciona o programa (PTA) do MEN para a produção [guia de aprendizagem]. Além disso, relaciona essa guia com a planificação. Com esse critério orientador, incorpora: “...textos que são atrativos que ajudam na aprendizagem. [No entanto, comenta] ...que busca aqui e ali” (GO1S). Tudo isso, com a finalidade de encontrar as melhores opções que apoiem a aprendizagem da leitura e da escrita. Ou seja, evidencia certo conhecimento da orientação que proporciona a didática, para oferecer uma variedade de estratégias com uma linguagem de acordo com o setor rural, ainda que esteja distante do verdadeiro fazer pedagógico nesse sentido, apesar de sua intenção de apoio à promoção da construção do processo leitor e escritor dos aprendizes. Aspira-se que haja a incorporação de estratégias didáticas significativas, sob as novas teorias de aprendizagem da leitura e da escrita favoráveis aos neocognoscentes. Dessa maneira, o docente poderá apresentar opções variadas e interessantes ao educando, de acordo com sua idade, seu interesse por esses dois processos e vinculado ao progresso individual de cada aprendiz na construção da leitura convencional e da escrita convencional.

A manifestação das ideias é reconhecer a criança presente na construção da leitura e da escrita. A propósito disso, a docente MJ.3S estabelece a relação com a formação didática que possui; por isso, não pensa apenas na guia de aprendizagem; pelo contrário, propôs vídeos com explicações e chama os educandos para estarem em contato permanente. Em concordância com isso, propõe Perrenoud (1920: 3) que o docente deve ter “...o domínio pessoal da cultura que ensina e avalia, e quer dizer também que os professores devem tanto à sua escolaridade geral quanto à sua formação pedagógica”. Daí que, em congruência com isso, percebeu-se que o educador desenvolveu competências derivadas de sua formação, o que se notou quando apresentou ideias com coesão no vocabulário em relação às práticas, as quais foram valoradas como adequadas. Nessa perspectiva, então, propôs situações de ensino tendo em mente a necessidade do educando para aproximar o conhecimento; por isso, usa (simbolismos) como os vídeos de explicação, que sustentam os processos da aprendizagem da leitura e da escrita. Sem dúvida, a docente prepara seu trabalho em relação aos dizeres e ações para que o educando alcance suas competências.



Verdades provisórias

Com respeito aos dizeres e fazeres — uma simbiose expressiva —, pode-se dizer que os educadores transmitem o saber, relacionado à leitura e à escrita, aos educandos, por meio de situações didáticas pensadas e refletidas em torno da alfabetização acadêmica; assim, nos docentes com formação própria e em alguns docentes que são bolsistas pela excelência, pôde-se evidenciar certa distância entre o dizer e o fazer. Isto é: uma coisa é o que se diz e outra o que se faz. Tal situação pôde ser analisada da seguinte maneira: desenvolvem seu fazer, sem a reflexão que se requer para vinculá-la à teoria, para promover a leitura e a escrita. Pelo contrário, alguns docentes bolsistas do MEN proporcionam a aproximação ao saber com diversidade de estratégias ativas em coerência com os interesses do educando.

Desde esse ponto de vista da formação, o docente rural precisa saber como propor estratégias de leitura e escrita com texto que seja do meio onde vive. E, também, como acompanhar com uma pedagogia que convide o estudante a problematizar seus esquemas. Por tal motivo, a formação do docente rural deve enfatizar o desenvolvimento de intervenções didáticas vinculadas ao entorno e mediadas por pares dentro da sala de aula. Isso porque o acompanhamento que recebe de seus cuidadores (responsáveis) é pouco. E, em ocasiões, os adultos significativos têm pouco contato com a alfabetização. São pessoas pouco letradas.

Por tal motivo, os professores da educação rural precisam formar-se em uma pedagogia que transforme a didática no ensino. Por um lado, em palavras de Freire e Faúndez (2018: 49), deve-se "...saber como ensinar desde a cotidianidade com ambientes rurais. Por outro lado, na sala de aula, [valorizar] como fazer intervenções didáticas com um diálogo" reflexivo entre pares que ajude a confrontar os esquemas e, por conseguinte, construir o saber.

Com respeito à teoria da ação social, pode-se assinalar que ela fundamenta e explica as situações que emergem da própria realidade social. Em função dela, trabalha-se e desenvolve-se a partir das interações humanas, que se situam no âmbito de uma atividade com certa independência ou autonomia. Tal perspectiva relaciona-se com o interacionismo social. Assim, quando os docentes convergem em suas informações no que se refere ao seu fazer — entendido como prática pedagógica —, vinculado ao que dizem que fazem, sempre se encontrará um ponto de interação a partir da conexão que se dá em uma realidade. Esta é a sala de aula na qual interagem aprendizes e docentes. E, da mesma forma, apontar para a congruência entre os dizeres e os fazeres do docente.

Referências

Burgardt, A. (2004). *El aporte de Max Weber a la constitución del paradigma interpretativo en ciencias sociales*. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004. <https://www.aacademica.org/000-045/506>

Callou, M. (2005). *Comunicar para el desarrollo: una comunicación más participativa y con estrate-*



- gias adecuadas a realidad sociocultural de la comunidad.* Universidad Autónoma de Barcelona.
- Capuano, A., Lucilli, P. e Szwarc, L. (2004). Apuntes para la reflexión sobre el concepto de identidad. En *Oficios terrestres*. (pp. 124-133). <https://acortar.link/CSocA4>
- Causa, J. (1967). A propósito de la obra *La Enseñanza Primaria en el Medio Rural*, de Agustín Ferreiro. *Educación Rural*. https://www.educacionrural.org/?page_id=559
- Contreras, C. A. F. e Contreras, M. (2015). La Práctica Pedagógica de los Docentes desde una Visión Émic y Ético: Elaboración Teórica Emergente. *Revista Evaluación e Investigación*. 1(10), 77-104. doi:<http://190.168.5.17/bitstream/handle/123456789/41746/articulo4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Denzin, N. K. e Lincoln, Y. (2011). Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de Investigación Cualitativa. Vol. *Educação*. *Revista do Centro de Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, volumen 31, número 1, 2006, (págs. 11-22). <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Ferreiro, E. (1982). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Revista de investigación Educativa*. <https://acortar.link/inessB>
- Ferreiro, E. (2006). La escritura ante de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3 (pp. 1-52). Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf>
- Ferreiro, E. (2011). *Alfabetización Teoría y práctica*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2018). *Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6561877>
- Freire, P. e Faundez, A. (2018). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Siglo XXI Editores.
- Fusca, C. (2016). *Las increíbles ideas de los niños durante su apropiación de la lectura y escritura*. Buenos Aires: Letra Urbana. Al borde del olvido, ed. 33. <https://letraurbana.com/articulos/las-increibles-ideas-de-los-ninos-durante-su-apropiacion-de-la-lectura-y-escritura/>
- García, A. L. (2012). *Saberes sobre la educación a distancia (y IV)*. El saber teórico (12,28) <https://aretio.hypotheses.org/373>
- Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Revistas Unidistrital. Enunciación*, 8, 77-98 <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2480>
- Hernández, S. R.; Fernández, C. C. e Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6a. ed.). McGraw Hill.



- Herrera, G. M. e Soriano, M. R. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. En *Papers*, 73, (pp. 59-79). <https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25784/25618>
- Litwin, E. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*.
- Navarro, C. J. e Pardo, J. (2009). La clasificación de los saberes. En *Historia de la Filosofía*. Anaya. <https://acortar.link/3IXFOI>
- Navarro, E. (2000). Alfabetización Emergente y Metacognición. *Revista Signos*, 33(47), 111-121. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100010>
- Parra Sandoval. (1990). *Escuela y modernidad colombiana*. <https://acortar.link/scloaB>
- Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, Universidad Santo Tomás, Bogotá, 74, 33-52. <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf>
- Ribes, A. (2019). Goffman y las situaciones sociales: algunas enseñanzas teórico-metodológicas. *Revista Española de Sociología*, 29(2), 285-300. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7403974.pdf>
- Ricoy, L. C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1486>
- Sanjurjo, L. e Desinano, N. (2016). *La enseñanza de la lengua en la Escuela Media. Fundamentos y desafíos*. Homo Sapiens.
- Shannon, C. e Weaver, W. (1949). *Modelo de la Comunicación Shannon y Weaver*. <https://experiencia.com/directory/concepts/the-shannon-weaver-model-of-communication/>
- Vernon, S. (2013). *Tres distintos enfoques en las propuestas de Alfabetización inicial*. <https://nayeliriverasanchez.files.wordpress.com/2013/06/tres-distintos-enfoques-en-las-propuesta-de-alfabetizacion-inicial.pdf>



Dimensão material e regulatória do sistema e do direito internacional (SI-DI)

Dimensión material y normativa del sistema y el derecho internacional (SI-DI)



Iván Agustín Cevallos Zambrano
<https://orcid.org/0000-0001-6647-0257>
Quito, Ecuador

Recebido: junho / 3 / 2025

Aceito: junho / 19 / 2025

Como citar: Cevallos, Z. I. A. (2025). Dimensão material e regulatória do sistema e do direito internacional (SI-DI). *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 67-86. <https://doi.org/10.59654/yxsmas32>

* Doutor em Jurisprudência. Candidato a doutorado em Direito Econômico e da Empresa. Especialista e Magister em Direito Constitucional e Processual. Especialista em Direito Tributário. Advogado dos Tribunais da República. Juiz Distrital do Contencioso Tributário, sede Quito, desde 2013. Legislação Tributária / Direito Financeiro, Universidad Regional Autónoma de Los Andes: Ambato, Sierra Centro, Equador. Email de contato: ivancevallosz@hotmail.com



Resumo

O presente estudo tem como propósito analisar a dimensão material e normativa do Sistema Internacional, do Direito Internacional e das Organizações Internacionais, por meio de uma pesquisa de caráter bibliográfico-documental. O objetivo principal é identificar a origem e a evolução do direito internacional, bem como suas características, elementos, fontes, conceitos e princípios fundamentais. Além disso, aborda-se o desenvolvimento histórico do direito internacional desde seus primórdios, com a regulamentação de fronteiras e a assinatura de tratados de paz, destacando o papel dos Estados em virtude de sua soberania, consentimento e vontade. Também são examinadas as organizações internacionais, seus elementos constitutivos, fontes e princípios que as regem, para, por fim, descrever diversos problemas geopolíticos contemporâneos, como as tensões decorrentes da diversidade cultural, os conflitos armados, os deslocamentos forçados, a migração e o papel dos organismos internacionais no âmbito jurídico..

Keywords: Sistema Internacional, Direito Internacional Público, Direito Internacional Privado, Organizações Internacionais.

Resumen

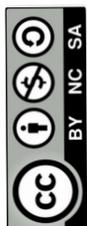
Este estudio tiene por objeto un análisis sobre la dimensión material y normativa del Sistema Internacional, el Derecho Internacional y las Organizaciones Internacionales, a través de la investigación bibliográfica-documental. El objetivo se centra en identificar el origen y evolución, sus características, elementos, fuentes, conceptos y principios básicos del derecho internacional. También aborda el derecho internacional, desde sus inicios, con la regulación de fronteras, los tratados de paz. El papel de los Estado con su soberanía, consentimiento y voluntad. Las organizaciones internacionales, elementos, fuentes y principios que les rigen, y arriba a la descripción de los diferentes problemas geopolíticos, como las tensiones de la diversidad cultural, conflicto de guerra, desplazamiento y migración, y el papel de los organismos en el ámbito jurídico.

Palabras clave: Sistema Internacional, Derecho Internacional Público, Derecho Internacional Privado, Organizaciones internacionales.

Introdução

O presente estudo tem por objeto uma síntese sobre o Sistema Internacional (SI), o Direito Internacional Público e Privado (DIP-P), as organizações que integram esse sistema (OOII) e sobre os temas relevantes na geopolítica atual. De modo geral, incorpora seus antecedentes, conceituação, caracterização, fontes, evolução e funções do direito internacional, os elementos formais e materiais, a estrutura das organizações do sistema, considerando as linhas de atuação dos Estados partes conforme o tipo de organizações. Também aborda os conceitos ou princípios fundamentais.

No que diz respeito ao Sistema Internacional, analisa-se sua dimensão material e normativa,



que inclui uma análise sócio-histórica do sistema, baseada na globalização, permitindo evidenciar a fragmentação da sociedade pelas desigualdades econômicas e políticas e a hegemonia das grandes potências nas organizações.

Quanto ao Direito Internacional, aborda-se seu antecedente desde a regulamentação das fronteiras, os tratados de paz, o surgimento do Estado soberano, distinto do Estado do pacto social de Hobbes, e os momentos gerados pelas mudanças sociais, as tensões pela diversidade cultural e os pilares da paz, frente à soberania dos Estados e à estrutura das diferentes organizações internacionais, bem como o fim da cooperação entre os Estados nos diversos campos.

Também aborda a soberania do Estado como o consentimento ou voluntarismo na criação e aplicação das normas internacionais e o *jus cogens*, e a restrição de competências como princípio de incompetência, permitindo identificar sua caracterização de neutralidade e não intervenção, incluindo a ausência de hierarquia das normas, sua especificidade e validade antes e depois.

No que diz respeito ao desenvolvimento normativo, permite conhecer as linhas que sustentam o direito internacional, tais como: a primazia do direito internacional, cujos preceitos são incorporados ao direito interno; a criação do direito comunitário ou supranacional, o que significou limitações à soberania estatal; o direito internacional dos direitos humanos, cujas normas de hierarquia superior são consagradas por preceitos constitucionais e cuja interpretação deve estar de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e os tratados e acordos ratificados pelos países.

Quanto à criação das normas, investiga-se a criação desde o Direito Internacional Público e Privado, entre eles, o conteúdo e os fatores que devem ser considerados, denominados fontes materiais; enquanto em relação às fontes formais, aborda os métodos e processos de criação com base no Estatuto da Corte Internacional de Justiça, do que se observa sua aplicação segundo as convenções, o costume internacional, os princípios gerais, as decisões judiciais e doutrinas, sem prejuízo de atender casos *ex aequo et bono* ou de ponto de vista justo e bom; e a jurisprudência como forma de interpretação e determinação da norma, mas não como criação, que leva implícito seu caráter *erga omnes* e o *jus cogens* como normas superiores às convencionais.

Da mesma forma, é realizada uma análise comparativa do direito internacional e do direito interno no que diz respeito à criação, estrutura das normas, os sujeitos e beneficiários dos direitos e o âmbito de aplicação, considerando as doutrinas voluntarista e objetivista, exemplificando a existência de fatores de fato e a coexistência do Estado com legislações diversas, sob princípios de igualdade, territorialidade das leis, personalidade das normas, direitos adquiridos e ordem pública.

Quanto à interpretação do direito internacional, sua análise compreende o antecedente sobre a compreensão dos problemas no direito natural, com uma interpretação na época do Estado moderno, na governança dos direitos e deveres jurídicos dos Estados, chegando aos dias atuais com um sistema jurídico de princípios e regras, o que depende dos tipos de organizações do Direito Internacional, caracterizado pela ausência de órgão legislativo, jurisdição obrigatória e órgão sancionador.



Também se revisa a perspectiva jurídica das organizações internacionais, com base nos elementos (convenção, costume e doutrina); organismos de justiça com alcance internacional, como a Corte Internacional de Justiça, que resolve disputas entre Estados membros da ONU, emitindo pareceres consultivos; o Tribunal Penal Internacional, que julga crimes de guerra, ainda que nem sempre consiga executar suas sentenças. Também se aborda a criação, elementos e organismos da ONU e OEA, como os de maior relevância, como espaços de debate entre as nações e para resolver disputas por meio da diplomacia, para evitar a guerra, com organismos especializados como OIT (trabalho), BM e FMI (financiamento econômico), UNESCO (educação), OMS (saúde e combate a doenças), OMC (comércio internacional justo). Inclui-se a OEA como organismo regional, com capacidade diplomática e financeira, direitos humanos e apego à democracia, e a CAN, organismo regional da Comunidade Andina, para controle de tarifas comuns.

Conclui-se com uma visão da situação geopolítica, como os conflitos armados, que colocam as nações em risco, gerando deslocamentos, sofrimentos em larga escala e mortes de populações militares e civis; por isso, o SI e o DI coletam dados para construir modelos de arquétipos que ajudem a compreender melhor essa realidade, com base na relação de coexistência e cooperação em um sistema universal, reforçado pelas disposições do Estatuto da CIJ e a jurisprudência da Corte, com uma interpretação consensual ao reconhecer as regras do DI.

I. O sistema internacional

O **Sistema Internacional** é definido como um conjunto de relações entre um determinado número de atores, que são os Estados, as Organizações Internacionais (OOII) e as forças transnacionais; as quais se desenvolvem, organizam e se submetem a determinadas regulamentações. Por isso, o **Direito Internacional Público (DIP)** constitui o modo de regulação próprio desse sistema internacional (Merle, 1991). Por isso, não se deve perder de vista a relação deste sistema com o seu entorno ou meio material.

Estrutura do sistema internacional, sua dimensão material

Assim, a estrutura do *sistema internacional em sua dimensão material*, segundo (Jiménez, 2010), é integrada pelo Direito Internacional Público (DIP), o qual compreende uma parte do sistema internacional global ou universal; por isso seu estudo não deve se limitar ao aspecto formal ou normativo, mas também à dimensão material ou sócio-histórica do sistema, e dessa forma compreender suas instituições jurídicas com base na realidade social em cada etapa histórica.

Também não se pode esquecer que o direito é um produto da vida social e um fator regulador desta. De tal modo que o estudo de todo ordenamento jurídico, assim como do direito internacional, como produto social, regula o sistema internacional, o que significa a combinação das normas com a realidade social existente (Jiménez, 2010).

No sistema internacional contemporâneo, é importante diferenciar a dimensão sócio-histórica ou material da dimensão formal ou normativa, consideradas duas faces da mesma moeda, mas que devem ser entendidas como um todo.

Nesse contexto, os elementos da dimensão material da Sociedade Internacional, em seu nível mais representativo, são de âmbito planetário, baseados na globalização, na interdependência



econômica criada pela mundialização dos mercados, cujo efeito é a liberalização e o aumento das transações comerciais, o fluxo de capitais e as comunicações, assim como a difusão da informação em todo o planeta. Em síntese, a Sociedade Internacional (SI) contemporânea é planetária, complexa, heterogênea, fragmentada, pouco integrada e interdependente.

Na SI, seu caráter planetário e universal também se dá porque seus elementos materiais principais são os grandes problemas comuns que a afligem por serem de caráter planetário, seja pelo crime organizado, o terrorismo internacional, a degradação do meio ambiente, as crises econômicas, a miséria em muitos países, a migração em massa e os conflitos bélicos. O mesmo ocorre com a mundialização das comunicações, o desenvolvimento tecnológico como a conexão entre os mercados de ações, assim como o progresso acelerado das redes sociais e dos meios na Internet, que exerceram um papel no desencadeamento e na multiplicação de grandes revoltas e sublevações populares no mundo árabe em 2011, provocando a queda dos regimes autocráticos.

Essa complexidade da SI se dá pela lista de problemas diversos pendentes de resolução. No âmbito político, ocorre a desintegração do Bloco Socialista da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), desmembrando-se em doze repúblicas independentes, formalizando a dissolução da União Soviética (Barbe, 2007).

Entre outros aspectos, encontra-se a fragmentação da SI pelas desigualdades econômicas e políticas, os nacionalismos e a redução do papel do Estado dentro do sistema devido à globalização e à participação de outros atores ou forças transnacionais, apesar do aumento das organizações internacionais de âmbito universal e regional, com a cooperação entre Estados nos campos econômico, social e técnico, e pela imposição das diferenças econômicas, políticas e culturais no seio do sistema.

Estrutura do sistema internacional, sua dimensão normativa

Do ponto de vista jurídico, a hegemonia das grandes potências se percebe no papel destacado no processo de criação e mudança das normas, sobretudo em domínios como o Direito do Espaço Ultraterrestre, tanto no consuetudinário quanto no convencional, assim como na posição privilegiada que possuem as OOI.

No plano normativo, a noção de Estados interessados em participar do processo de criação ou mudança de uma norma, contribuindo para a formação de determinadas práticas, é influenciada pela situação geográfica, econômica ou tecnológica, para a determinação de processos normativos; e, por outro lado, a condição de uma prática suficiente, como elemento material do costume internacional, mas apenas para os Estados interessados (Sorensen, 2010).

Nesse contexto, a hegemonia normativa convencional é percebida no fracasso dos antigos Estados socialistas e dos Estados em desenvolvimento, com base no Direito dos Tratados, ao pretenderem introduzir no artigo 52 a proibição e nulidade dos tratados obtidos por meio da ameaça ou uso da força e por qualquer outro meio de pressão política, econômica ou militar por parte dos Estados ou grupos de Estados mais poderosos (Barile, 1978).

Assim, nas OOI, a hegemonia se dá pela posição privilegiada que possuem as grandes potên-



cias, como no caso da ONU, o direito de veto (Carta ONU, 1948 citado em [Jiménez, 2010](#)) art. 27.3, que concede aos cinco membros permanentes do Conselho de Segurança (Estados Unidos, França, Reino Unido, China e Rússia), impedindo a adoção de resolução contra a qual tenha votado qualquer um dos cinco membros, e o direito de veto sobre qualquer reforma da Carta da ONU (arts. 180 e 109.2), que se concede na Assembleia Geral.

Em contrapartida, na União Europeia (UE), a hegemonia é percebida no número de representantes no Parlamento Europeu (PE) eleitos em cada Estado-membro ou no voto ponderado dos Estados quando o Conselho adota um acordo por maioria qualificada; os Estados grandes colocam mais representantes e têm mais votos que os Estados médios e pequenos.

Nascimento, evolução e funções do ordenamento internacional

O Direito Internacional (DI), também conhecido como Direito das Gentes (*ius gentium*), tem como **antecedente** o tratado de regulação de fronteiras entre Mesopotâmia e Umma (3100 a.C.); outro antecedente foi o tratado de paz de Westfália, de 1648, que pôs fim à Guerra dos 30 Anos. No entanto, para outros, considera-se que ele germina nos séculos XVI e XVII, na Idade Moderna, na Europa, com o surgimento do Estado soberano ou moderno, convertendo-se em um estado de natureza entre os Estados (teoria hobbesiana), contrária à ideia do pacto social como base dessa comunidade ([Del Arecal, 1994](#)).

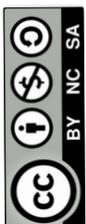
Assim, durante os séculos XIX e XX, o direito internacional é produto de três momentos: o pós-Segunda Guerra Mundial, o pós-Guerra Fria e a era Pós-colonial, nos quais se buscavam mudanças sociais, políticas, culturais e os diversos fenômenos e suas consequências. Isso gerou tensões como o enfraquecimento da soberania, a diversidade cultural e o perigo de cada situação, levando em conta os pilares da paz, o desenvolvimento dos direitos humanos em suas regulamentações e intervenções, pelo que sua finalidade era a de um direito *liberal-pluralista e de bem-estar* ([Tourme, 2013](#)).

A partir do século XIX, os tratados internacionais passam a ser fonte do direito internacional, pela elaboração e fixação de códigos, razões pelas quais se multiplicaram os tratados e manuais que uniformizaram esse direito.

Entre os **elementos formais principais**, o Direito Internacional continua sendo interestatal, continuando a se fundar no pressuposto da *soberania e na distribuição individual do poder político entre os Estados*, frente aos avanços da estrutura institucional ou organizacional, baseada na existência de numerosas OOI com a função de auspiciar e gerir a cooperação entre os Estados nos mais diversos campos. Isso, frente aos elementos sócio-históricos do mundo contemporâneo, nos coloca diante de uma das principais tensões do ordenamento jurídico internacional dos nossos dias, pela existência de um lado da soberania e independência dos Estados e, de outro, da necessidade da cooperação pacífica entre os Estados ([Chaumont, 1970 citado em Jiménez, 2010](#)).

Funções do ordenamento internacional

Neste contexto, a soberania do Estado como princípio constitucional do Direito Internacional tem dois traços deste ordenamento, *seu voluntarismo e relativismo*, ou seja, a extraordinária



relevância do consentimento do Estado soberano tanto na criação como na aplicação das normas internacionais, no contexto de um ordenamento jurídico eminentemente descentralizado (Carrillo, 1996 citado em Jiménez, 2010). Normas que são interpretadas pela Corte Internacional de Justiça, com uma concepção voluntarista do processo de criação de normas, no DI as declarações de captação de jurisdição obrigatória por parte dos Estados restringem tanto sua competência que quase está se convertendo em princípio sua própria incompetência, com base na Sentença de 4 de dezembro de 1998, no Caso da competência em matéria de pescarias (Espanha c. Canadá).

Nesse caso, cabia à Corte esclarecer a prevalência do direito aplicável e presumidamente violado, considerando a aceitação de sua competência obrigatória por parte do Canadá, ou baseada na declaração ou no âmbito da controvérsia sob a reserva canadense, ante o que se opta por respeitar o princípio do caráter voluntário da competência da Corte ou ater-se ao consentimento do Estado que formula a declaração.

Nesse contexto, a Corte fazendo uso do poder que lhe confere o art. 36.6 de seu Estatuto, que tem relação com a aceitação de sua reserva que exclui de seu conhecimento a controvérsia, caso em que o próprio Estado define e limita a competência da Corte, devendo aplicar os princípios e normas do Direito Internacional que a Corte poderá usar se não tiver sido excluída de sua competência.

Por isso, o voluntarismo e o relativismo são consequência, entre outras causas, da distinção que existe no DI entre a existência de uma norma costumeira geral e a objeção persistente, que permite salvaguardar em princípio a posição do Estado que objeta de forma expressa, inequívoca e permanente um costume em formação antes que ele se cristalice formalmente.

No plano da aplicação das normas, o protagonismo do Estado se manifesta na autotutela através de medidas de retorsão e de represália ou contramedidas, pelo que é o Estado por si mesmo que decide a valoração jurídica em uma situação concreta, Estado que vive inserido em um processo de institucionalização graças à pressão das OOI, que são as que impõem limites ao Estado soberano de maneira unilateral e discricionária, tanto das normas como do alcance de suas obrigações e da condição de utilizar os procedimentos descentralizados de aplicação de normas de maneira discricionária pelos Estados (Jiménez, 2010).

Neste contexto, os antecedentes descritos constituíram a base para manter a justiça e o respeito das obrigações derivadas das fontes do direito internacional para uma melhor convivência entre as nações.

Características do direito internacional

Ora bem, o direito internacional se caracteriza pelo **princípio de neutralidade** ou de *tolerância*, *autorizando e garantindo o pluralismo dos regimes políticos*. É por isso que a **soberania** se *sustenta no princípio de não intervenção nos assuntos internos do Estado*. Cabe, neste ponto, definir: "O Estado é a sociedade política e juridicamente organizada, com autoridade suficiente para impor uma ordem jurídica dentro de seu próprio território e para fazer respeitar sua personalidade jurídica perante o concerto internacional" (Younes, 2014).



Pode-se concluir que o direito internacional, como se entende hoje em dia, não existiu na Antiguidade ou na Idade Média, mas foi produto da civilização cristã a partir da segunda etapa da Idade Média, como indica Oppenheim (Monroy, 1995).

Cabe, neste ponto, recordar (Hart, 2012, p. 124), que define: “direito internacional é um conjunto de regras primárias de obrigação separadas, que não estão unidas dessa maneira”, às quais se considera regras costumeiras regidas por certos princípios que as obrigam entre si.

Como sistema jurídico, o direito internacional não é uma compilação aleatória dessas normas. Assim, podem existir normas de grau superior ou inferior, sua formulação pode ter maior ou menor generalidade ou especificidade e sua validade pode remontar a períodos anteriores ou posteriores (Jiménez, 2010).

Quanto à relação do Direito Internacional com o Direito Interno, depois da Segunda Guerra Mundial, surgiu um movimento para levar ao âmbito do direito internacional a tutela dos direitos humanos, que teve seu início na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, assinada em Bogotá em maio de 1948, seguida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, expedida em Paris em 10 de dezembro de 1948 (Fix, 1992).

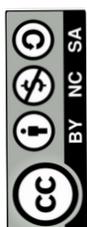
É a partir do nascimento desses dois instrumentos que surgem vários convênios e pactos internacionais sobre direitos humanos, entre eles: os Pactos das Nações Unidas sobre Direitos Civis e Políticos e sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de dezembro de 1966, e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos de San José da Costa Rica, novembro de 1969, os quais entraram em vigor com a ratificação dos países signatários, especialmente latino-americanos, por terem superado as ditaduras militares e recuperado a constitucionalidade democrática.

Esse desenvolvimento normativo do direito internacional se dá em três direções: (a) Reconhecimento da primazia do direito internacional geral. (b) Criação do direito comunitário ou supranacional. (c) O direito internacional dos direitos humanos.

Sobre a primazia do direito internacional, não se pode desconhecer que, nos últimos tempos, se incorporaram as normas dos tratados internacionais ao direito interno, gerando conflitos com os preceitos internacionais e as normas do direito interno de nível constitucional, ou seja, os Estados têm dado primazia a certas normas de direito internacional.

Quanto às normas comunitárias ou supranacionais, isso tem significado limitações à soberania estatal, as quais se percebem com maior clareza nas normas supranacionais conhecidas como “direito comunitário”, que ocupariam um lugar intermediário entre o direito interno e o internacional.

Sobre o direito relativo aos direitos humanos, seu reconhecimento como normas de maior hierarquia é recente, mas tem-se ampliado consideravelmente nos últimos anos, por meio de normas constitucionais expressas, ao contemplar que a interpretação dessas normas relativas aos direitos humanos será de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e com os tratados-acordos tradicionais e ratificados pelos respectivos governos (Fix, 1992).



II. Fontes do direito internacional

De forma geral, o direito internacional é o conjunto de normas que regula as relações entre os Estados no processo de seus conflitos e cooperação, o qual busca uma salvaguarda de coexistência pacífica, segundo Korovin em (Monroy, 1995).

Para vários autores, as fontes do Direito Internacional são as que determinam o meio do qual provêm ou podem provir as normas jurídicas, as quais se dividem em materiais e formais. Materiais, compreendem o conteúdo de uma norma jurídica, na qual se determina como se elabora a norma, levando em conta fatores sociológicos, econômicos, psicológicos e culturais, que se formalizam como fonte do direito internacional. Enquanto as fontes formais são os métodos e processos de criação das normas jurídicas conforme o previsto no artigo 38 do Estatuto da Corte Internacional de Justiça.

Entre as *fontes do direito internacional privado*, podem-se identificar dois grupos: fontes nacionais, que correspondem ao ordenamento de uma só nação, suas leis internas, jurisprudência e costumes; e as *fontes internacionais*, que são próprias da comunidade internacional, como tratados e convenções internacionais. Embora possa haver uma mescla na aplicação das normas nacionais e internacionais.

Quanto às *características*: o direito internacional privado dá-se por ter caráter nacional, pois cada país dita suas próprias normas e aproximações ao direito internacional; tem um caráter positivo, porque se inscreve nos textos legais de cada país e nos de caráter bilateral entre países.

Enquanto o direito internacional público sustenta-se no fato de que as relações entre as nações serão de benefício mútuo e não de guerra, pelo que as relações devem reger-se por tratados voluntários, mas os Estados signatários devem submeter-se independentemente de quem exerça o governo.

Hierarquia das fontes do direito internacional

A esse respeito, a Corte, cuja função é decidir conforme o direito internacional as controvérsias que lhe sejam submetidas, deverá aplicar: (a) as convenções internacionais, sejam gerais ou particulares, que estabelecem regras expressamente reconhecidas pelos Estados litigantes; (b) o costume internacional como prova de uma prática geralmente aceita como direito; (c) os princípios gerais de direito reconhecidos pelas nações civilizadas; (d) as decisões judiciais e as doutrinas dos publicistas de maior competência das distintas nações, como meio auxiliar para a determinação das regras de direito, sem prejuízo do disposto no Artigo 59. Tal disposição não restringe a faculdade da Corte para decidir um litígio *ex aequo et bono*, se as partes assim o convierem (ECI Estatuto da Corte Internacional).

Para maior compreensão, cabe indicar que as fontes do direito internacional não estabelecem uma hierarquia entre as fontes, as quais compreendem: *Jurisprudência*, como a forma de interpretação do direito realizada pelos tribunais ao determinar uma norma, sem que dela nasça uma norma mas como meio auxiliar. *Doutrina dos publicistas*, versados sobre direito público, sua interpretação também pode ser considerada meio auxiliar. *Analogia e equidade*: a primeira



nasce por falta de norma jurídica para um caso, tendo por objeto gerar uma decisão mais justa ante os conflitos; enquanto a equidade se dá quando não há padrão legal capaz de cobrir o caso determinado. *Erga omnes*, obrigação para todos, sua finalidade é preservar os valores fundamentais internacionais, independentemente de sua aceitação. *Ius cogens*, conjunto de normas que se sobrepõem à autonomia da vontade, são normas superiores às convencionais (Homa - Instituto de Direitos Humanos e Empresas, 2020).

Âmbito de validade das normas jurídicas

Com base no estabelecido no artigo 24, inciso 1, da Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados (CVDT), os tratados internacionais entram em vigor no momento em que os Estados partes assim o acordaram; caso contrário, entram em vigor quando todos os Estados os tiverem aprovado. Nos tratados de livre comércio, o tratado entra em vigor em diferentes datas sucessivas. Assim, o Estado em que entra em vigor obriga os Estados e deve ser cumprido de acordo com os princípios de verdade sabida e de boa-fé graduada – princípio do *pacta sunt servanda* – sem que os Estados partes possam alegar a existência de normas de direito interno que se oponham às disposições do tratado para deixarem de cumpri-lo.

Assim também, o âmbito de validade dos tratados, segundo o artigo 29 da CVDT, no que se refere ao espaço, estende-se a todo o território do Estado, isto é, aos espaços marítimos, terrestres e aéreos onde os Estados signatários exercem seu poder soberano. Por isso, ao se alterar a fronteira de um Estado, altera-se também o âmbito de validade espacial do tratado.

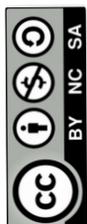
Não obstante o indicado, os Estados partes podem restringir a aplicação do tratado a determinada ou determinadas partes de seu território, como no caso dos tratados para estabelecer zonas de livre comércio. Também pode ser fixado um âmbito de validade temporal, conforme disposto pelo artigo 28 da CVDT, que só se estende ao futuro a partir do momento em que entrou em vigor, salvo disposição em contrário pelas partes (Cordova, 2008).

III. O que são e quais são os conceitos fundamentais do Direito Internacional

Entre os conceitos fundamentais do DI a doutrina estabeleceu: *Soberania dos Estados*, porque os Estados são soberanos e não podem ser submetidos a nenhuma condição. *Igualdade dos Estados*, os Estados têm os mesmos direitos e obrigações. *Boa-fé*, os Estados em suas relações mútuas devem agir com honestidade e sinceridade. *Pacta sunt servanda*, princípio que exige que os tratados e acordos internacionais sejam cumpridos. *Não intervenção*, nenhum Estado deve intrometer-se nos assuntos internos de outro Estado. *Solução pacífica de controvérsias*, exige que as disputas entre Estados sejam resolvidas por meios pacíficos. *Proibição de ameaça ou uso da força*, veta a possibilidade de ameaça ou uso da força nas relações internacionais.

O *antecedente histórico* do DIP remonta à Grécia Antiga ou ao Império Romano, pois deles nascem muitas disposições jurídicas. No entanto, considera-se que esta área se desenvolve na França, no século XIII, quando se introduziu pela primeira vez o princípio da extraterritorialidade do Estado.

Na América Latina, sua codificação é considerada uma atividade jurídica permanente dos Estados, a qual assumiu diferentes formas, sendo realizada por meio de conferências, sendo atri-



buída às Conferências Especializadas Interamericanas sobre Direito Internacional Privado (CIDIP); razão pela qual foram adotados tratados como o de Montevideu de 1889 e o Código Bustamante de 1928, que estabeleceu a base para o estabelecimento do direito internacional privado no hemisfério.

Daí que, para a consolidação do direito internacional público latino-americano, foram adotados dois critérios: (a) Com uma abordagem global, consistente em um corpo de normas para abranger toda a normativa desta disciplina. (b) Prevê um processo gradual e progressivo, para a formulação de instrumentos internacionais sobre temas jurídicos específicos, que buscava estabelecer um código único de direito internacional privado, o que não foi aprovado pelos Estados, motivo pelo qual os mecanismos de tratamento foram regulados pelo CIDIP, o que hoje conhecemos como a Carta da OEA ([Organização dos Estados Americanos, 1940](#)), na qual descreve as Conferências Especializadas como reuniões intergovernamentais para tratar de assuntos técnicos especiais ou para desenvolver determinados aspectos da cooperação internacional.

Em outras palavras, pode-se dizer que o direito internacional ocupa-se da resolução de conflitos de competência internacional, conflitos de leis internacionais, a cooperação processual internacional e a condição jurídica dos estrangeiros, ou seja, atua no âmbito onde existam interesses privados entre privados, ao qual se denomina Direito Civil Internacional. No entanto, sua intervenção, longe de resolver a disputa entre os privados, o que faz é determinar qual ordem jurídica entre os dois países envolvidos prevalece, razão pela qual seu papel é mais normativista. Contudo, pela globalização, geram-se novos estudos dessas relações, motivo pelo qual se adota uma postura substancialista.

Princípios do direito internacional privado

Entre os princípios do direito internacional privado, observam-se: *O lugar rege os atos (Locus regit actum)*, isto é, as ações serão legais ou não dependendo de onde se realizam. A lei do lugar onde as coisas se encontram (*Lex loci rei sitae*), isto é, que os bens serão transferidos de acordo com a lei do local onde se encontram. *As coisas seguem as pessoas (Mobilia sequuntur personam)*, equivale a que as coisas que sejam propriedade de uma pessoa se regem pela lei que rege essa pessoa. *Lei do foro (lex fori)*, significa que, em caso de conflito, aplica-se a lei do juiz competente do Estado correspondente. Tudo isso possibilita o comércio internacional.

IV. Ramos do Direito Internacional e Universal do Direito Internacional

O direito internacional se divide em dois grandes ramos: o direito internacional público, que é o conjunto de princípios que regulam as relações jurídicas entre Estados; e o direito internacional privado, que regula as relações entre indivíduos no contexto internacional.

O **Direito Internacional Público**, são muitas as definições dadas na doutrina, assim para ([Monroy, 1995, p. 13](#)) "O direito internacional público é o ramo do direito público que estuda as relações entre Estados e entre estes e os demais sujeitos de direito internacional, assim como a organização e funcionamento da comunidade internacional". Ou seja, o direito das gentes ou direito internacional público ocupa-se "essencialmente de regular as relações entre os Estados



e, melhor ainda, as relações entre os sujeitos de direito internacional” (Rousseau, 1966, p. 1).

Cabe indicar que o Direito Internacional Público, suas normas jurídicas internacionais são criadas pelos Estados por meio de tratados ou convenções, cujos destinatários são os Estados e outros sujeitos, normas que regem ambos os sujeitos.

O **Direito Internacional Privado** é o ramo do direito que se ocupa dos assuntos legais internacionais diferentes da relação entre os distintos países. Por isso, pode-se dizer que é o instrumento que regula as relações entre as sociedades, facilitando o movimento de pessoas e a troca de bens e serviços, fomentando a integração e combatendo as atividades ilícitas.

Comparação da classificação do DI e interno e quem o regula

Para abordar a distinção do direito interno e o direito internacional, deve-se identificar: (a) Quem, e como se criam as normas e a estrutura do direito internacional, (b) Qual é o sujeito beneficiário ou obrigado desse direito, e, (c) Qual é o âmbito de aplicação desses direitos (interno e internacional público), assim pode-se dizer que:

- 1) *Sobre a criação das normas do Direito interno e do Direito internacional.* No direito interno suas normas são criadas por um órgão legislativo central encarregado de criar ou formular as leis e regem dentro das fronteiras e no território de cada Estado, ou seja, é criado por vontade de um só Estado. Enquanto o direito internacional, é criado com a colaboração de dois ou mais Estados, suas normas transpõem as fronteiras, porque normatizam as relações mútuas nesses estados.
- 2) *Em quanto aos sujeitos beneficiários ou obrigados.* No direito interno, seu ordenamento jurídico está integrado por um conjunto de normas jurídicas que regem dentro do território nacional e se aplica aos indivíduos (pessoas naturais e/ou jurídicas) sejam nacionais ou estrangeiros e é de cumprimento obrigatório, incluindo as sociedades estatais, ou seja, cada Estado tem seu próprio ordenamento jurídico. Em troca, no *direito internacional*, as normas jurídicas normatizam as relações entre os Estados, e são úteis à comunidade ou sociedade internacionais, e os sujeitos não só são os estados mas outros sujeitos como organizações. É um direito de subordinação e o direito internacional de coordenação.
- 3) *Em quanto aos sujeitos do direito internacional público são:* Os *Estados nacionais*, aqueles reconhecidos por seus pares e a comunidade internacional. As *Organizações Internacionais*, seja de mediação e acordo internacional, ONU, Organização das Nações Unidas, a OIT, Organização Internacional do Trabalho, OEA, Organização dos Estados Americanos, a UE, a União Europeia. A *comunidade beligerante*, como os movimentos de libertação nacional, nos casos de terem sido reconhecidos como atores políticos e não criminosos; e, A *pessoa física*, é a pessoa reconhecida como sujeito do direito internacional com deveres e obrigações.

Neste contexto em quanto à origem do direito interno e internacional, sustenta-se em duas doutrinas: *doutrina voluntarista* e a *doutrina objetivista*; a primeira, no direito interno (regras jurídicas) são produto da vontade humana e o direito internacional nasce do consentimento



dos Estados. Na **doutrina objetivista**, estabelece que a origem das normas ou do ordenamento jurídico se regem por uma norma fundamental da qual se derivam todas as regras do direito, segundo Kelsen tomado de (Rousseau, 1966).

Tabela 1

Classificação do direito internacional público e privado

Direito Internacional Público	Direito internacional privado
<i>Universal e regional: Universal aplica-se em todo o mundo (ONU) e Regional aplica-se à região (OEA).</i>	Pelo enfoque: <i>Nacional:</i> regula as relações privadas internacionais de um país específico. <i>Uniforme:</i> harmoniza as regras de direito internacional privado entre diferentes países.
<i>Natural e positivo:</i> Segundo a natureza das normas e das investigações.	<i>Pelo setor:</i> Direito aplicável, competência judicial internacional, reconhecimento e execução de decisões estrangeiras.
<i>Teórico e prático:</i> Classifica-se segundo a natureza das normas e das investigações.	<i>Pela fonte:</i> Lei, Costume, Princípios gerais do Direito, Jurisprudência, Doutrina.
<i>Geral e particular:</i> Segundo a natureza obrigatória das normas.	<i>Direito Internacional Privado Autônomo, Direito Internacional Privado Convencional, Direito Internacional Privado Institucional, Direito Internacional Privado Transnacional.</i>

Nota: Elaboração própria.

Tabela 2

Divisões do Direito Internacional e do Direito Interno

Divisão do Direito Internacional Público	Divisão do Direito Internacional Privado
Direito Penal Internacional Direito Internacional Administrativo Direito Constitucional Internacional Direito Internacional dos Direitos Humanos Direito Internacional Humanitário Direito Internacional Econômico Direito Internacional do Meio Ambiente Direito Internacional Tributário	Direito Aplicável e Execução Direito Processual Direito de Família Direito Comercial
	Direito Interno (Objetivo e Subjetivo)
	<i>1.1 Direito Público:</i> Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Penal, Direito Financeiro, Direito Internacional Público, Direito Tributário, Direito Processual, Direito do Trabalho, Direito de Imigração, Direito Ambiental. <i>1.2 Direito Privado:</i> Direito Civil, Direito Comercial, Direito Societário, Direito Falimentar, Direito Internacional Privado. <i>1.3 Direito Social:</i> Direito Social (Seguridade Social) e Direito Econômico (Direito Financeiro, Economia Popular e Solidária).

Nota: Elaboração própria.



V. As relações entre o Direito internacional e os direitos internos

Sobre o direito internacional e o direito interno, podemos dizer que, no Equador como em todos os países, não existe um corpo único de direito positivo para resolver os conflitos de leis. Para encontrar as normas do direito privado, deve-se recorrer à Constituição equatoriana, códigos e leis, bem como aos tratados e convenções assinados e ratificados pelo Equador, como a Convenção Pan-Americana de 1928, que aprovou o Código Sánchez de Bustamante, já mencionado.

Entre os conceitos fundamentais, é importante indicar que existe um fator de fato que determina a existência do Direito Internacional Privado: a coexistência do Estado com legislações diversas. Seu fundamento jurídico é a comunidade das nações, e seu grau de desenvolvimento determinará o avanço do DIP. Por isso, segundo [Larrea \(2009\)](#), identificam-se como princípios os seguintes:

Igualdade, consagrada na Constituição equatoriana, equipara os direitos entre equatorianos e estrangeiros nos direitos civis, bem como nas atividades laborais e comerciais.

Reciprocidade, resulta de um ato soberano do Estado, incondicional e independente da conduta dos outros Estados perante os equatorianos.

Territorialidade das leis, prevista no Código Civil equatoriano, na disposição: “a lei obriga todos os habitantes da República, incluindo os estrangeiros, e sua ignorância não exime ninguém.”

Personalidade das normas que afetam o estado civil e a capacidade das pessoas, abrange qual deve ser a lei pessoal que rege o estado civil e a capacidade das pessoas. Esta questão não ficou resolvida no Código Sánchez de Bustamante, sendo solucionada pela lei de preferência da nacionalidade vigente no Código Civil equatoriano.

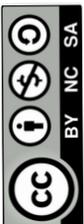
Respeito aos direitos adquiridos, princípio contemplado na Constituição de 1967, ao estabelecer que a nacionalidade adquirida não se perde em virtude de novas leis com exigências distintas. Mesmo com possíveis mudanças constitucionais, o respeito ao direito adquirido também é previsto no Código Civil equatoriano.

Ordem pública, constitui um princípio básico do direito interno, regido pelas normas constitucionais e pelo direito secundário que rege o direito público ([Larrea, 2009](#)).

VI. Aplicação e interpretação do direito internacional

Já no século XVIII, o direito internacional buscava interpretar e compreender os problemas internacionais da época, desenvolvendo-se assim a Sociedade Internacional e o Direito Internacional ou direito natural ([Rodríguez, 2019](#)). Isso deu início a uma transformação política, econômica e social, consolidando o Estado moderno na Europa, cujo objetivo era reger os direitos e deveres jurídicos dos Estados — considerados sujeitos do direito internacional —, transformando o Estado em uma comunidade política de poder absoluto e enfraquecendo a Comunidade Internacional.

Atualmente, o DI é um sistema jurídico de princípios e regras que produzem efeitos em relação



a outros princípios e regras, devendo ser interpretado em conjunto. Assim, o DI não é apenas uma compilação de normas: existem relações entre elas, convivendo normas de hierarquia superior e inferior, ou gerais e específicas, dentro de um conjunto unitário e coerente (Relatório da CDI, 2006).

Surge assim o conceito: “O direito internacional é um sistema jurídico.” Suas regras e princípios produzem efeitos em relação a outros princípios e normas e devem ser interpretados em seu contexto (Hart, 2012).

Organização no Direito Internacional Público (DIP)

As instâncias do DI Público são organismos descentralizados, dinâmicos e minimamente coercitivos, com deveres jurídicos internacionais relativos e negociáveis. Segundo Novak e García (2001), caracteriza-se por: (a) Ausência de um órgão legislador centralizado para elaborar normas jurídicas, pois as regras são criadas por tratados; (b) Ausência de um órgão jurisdicional obrigatório — os Estados não estão automaticamente sujeitos a um tribunal, mas podem se submeter voluntariamente em caso de controvérsia; (c) Ausência de um órgão sancionador — não existe um órgão que imponha sanções em caso de descumprimento dos tratados.

Entre as **funções** do direito internacional público (Franciskovic, 2019), destacam-se: (a) *Determinar as competências dos Estados*, dado que cada Estado possui uma esfera de ação limitada e fora dela carece de legitimidade, salvo exceções; (b) *Determinar as obrigações negativas (de abstenção) e positivas (de colaboração, assistência, etc.) impostas aos Estados no exercício de suas competências* — substituindo a competência discricionária por uma competência limitada; (c) *Regulamentar as competências dos organismos internacionais*.

As Organizações Internacionais sob a perspectiva jurídica

Antes de identificar as organizações internacionais, convém citar os elementos do direito internacional, entre os quais estão: convenções internacionais, costume internacional aceito como prática geral, decisões judiciais definitivas e doutrinas que auxiliam a aplicação das leis em caso de controvérsia.

Entre os organismos internacionais com perspectiva jurisdicional, identificam-se: Corte Internacional de Justiça, Corte Interamericana de Direitos Humanos, Corte Europeia de Direitos Humanos. Outros órgãos de justiça com alcance internacional: Tribunal de Justiça da União Europeia, Tribunal Penal Internacional, Corte Africana dos Direitos Humanos e dos Povos. Tribunais de caráter transnacional incluem: Tribunal da União Europeia, Tribunal de Justiça do Acordo de Cartagena (CAN), que resolve consultas prejudiciais de pessoas físicas ou jurídicas membros da CAN em atividades comerciais e tarifárias, Corte Centro-Americana de Justiça.

A *Corte Internacional de Justiça*, com sede em Haia (Países Baixos), é o órgão judicial da ONU, conhecida como Corte Mundial. Resolve disputas entre Estados membros da ONU e é composta por 15 juizes para mandatos de 9 anos, renováveis. Pode emitir pareceres consultivos a pedido da Assembleia Geral, do Conselho de Segurança e de outros órgãos da ONU.

O *Tribunal Penal Internacional*, por sua vez, julga crimes de guerra cometidos, por exemplo,



durante os conflitos na antiga Iugoslávia — embora suas decisões nem sempre sejam plenamente executadas.

Criação de instituições como ONU, OEA, União Europeia, entre outras

Os organismos internacionais foram criados para promover a cooperação entre países na manutenção da paz, segurança, comércio, desenvolvimento econômico e assistência humanitária. Seus objetivos principais são: manter a paz e a segurança das nações, fomentar o crescimento econômico, fortalecer as relações entre países, auxiliar com financiamento, apoio técnico e criação de bens públicos globais, tornar os países mais eficientes e regular o poder dos Estados.

As organizações internacionais possuem estrutura orgânica permanente, regem-se por acordos ou tratados com suas próprias leis e princípios, respeitam as normas do direito interno de cada Estado membro, mas sua atuação ultrapassa as fronteiras de um único Estado. Seus objetivos podem ser políticos, informativos, humanitários ou de outra natureza.

Classificação dos organismos internacionais

Quanto à classificação, eles podem ser divididos segundo diversos critérios: Quanto à duração, podem ser: permanentes ou não permanentes. Quanto à capacidade de ação, com base na autoridade conferida pelos Estados-membros, podem ser: organismos plenos, organismos semiplenos e organismos de consulta. Cabe destacar que existem organizações internacionais nas quais não participam Estados (como as ONGs), mas em todas aquelas integradas por Estados, estas estão sujeitas ao Direito Internacional Público, ainda que muitas possuam personalidade jurídica própria e outras tenham capacidade autônoma de atuação.

Organismos de maior relevância

Organização das Nações Unidas (ONU): criada ao final da Segunda Guerra Mundial, substituiu a Liga das Nações. Seu objetivo é ser um espaço para o debate entre as nações, para resolver disputas por meio da diplomacia, evitando a guerra. Possui comissões especializadas para promover a cultura, a igualdade, a educação, a saúde, entre outros.

Organização Internacional do Trabalho (OIT): vinculada à ONU, criada em 1919, busca a melhoria das condições laborais no mundo, promovendo locais de trabalho dignos, regulamentações mínimas de condições e a proibição do trabalho infantil e forçado, entre outros.

Banco Mundial (BM): promove o desenvolvimento dos países por meio de políticas de assessoria estratégica, fomento educacional, empréstimos e financiamento de projetos de desenvolvimento.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): inculada à ONU, fundada em 1945, tem como objetivo democratizar o saber, preservar o legado da humanidade e fomentar o aprendizado nas ciências.

Organização Mundial da Saúde (OMS): também vinculada à ONU, com alcance global, atua no combate a doenças, nas condições sanitárias dos países e na saúde preventiva.

Organização Mundial do Comércio (OMC): defende as normas vigentes do comércio interna-



cional, promovendo o entendimento entre produtores, consumidores e exportadores para que a atividade comercial seja justa e equitativa.

Fundo Monetário Internacional (FMI): organismo financeiro internacional que apoia economicamente países em desenvolvimento por meio de empréstimos e recomendações de gestão pública.

Organização dos Estados Americanos (OEA): organismo regional, com capacidade diplomática e financeira, podendo intervir caso algum país-membro descumpra os princípios relacionados a direitos humanos e à democracia.

No âmbito do Direito Comunitário, destacam-se a União Europeia (UE) e a Comunidade Andina de Nações (CAN).

Existem ainda outros organismos internacionais, como: a União Internacional de Telecomunicações, a União Postal Universal, o Banco Interamericano, entre outros.

Conflitos em nível global

Atualmente, desenvolveram-se guerras, insurgências, conflitos étnicos, migração e crime organizado transnacional.

Entre os conflitos armados destacam-se: Rússia-Ucrânia, que ameaça a segurança da Europa. Sudão, com a crise de refugiados. Faixa de Gaza, entre árabes e israelenses. Conflitos permanentes em países como Etiópia, Afeganistão e Síria. Problemas de insurgência em Paquistão e Myanmar. Conflitos étnicos na região dos Grandes Lagos da África. Outros conflitos relevantes incluem: Israel-Palestina, Irã contra EUA e Israel, Haiti, EUA-México, Península da Coreia, República Democrática do Congo, Colômbia. Esses conflitos resultam em deslocamentos forçados, sofrimento em larga escala e mortes.

Nessa linha, as noções de Sociedade Internacional (SI) e Direito Internacional (DI) contemporâneo configuram dois tipos ideais ou conceitos ordenadores da complexa realidade internacional. Eles reúnem e relacionam numerosos dados particulares para construir modelos ou arquétipos que ajudam a compreender melhor certos aspectos dessa realidade (Farinas, 1989). Assim, a SI contemporânea é um tipo ideal lógico, definido sobretudo por certos aspectos materiais; já o DI contemporâneo seria um tipo ideal normativo, definido principalmente pelas relações de coexistência e cooperação em um sistema universal.

No entanto, não escapa neste momento o problema global com a guerra comercial empreendida pelos Estados Unidos da América e sua política anti-migratória, pelo incremento de tarifas a todos os países, com a opção de revisão após acordos comerciais bilaterais, o que implicou que os demais países incrementassem suas tarifas em nível mundial, o que influi na deportação de migrantes, ou seja, que se fixam linhas tanto para as importações como para os migrantes, buscando estabelecer uma ordem sob as políticas desse governo.

Nesta mesma linha, cabe indicar que, tanto o Estatuto da CIJ como o conjunto de jurisprudência desse órgão atendem ao mesmo espírito consensual que reflete a noção de prática internacional, que assume uma interpretação consensual ao reconhecer as regras do DI aplicáveis ao



objeto de um litígio e determinar seu conteúdo normativo.

Conclusão

Neste ponto, é de indicar que o direito internacional representa um marco normativo essencial que regula as relações entre Estados e outros atores internacionais no cenário mundial. Através de um conjunto de normas consensuadas entre Estados, nas quais se incorporam princípios e procedimentos. Convênios que envolvem temas diversos como direitos humanos, regulação do comércio internacional e preservação do meio ambiente.

O direito internacional é de caráter consensual como resposta à necessidade de cooperação e diálogo entre as nações para enfrentar os desafios e conflitos a fim de manter a paz, sob o respeito às normas e princípios por parte dos Estados, contemplados no direito internacional, buscando promover a paz, a segurança e o desenvolvimento da sociedade.

Tanto no Sistema Internacional como no Direito Internacional, regem princípios como o de consentimento ou vontade, na criação e aplicação das normas, não escapa a imposição de competências, como os princípios de neutralidade e não intervenção, e ausência de hierarquia de normas. No entanto, evidencia-se a primazia do direito internacional, ao incorporar-se ao direito interno através de normas constitucionais, como o rigor de sua interpretação.

Desde a interpretação das normas desta matéria, conclui-se que a mesma remonta à compreensão dos problemas no direito natural; depois, no Estado moderno, a interpretação sustenta-se na governança dos direitos e deveres jurídicos dos Estados, e, nestes tempos, aquela se sustenta em um sistema jurídico de princípios e regras, caracterizado por ausência de órgãos legislativo, jurisdicional obrigatório e de órgão sancionador.

Finalmente, a existência dos organismos internacionais não garantiu o objetivo da paz, nem a cooperação entre os Estados; pelo contrário, evidencia-se a influência do Estado com mais poder sobre os demais de menor ou nulo poder. Muito menos os Tribunais judiciais conseguiram que suas decisões fossem executadas conforme é o objeto do sistema.

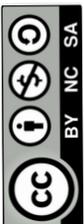
References

Barbe, E. (2007). *Relaciones Internacionales*. 3ra Ed. Editores Tecnos.

Barile, G. (1978). *La structure de l'ordre juridique international Règles générales et règles conventionnelles*. (Volume 161). In The Hague Academy Collected Courses Online / Recueil des cours de l'Académie de La Haye en ligne. Brill | Nijhoff. https://doi.org/10.1163/1875-8096_pplrdc_A9789028609709_01

Cordova, A. L. L. (2008). *Fuentes del Derecho Internacional*. <https://biblioteca.cejamericas.org/bitstream/handle/2015/1113/fuentesdelderechointernacional.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Del Arecal, C. (1994). *Introducción a las Relaciones Internacionales*. Ed. Tecnos.



- Estatuto de la Corte Internacional. (s.f.). *Artículo 38*. Naciones Unidas.
- Farinas, D. (1989). *La Sociología del Derecho de Max Weber*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fix, Z. H. (1992). *La evolución del derecho internacional de los derechos humanos en las constituciones Latinoamericanas*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Franciskovic, I. M. (2019). *Una aproximación al estudio del derecho internacional público*. Lumen, 15(2), 194-202. <https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/derecho/lumen15-2/06%20UNA%20APROXIMACI%C3%93N%20AL%20ESTUDIO.pdf>.
- Gaviria, L. (1998). *Derecho Internacional Público*. Quinta edición. Temis.
- Hart, H. (2012). *El Concepto de Derecho*. Abeledo-Perrot S.A.
- Homa - Instituto de Derechos Humanos y Empresas. (2020). Cuáles son las fuentes del derecho internacional. *Homa*, 27 de agosto de 2020. <https://homacdhe.com/index.php/2020/08/27/cuales-son-las-fuentes-del-derecho-internacional/>
- Informe de la CDI. (2006). *Fragmentación del Derecho Internacional: dificultades derivadas de la diversificación y expansión del Derecho Internacional. Documentos del 58º período de sesiones*. https://legal.un.org/ilc/documentation/spanish/a_cn4_l682.pdf
- Jiménez, P. C. (2010). *Derecho Internacional contemporáneo: Una aproximación consensualista*. Universidad de Alcalá.
- Larrea, H. J. I. (2009). *Derecho Internacional Privado*. Guayaquil. <https://www.revistajuridicaonline.com/2009/02/concepto-principios-y-fuentes-del-derecho-internacional-privado-en-el-ecuador/>.
- Merle, M. (1991). *Sociología de las relaciones internacionales*. Segunda edición. Alianza Editorial.
- Monroy, M. (1995). *Derecho Internacional Público*. Tercera edición. Temis.
- Novak, F. e García, C. L. (2001). *Derecho Internacional Público, Tomo I y II*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Organización de los Estados Americanos (1940). *Carta de la Organización de los Estados Americanos*. https://www.oas.org/dil/esp/derecho_internacional_privado_desarrollo.htm
- Rodríguez, H. L. (2019). De la historia y el Derecho Internacional a la teoría de las relaciones in-



ternacionales: Un siglo de trayectoria científica. *Política Internacional*, 1(2), 39-50. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/332/3321686005/html/>.

Rousseau, C. (1966). *Derecho Internacional Público*. Tercera Edición. Ediciones Ariel.

Sorensen, M. (2010). *Manual de derecho internacional público*. Volumen 1. 11a Edición. Fondo de Cultura Económica.

Tourme, J. E. (2013). *Derecho Internacional*. Presses Universitaires de France.

Younes, M. D. (2014). *Derecho Constitucional*. Legis.



Educomunicação: abordagem dialógica para inovar a prática docente

Educomunicación: enfoque dialógico para innovar la práctica docente



Lisset Márquez Martínez
<https://orcid.org/0000-0001-8667-8354>
El Piñal, estado Táchira / Venezuela



Jorge Miguel Quevedo Borrero
<https://orcid.org/0000-0001-8130-701X>
El Piñal, estado Táchira / Venezuela

Recebido: abril / 8 / 2025

Aceito: abril / 26 / 2025

Como citar: Andrade, O. D. J., Márquez, M. L. y Quevedo, B. J. M. (2025). Educomunicação: abordagem dialógica para inovar a prática docente. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 87-107. <https://doi.org/10.59654/8pgbxs47>

* M. Sc. em Educação. Pesquisadora da Universidad Autónoma del Caribe, vinculada ao Programa Todos a Aprender do Ministério da Educação Nacional da Colômbia, área de Qualidade do Departamento do Magdalena. Universidad Autónoma del Caribe. E-mail de contato: delmyjanethandrade@gmail.com

** M. Sc. em Educação. Pesquisadora da Universidad Autónoma del Caribe, Docente vinculada à Instituição Luis Carlos Galán Sarmiento, Plato, Departamento do Magdalena – Colômbia. Universidad Autónoma del Caribe. E-mail de contato: Lissetmarquez@hotmail.com

*** M. Sc. em Educação. Pesquisador da Universidad Autónoma del Caribe, Docente vinculado à área de Gestão Diretiva da Instituição Luis Carlos Galán Sarmiento, Plato, Departamento do Magdalena – Colômbia. Universidad Autónoma del Caribe. E-mail de contato: quevedoborreroj@gmail.com



Resumo

Este estudo teve como objetivo estabelecer a importância da Educomunicação como abordagem dialógica para inovar a prática docente. Foi abordado a partir de cinco dimensões teóricas: educativa, comunicativa, midiática, social e tecnológica. A metodologia correspondeu a uma revisão documental de teorias e abordagens anteriores. Para esse fim, foram selecionados 42 documentos sobre temas de educomunicação, inovação educativa e a integração de tecnologias na sala de aula; foram utilizados critérios de inclusão como: acesso aberto, publicados entre os anos de 2010 e 2024, em inglês e espanhol. Utilizou-se análise de conteúdo e síntese teórica. Os resultados mostraram que a educomunicação promove uma aprendizagem participativa e crítica, incentiva o ensino para o empoderamento e a formação de cidadãos capazes de analisar, questionar e produzir conteúdo ético. Concluiu-se que é necessário que os docentes redesenhem suas práticas a partir da abordagem educomunicativa, com experiências de aprendizagem dinâmicas e inclusivas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento coletivo.

Palavras-chave: Educomunicação, abordagem dialógica, inovação, prática docente.

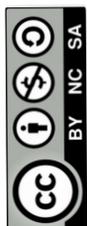
Resumen

Este estudio tuvo como objetivo establecer la importancia de la Educomunicación como enfoque dialógico para innovar la práctica docente, se abordó desde cinco halos teóricos: educativo, comunicativo, mediático, social y tecnológico. La metodología correspondió a revisión documental de teorías y enfoques previos. Para este fin, se seleccionaron 42 documentos, sobre temas de educomunicación, innovación educativa y la integración de tecnologías en el aula; se utilizaron criterios de inclusión como: acceso abierto, publicados entre los años: 2010 y 2024, en inglés y español. Se empleó análisis de contenido y síntesis teórica. Los resultados mostraron que la educomunicación fomenta un aprendizaje participativo y crítico, promueve la enseñanza para el empoderamiento y la formación de ciudadanos capaces de analizar, cuestionar y producir contenido ético. En conclusión, se resaltó la necesidad de que los docentes rediseñen sus prácticas desde el enfoque educomunicativo, con experiencias de aprendizaje dinámicas e incluyentes que contribuyan desarrollar conocimiento colectivo.

Palabras clave: Educomunicación, enfoque dialógico, innovación, práctica docente.

Introdução

Atualmente, observam-se fragilidades significativas nos processos educativos, sendo um desses problemas a resistência à mudança na cultura escolar e na comunidade educativa em geral. Nesse sentido, [Gozálvez e Contreras \(2014\)](#) apontam que a inovação no ensino frequentemente enfrenta tradições e atitudes que preferem métodos convencionais, o que limita a implementação de práticas mais participativas e colaborativas. Enquanto isso, [Álvarez e Suárez \(2023\)](#) sustentam que a diversidade na sala de aula apresenta o desafio de adaptar a inovação para



que seja inclusiva e responda às diferentes realidades sociais e culturais dos estudantes. Daí que a falta de uma cultura de trabalho em equipe também dificulta a adoção de metodologias que promovam a colaboração e a interação social, como a aprendizagem baseada em projetos ou a aprendizagem colaborativa.

Dentro dessa linha de pensamento, [Aguaded e Martín \(2013\)](#) destacam que um dos maiores problemas enfrentados pelos sistemas educacionais atualmente é a comunicação unidirecional que ainda prevalece em muitos contextos educativos. Isso cria uma barreira que impede o diálogo entre professores e alunos, limitando o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e de expressão pessoal nos alunos.

Para [Barbas et al. \(2013\)](#), a falta de habilidades comunicativas por parte de alguns professores para lidar com a diversidade de opiniões e perspectivas na sala de aula também pode dificultar um ambiente de abertura e respeito, necessário para que a inovação na prática docente prospere. Além disso, existe o desafio de fomentar uma comunicação autêntica em ambientes virtuais, que às vezes são percebidos como impessoais e distantes.

De acordo com [Lara \(2016\)](#), a educação hoje enfrenta problemas que se originam na falta de integração adequada dos meios de comunicação no processo de ensino-aprendizagem. Daí que muitos docentes utilizam os meios digitais de maneira superficial, sem aproveitar seu potencial para desenvolver o pensamento crítico e a alfabetização midiática nos estudantes.

Segundo [Caballero \(2022\)](#), a superexposição a conteúdos digitais e a falta de estratégias para filtrar e analisar criticamente as informações dificultam que os estudantes desenvolvam uma compreensão profunda e responsável dos meios. Isso destaca a necessidade de capacitar tanto professores quanto alunos em habilidades de análise da informação e no uso ético e consciente dos meios.

Cabe destacar que, segundo [Hergueta \(2017\)](#), no âmbito educacional, um dos problemas mais comuns enfrentados é a rigidez nos enfoques e métodos de ensino tradicionais, já que a inovação requer flexibilidade nos conteúdos e nos métodos pedagógicos, mas as limitações curriculares e as avaliações padronizadas podem restringir a capacidade dos professores de experimentar novas estratégias.

Por sua vez, [Gil e Marzal \(2023\)](#) destacam que a falta de formação contínua e de atualização profissional em enfoques pedagógicos inovadores faz com que alguns professores não tenham as ferramentas ou o conhecimento necessário para transformar suas práticas de maneira efetiva. Isso limita a possibilidade de criar ambientes de aprendizagem que sejam realmente adaptativos, centrados no estudante e em seus interesses.

No entanto, [Aguaded e Martín \(2013\)](#) afirmam que o principal problema que afeta os processos educativos atualmente é a brecha digital, que afeta tanto professores quanto alunos



e suas famílias, pois nem todos os docentes têm acesso à tecnologia ou as habilidades digitais necessárias para integrá-la de maneira eficaz em suas práticas. Da mesma forma, a infraestrutura tecnológica em algumas instituições é insuficiente ou pouco acessível, o que restringe a implementação de ferramentas tecnológicas que poderiam enriquecer a aprendizagem.

Segundo [Guzmán e Castillo \(2022\)](#), também existe o risco de um uso descontextualizado da tecnologia, no qual se utilizam dispositivos e aplicativos sem um propósito pedagógico claro, o que pode gerar distrações em vez de potencializar a aprendizagem. Tudo isso mostra que a educação atual está marcada por desafios que até hoje não foram superados ([Bonilla del Río et al., 2018](#)).

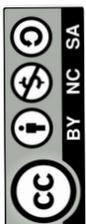
Nesse sentido, [Koffermann \(2023\)](#) considera que um dos problemas é a falta de envolvimento dos estudantes no processo educativo, já que os métodos tradicionais costumam se centrar na transmissão unidirecional do conhecimento, o que limita o desenvolvimento de habilidades críticas e comunicativas nos estudantes, que necessitam de mais espaços para expressar suas ideias, questionar e refletir.

Para [Feltrero et al. \(2023\)](#), existem dificuldades relacionadas à escassa incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ensino, de forma que se aproveite seu potencial para fomentar a interação e o diálogo. Em muitos casos, as TIC são utilizadas apenas como ferramentas de apoio, sem promover verdadeiras experiências de aprendizagem colaborativa, o que reduz sua efetividade no desenvolvimento de competências digitais e de comunicação.

Nesse sentido, [Downer et al. \(2015\)](#) expõem que alguns professores encontram dificuldades para adaptar suas práticas às necessidades dos estudantes atuais, que requerem uma educação mais dinâmica, participativa e significativa. Por isso, [López et al. \(2023\)](#) propõem que a falta de formação em enfoques inovadores, como a educomunicação, limita a capacidade dos docentes para transformar suas aulas em espaços de diálogo e coprodução de conhecimento, adaptado aos interesses e contextos dos alunos.

Segundo [González et al. \(2024\)](#), persistem problemas de comunicação entre professores e alunos, o que afeta a construção de relações baseadas na confiança e no respeito mútuo. Isso dificulta que os estudantes se sintam ouvidos e valorizados na sala de aula, o que é fundamental para uma educação inclusiva e democrática. Finalmente, a falta de inovação pedagógica afeta a motivação e o interesse dos alunos, que podem ver a educação como algo distante de sua realidade ([Arranz et al., 2024](#)). Por tudo isso, considera-se que este estudo permitirá explorar como uma abordagem de educomunicação dialógica pode transformar as práticas docentes, tornando a aprendizagem mais relevante e acessível, e promovendo uma educação na qual os estudantes se sintam protagonistas de seu próprio processo formativo.

Nesse sentido, [Aguaded e Pena \(2013\)](#) propõem que a educomunicação tem uma importância



crescente na atualidade devido à sua capacidade de responder às necessidades de uma educação mais participativa, inclusiva e orientada para o desenvolvimento integral dos estudantes, já que essa abordagem integra a comunicação na educação, promovendo práticas pedagógicas que fomentam o diálogo, o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento, aspectos-chave em um mundo onde os estudantes estão expostos a um fluxo constante de informação por meio de múltiplos meios e plataformas.

Cabe destacar que, nas instituições educativas colombianas, observa-se falta de motivação e participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Em muitos casos, os métodos tradicionais de ensino, que se centram na transmissão de conhecimentos de forma unidirecional, geram desinteresse e uma baixa capacidade para refletir e expressar opiniões, limitando a participação e o desenvolvimento do pensamento crítico. Em nível social, é comum observar que alguns estudantes enfrentam dificuldades para colaborar e trabalhar em equipe, o que pode estar relacionado à falta de metodologias que promovam a interação e a convivência na sala de aula. Isso gera um ambiente de aprendizagem onde predomina a competição individual e, em alguns casos, manifestam-se conflitos entre os alunos, dificultando uma cultura de respeito e cooperação.

Da mesma forma, um dos sintomas recorrentes é a pouca comunicação entre professores e alunos, e a tendência dos docentes de monopolizar o discurso na sala de aula. Isso cria uma barreira que impede a criação de um ambiente de confiança e respeito mútuo, onde os estudantes possam se sentir seguros para expressar suas ideias e experiências.

Do mesmo modo, alguns docentes mostram limitações no manejo de dinâmicas de comunicação bidirecional, o que pode levar os estudantes a se sentirem incompreendidos ou desmotivados, afetando a relação entre ambos. Também se observa que muitos docentes e estudantes carecem de habilidades para analisar e utilizar de maneira crítica os meios e a informação digital. A falta de uma alfabetização midiática adequada dificulta que os estudantes desenvolvam a capacidade de discernir entre informação verdadeira e desinformação, e muitos docentes não integram esses temas em suas aulas, desperdiçando o potencial dos meios como ferramentas para a aprendizagem crítica e contextual.

Do mesmo modo, observa-se pouca adaptação às necessidades dos estudantes e uma ausência de metodologias que respondam aos seus interesses e realidades. Isso se traduz em estudantes que não encontram sentido ou relevância no que aprendem e que, por isso, não se envolvem de maneira significativa em seu processo de aprendizagem. Além disso, observa-se uma escassa formação contínua dos docentes em enfoques pedagógicos inovadores, o que limita a capacidade das instituições para responder às demandas de uma educação moderna e adaptada aos tempos atuais.

Finalmente, no âmbito tecnológico, persiste uma notável brecha digital. Daí que muitos estudantes e docentes não têm acesso a dispositivos tecnológicos nem à conectividade necessária, o que dificulta o uso de recursos digitais na aprendizagem. Nos casos em que existem recursos



tecnológicos, observa-se que, muitas vezes, são utilizados de maneira básica ou como apoio superficial ao ensino tradicional, sem aproveitar todo o seu potencial pedagógico. Essa situação limita a possibilidade de que tanto docentes como estudantes desenvolvam competências digitais e habilidades práticas para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais digitalizado. Por tudo isso, neste estudo propôs-se estabelecer a importância da Educomunicação como abordagem dialógica para inovar a prática docente a partir de cinco dimensões teóricas fundamentais: educativa, comunicativa, midiática, social e tecnológica.

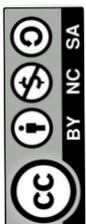
Metodología

O presente estudo seguiu os procedimentos de uma revisão documental, o que implica que se baseia na coleta, revisão e análise de documentos existentes, tais como livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, entre outros (Arias, 2016). Essa abordagem é útil para consolidar informações sobre um tema específico sem a necessidade de realizar pesquisas primárias. Através da revisão de documentos prévios, o estudo busca estabelecer uma base teórica sólida, identificar tendências, padrões e lacunas no conhecimento existente. Neste caso, foram selecionados 42 documentos relevantes sobre temas como inovação educativa, educomunicação, estratégias pedagógicas e a integração de tecnologias na sala de aula, todos produzidos por fontes acadêmicas reconhecidas.

Nesse sentido, os documentos foram selecionados seguindo certos critérios de inclusão. Foram incluídos apenas livros acadêmicos, artigos científicos revisados por pares e teses que tratassem de maneira direta os temas relacionados à inovação no ensino, à educomunicação e às estratégias de ensino tecnológico. Os documentos deviam ser publicados entre os anos de 2010 e 2024 para garantir a atualidade das informações. Além disso, foram considerados apenas documentos em espanhol ou inglês, a fim de facilitar sua compreensão e acessibilidade.

Para a busca dos documentos, foram utilizadas palavras-chave como “inovação pedagógica”, “educomunicação”, “práticas docentes inovadoras”, “tecnologia educativa” e “estratégias de ensino”, entre outras, que foram inseridas em diversas bases de dados acadêmicas, como *Google Scholar*, *Scopus*, *ERIC* e *JSTOR*. Essa seleção de palavras-chave permitiu encontrar documentos relevantes que cobrissem de forma abrangente os temas centrais da pesquisa, garantindo que os artigos, livros e teses fossem pertinentes ao objeto de estudo.

A análise das informações obtidas dos documentos foi realizada utilizando diversas técnicas. A principal foi a análise de conteúdo, que permitiu uma revisão detalhada dos textos, identificando os temas, enfoques e tendências recorrentes em relação à inovação pedagógica e à educomunicação. As informações relevantes foram categorizadas e comparadas entre os diferentes enfoques encontrados, o que permitiu identificar semelhanças e diferenças-chave. Além disso, utilizou-se uma técnica de síntese teórica, na qual foram agrupadas as principais ideias dos documentos revisados, construindo uma narrativa coerente que resumisse os achados mais importantes.



Resultados e discussão

A seguir, apresenta-se uma análise da revisão documental a partir das cinco dimensões teóricas fundamentais.

Tabela 1

Análise da dimensão educativa

Halo teórico	Autores	Teoria	Contribuições para a educomunicação dialógica	Impacto na inovação docente
Educativo	Martini (2020)	Aponta a possibilidade de uma integração entre a educomunicação e outras áreas, como a tecnologia ou a pedagogia, abrindo o diálogo sobre como a comunicação e a educação se inter-relacionam em um contexto mais amplo.	Apresenta uma crítica aos enfoques tradicionais, abre o diálogo sobre a interseção da educomunicação com outros campos como a tecnologia e a pedagogia.	Sua abordagem contribui para integrar múltiplas perspectivas no processo educativo, promovendo flexibilidade e adaptação às novas realidades.
	Medina (2024)	Alude à transformação das formas de interação e comunicação, promovendo um paradigma inclusivo e contextualizado nas realidades latino-americanas.	A educação humanista conecta emoções para mobilizar aprendizagens.	Permite assumir a inovação a partir da perspectiva da diversidade dos estudantes.
	García et al. (2024)	Explora a importância das emoções nos processos educativos, especificamente no ensino, e também aborda como a educomunicação não se trata apenas de conteúdos informativos.	Sugere que o vínculo emocional na sala de aula facilita uma conexão significativa com os conteúdos. Valoriza a dimensão emocional, favorecendo uma experiência educativa mais humana e compreensiva.	A educação humanista conecta emoções para mobilizar aprendizagens.

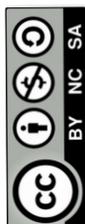


Tabela 1 (cont.)

Halo teórico	Autores	Teoría	Contribuições para a educomunicação dialógica	Impacto na inovação docente
	Miranda & Sandoval (2024)	Propõem a expansão da educação para além da sala de aula tradicional, abordando tanto os contextos formais quanto informais da educação.	Na prática docente, essa abordagem impulsiona a inovação ao desafiar as barreiras físicas da educação e fomentar uma continuidade educativa por meio de diversas plataformas e espaços de interação.	As barreiras educacionais podem ser superadas na medida em que se combinem contextos formais e informais e se introduzam inovações nos espaços de interação.
	Anaguano (2024)	Aborda os desafios e oportunidades que sua integração nos currículos apresenta e como influencia o ensino e a aprendizagem.	Essa abordagem dialógica ajuda os docentes a organizar seus métodos de ensino de forma flexível e contextualizada, permitindo a adaptação às mudanças e favorecendo a inovação educativa de acordo com as necessidades sociais.	A integração curricular reconfigura e otimiza o ensino ao mesmo tempo em que melhora a interação.
	Pac (2024)	Oferece uma reflexão filosófica sobre a educomunicação em um contexto pós-humano; a tecnologia e as novas formas de comunicação redefinem o processo educativo.	Enfatiza a reflexão como via para a redefinição das práticas de ensino.	O aumento do uso de tecnologias, em todas as dimensões da vida moderna, obriga a migrar para novos sistemas de participação e comunicação.

Nota: Elaboração própria (2025).

A Tabela 1 apresenta a perspectiva educativa a partir do enfoque de vários autores. Nesse sentido, [Martini \(2020\)](#) considera que a educomunicação se apresenta como uma crítica aos enfoques tradicionais, destacando seu potencial para integrar e dialogar com outros campos



como a tecnologia e a pedagogia. Essa interseção abre um espaço para que a educomunicação impulse práticas docentes mais flexíveis e adaptativas, o que responde às demandas cambiantes da sociedade contemporânea. Seu enfoque dialógico permite uma maior variedade de perspectivas, propiciando um ensino que não apenas se adapta à mudança, mas que também desafia os educadores a questionar e renovar constantemente seus métodos.

Por sua vez, [Medina \(2024\)](#) contribui para o enfoque dialógico promovendo uma pedagogia inclusiva que atenda às diversidades culturais e sociais na sala de aula, especialmente dentro dos contextos latino-americanos. Ao fomentar nos docentes uma sensibilidade em relação às realidades locais de seus estudantes, Medina ajuda a construir um marco de inovação no qual as práticas pedagógicas se contextualizam e se adaptam às necessidades particulares de cada comunidade, o que faz com que a aprendizagem seja mais relevante e significativa para os estudantes.

Do mesmo modo, a perspectiva de [García et al. \(2024\)](#) enfatiza a importância das emoções nos processos educativos. Esse enfoque não apenas ressalta o valor dos conteúdos informativos, mas também das conexões emocionais que podem ser estabelecidas na sala de aula por meio da Educomunicação, pois ao integrar o componente emocional no ensino, os docentes podem inovar em suas práticas ao criar um ambiente de aprendizagem que reconheça a dimensão emocional, facilitando uma experiência educativa mais humana e participativa.

Da mesma forma, [Miranda e Sandoval \(2024\)](#) propõem a expansão da educação para além da sala de aula tradicional, explorando tanto contextos formais quanto informais. Esse enfoque dialógico impulsiona a inovação docente ao permitir uma educação contínua e expandida que se apoia em plataformas digitais e outros espaços de interação, já que, ao desafiar as barreiras físicas da escola, esse enfoque permite que a aprendizagem se mantenha ativa e acessível fora da sala de aula, propiciando um modelo educativo no qual a comunicação se adapta às necessidades e contextos de cada estudante.

De acordo com [Anaguano \(2024\)](#), os desafios e oportunidades que a educomunicação apresenta dentro dos currículos escolares promovem uma estrutura pedagógica que se adapta às demandas atuais. Seu enfoque dialógico oferece aos docentes ferramentas para configurar suas práticas de modo que a aprendizagem seja contextualizada e aberta à diversidade de experiências e necessidades. Esse enfoque se converte em um motor de inovação docente, pois permite que os métodos de ensino evoluam em função das mudanças sociais e educativas.

Finalmente, [Pac \(2024\)](#) oferece uma reflexão filosófica sobre a educomunicação em um contexto pós-humano, explorando como a tecnologia redefine o processo educativo. Esse enfoque desafia os docentes a considerar o papel da tecnologia não apenas como uma ferramenta, mas como uma nova forma de interação e comunicação. Esse enfoque dialógico promove uma inovação que integra a análise crítica e ética da tecnologia, preparando os estudantes para um ambiente digital cada vez mais complexo e que exige uma postura reflexiva no uso das ferramentas e meios tecnológicos na aprendizagem.

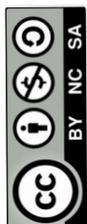


Tabela 2

Análise da dimensão comunicativa

Halo teórico	Autores	Teoria	Contribuições para a educomunicação dialógica	Impacto na inovação docente
	Leite (2013)	Explora a influência do pensamento de Paulo Freire na educomunicação; o diálogo e a participação são fundamentais na comunicação educativa.	Incorporar os princípios do pensamento de Paulo Freire, que enfatiza o diálogo e a participação.	Reconhecimento mútuo entre docente e estudante como sujeitos do conhecimento.
Comunicativo	Díaz et al. (2024)	Aborda como a educomunicação pode fomentar o compromisso cívico entre os jovens em contextos socioeconômicos desfavorecidos.	Contribui para a educomunicação dialógica ao utilizar ferramentas comunicativas que desenvolvem o senso de pertencimento e responsabilidade social nos estudantes.	Transitar para o papel do docente como facilitador da aprendizagem e da cidadania.
	Palios et al (2024)	A educomunicação como uma ferramenta para fortalecer o senso de pertencimento e a responsabilidade social, especialmente entre os jovens que enfrentam desafios particulares.	Educomunicação como recurso para promover a coesão social e o compromisso cívico entre jovens em contextos de vulnerabilidade.	Promove em sala de aula uma dinâmica de aprendizagem em que se destaca a importância dos valores e do compromisso social.
	Morales et al (2024).	A educomunicação como mecanismo de transformação docente. Oferece estratégias para abordar a diversidade em sala de aula e promover um ambiente inclusivo na educação primária.	A educomunicação dialógica pode fortalecer a prática inclusiva dos docentes ao lhes proporcionar estratégias para lidar com a diversidade em sala de aula.	A inovação contribui com uma variedade de perspectivas para integrar materiais.
	Cerna et al (2024)	Apresenta uma revisão sobre a relevância da educomunicação como uma prática contemporânea no campo .	Apresenta a educomunicação como uma prática vigente e necessária na era digital, abordando a importância da comunicação crítica e dialógica na formação de cidadãos digitais responsáveis.	Esse enfoque torna-se um fator de inovação, desafiando os educadores a atualizarem suas práticas para incluir a análise crítica dos meios e da tecnologia.

Nota: Elaboração própria (2025).



A Tabela 2 apresenta informações sobre a dimensão comunicativa, observando-se que a educomunicação se consolida como uma abordagem dialógica fundamental na inovação da prática docente, permitindo que a educação evolua para um processo colaborativo e crítico. Citando autores na teoria e prática educacional, é possível identificar cinco enfoques fundamentais — comunicativo, cívico, inclusivo, de pertencimento e de transformação digital — que aportam perspectivas únicas e complementares sobre como a educomunicação pode revolucionar o papel do docente e a aprendizagem na sala de aula.

Seguindo os princípios do pensamento de Paulo Freire, [Leite \(2013\)](#) ressalta a importância do diálogo e da participação, elementos que são o núcleo do enfoque comunicativo na educação. Para Freire, a educação deve ser um processo de libertação e empoderamento, onde docentes e estudantes se reconhecem mutuamente como sujeitos do conhecimento, o que transforma a relação educativa em um espaço colaborativo e significativo. Esse enfoque incentiva a inovação docente ao promover um ambiente no qual o diálogo constante e a construção coletiva do conhecimento são pilares essenciais para a aprendizagem.

A partir do enfoque cívico, [Díaz et al. \(2024\)](#) destacam como a educomunicação pode fomentar o compromisso cívico entre jovens em contextos desfavorecidos, reforçando o senso de pertencimento e responsabilidade social. Na prática docente, essa perspectiva se traduz na capacidade dos educadores para se tornarem facilitadores que integram temas de relevância social na sala de aula, promovendo a participação comunitária e fortalecendo nos estudantes uma consciência cívica e um compromisso com seu entorno social.

Por sua vez, [Palacios et al. \(2024\)](#) ampliam esse enfoque e destacam a educomunicação como uma ferramenta que contribui para a coesão social e o compromisso cívico. Esse enfoque promove na sala de aula uma dinâmica que ressalta os valores e a importância do compromisso social, permitindo que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica e participativa. A prática docente se transforma ao centrar a aprendizagem não apenas em conteúdos acadêmicos, mas no desenvolvimento de uma cidadania crítica.

[Morales et al. \(2024\)](#) destacam o papel da educomunicação na capacitação e desenvolvimento profissional dos docentes, com foco na inclusão educativa. A proposta desses autores se orienta a oferecer aos docentes ferramentas educacionais para abordar a diversidade na sala de aula, promovendo um ambiente inclusivo e dialógico no contexto da educação primária. Esse enfoque impulsiona a inovação docente ao permitir que os educadores adaptem suas práticas para integrar uma variedade de perspectivas, o que favorece a inclusão e a aprendizagem de todos os estudantes.

Finalmente, [Cerna \(2024\)](#) explora a relevância da educomunicação em um mundo digitalizado, destacando sua pertinência na formação de cidadãos digitais responsáveis. Nesse enfoque, a educomunicação não apenas defende o uso das tecnologias, mas também uma reflexão crítica sobre elas, incentivando uma postura ética no uso dos meios digitais. Para os docentes, esse enfoque implica atualizar seus métodos para integrar a análise crítica dos meios e da tecnologia,



o que facilita que os estudantes desenvolvam tanto habilidades técnicas quanto uma compreensão ética de sua participação na sociedade digital.

Tabela 3

Análise da dimensão midiática

Halo teórico	Autores	Teoria	Contribuições para a educomunicação dialógica	Impacto na inovação docente
Mediático	Santos et al. (2023)	Explora a educação na era da hiperconectividade, propondo uma educação orientada para a liberdade e a cidadania crítica. A sobrecarga de informação requer capacidades para questionar e analisar conteúdos das mensagens.	Seu enfoque destaca o potencial da educação para empoderar os indivíduos, especialmente em um ambiente midiático saturado de informações. Nesse sentido, a educação torna-se um meio para formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de analisar e questionar seu entorno midiático.	Esse enfoque tem um impacto significativo na inovação docente ao promover a criação de espaços educativos que fomentam a reflexão crítica e a participação dos estudantes. Os docentes são chamados a transformar suas práticas para integrar processos de pensamento crítico em suas salas de aula.
	Coslado (2012)	Examina o desenvolvimento e as abordagens teóricas da educomunicação, bem como os desafios que enfrenta em um mundo cada vez mais interconectado. Ressalta a necessidade de adaptar os princípios da educação a um contexto digital e globalizado.	Destaca a importância de que os estudantes sejam capazes de compreender, analisar e produzir mensagens em diversos formatos e plataformas, o que reflete o papel da educação na formação de competências midiáticas em um mundo interconectado.	A inovação leva os docentes à adaptação de práticas para se concentrarem na capacidade de interpretar e produzir informação em um ambiente digital.
	Cárdenas et al. (2024)	Foca na interseção entre a educação e as habilidades digitais. A tecnologia desempenha um papel central na aprendizagem.	Os docentes que introduzem tecnologias e ferramentas comunicacionais promovem uma aprendizagem interativa e tecnológica.	A inovação fomenta um ambiente no qual os docentes não apenas ensinam conteúdos, mas também habilidades digitais.

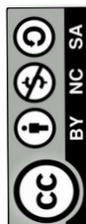


Tabela 3 (cont.)

Halo teórico	Autores	Teoria	Contribuições para a educomunicação dialógica	Impacto na inovação docente
Mediático	Crovi (2024)	Examina os fatores que influenciam a comunicação educativa na etapa pós-pandemia, ressaltando a importância de uma formação digital efetiva no âmbito universitário.	Destaca a importância de que os estudantes não apenas acessem informações online, mas também interajam de forma crítica e ética com elas.	A inovação docente reside na capacidade dos educadores de integrar as ferramentas digitais de maneira eficaz, garantindo que os estudantes não apenas recebam informações, mas as analisem e utilizem de forma ética.
		A educomunicação é abordada como uma estratégia fundamental para a formação de competências transversais em estudantes universitários.	Os estudantes desenvolvem habilidades que transcendem as disciplinas específicas, como a capacidade de pensar criticamente e trabalhar em equipe, o que é importante para seu sucesso no contexto educacional e profissional.	Os docentes devem incorporar estratégias educacionais que promovam o desenvolvimento dessas habilidades transversais.
	Romero et al. (2024)	Destacam o papel da Alfabetização Midiática Informacional (AMI), um componente chave da educomunicação para promover a análise.	Os estudantes devem ser capazes de analisar, interpretar e criar conteúdo de forma crítica, desenvolvendo assim competências fundamentais para serem cidadãos informados e ativos.	A inovação docente se manifesta na implementação de estratégias que ensinem os estudantes a lidar com os meios de forma crítica e responsável.

Nota: Elaboração própria (2025).



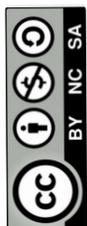
A Tabela 3 apresenta informações sobre o halo midiático. Os autores Santos et al. (2023) exploram como a educomunicação pode empoderar os estudantes na era da hiperconectividade. Em um ambiente saturado de informações, a educomunicação tem o potencial de formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de analisar e questionar seu entorno midiático. Nesse sentido, propõem a criação de espaços educativos onde os estudantes se sintam motivados a participar ativamente de sua aprendizagem, o que favorece uma educação mais dinâmica e conectada com a realidade social. Assim, o impacto na inovação docente reside no fato de que os educadores devem transformar suas práticas para integrar processos de pensamento crítico, facilitando a análise dos meios de comunicação e promovendo uma educação participativa.

Por sua vez, Coslado (2012) destaca a necessidade de adaptar os princípios da educomunicação a um contexto digital e globalizado, onde os estudantes devem ser capazes de compreender, analisar e produzir mensagens em diferentes formatos e plataformas. Essa abordagem reflete, de fato, a importância de formar competências midiáticas em um mundo interconectado, onde as habilidades digitais são essenciais. Em consequência, a inovação docente vê-se na necessidade de os educadores ajustarem seus métodos para favorecer uma aprendizagem que não se concentre apenas em conteúdos tradicionais, mas também na interpretação crítica dos meios e na produção de informação em plataformas digitais.

Cárdenas et al. (2024) concentram-se na relação entre a educomunicação e as competências digitais. Sugerem que é fundamental para melhorar o desenvolvimento de habilidades digitais nos estudantes, o que é especialmente relevante em um contexto educativo onde a tecnologia tem um papel central na aprendizagem. Dessa forma, a inovação docente, neste caso, implica que os educadores adaptem suas metodologias para incluir tecnologias e ferramentas comunicacionais, promovendo uma aprendizagem mais interativa e centrada no desenvolvimento de habilidades digitais críticas.

Na mesma linha, Crovi (2024) analisa os fatores que incidem na comunicação educativa na etapa pós-pandemia, destacando a necessidade de uma formação digital eficaz. Ou seja, os estudantes não devem apenas acessar informações online, mas também interagir com elas de maneira crítica e ética. Portanto, essa abordagem promove uma inovação docente que implica a integração efetiva de ferramentas digitais, garantindo que os estudantes não apenas recebam informações, mas também sejam capazes de analisá-las e utilizá-las de maneira ética e reflexiva.

Da mesma forma, Paz (2024) apresenta a educomunicação como uma estratégia fundamental para a formação de competências transversais, tais como o pensamento crítico, a criatividade e o trabalho em equipe. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional no contexto atual, onde as demandas laborais e acadêmicas requerem competências que vão além dos conhecimentos específicos. Por conseguinte, os docentes devem incorporar estratégias educacionais que não apenas ensinem conteúdos, mas que também desenvolvam competências para a vida e o trabalho em equipe, essenciais na formação integral dos estudantes.



Finalmente, [Romero et al. \(2024\)](#) enfatizam a Alfabetização Midiática Informacional (AMI), um componente chave da educomunicação, que se concentra na capacidade de interpretar e analisar a informação nos ambientes midiáticos.

Tabela 4

Análise do halo tecnológico

Halo teórico	Autores	Teoria	Contribuições para a educomunicação dialógica	Impacto na inovação docente
	Prieto et al. (2024)	Exploram como a educação pode empoderar os estudantes na era da hiperconectividade. Em um ambiente saturado de informações, a educação tem o potencial de formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de analisar e questionar seu entorno midiático.	Essa abordagem promove a criação de espaços educativos onde os estudantes se sentem motivados a participar ativamente de sua aprendizagem, o que favorece uma educação mais dinâmica e conectada com a realidade social.	O impacto na inovação docente reside no fato de que os educadores devem transformar suas práticas para integrar processos de pensamento crítico, facilitando a análise dos meios de comunicação e promovendo uma educação participativa.
Tecnológico	Rodríguez et al. (2024)	Destaca a necessidade de adaptar os princípios da educação a um contexto digital e globalizado, onde os estudantes devem ser capazes de compreender, analisar e produzir mensagens em diferentes formatos e plataformas.	Reflete a importância de formar competências midiáticas em um mundo interconectado, onde as habilidades digitais são essenciais.	Os docentes estão obrigados a ajustar seus métodos para favorecer uma aprendizagem compatível com a era do mundo digital..

Nota: Elaboração própria (2024).

A Tabela 4 apresenta uma abordagem tecnológica. [Prieto et al. \(2024\)](#) mencionam como a educação, em um contexto de hiperconectividade, pode empoderar os estudantes, ajudando-os a se tornarem cidadãos críticos e reflexivos que analisem e questionem ativamente seu entorno midiático. Essa abordagem não apenas ressalta a importância da reflexão crítica, mas também da participação ativa no processo de aprendizagem, o que se torna uma estratégia para conectar a educação com a realidade social contemporânea. Os docentes, nesse contexto, devem transformar suas práticas educativas para integrar o pensamento crítico e a análise dos meios de comunicação, o que não apenas facilita a aprendizagem, mas também promove a formação de indivíduos mais comprometidos com seu entorno.

Por sua vez, [Rodríguez et al. \(2024\)](#) enfatizam a necessidade de adaptar os princípios da educação a um contexto digital, onde os estudantes devem aprender a navegar em um ambiente saturado de informação, compreendendo e produzindo mensagens em uma variedade de plataformas. Esse aspecto tecnológico destaca a relevância de formar competências



mediáticas, que incluem habilidades digitais essenciais para a análise, interpretação e produção de informação, tudo em um formato que permita aos estudantes atuar em um mundo interconectado. Nesse sentido, a inovação docente é necessária para que os educadores ajustem suas metodologias tradicionais e favoreçam uma educação que não se baseie apenas em conteúdos acadêmicos, mas também na capacidade crítica dos estudantes frente aos meios e às plataformas digitais.

Conclusões

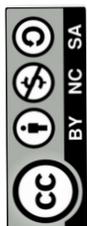
Depois de revisar uma série de documentos, conclui-se que, sob a perspectiva educacional, a educomunicação promove uma aprendizagem participativa na qual os estudantes não são apenas receptores de informação, mas protagonistas ativos na construção do seu conhecimento. Essa metodologia favorece um ambiente em que se priorizam a reflexão e a crítica, permitindo aos estudantes desenvolver habilidades cognitivas e emocionais que os preparam para enfrentar as demandas do mundo moderno. A interatividade e o pensamento crítico tornam-se peças fundamentais no processo educativo, promovendo uma aprendizagem mais significativa e relevante.

Da mesma forma, no âmbito comunicacional, a educomunicação fortalece o vínculo entre o professor e o estudante por meio de um diálogo constante. Essa abordagem destaca a importância de uma comunicação bidirecional que favorece a expressão e a troca de ideias, já que, ao integrar diferentes formas de comunicação, os estudantes podem expressar seus pensamentos, refletir sobre os conteúdos e compartilhar perspectivas diversas, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo. Essa relação dialógica em sala de aula também permite que os educadores ajustem suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades e interesses dos estudantes.

Sob a ótica midiática, a educomunicação se destaca por sua capacidade de formar estudantes críticos frente aos meios de comunicação. Em uma era saturada de informações, a habilidade de analisar, questionar e criar conteúdo midiático é essencial. Por meio dessa abordagem, os estudantes não apenas aprendem a consumir informação de forma reflexiva, mas também a produzir conteúdo de maneira ética e responsável. Esse processo os transforma em cidadãos mais informados e ativos, capazes de tomar decisões fundamentadas em um contexto midiático global.

No aspecto social, a educomunicação se orienta para a inclusão, favorecendo a construção de um conhecimento coletivo que valorize as diversas realidades sociais e culturais dos estudantes. Nesse espaço, a educação se transforma em uma ferramenta para a transformação social, pois permite que os estudantes participem da criação de soluções para os problemas que enfrentam. A interação dialógica também facilita a criação de comunidades de aprendizagem inclusivas, onde se promove a equidade e o respeito pelas diferenças.

Por fim, sob a ótica tecnológica, a educomunicação se adapta às ferramentas digitais que caracterizam a era contemporânea. A integração da tecnologia na sala de aula permite que os estudantes não apenas acessem informações de maneira mais eficiente, mas também desenvolvam competências digitais essenciais. Essa abordagem promove uma aprendizagem mais interativa e colaborativa, pre-



parando os estudantes para participar ativamente em um mundo digitalizado.

Conflitos de interesse: os autores declaram não possuir nenhum conflito de interesse.

Delmy Janeth Andrade Oviedo, Lisset Márquez Martínez, Jorge Miguel Quevedo Borrero: a primeira identificou a problemática e contextualizou teoricamente a questão; a segunda realizou o desenho metodológico e a revisão da literatura; o terceiro estabeleceu as conclusões, destacando que foi um trabalho em equipe.

Consentimento informado: Não se aplica.

Declaração de disponibilidade de dados: Não se aplica.

Referências

- Aguaded, J. I. e Martín. P. D. (2013). Educomunicación y radios universitarias: panorama internacional y perspectivas futuras. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (124), 65-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5791043>
- Álvarez, I. N. J. e Suarez, M. G. A. (2023). Educomunicación: estrategia de intervención pedagógica en adolescentes con impulsividad motora, cognitiva y no planeada. *Rastros Rostros*, 25(2), 1-18. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/4542>
- Anaguano, P. (2024). Educomunicación como parte del sistema educativo ecuatoriano. *EDUCATECONCIENCIA*, 32(3). <https://doi.org/10.58299/edutec.v32i3.785>
- Andrade, D., Quevedo, J. e Márquez, L. (2018). *Lineamientos Educomunicacionales desde el enfoque dialógico para innovar la práctica docente en la Institución educativa departamental "Luis Carlos Galán Sarmiento" del municipio Plato Magdalena*. [Tesis de maestría. Universidad Autónoma del Caribe]. <http://190.144.180.114/handle/11619/4039>
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 7ma. Edición. Episteme.
- Arranz, P., Soláns, M., Feltrero, R. e Fernández, M. L. (2024). *Educomunicación y transformación social*. Editorial Dykinson
- Badillo, M. (2014). Educomunicación y medio ambiente: en la búsqueda y construcción de fisuras. *Revista de investigación agraria y ambiental*, 5(1), 255-270. <https://doi.org/10.22490/21456453.960>
- Bajaña, I., Menéndez, M., Chiriboga, W., Pico, R. e Picos, G. (2016). La comunicación, eje transversal en la formación del estudiante universitario en el siglo XXI. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 7(6), 173-182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6672799>



- Barbas, Á., Aranda, D. e Creus, A. (2013). Volver a pensar la educomunicación. Aranda, D. Creus, A. y Sánchez-Navarro, J.(Eds.). *Educación, medios digitales y cultura de la participación*, 119-135. https://www.academia.edu/43540209/Volver_a_pensar_la_Educomunicación
- Bonilla del Rio, M., García, R. R. e Pérez, R. M. (2018). La educomunicación como reto para la educación inclusiva. *EDMETIC*, 7(1), 66-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6382216>
- Caballero, E. (2022). Venezuela y Colombia Aplicación de un modelo de educación comparada al desarrollo educocomunicativo. *Educación y Ciencia*, 26. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10611
- Cárdenas, M., Hidalgo, M. e Samaniego, N. (2024). Educomunicación y desarrollo de habilidades digitales en la educación. *Polo del Conocimiento*, 9(3), 2611-2631. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6810>
- Cerna, B. C. A. (2024). Educomunicación: vigencia como praxis actual de la Comunicación Social. *Revista INVECOM, Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad*, 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10520480>
- Coslado, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de educación*, 10(14), 157-175. <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544618012.pdf>
- Crovi, D. (2024). Comunicación educativa en pospandemia. Factores que interpelan a la formación digital universitaria. *Inmediaciones de la Comunicación*, 19(1), 180-194. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-86262024000100180&script=sci_arttext
- Díaz, B., Tobar, D., Buenaño, A., Ramos, B. y Pérez, M. (2024). Comunicación Asertiva y su Influencia en el Aprendizaje de los Estudiantes en la Unidad Educativa San Francisco de las Pampas del Cantón Sigchos, Provincia de COTOPAXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 5054-5065. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10921
- Downer, J, Stuhlman, M., Schweig, J., Martínez, J. y Ruzek, E. (2015). Medición de interacciones efectivas entre maestros y estudiantes desde la perspectiva del estudiante: un análisis de varios niveles. *El diario de la adolescencia temprana*, 35 (5-6), 722-758. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0272431614564059?journalCode=jeea>.
- Feltrero, R., Hernando, S. e Acosta-Sznajderman, L. (2023). Educomunicación contra las fake news: una experiencia en sMOOC para el desarrollo de la alfabetización mediática crítica. *Revista Mediterránea de Comunicación*. <https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/24635>
- García, M. C., Ortega, Q. V. e Gil, P. C. (2024). El papel de las emociones en la enseñanza de la Educomunicación en Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99(38.2), 181-202. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/69661>



- Gil, I. e Marzal, F. J. (2023). ¿Cómo impulsar la educomunicación y la alfabetización mediática desde el sistema educativo en España? Diagnóstico, problemática y propuestas por los expertos. *Revista Mediterránea de Comunicación*. <https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/24011>
- González, Q. F., Tarango, J. e Castro, R. (2024). Educomunicación en estudiantes adolescentes: Uso de la radio y el podcast como instrumentos para la educación sexual. *Cuadernos de documentación multimedia*, (35), 95578. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9777500>
- Gozálvez, P. V. e Contreras, P. P. (2014). Empowering Media Citizenship through Educommunication. Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, 21(42), 129-136. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1988-32932014000100014&script=sci_abstract
- Guzmán, D. e Castillo, A. (2022). Cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje: desafíos en la práctica docente desde análisis de carrera universitaria chilena. *Revista Educación*, 46(1), 278-295. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v46n1/2215-2644-edu-46-01-00278.pdf>
- Hergueta, C. E. (2017). Educación mediática. Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa. [Tesis Doctoral. UNED] <https://www.researchgate.net/publication/326803672>
- Koffermann, M. (2023). *EduComunicar para a formação integral na Sociedade da Infodemia*. [Tesis Doctoral. Universidad de Huelva]. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/22022>
- Lara, E. (2016). Educomunicación. Los primeros 60 años de una historia polisémica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 1(2), 103-119. <https://www.redalyc.org/pdf/6731/673171012006.pdf>
- Leite, A. (2013). Paulo Freire, comunicación y educación. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 2(2), 265-279. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4406996.pdf>
- López, C., Loor, D., López, R., Hernández, D. A. M. e León, D. C. (2023). Edu-comunicación como herramienta de apoyo a la cultura ambiental en niños de edad escolar. Caso de estudio. *Polo del Conocimiento*, 8(4), 1445-1461. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5510>
- Martini, R. (2020). Educomunicación: ¿Contracampo o intersección? In *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado*, (pp. 677-685). Editorial Grupo Comunicar.
- Medina A. G. (2024). Pedagogía latinoamericana y organizaciones: hacia una nueva gestualidad



comunicacional. *Cuadernos. info*, (58), 70-90. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-367X2024000200106&script=sci_arttext&tlng=pt

Miranda, M. V. e Sandoval, O. E. (2024). La educación expandida en contextos educativos formales e informales. *Región Científica*, 3(2), 2024321-2024321. <https://rc.cienciasas.org/index.php/rc/article/view/321>

Morales, K., Estupiñán, K., Rodríguez, O. e Gamboa, H. (2024). *La educomunicación como recurso para la cualificación de Educadores en Ejercicio. Propuesta de material para el fomento de la inclusión en el Aula a nivel de básica primaria*. [Tesis de maestría. Universidad El Bosque] <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/06f42757-900e-4563-92d1-5a366a7888ef/content>

Pac, A. (2024). La educomunicación en el contexto posthumano.: Una reflexión filosófica. *Tsafiqui: Revista científica en ciencias sociales*, 14(1), 79-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9406396>

Palacios, M., Caceres, M. y Figuera, M. (2024). Compromiso cívico juvenil y educomunicación en contextos vulnerables. Caso de estudio con entidad socioeducativa en Barcelona. *Index. comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 14(1), 31-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9280364>

Paz, S. (2024). *La educomunicación como herramienta para la formación de competencias transversales en estudiantes de una universidad privada de Guayaquil, 2023-2024*. [Tesis de maestría. Universidad Estatal de Milagro] <https://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/7315>

Prietom M. C., García, R. A., Gómez, Á. e Prieto, F. (2024). TIC y educomunicación en la pedagogía Montessori del contexto digital andaluz. *Education in the knowledge society (EKS)*, 25, e31560-e31560. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/31560>

Rodríguez, N., Salinas, N., Salcedo, Á. e Monserrate, S. (2024). Educomunicación en entornos virtuales, enfoque Psico-Educativo. *Reincisol*, 3(6), 4314-4333. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)4314-4333](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)4314-4333)

Romero, R. J., Gómez, Á, e Islas, O. (2024). Referentes iberoamericanos en la Alfabetización Mediática Informativa (AMI). *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 19(1), 72-83. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422024000100072

Santos, M., Agirreazkuenaga, I. y Peña, S. (2023). Educomunicación en la era de la hiperconectividad: Educación libertadora para fomentar la ciudadanía crítica. *Comunicação, mídia e consumo*, 20(58). <https://addi.ehu.es/handle/10810/62343>

Trocoso, A. (2024). Educomunicación como Herramienta Didáctica de Enseñanza-Aprendizaje. *Ciencia*



Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(5), 849-865. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13460

Vásconez, G., Murillo, M., Bravo, A. J. e Erazo, M. (2024). Procesos educomunicativos para la ejecución de actividades de vinculación con la sociedad en tiempos de pandemia. *Praxis*, 20(1), 32-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9624052>



Educação a distância: Plataformas digitais e autonomia discente do século XXI

Educación a distancia: plataformas digitales y autonomía del alumnado del siglo XXI



Custódio Cazenga Francisco
<https://orcid.org/0000-0001-9889-1128>
Luanda, Angola

Recebido: abril / 1 / 2025

Aceito: abril / 26 / 2025

Como citar: Francisco, C. C. (2025). Educação a distância: Plataformas digitais e autonomia discente do século XXI. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 109-117. <https://doi.org/10.59654/exkthg32>

* Doutor em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University; Mestre em Ciências Biomédicas (Segurança do Trabalho) pela UNIXAVIER. Pós-Graduado (Lato Sensu) em Administração Hospitalar pela Universidade Nova Lisboa; Graduado em Medicina pela Universidade Jean Piaget de Angola. E-mail: custodiofrancisco29.8@hotmail.com.



Resumo

Este artigo tem como objectivo Reflectir sobre Educação a distância: plataformas digitais e autonomia discente do século XXI. O presente texto consiste em uma revisão de literatura do tipo Narrativa, e utilizamos bancos de dados científicos, para abarcar autores propostos. O intuito foi de trazer conteúdos relevantes à temática com enfoque em várias teorias. Foi feita uma pesquisa analítica e bibliográfica de abordagem qualitativa sobre o assunto através de livros, artigos e em vídeos aulas dos bancos de dados como Pepsic, Scielo e Google Acadêmico. Em seguida, foi realizada uma inclusão dos materiais mais relevantes, excluindo conteúdos que não diziam respeito sobre a temática. Conclui-se que as plataformas digitais têm um grande potencial de transformar a educação a distância do século XXI, promovendo a autonomia dos discente e transformando o papel dos professores para a maximização dos benefícios do processo de ensino-Aprendizagem.

Palavras-chave: Educação a distância, plataformas digitais, autonomia discente.

Abstract

This article examines how Information and Communication Technologies (ICT) are integrated into transdisciplinary teaching in university education. The objective is to analyze the role of ICT in promoting transdisciplinarity. To this end, the researcher conducted a literature review in databases such as Scopus, Redalyc, and Scielo, using terms like "ICT," "transdisciplinary teaching," and "university education." The results reveal that platforms like Zoom and Moodle enable global connectivity and resource sharing, enhancing learning and collaboration across disciplines. The conclusions indicate that ICT serve as mediators in transdisciplinary teaching in university education and as an integrative tool, though evidence of digital gaps persists. Universities continue training their faculty to improve digital competencies.

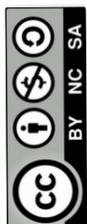
Keywords: Transdisciplinarity, university education, Information and Communication Technologies, integration.

Introdução

As plataformas digitais são recursos tecnológicos importante para a educação a distância via internet que provê ferramentas para planejamento, disponibilização e gestão dos processos de ensino- aprendizagem, envolvendo professores, autores, tutores e outros profissionais.

Considerando que a Educação a distância: plataformas digitais e autonomia discente do século XXI, como um problema de políticas educacionais, com maior relevância nos países em desenvolvimento, escassez de dados publicados, foi motivo evidente do autor, para pesquisar, na esperança de contribuir para um melhor conhecimento deste tema.

Este estudo propõe: Produzir novos conhecimentos, obter informação desconhecida para a



solução do problema, melhoria de Saberes e práticas educativas e contribuir para ciência. A abordagem deste tema é de suma importância por se tratar do processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Sendo assim, pretende-se investigar nesta pesquisa: Qual é a importância das plataformas digitais e autonomia discente da educação a distância do século XXI?

Esta pesquisa tem como objetivo, Refletir sobre a importância das plataformas digitais e autonomia discente da educação a distância do século XXI.

Fundamentação teórica

Plataformas digitais como ferramenta para aprendizado ativo e colaborativo

As plataformas digitais desempenham um papel significativo na promoção de práticas pedagógicas ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (PBL) e a gamificação, ferramentas que incentivam o envolvimento e a participação ativa dos alunos no processo educacional. A aprendizagem baseada em problemas, por exemplo, se caracteriza pela resolução de questões reais que estimulam o pensamento crítico e a análise dos alunos. Nesse contexto, as plataformas digitais são utilizadas para oferecer recursos que facilitam a interação e a colaboração entre os estudantes, proporcionando um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo. Como destaca França (2021, p. 2021), “o uso de plataformas digitais em ambientes de ensino superior tem se mostrado eficaz para promover a autonomia discente, especialmente quando associadas a metodologias ativas como a aprendizagem baseada em problemas”. Esta citação evidencia como as plataformas digitais, quando bem integradas, podem transformar o ambiente educacional, permitindo que os alunos sejam protagonistas de seu aprendizado.

Além disso, a gamificação, uma abordagem pedagógica que utiliza elementos de jogos para engajar os alunos, também se beneficia do uso de plataformas digitais. De acordo com Santos et al. (2020, p. 88), “as plataformas digitais oferecem uma série de ferramentas que possibilitam a aplicação da gamificação favorecendo a motivação dos alunos e promovendo um aprendizado envolvente”. Essa afirmação reflete como as plataformas digitais podem ser configuradas para integrar a gamificação, estimulando os alunos por meio de desafios, recompensas e progressões, o que torna o processo de aprendizagem interessante e interativo.

As plataformas digitais também são essenciais para a promoção da colaboração entre os alunos, um aspecto fundamental das práticas pedagógicas modernas. Segundo Portes et al. (2024, p. 112), “as redes sociais educacionais e os fóruns de discussão nas plataformas digitais funcionam como espaços de interação, permitindo que os alunos compartilhem ideias, discutam conceitos e trabalhem juntos na resolução de problemas”. Essas ferramentas colaborativas têm se mostrado essenciais para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo, onde a troca de experiências entre os alunos é estimulada.

França e Freitas (2022, p. 145) afirmam que “as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm o poder de redefinir a interação entre os alunos, proporcionando não apenas



o acesso ao conteúdo, mas também oportunidades para a construção colaborativa do conhecimento". Esse comentário destaca a importância das TDICs, incluindo as plataformas digitais, na construção do conhecimento de forma colaborativa, refletindo como a aprendizagem em rede pode ser facilitada por essas ferramentas, permitindo que os alunos trabalhem juntos, compartilhem informações e desenvolvam suas competências.

Dessa forma, fica evidente que as plataformas digitais desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizagem ativo e colaborativo. Elas não apenas oferecem recursos para a aprendizagem baseada em problemas e gamificação, mas também proporcionam espaços para a colaboração entre alunos, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais para o aprendizado no século XXI.

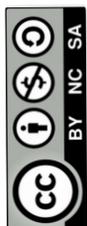
Tecnologia e acessibilidade no processo de ensino

As plataformas digitais têm se mostrado essenciais na promoção da acessibilidade no ensino, permitindo que alunos com diferentes necessidades educacionais tenham acesso a recursos personalizados que atendem às suas particularidades. Segundo França (2021, p. 105), "as tecnologias digitais, quando utilizadas, favorecem a personalização do ensino, possibilitando que cada aluno tenha acesso aos conteúdos de acordo com suas necessidades e ritmos de aprendizagem". Essa citação destaca a capacidade das plataformas digitais de adaptar o ensino às especificidades de cada aluno, garantindo uma educação inclusiva e acessível, que respeita as diferenças individuais e promove a aprendizagem.

Além disso, a inclusão digital desempenha um papel fundamental na promoção da autonomia discente, permitindo que os alunos se tornem independentes em seu processo de aprendizagem. Conforme destaca Portes et al. (2024, p. 115), "a utilização das plataformas digitais contribui para o desenvolvimento da autonomia discente, uma vez que oferece aos alunos a liberdade de explorar conteúdos e realizar atividades de maneira autônoma, sem a necessidade de supervisão constante". Essa afirmação evidencia como as plataformas digitais podem empoderar os alunos, proporcionando-lhes ferramentas para que assumam o controle de sua aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de habilidades de autorregulação.

A importância da inclusão digital também está presente nas palavras de Santos et al. (2020, p. 90), que afirmam: "as tecnologias digitais possibilitam que alunos com diferentes necessidades educacionais acessem conteúdos de forma personalizada, o que é essencial para a promoção da igualdade de oportunidades no processo educacional". Essa citação reforça a ideia de que as plataformas digitais desempenham um papel significativo na criação de um ambiente educacional equitativo, no qual todos os alunos, independentemente de suas limitações, podem acessar o conhecimento e desenvolver suas habilidades.

A utilização de plataformas digitais na educação tem se mostrado não apenas um recurso para adaptar o ensino às necessidades de cada aluno, mas também um caminho para a construção



de uma educação inclusiva. Dessa forma, as plataformas digitais, ao permitirem a personalização do ensino e a promoção da autonomia discente, tornam-se ferramentas essenciais para a criação de um ambiente educacional acessível, inclusivo e igualitário.

Desafios e potencialidades do ensino online e híbrido

O uso de plataformas digitais no ensino remoto e híbrido tem se consolidado como uma tendência crescente nas últimas décadas, especialmente após a pandemia de COVID-19. As plataformas digitais oferecem uma série de benefícios, como a flexibilidade de tempo e espaço, permitindo que os alunos acessem os conteúdos educacionais a qualquer momento e de qualquer lugar. No entanto, também apresentam desafios significativos. De acordo com [Mattos e Reis \(2021, p. 65\)](#), “o ensino remoto e híbrido, apesar de ser uma oportunidade para a expansão do acesso à educação, também exige mudanças nas práticas pedagógicas, na estrutura das instituições e no perfil dos alunos e professores”. Essa citação ressalta a complexidade da transição para o ensino digital, que, embora traga inovações, também exige adaptações significativas em diversos aspectos do processo educativo.

Além disso, as plataformas digitais têm o potencial de transformar o ensino ao permitir a utilização de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas e a gamificação. No entanto, como apontado por [Oliveira \(2023, p. 122\)](#), “a implementação de ambientes de aprendizagem híbridos requer a integração de diversas tecnologias, o que demanda não apenas infraestrutura adequada, mas também uma mudança na forma como os professores se relaciona com os alunos e os conteúdos”. Esta citação evidencia a necessidade de uma abordagem integrada e bem planejada para o sucesso das plataformas digitais no ensino híbrido, destacando que a simples adoção de tecnologias não é suficiente para garantir resultados positivos.

A capacitação docente é um aspecto fundamental para o sucesso do ensino remoto e híbrido. Como afirmam [Portes et al. \(2024, p. 119\)](#), “o papel do docente é central na mediação do ensino digital, e sua capacitação contínua é essencial para o uso das plataformas digitais, de modo a garantir que as práticas pedagógicas se mantenham alinhadas às necessidades e demandas dos alunos”. Essa citação destaca que, além da infraestrutura tecnológica, é imperativo que os professores estejam preparados para utilizar as plataformas, o que exige formação específica e contínua.

Além disso, a infraestrutura tecnológica adequada é essencial para garantir a eficácia do ensino digital. Segundo [França e Freitas \(2022, p. 147\)](#), “a falta de infraestrutura adequada e a carência de suporte técnico nas instituições educacionais podem comprometer a experiência de aprendizagem online, limitando o acesso dos alunos às tecnologias e dificultando a implementação de metodologias ativas”. Essa citação reforça que, para que o ensino remoto e híbrido seja bem-sucedido, é necessário investir não apenas em plataformas digitais, mas também em recursos tecnológicos e suporte técnico, para que todos os alunos tenham a mesma oportunidade de aproveitar os benefícios dessas ferramentas



Metodologia

O presente texto consiste em uma revisão de literatura do tipo Narrativa, e utilizamos bancos de dados científicos, para abarcar autores propostos. O intuito foi de trazer conteúdos relevantes à temática sobre Educação a distância: plataformas digitais e autonomia discente do século XXI com enfoque em várias teorias. Foi feita uma pesquisa analítica e bibliográfica de abordagem qualitativa sobre o assunto através de livros, artigos e em vídeos aulas dos bancos de dados como *Pepsic*, *Scielo* e *Google Acadêmico*.

Em seguida, foi realizada uma inclusão dos materiais mais relevantes, excluindo conteúdos que não diziam respeito sobre a temática.

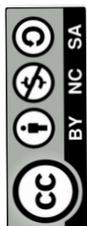
Discussão

O uso de plataformas digitais tem se mostrado uma ferramenta para promover a autonomia discente, uma vez que permite aos alunos tomar o controle de seu próprio processo de aprendizagem. [França \(2021, p. 110\)](#) destaca que as plataformas digitais oferecem recursos que possibilitam aos alunos aprenderem no seu próprio ritmo, escolherem os conteúdos que lhes interessam e realizarem atividades de forma independente". Esse comentário evidencia como as plataformas digitais podem ser um espaço de aprendizagem flexível, em que os alunos são incentivados a se tornarem autônomos, desenvolvendo habilidades de autorregulação e independência no processo educacional.

Além disso, [Portes et al. \(2024, p. 120\)](#) ressaltam que "o uso das plataformas digitais no ensino favorece a criação de ambientes que estimulam a autonomia discente, proporcionando não apenas o acesso a conteúdos, mas também ferramentas que permitem aos alunos gerenciar seu próprio aprendizado, com liberdade e responsabilidade". A partir dessa citação, é possível perceber que as plataformas digitais oferecem uma estrutura que vai além do simples acesso ao conhecimento, estimulando os alunos a gerenciar seu tempo, definir metas de aprendizado e buscar soluções para os desafios encontrados, elementos essenciais para o desenvolvimento da autonomia.

[Oliveira \(2023, p. 125\)](#) afirma que "as práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais favorecem a autonomia dos alunos, principalmente quando estas são associadas a metodologias que incentivam a investigação e a resolução de problemas, como a aprendizagem baseada em problemas (PBL)". A associação das plataformas digitais com metodologias ativas, como a PBL, é um exemplo claro de como as ferramentas digitais podem ser usadas para fomentar a autonomia, ao envolver os alunos em situações de aprendizagem que exigem pensamento crítico e a aplicação prática do conhecimento.

Exemplos de boas práticas no uso de plataformas digitais podem ser observados em várias iniciativas educacionais que implementam essas ferramentas de maneira estratégica. [Santos et al. \(2020, p. 95\)](#) destacam que "algumas plataformas, ao promoverem a interação entre os alunos e ao oferecerem recursos personalizados, conseguem criar um ambiente de aprendizagem



que estimula a autonomia e a colaboração simultaneamente”. Essa prática, por exemplo, é aplicada em plataformas que integram fóruns de discussão e atividades colaborativas, onde os alunos, ao interagir com colegas, assumem papéis ativos na construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que desenvolvem a habilidade de aprender de forma independente.

O papel do professor na educação do século XXI tem sido transformado pela crescente integração das plataformas digitais no processo de ensino aprendizagem. Segundo Santos et al. (2020, p. 92), “o papel do professor, ao mediar o uso das plataformas digitais, vai além de ser um simples transmissor de conhecimento, tornando-se um facilitador que orienta os alunos em sua jornada de aprendizagem autônoma”. Essa mudança na função do docente reflete a necessidade de adaptação a novos modelos pedagógicos, onde o ensino não é centrado no professor, mas sim nos alunos e em suas interações com as tecnologias.

Além disso, a transformação do papel do professor também envolve o equilíbrio entre a mediação e a autonomia do aluno. França (2021, p. 112) destaca que embora as plataformas digitais proporcionem recursos para os alunos, cabe ao professor orientar o uso dessas ferramentas de forma estratégica, garantindo que o aluno mantenha sua autonomia, mas sem perder a orientação pedagógica necessária”. Esse equilíbrio é fundamental para que a autonomia do aluno seja desenvolvida, sem que o professor perca seu papel essencial como guia e orientador no processo de aprendizagem. A mediação docente, nesse sentido, é uma peça chave para o sucesso do uso das plataformas digitais, pois ela proporciona o suporte necessário para que o aluno explore as ferramentas digitais, ao mesmo tempo em que é incentivado a assumir a responsabilidade pelo seu aprendizado.

A importância desse equilíbrio também é ressaltada por Oliveira (2023, p. 128), que afirma: “o uso das plataformas digitais requer que o professor esteja ajustando sua atuação, alternando momentos de mediação ativa com momentos de maior autonomia para os alunos, o que exige uma flexibilidade e adaptação constantes”. A citação demonstra que o professor não deve apenas adaptar sua prática pedagógica ao novo contexto tecnológico, mas também estar preparado para alternar entre diferentes estilos de ensino, conforme as necessidades de seus alunos. A flexibilidade do professor em seu papel mediador é, portanto, um aspecto central para o sucesso da implementação das tecnologias educacionais.

A implementação de plataformas digitais no contexto educacional enfrenta uma série de desafios, tanto em relação à infraestrutura necessária quanto à capacitação dos professores e alunos. A infraestrutura tecnológica, ou a falta dela, é um dos principais obstáculos. Como afirmam Mattos e Reis (2021, p. 67), “a adoção de plataformas digitais requer uma infraestrutura robusta que garanta o acesso contínuo e sem falhas às ferramentas de aprendizagem, o que nem sempre é possível em muitas escolas, especialmente nas periféricas ou com menos recursos”. A citação evidencia que a qualidade do acesso às tecnologias educacionais é um fator determinante para o sucesso da implementação das plataformas digitais. A falta de equipamentos adequados, conexões de internet instáveis e a carência de suporte técnico são problemas recorrentes que dificultam a integração plena das tecnologias no processo educativo.



Outro desafio significativo está relacionado à capacitação dos professores. De acordo com [Portes et al. \(2024, p. 123\)](#), “os docentes precisam ser capacitados de forma contínua para utilizar as plataformas digitais, pois a simples introdução de novas tecnologias não garante a melhoria da qualidade do ensino”. Essa citação destaca a importância da formação docente, não apenas para o uso das plataformas digitais, mas também para a adaptação pedagógica necessária para integrar essas ferramentas de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem. A capacitação não se limita ao aspecto técnico, mas também envolve o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas para o uso de metodologias inovadoras.

Além disso, a resistência à mudança é outro desafio importante. [França \(2021, p. 115\)](#) observa que “muitos professores enfrentam dificuldades em adotar novas tecnologias devido à resistência natural a mudanças, especialmente quando essas tecnologias implicam em uma mudança no modelo tradicional de ensino”. A resistência pode ser entendida como um reflexo da insegurança dos educadores em relação às novas ferramentas, bem como a falta de experiência prévia com o ensino digital. Esse cenário exige um apoio das instituições de ensino, tanto no aspecto da formação, quanto no apoio psicológico e pedagógico durante a transição para o uso das tecnologias digitais. Por fim, a adaptação dos alunos também representa um desafio relevante.

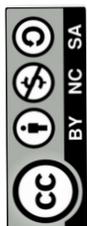
De acordo com [Oliveira \(2023, p. 130\)](#), “os alunos, por mais que estejam familiarizados com o uso de tecnologias em seu cotidiano, nem sempre sabem utilizá-las de forma produtiva no contexto educacional, o que exige uma orientação específica por parte dos professores”. Essa citação destaca que, embora os alunos sejam nativos digitais, o simples fato de estarem habituados a tecnologias no dia a dia não significa que saibam usá-las para fins educacionais. A adaptação ao uso de plataformas digitais exige que tanto professores quanto alunos se envolvam em um processo contínuo de aprendizagem.

Las TIC impulsan un modelo educativo transdisciplinario, alejándose de enfoques disciplinares hacia una visión global del saber. Plataformas como *edX* o *Khan Academy* democratizan el acceso a cursos interdisciplinarios, preparando a los estudiantes para un mundo complejo. Este cambio de paradigma, potenciado por la tecnología, responde a las necesidades de innovación educativa.

Considerações finais

Ao reunir, de forma organizada e sequenciada, um vasto conjunto de informação relativo a temas essenciais sobre Educação a distância: plataformas digitais e autonomia discente do século XXI, permitir-se-á que o tempo consumido pelos pesquisadores de informação – base possa ser, agora, utilizado como vantagem de aprofundamento adicional em atividades reflexivas.

Em temas desta complexidade, torna-se difícil, por vezes, definir onde se situa o nível de informação suficiente para iluminar as situações educativas e fundamentar as práticas. Assim, sem perda da noção de equilíbrio, as equipas de autores optaram por seguir um critério de alguma



sistematicidade, de modo a permitir o acesso a diversas abordagens conceituais e metodológicas através das diversas correntes do pensamento didático e pedagógico.

Conclui-se que as plataformas digitais têm um grande potencial de transformar a educação a distância do século XXI, promovendo a autonomia dos discente e transformando o papel dos professores para a maximização dos benefícios do processo de ensino-Aprendizagem.

Espera-se que a partir desta, pesquisa, os professores das áreas afins tenham melhor entendimento sobre o tema, uma visão técnica e científica mais abrangente. Estudos futuros serão necessários para dar continuidade á este estudo.

Referências

- França, S. C. C. e Freitas, L. G. de (2022). Revisão sistemática: avaliando as contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *Revista de Estudos em Educação*, 17(2), 1246-1262. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8583246>
- França, S. C. C. (2021). *Tecnologias digitais da informação e comunicação na educação superior: contribuições para o desenvolvimento da autonomia discente*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília. <https://bdttd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2889>
- Mattos, N. P. O. e Reis, H. M. M. S. (2021). Como a pandemia do Covid-19 influencia (ou) a educação no século XXI. *Revista Educação Científica*, 73-86. <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/210805632.pdf>
- Oliveira, V. B. de. (2023). *Discussões das práticas avaliativas em turmas do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Goiânia e os depoimentos dos docentes sob o olhar das concepções de cunho histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4960>.
- Portes, C. S. V., Vaz, F. da C., Cazeli, G. G., Ferreira, H. G., Mota, M. F. A. Maciel, R. C. A., Freitas, T. S. e Silva, W. L. da. (2024). O papel das tecnologias digitais na formação de professores: oportunidades e desafios dos ambientes virtuais de aprendizagem. In: Santos, S. M. A. V. e Franqueira, A. da S. (orgs.). *Inovação na educação: metodologias ativas, inteligência artificial e tecnologias na educação infantil e integral*. Capítulo 04, 101-126. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.978-656054-111-5-4>.
- Santos, L. N. dos., Lemos, A. S. R., Santos, T. F. dos. e Vieira. K. V. R. G. (2020). As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) aplicadas nas metodologias de ensino híbrido e gamificação. In: *Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologia (CIET)*. <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/499>



Integração das TIC no ensino transdisciplinar no ensino universitário

Integración de TIC en la enseñanza transdisciplinaria en educación universitaria

Juan Acacio Rosales Vivas
 <https://orcid.org/0009-0000-9635-5399>
El Piñal, estado Táchira / Venezuela

Recebido: abril / 4 / 2025

Recebido: abril / 22 / 2025

Como citar: Rosales, V. J. A (2025). Integração das TIC no ensino transdisciplinar no ensino universitário. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 119-130. <https://doi.org/10.59654/h1kdh186>

* Este trabalho foi realizado no âmbito do programa de doutorado em educação da Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (Unellez).

**Mestrado em Gerência Educativa, Universidad Nacional Experimental del Táchira, Barinas – Venezuela. Licenciado em Educação, Menção Matemática, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas – Venezuela. Técnico Superior Universitario em Informática, Universidad Politécnica Territorial Agro Industrial del Estado Táchira (UPTAIET, San Cristóbal – Venezuela). E-mail para contato: aparte17@gmail.com



Resumo

Neste artigo, discute-se como as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) são integradas ao ensino transdisciplinar no ensino universitário. Nesse sentido, o objetivo é analisar o papel das TIC na promoção da transdisciplinaridade. Para isso, o pesquisador realizou uma revisão bibliográfica em bases como *Scopus*, *Redalyc* e *Scielo*, utilizando termos como "TIC", "ensino transdisciplinar" e "educação universitária". Os resultados revelam que plataformas como *Zoom* e *Moodle* permitem a conectividade global e o intercâmbio de recursos, enriquecendo a aprendizagem e a colaboração entre disciplinas. Entre as conclusões, destaca-se que as TIC são mediadoras no ensino transdisciplinar no ensino universitário, mas também representam um meio integrador; embora ainda existam evidências de lacunas digitais, as universidades continuam formando seu corpo docente para aprimorar suas competências digitais.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade, educação universitária, Tecnologias da Informação e da Comunicação, integração.

Resumen

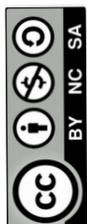
En el presente artículo se plantea como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se integran en la enseñanza transdisciplinaria en la educación universitaria. En tal sentido el objetivo es analizar el rol de las TIC en la promoción de la transdisciplinariedad. A tal efecto el investigador ha realizado una revisión bibliográfica en bases como *Scopus*, *Redalyc* y *Scielo*, usando términos como "TIC", "enseñanza transdisciplinaria" y "educación universitaria". Los resultados revelan que plataformas como *Zoom* y *Moodle* permiten la conectividad global y el intercambio de recursos, enriqueciendo el aprendizaje y la colaboración entre disciplinas. Entre las conclusiones se tienen que las TIC son mediadores en la enseñanza transdisciplinaria en educación universitaria pero también un medio integrador, aunque todavía hay evidencia de brechas digitales las universidades siguen formando a su profesorado para mejorar sus competencias digitales.

Palabras clave: Transdisciplinariedad, educación universitaria, Tecnologías de la Información y la Comunicación, integración.

Introdução

As universidades atualmente enfrentam o desafio de assumir este mundo interconectado e complexo que não para. Uma das vias fundamentais que permitem alcançar isso são as TIC, por meio do fomento à transdisciplinaridade. Para [Asunción \(2018\)](#). A educação universitária e a transdisciplinaridade, sem dúvida, estão entrelaçadas entre si por sua importância na formação de especialistas e no desenho das disciplinas.

Além disso, os conhecimentos transdisciplinares não são adquiridos automaticamente como resultado único do avanço da ciência e da tecnologia, mas requerem uma tarefa



profunda, consciente e orientada para essa meta. (2.1. A transdisciplinaridade no contexto da educação universitária, parágrafo 1).

Dessa forma, a transdisciplinaridade torna possível a integração de diferentes disciplinas para resolver problemas complexos, dado que o conhecimento se encontra disperso em compartimentos disciplinares que não são capazes de se comunicar entre si e muito menos abordar os problemas de maneira global. É aqui que as TIC tornam possível a geração de uma mudança de paradigma, porque, como sustenta [Morin \(2011\)](#), “A hiperespecialização rompe o tecido complexo do real, o predomínio do quantificável oculta as realidades afetivas dos seres humanos” (p. 141). Mas é a transdisciplinaridade o caminho que enfrenta esses domínios parcelados de conhecimentos, destronando-os desse pedestal no qual a modernidade os instaurou.

Por sua vez, [Martínez \(2013\)](#) afirma que a transdisciplinaridade permite “superar os limites dos distintos campos do conhecimento disciplinar, com o propósito de gerar imagens mais completas da realidade, melhor integradas, portanto, mais verdadeiras” (p. 86). Dessa forma, a cosmovisão que permite a transdisciplinaridade são outras lentes de exame da realidade, onde as disciplinas não chegam e cujo centro de reflexão é o homem e uma visão integradora. No entanto, para alcançar essa atitude transdisciplinar, são requeridos, segundo [Nicolescu \(1996\)](#), rigor na linguagem argumentativa, abertura para aceitar aquilo que é desconhecido e tolerância para aceitar quando se constata que existem outras verdades contrárias e desconhecidas. Nessa perspectiva apresentada por [Artidiello et al. \(2017\)](#), atribuem-se ao ensino transdisciplinar as seguintes características: transgressor, integrador de conhecimentos, inclusivo, crítico, compreensivo, ético.

Cabe destacar que a transdisciplinaridade no ensino transdisciplinar não se circunscreve aos marcos estabelecidos pelas disciplinas de forma individual. Pelo contrário, o ensino transdisciplinar é transgressor porque atravessa as disciplinas (transversal), considerando conceitos, enfoques, noções e construindo um conhecimento novo e específico que não pertence exclusivamente a nenhuma delas, mas que as complementa, enriquece, integra e transcende, ao mesmo tempo em que supera o âmbito dos especialistas e não se limita ao domínio exclusivo dos especialistas de uma disciplina específica, abrindo espaço para diversas formas de sabedoria e conhecimento, fomentando uma sensibilidade para múltiplas perspectivas e manifestações culturais, sociais ou científicas com uma visão mais holística e conectada do saber.

[Zaruelo et al. \(2024\)](#) afirmam que, na transdisciplinaridade, membros com formações diversas (estudantes e partes interessadas neste contexto) colaboram aportando métodos que transcendem as visões disciplinares individuais. Do mesmo modo, são compartilhadas experiências, conhecimentos, ideias, valores e expectativas. Acadêmicos, profissionais e pesquisadores desenvolvem marcos compartilhados ao abordar problemas a partir dessa abordagem.



Na opinião de [Wall & Shankar \(2008\)](#), a colaboração transdisciplinar está sendo promovida em âmbitos acadêmicos e profissionais como uma estratégia chave para explorar novas abordagens de pesquisa e gerar conhecimentos aplicáveis diretamente à resolução de problemas do mundo real. Por sua vez, [Martin \(2017\)](#) menciona que a transdisciplinaridade se baseia no princípio de que a realidade é demasiadamente complexa, interconectada e multidimensional, o que justifica o uso de múltiplas disciplinas para analisá-la. Embora possam ser resolvidos problemas específicos (em colaboração com atores não acadêmicos afetados).

Para [Nicolescu \(2010\)](#), a transdisciplinaridade é uma abordagem que busca integrar conhecimentos, metodologias e perspectivas de diversas disciplinas para abordar problemas que não podem ser resolvidos a partir de uma única área do saber. Agora bem, para integrar outras formas de saber, gerar conhecimento e resolver os problemas complexos da atualidade, como sentença [Nicolescu \(2014\)](#), é necessário "a unidade do conhecimento" (p. 201) e não depender de uma única fonte de saber.

Essa abordagem de integração propõe que os estudantes sejam capazes de desenvolver habilidades que lhes permitam enfrentar problemas complexos e multidimensionais. Dessa forma, a transdisciplinaridade, além de enriquecer a aprendizagem, os ajuda no trabalho em equipe e os capacita para se adaptarem a ambientes em constante mudança. No entanto, tornar possível um ensino transdisciplinar na educação universitária não significa que não existam desafios, como a resistência à mudança, a falta de formação docente e a dificuldade para integrar conhecimentos de diferentes disciplinas.

É importante destacar que, nessa perspectiva apresentada, como afirmam [Kubisch et al. \(2021\)](#), a partir da transdisciplinaridade reconhece-se a responsabilidade de abordar problemas socialmente relevantes e o papel crucial daqueles que estão (ou estarão) afetados por esses desafios. Nesse sentido, é fundamental questionar o papel que desempenham os recursos e, neste caso, no presente artigo, as TIC como meio para alcançar a integração. Assim, este artigo busca responder à seguinte pergunta: Como as TIC se integram no ensino transdisciplinar na educação universitária?

Metodologia

Este trabalho inclui uma revisão em bases de dados como *Scopus*, *Redalyc* e *Scielo*. A busca foi realizada em inglês e espanhol. Foram excluídos estudos que abordam o tema de estudo. A exploração utilizou metabuscadores como *Google* e *Google Acadêmico*, *Ask*, *Bing*, livros. Da mesma forma, foram revisados repositórios de várias universidades da Venezuela. Utilizou-se a seguinte equação canônica: ("TIC" OR "tecnologias da informação e comunicação") AND ("ensino transdisciplinar" OR "educação transdisciplinar") AND ("educação universitária" OR "educação superior") AND ("integração" OR "implementação").



Resultados

TIC e promoção da transdisciplinaridade

As plataformas virtuais são aplicações ou ambientes digitais que tornam possível a interação entre os participantes, mas também facilitam o processo de aprendizagem e a colaboração ou a gestão de recursos por meio da internet. Essas plataformas dependem diretamente das TIC para seu desenvolvimento e operação.

Na era digital, as plataformas virtuais se tornaram ferramentas essenciais para a comunicação, a aprendizagem e a colaboração. Seu potencial para fomentar a interação entre disciplinas é particularmente relevante em um mundo onde os problemas complexos requerem soluções interdisciplinares. O uso de plataformas virtuais facilita a colaboração entre disciplinas ao superar barreiras geográficas, promover a diversidade de pensamento e otimizar o intercâmbio de conhecimentos, o que contribui para a inovação e o desenvolvimento de soluções integrais.

Para alcançar a colaboração, existem várias ferramentas. [Tomalá De la Cruz et al. \(2020\)](#) mencionam algumas como: “Wikipaces, Moodle, Edmodo, todas elas são excelentes opções para diversos propósitos educativos” (p. 202). Mas não são as únicas; também existem recursos tecnológicos que fomentam a aprendizagem colaborativa, entre eles o correio eletrônico, o fórum e o chat. Nesse sentido, as TIC tornam possível que profissionais, acadêmicos e especialistas de múltiplas disciplinas possam se conectar e colaborar independentemente de sua localização geográfica.

Nesse sentido, as TIC desempenham um papel fundamental na promoção da transdisciplinaridade por meio das plataformas virtuais. Já foi explicado neste artigo que a transdisciplinaridade torna possível a integração de conhecimentos de diferentes disciplinas, oferecendo assim uma visão complexa do problema a partir de diversas abordagens. Uma das formas de alcançar esse processo é por meio da conectividade e do acesso global.

Conectividade e acesso global

A partir de plataformas como *Zoom*, *Microsoft Teams* ou *Google Meet*, profissionais ou especialistas de diferentes disciplinas podem se conectar e colaborar, independentemente de sua localização geográfica. Isso é algo primordial para a transdisciplinaridade. Um botânico no Congo, um físico na Austrália, um biólogo no Canadá e um matemático em Londres podem trabalhar em um projeto de energias renováveis utilizando essas ferramentas, juntamente com estudantes de uma universidade em qualquer parte do mundo.

Essas plataformas, como afirmam [Zuñá et al. \(2020\)](#), “aumentam a motivação dos alunos e criam conhecimento, gerenciam e compartilham recursos, promovem o trabalho em equipe” (p. 352). Mas também as TIC influenciam, como sustentam [Irigoyen et al. \(2018\)](#), no aumento



do interesse, do nível de compreensão, da criatividade, da comunicação, estimulam o pensamento crítico e a multiculturalidade. [Sagenmüller \(2016\)](#) considera que as TIC otimizam o tempo, reduzem custos, melhoram a comunicação entre os estudantes, enriquecem os dados, permitem a exploração, a flexibilidade e a capacidade de adaptação na aprendizagem, o que é vital quando se trata de um ensino transdisciplinar.

Essa perspectiva apresentada levou a Unesco a considerar um programa em tecnologias da informação com base em competências necessárias que os docentes devem possuir para integrar as TIC em sua prática educativa, dado que, como afirma a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura ([Unesco, 2015](#)), as TIC podem favorecer a aquisição das habilidades necessárias para enfrentar os novos tempos. Essas habilidades incluem: criação e seleção de informações, autonomia, capacidade de tomar decisões, flexibilidade e capacidade de resolver problemas, trabalho em equipe e habilidades comunicativas.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) têm potencializado significativamente o papel do docente na educação superior. Segundo a [UNESCO \(2008\)](#), cabe ao professor não apenas mediar o processo de ensino, mas também criar oportunidades de aprendizagem e ambientes favoráveis que incentivem o uso pedagógico das TIC pelos estudantes, promovendo tanto o aprender quanto o comunicar. Nesse contexto, o professor deixa de ser o centro do saber e passa a atuar como facilitador e gestor de recursos, possibilitando que os estudantes desenvolvam competências e habilidades essenciais à construção autônoma do conhecimento e à futura inserção no mercado de trabalho — um dos principais objetivos da formação universitária.

Contudo, para que essa integração ocorra de forma efetiva, a [UNESCO \(2008\)](#) ressalta que “é fundamental que todos os docentes estejam preparados para oferecer essas oportunidades aos seus estudantes”. Complementando essa visão, [Makrakis \(2005\)](#) argumenta que as TIC exigem novas funções docentes, além de novas pedagogias e abordagens formativas. [Santaella e Ruiz \(2023\)](#) reforçam que a UNESCO defende uma transição de um modelo disciplinar e especializado para uma proposta transdisciplinar, mais condizente com os desafios de um mundo globalizado, dinâmico e interconectado.

Troca de conhecimentos e recursos

É de mencionar que existem ferramentas como *Google Drive*, *Dropbox* ou *Moodle* que nas plataformas virtuais ajudam a compartilhar documentos, dados, pesquisas e materiais educativos. Desde a transdisciplinaridade este é fundamental na educação universitária, portanto os estudantes podem acessar conhecimentos especializados de outras disciplinas e podem integrá-los em sua construção de conhecimento. Assim, por exemplo, no caso da saúde pública onde se trabalhe um projeto, os médicos, epidemiologistas e economistas podem compartilhar dados e análises para desenhar estratégias integrais. O fato de que esses recursos estejam em uma plataforma favorece a colaboração e faz com que todos os estudantes da sala de aula virtual tenham acesso à informação.



Neste contexto proposto, as TIC permitem o acesso à informação em diferentes formatos de forma simples e rápida. Entre as características mais importantes que têm as TIC, têm-se as que se indicam na figura seguinte.

Figura 1

Características das TIC



Nota: Elaboração própria.

No âmbito da educação superior, a troca de conhecimentos e recursos é um pilar fundamental para fomentar a transdisciplinaridade. As TIC revolucionaram esse processo ao proporcionar plataformas virtuais que facilitam o compartilhamento, a integração e a aplicação de saberes de múltiplas disciplinas. Essa abordagem não apenas enriquece a aprendizagem, como também prepara os estudantes para enfrentar problemas complexos que exigem soluções integrais. A seguir, amplia-se esse ponto com exemplos e reflexões sobre seu impacto na educação superior.

As TIC na educação universitária

Nas universidades, nos últimos anos, ocorreram mudanças em direção à digitalização, a ambientes interconectados e ao desenvolvimento de pesquisas e publicações científicas relacionadas às tecnologias educacionais, de modo que, como afirmam [Area et al. \(2020\)](#), existe “um interesse claro e focalizado no estudo dos impactos das tecnologias digitais sobre as distintas modalidades de ensino alternativas ao presencial” (p. 2). Isso tem exigido uma mudança no paradigma de ensino, e uma evidência concreta foi a recente experiência vivida durante a pandemia de Covid-19.

[Area e Adel \(2021\)](#) sustentam que, durante a pandemia, houve “o impulso inesperado do ensino digital, a integração pedagógica e organizacional das TIC nas instituições escolares e a metamorfose do material didático” (p. 83). Assim, as universidades e os centros educativos não podem ignorar tais acontecimentos, pois o alerta foi para todos. O chamado é à reinvenção,



caso queiram responder às demandas de uma sociedade digital, onde prevalecem o acesso à informação e a colaboração global. São precisamente as TIC as protagonistas dessa ruptura paradigmática e promotoras da inovação educacional. Queiramos ou não, a resposta à experiência da pandemia foi possível graças à tecnologia. As redes sociais passaram a ser o motor da mudança e o núcleo central desse processo.

Atualmente, como afirma [Area \(2017\)](#), passamos dos meios analógicos para os digitais ou distribuídos online, ou seja, vivemos uma metamorfose no material didático. Os livros impressos ficaram para trás; quem ocupa esse espaço agora são as tecnologias disruptivas, representando uma mutação da cultura educacional para uma cultura digital nos materiais didáticos. O autor deste artigo considera que o modelo tradicional de ensino está esgotado, assim como suas estratégias e recursos didáticos. O caminho possível é abrir-se a novas perspectivas. É a partir disso que as disciplinas passam a ser enriquecidas com a contribuição de profissionais e especialistas de outras áreas, fazendo com que o conhecimento transdisciplinar se manifeste em formatos mais expressivos, com outras narrativas e experiências cognitivas.

Por outro lado, é necessário não esquecer o alerta feito por [Castañeda et al. \(2018\)](#): “o potencial das TIC na educação ainda está por desenvolver e demonstrar” (p. 2). Um exemplo do desafio que surge nesse sentido é a Universidade Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora que, apesar de ter professores formados para desenvolver educação a distância, continua permanentemente desenvolvendo cursos de formação para seu corpo docente.

Neste sentido, em outras universidades do mundo foram incorporadas plataformas virtuais para os seus estudos de graduação e pós-graduação. A esse respeito, [Hidalgo et al. \(2023\)](#) comenta que no Peru houve a formação de seu corpo docente em competências digitais e foram implementadas plataformas virtuais como ambientes de aprendizagem. Por sua vez, [Varela \(2024\)](#) afirma que no México “a formação docente em tecnologias digitais se tornou uma necessidade na educação atual” (p. 1967).

Ora, as TIC favorecem essa formação e capacitação em habilidades transdisciplinares. Existem diferentes plataformas de aprendizagem online que desenvolvem cursos e recursos de acesso aberto que abrangem diferentes disciplinas. [Hernández \(2023\)](#) destaca entre essas plataformas algumas como: (a) *Coursera*, que oferece cursos de aprendizagem interativa de qualidade, alguns gratuitos e outros pagos com certificação. (b) *edX*, fundada pela Universidade de Harvard e o Instituto de Tecnologia de Massachusetts, com certificação opcional. (c) *Khan Academy*, que oferece cursos de matemática, ciência, computação, economia e finanças, mas também há softwares de colaboração e recursos digitais que tornam possível o trabalho transdisciplinar.

Com base no exposto, os professores podem se formar em conhecimentos e habilidades além de suas disciplinas, fato que é fundamental para a colaboração transdisciplinar. De acordo com especialistas como [Zawacki & Jung \(2023\)](#), as TIC são meios digitais e ferramentas que facilitam os processos de ensino-aprendizagem apoiados na comunicação, interação, colaboração, avaliação e feedback. Com a pandemia global de Covid-19, as TIC passaram a



ser parte fundamental de todos os níveis educacionais, permitindo a colaboração entre disciplinas ao fornecer espaços virtuais para compartilhar conhecimentos, recursos e experiências.

Outro aspecto relevante das TIC no ensino universitário é que elas permitem a personalização da aprendizagem de acordo com as necessidades e ritmos de cada estudante. Mas também, como mencionam [Gómez e Cano \(2020\)](#), as TIC oferecem uma variedade de opções, incluindo o acesso a fontes de informação acadêmica e profissional, materiais de cursos, bases de dados, gestores bibliográficos e participação em congressos e conferências online.

Conclusões

Conclui-se que as TIC são um mediador importante da transdisciplinaridade por meio das plataformas virtuais. Através delas é possível a conectividade, também as ferramentas colaborativas, assim como o acesso a dados e recursos. Além disso, constituem espaços para a comunicação. As TIC são uma ponte que torna possível um trabalho eficaz entre profissionais e acadêmicos de diferentes disciplinas. Com isso, enriquece-se o processo de investigação e desenvolvimento, ao mesmo tempo em que se permite oferecer soluções integrais para os problemas complexos.

Conclui-se que as plataformas virtuais, além de permitir superar barreiras geográficas, possibilitam uma pluralidade de pensamento e a troca de conhecimentos. No entanto, ainda é necessário, a nível das universidades, continuar formando o corpo docente em competências digitais, de modo que o uso das TIC e das plataformas virtuais não represente uma brecha digital, mas sim uma maximização do potencial do professorado.

Acredita-se igualmente que é necessário que as universidades continuem assumindo a integração das TIC no ensino transdisciplinar como um processo necessário dentro do novo paradigma educacional que emerge e ao qual são chamadas a se incorporar, conforme revelam os documentos da UNESCO e os planos educacionais dos ministérios da educação. No entanto, acredita-se ser necessário propor pesquisas que promovam o desenvolvimento da transdisciplinaridade mediante o uso das TIC.

As TIC impulsionam um modelo educacional transdisciplinar, afastando-se de enfoques disciplinares em direção a uma visão global do saber. Plataformas como *edX* ou *Khan Academy* democratizam o acesso a cursos interdisciplinares, preparando os estudantes para um mundo complexo. Essa mudança de paradigma, potencializada pela tecnologia, responde às necessidades de inovação educacional.

Referências

Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista*



- Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 13-28. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>
- Area, M. M. y Adel, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica, REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_4_005/13907
- Area, M. M., Puigcercós, R., Rivera, V. P. e Alonso, C. C. (2020). Investigación sobre tecnologías educativas: más allá de los artefactos. En Sancho, G. A. M. et al (Coord.) (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. pp. 223-236. Octaedro.
- Artidiello, M., Córdova, M. e Arboleda, L. (2017). Características de la docencia transdisciplinaria: desarrollo de instrumentos para evaluarla. *Ciencia y Sociedad*, 2(2), 19-36. DOI: <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i2.pp19-36>
- Asunción, S. M. (2018). *Transdisciplinariedad: Una Mirada desde la Educación Universitaria*. https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/276/398
- Castañeda, L., Esteve, F. e Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? RED. *Revista de Educación a Distancia*, 56(6), 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- Espinoza Varela, A. R. (2024). Formación docente en competencias digitales: una experiencia basada en la investigación – acción. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (2), 1964 – 1982. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.2000>
- Gómez, M. I. y Cano, M. A. (2020). El desarrollo de la competencia investigadora: Experiencia online en orientación educativa. *Revista Educativa Hekademos*, 29(12), 32-42. <https://bit.ly/3EZfGxe>
- Hernández, D. (2023). *11 de junio de 2023. Los mejores cursos gratuitos en línea con certificado que recomiendo*. <https://www.linkedin.com/pulse/los-mejores-cursos-gratuitos-en-línea-con-certificado-deylin/>
- Hidalgo, B. L.E., Haro, D.C. L. e Niño, C. C. A. (2023). *Entornos personales de aprendizaje y competencias investigativas digitales en estudiantes de la Universidad Nacional de Piura*. *Educación*, 32(63), 157-178. <https://doi.org/10.18800/educacion.202302.A008>
- Irigoyen, A. L. E., Acuña, O. M. A., Aguilar, P. E. e Hernández, H. M. E. (2018). Pros y contras de las TIC en educación superior como detonante del aprendizaje en el s XXI. Pp. 264-276. En Martínez, P. L. et al (compiladores). *El uso de las TIC en la formación de estudiantes en Instituciones de Educación Superior (IES)*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. https://repositorios.fca.unam.mx/anfeca_docs/publicaciones/libros/anfeca_tic_min.pdf
- Kubisch, S., Parth, S., Deisenrieder, V., Oberauer, K., Stötter, J. & Keller, L. (2021). *From Transdis-*



- ciplinary Research to Transdisciplinary Education—The Role of Schools in Contributing to Community Well-Being and Sustainable Development. Sustainability, 13(1), 306.* <https://doi.org/10.3390/su13010306>
- Makrakis, V., 2005. Training teachers for new roles in the new era: Experiences from the United Arab Emirates ICT program. En *Actas de la Tercera Conferencia Panhelénica sobre Didáctica de la Informática*, Corinto (Grecia).
- Martínez, M. M. (2013). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Trillas.
- Martin, V. (2017). *Transdisciplinarity revealed: What librarians need to know*. Libraries Unlimited, Santa Barbara, CA.
- Morin, E. (2011). *La Vía. Para el futuro de la humanidad*. Editorial Paidós.
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. Ediciones Du Rocher. https://www.academia.edu/31835170/LA_TRANSDISCIPLINARIEDAD_Manifiesto_transdisciplinariedad_Ediciones_Du_Rocher
- Nicolescu, B. (2010). Methodology of transdisciplinarity – levels of reality, logic of the included middle and complexity. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science, 1(1), 19-38.* https://www.basarab-nicolescu.ciret-transdisciplinarity.org/Docs_Notice/TJESNo_1_12_2010.pdf
- Nicolescu, B. (2014). *From Modernity to Cosmodernity*. SUNY Press.
- Sagenmüller, I. (2016). *Beneficios de la tecnología en educación*. Universidad Magallanes.
- Santaella, V. A. e Ruiz, S. E. (2023). La transdisciplinariedad educativa: análisis del marco conceptual, metodologías, contexto y medición. *Revista Iberoamericana de Educación, 92(1), 15-28.* <https://doi.org/10.35362/rie9215747>
- Tomalá De la Cruz, M. A., Gallo, M. G. G., Mosquera, V. J. L. e Chancusin, C. J. C. (2020). Plataformas virtuales para fomentar aprendizaje colaborativo en los estudiantes del bachillerato. *Recimundo, Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento, 4(4), 199-212.* DOI: 10.26820/recimundo/4.(4).octubre.2020.199-212
- Unesco. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Unesco. (2015). *La integración de las tecnologías de la información y comunicación en los sistemas educativos*. 17. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150785s.pdf>
- Wall, S., & Shankar, I. (2008). Adventures in transdisciplinary learning. *Studies in Higher Education,*



33(5), 551–565. <https://doi.org/10.1080/03075070802373008>

Zawacki-Richter, O. & Jung, I. (2023). *Handbook of Open, Distance and Digital Education*. Springer Nature.

Zarzuelo, P. D., Cosme da Costa, P. C. & Balán, G. A. (2024). Service-learning through an educational model based on transdisciplinary education. *Environmental & Social Management Journal / Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(10), 1-9. https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A10%3A19076218/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Aresult-item&id=ebsco%3Adoi%3A10.24857%2Frgsa.v18n10-004&bquery=enseñanza%20transdisciplinaria%20OR%20educación%20transdisciplinar&page=1&link_origin=www.ebsco.com

Zuñá, M. E. R., Romero, B. W. J., Palma, V. J. C. e Soledispa, B. C. J. (2020). Plataformas virtuales y fomento del aprendizaje colaborativo en estudiantes de Educación Superior. *Sinergias educativas*, 1(5), 349-369. <https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/71>



Influência das tecnologias de informação e comunicação no processo de formação profissional universitária*

Influencia de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de formación profesional universitaria

Ezequiel Landinez Blanco**
 <https://orcid.org/0009-0002-2360-984X>
El Piñal, estado Táchira / Venezuela

Recebido: Julio / 17 / 2025

Aceito: Agosto / 30 / 2025

Como citar: Landinez, B. E. (2025). Influência das tecnologias de informação e comunicação no processo de formação profissional universitária. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 131-140. <https://doi.org/10.59654/z5shzw95>

* Trabalho realizado no âmbito do programa de doutorado em educação da Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" (Unellez).

** Doutorando em Educação, Unellez, Barinas - Venezuela. Magister Scientiarum em Ciências da Educação (Menção: Docência Universitária). Docente Ordinário, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" El Piñal - Venezuela. Correio Eletrônico: landinez2014@gmail.com



Resumo

Este estudo analisa o impacto das TIC na formação universitária, destacando seu potencial para favorecer métodos flexíveis e ensino personalizado. Mediante revisão sistemática de literatura, se examina a reconfiguração do entorno educativo, identificando a necessidade de adaptação docente-estudantil em contextos tecnológicos. Os achados revelam: (a) esforços docentes por implementar modelos tecnopedagógicos, (b) brechas em competências digitais e didáticas para desenhar estratégias efetivas, e (c) a urgência de atualizar o perfil docente ante demandas estudiantis. Conclui pragmaticamente que as universidades devem: Integrar criticamente tecnologias emergentes. Redesenhar estratégias pedagógicas com TIC, Garantir formação contínua alinhada a tendências atuais. O estudo sublinha o desafio permanente de equilibrar inovação tecnológica com qualidade educativa, propondo como eixo central a capacitação docente para cerrar brechas entre adoção tecnológica e sua aplicação pedagógica significativa.

Palavras chave: processo, formação, atualização, tecnologias de informação e comunicação.

Resumen

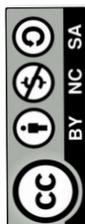
Este estudio analiza el impacto de las TIC en la formación universitaria, destacando su potencial para favorecer métodos flexibles y enseñanza personalizada. Mediante revisión sistemática de literatura, se examina la reconfiguración del entorno educativo, identificando la necesidad de adaptación docente-estudiantil en contextos tecnológicos. Los hallazgos revelan: (a) esfuerzos docentes por implementar modelos tecnopedagógicos, (b) brechas en competencias digitales y didácticas para diseñar estrategias efectivas, y (c) la urgencia de actualizar el perfil docente ante demandas estudiantiles. Concluye pragmáticamente que las universidades deben: Integrar críticamente tecnologías emergentes. Rediseñar estrategias pedagógicas con TIC, Garantizar formación continua alineada a tendencias actuales. El estudio subraya el desafío permanente de equilibrar innovación tecnológica con calidad educativa, proponiendo como eje central la capacitación docente para cerrar brechas entre adopción tecnológica y su aplicación pedagógica significativa.

Palabras clave: proceso, formación, actualización, tecnologías de información y comunicación.

Introdução

Nas últimas décadas, o avanço das TIC torna-se mais evidente, dada a generalização do uso e aplicação em distintos contextos. Geralmente os contínuos cambios e avanços tecnológicos que caracterizam o século XXI, demandam processos de formação e capacitação tecnológica nos diferentes âmbitos incluindo o campo educativo, onde a praxis do docente universitário implica questionar o conjunto de conhecimentos didáticos, pedagógicos e metodológicos que orientam seu desempenho.

Em consequência, resulta imperante avaliar como as tecnologias emergentes estão reconfigu-



rando o âmbito educativo a nível universitário e de que maneira tais inovações influem na aprendizagem. Portanto, o estudo tem como propósito analisar a influência das TIC na educação universitária, identificar oportunidades e desafios em competências tecnológicas dadas as inovações tecnológicas.

De igual maneira, destaca o rol que jogam as tecnologias educativas na capacitação do talento humano para seu desempenho e as implicações na sociedade do conhecimento no século XXI. "Estima-se que mais do 80% das instituições de educação superior a nível mundial têm implementado algum tipo de tecnologia emergente em seus programas acadêmicos" (Espinosa et al., 2024, p.3).

Para contextualizar o estudo, é oportuno destacar que a educação universitária assume a tecnologia emergente como alternativa de valor estratégico para superar limitações de tempo e espaço, adotando plataformas de aprendizagem em linha, sistemas avançados em gestão de aprendizagens e ferramentas colaborativas entre outras, facilitando uma formação com autonomia. Também os avanços em inteligência artificial geram expectativas que podem redimensionar as metodologias nos processos educativos. "Estas transformações vindouras, impulsionarão por sua vez cambios paradigmáticos na estrutura da ciência" (Arbeláez et al., 2021, p.6).

Esta ação educativa sustenta-se nas teorias construtivistas da aprendizagem, as quais mostram a construção do conhecimento mediante a interação, o uso e aplicação de recursos tecnológicos em processos sociais e pedagógicos, para construir novos conhecimentos ou renovar conhecimentos a partir dos já existentes. Neste sentido, os aportes da aprendizagem social de Vygotsky tomam especial relevância no processo pedagógico, onde a interação construtiva mediante tecnologias educativas é cada vez mais comum. "Esta teoria sustenta que a aprendizagem é o resultado da interação do indivíduo com o meio" (Ortiz, 2015, p.8).

Entre os resultados do estudo destacam-se aportes que revelam como as inovações tecnológicas permitem melhorar a qualidade educativa, mas adverte que o êxito depende do modelo pedagógico implementado em cada etapa do processo. Outro avanço origina-se desde a neurociência, ao considerar a motivação como elemento substantivo de grande influência no processo de capacitação. Adicionalmente mostra-se como as estratégias de gamificação (videojogos, outros) permitem ao estudante pôr em prática competências transversais.

Agora bem, mediante este sucesso de aportes pode-se concluir sobre um acontecimento de grande valor: o progressivo avanço e integração das TIC nos processos pedagógicos requer tempo para adaptar os cambios na praxis educativa, dado que existe uma brecha entre os avanços tecnológicos e a capacidade técnica do docente para adotar e aplicar tais avanços de forma imediata. No campo epistemológico evidenciam-se os paradigmas do construtivismo e conectivismo, mediante a aplicação de tecnologia educativa. Finalmente destacam-se os efeitos da pandemia de COVID-19, pois revelou debilidades no processo pedagógico e gerou um impulso no uso das TIC, aplicadas no processo de formação profissional universitária.



Metodologia

A pesquisa aplica o enfoque qualitativo, utiliza-se o método analítico sintético, com a intenção de escutar, desvendar e compreender o impacto das TIC no processo pedagógico de formação profissional nas instituições universitárias atualmente. Com esta finalidade, efetua-se uma revisão e análise de bibliografia o qual permitiu identificar as áreas de pesquisa com demandas no contexto da tecnologia educativa, debilidades no uso ou aplicação, vazios nos processos pedagógicos, tendências ou expectativas que podem existir no contexto tecno educativo, em tal sentido, sintetizam-se fundamentos teóricos e sua evolução demonstrando os avanços e inovações no campo pedagógico.

É pertinente destacar, que o enfoque qualitativo considera três processos importantes, entre estes, a busca da informação pertinente, a organização e a análise. Esta estratégia é importante porque favorece a obtenção de informação referente ao tema de estudo, assim como a sistematização e estruturação, a fim de analisar as principais características da informação e documentos vinculados na pesquisa. Esta metodologia é útil ao estudo porque facilita amplamente a obtenção de informação em fontes de estudos avançados de atualidade e disponíveis em rede.

No curso da pesquisa realizou-se uma cuidadosa revisão de literatura acadêmica e teorias relevantes para fundamentar o estudo. Neste processo selecionaram-se trabalhos considerando critérios específicos tais como: aplicação da metodologia de estudo, pertinência, atualidade e perspectivas. Pelo contrário, não se consideraram estudos que mostram limitações ou inconsistência na metodologia aplicada, os que apresentam débil pertinência e os que apresentam sesgo elevado. A partir desta revisão, valoriza-se um conjunto de aportes, desafios e reflexões que integram o tema de estudo

Resultados e discussão

Os avanços tecnológicos têm imerso o docente, provocando mudanças significativas em suas funções, a gestão acadêmica e a comunicação. Como resultado, os docentes assumem novos roles, como guias, mediadores, facilitadores e motivadores em processos de aprendizagem significativos e relevantes mediante as tecnologias educativas. Com esta visão, o perfil do docente é um fator de relevância nos processos de formação, daí a necessidade fazer contínua sua evolução.

Desde uma perspectiva histórica, o perfil conservador do docente em relação ao uso das TIC tende a desaparecer devido às exigências que essas tecnologias impõem no desenvolvimento da prática educativa (Pagés, 1994), assim como sua rápida expansão e aplicação em múltiplas áreas da vida social. Consequentemente, determina-se que o uso das tecnologias educativas evoluiu a tal ponto que adota paradigmas, daí a necessidade do docente integrar permanentemente o uso dessas tecnologias no processo pedagógico por meio de diferentes estratégias (Ferrés et al., 2013).



Além disso, o estudo mostra a existência de uma percepção com supervalorização do fascínio dos jovens pelas telas e uma superdimensão da influência que estas exercem sobre eles. Em contraste, percebe-se o estudante com pouco interesse pela aprendizagem. No entanto, raramente se considera o impacto que as emoções geram no processo de aprendizagem quando se interage por meio de telas e dispositivos móveis. Esse aspecto, por sua vez, deve ser objeto de estudo, pois está relacionado à dimensão emocional do estudante, a qual influencia diretamente o processo pedagógico. Por essa razão, o docente deve considerar em seu planejamento estratégias que envolvam de forma construtiva a dimensão emocional.

Existem estudos que revelam a importância de implementar experiências didáticas em sala de aula por meio do uso de recursos tecnológicos e estratégias colaborativas, demonstrando com sucesso que o estudante consegue despertar interesse, torna seu trabalho visível e projeta seu conhecimento (Jiménez et al., 2018). Esse processo é possível mediante a aplicação de estratégias pedagógicas inovadoras e eficazes em diferentes áreas do currículo, assim como em planos de formação e capacitação docente, os quais devem ser permanentes, a fim de incorporar no momento oportuno cada avanço e inovação tecnológica de interesse educacional.

Essa situação reflete a importância que adquire a competência digital docente, ou seja, a capacidade de cada professor de integrar efetivamente as tecnologias digitais em sua prática pedagógica. No entanto, na prática educativa ainda persistem algumas limitações que impedem a otimização do processo de formação, como, por exemplo, as deficiências na formação de competências digitais do docente e a rapidez com que essas tecnologias evoluem.

Pode-se afirmar que existe uma lacuna formativa entre os professores universitários no que diz respeito às competências digitais, pois as habilidades e capacidades tecnológicas disponíveis fazem com que o uso que se faz delas em sala de aula não corresponda aos requisitos exigidos nas diferentes áreas... Quanto às competências digitais. (Barragán et al., 2021, p. 12).

Em consequência, descreve-se a evolução e expansão das TIC com grande impacto em diferentes áreas sociais, incluindo a educação, o que exige do docente a incorporação dessas tecnologias em sua prática educativa. Estas contribuem para um melhor desempenho acadêmico e proporcionam habilidades para participar ativamente em diferentes contextos (social, laboral, acadêmico, cultural). Por tal motivo, capacitar no contexto tecnológico é uma exigência do processo educativo e uma oportunidade, dado o potencial humano, as tendências, expectativas e oportunidades existentes em diferentes contextos do desempenho laboral e profissional.

Outros pesquisadores revelam a importância das emoções e da motivação como elementos determinantes no uso das tecnologias, mas, por sua vez, alertam que o sucesso sempre será dependente das estratégias pedagógicas aplicadas (López et al., 2021). Nesse cenário, novamente o docente é protagonista no processo de formação, pois deve orientar, motivar, articular e coordenar o desenvolvimento das atividades pedagógicas, incluindo estratégias que, na prática educativa, consigam estimular os níveis de motivação em cada estudante. Além disso, esse



planejamento deve ser consistente com a estratégia de motivação, mas alternante nas atividades a desenvolver, para evitar que a repetição se torne um fator de efeito contrário à motivação.

É oportuno destacar que a motivação será mais exigente a nível universitário, na medida em que se corresponde com a modalidade andragógica. Esse nível demanda docentes com muita criatividade, imaginação e capacidade de inovação para criar e recriar estratégias altamente efetivas, mediante o uso da tecnologia educativa. Por tal motivo, a docência universitária se converte em um processo muito dinâmico e interativo, com implicações que incluem todos os atores sociais que participam do processo de formação.

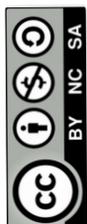
Outro fator importante a considerar no âmbito educativo é a incidência do coronavírus 19 (COVID-19), dado que gerou grande impulso no uso das TIC após a implementação de medidas de isolamento em nível mundial. Esse fenômeno praticamente condicionou a prática educativa ao uso de recursos tecnológicos nos processos educativos. Além disso, permitiu evidenciar aspectos vulneráveis no perfil docente referentes ao uso das tecnologias educativas, mostrando assim a necessidade de capacitação e oportunidade de melhoria.

Em um mundo onde a pandemia de COVID-19 revolucionou inúmeros aspectos da vida cotidiana, a educação superior não foi exceção. A redefinição da formação profissional pós-pandemia é um dos aspectos mais críticos, colocando a necessidade de adaptar as abordagens educativas às novas realidades do mercado de trabalho e às demandas sociais (Ramonés et al., 2024, p. 2).

A pandemia de COVID-19 mudou o sistema educativo atual e as perspectivas de carreira, assim como a educação das futuras gerações, o que implica a criação de novas políticas educativas, assim como novos planos e estratégias de capacitação (Niño et al., 2021). Em essência, o uso e aplicação destas ferramentas devem ser uma prática cotidiana na formação e desempenho docente, e não apenas como uma opção em tempos de contingência.

Agora bem, num contexto tecnológico em constante inovação, o docente universitário deve fomentar de maneira estratégica e permanente o pensamento crítico e criativo do estudante, como uma consequência do impacto tecnológico sobre a reconfiguração em distintas áreas do conhecimento, o qual implica que os novos profissionais enfrentarão desafios não previstos, mas em melhores condições e expectativas no seu desempenho. Perante estes cenários, coloca-se que os docentes têm o desafio de conectar com estudantes nativos digitais (González et al., 2022).

O estudo citado revela a necessidade e importância de responder efetivamente às exigências e demandas dos estudantes nativos digitais. Por tal motivo, cada docente deve gerir e desenvolver estratégias de capacitação e atualização no contexto tecnológico, dado que, além de ser uma necessidade, é um requerimento. Responder de maneira efetiva a estas demandas torna mais efetivo o avanço e a consolidação do processo educativo.



Em consequência, este cenário também demanda o desenho e execução de políticas educativas que contribuam para fortalecer os processos de comunicação e interação, mediante adequação em entornos virtuais, recursos tecnológicos, dispositivos, conectividade, serviços logísticos e infraestrutura, que facilitem os processos de formação profissional para o logro dos objetivos.

Noutro aporte, o estudo citado mostra como, mediante estratégias de videojogos, o estudante consegue pôr em prática competências transversais, também consegue reconhecer a importância de tomar decisões, a sua capacidade de crítica e autoavaliação, a coordenação do trabalho em equipa, habilidades interpessoais e de comunicação, assim como a capacidade de reconhecer limites, aplicar normas e teorias na prática no marco do contexto educativo.

Este avanço nas tecnologias requer uma revisão nas políticas educativas, dado que demanda a adequação de currículos educativos, programas e meios audiovisuais que possam propiciar o processo pedagógico mediante estratégias interativas desde entornos virtuais. Ainda que pareça mais adequado a níveis de pré-escolar, primária e média geral, também estudos recentes demonstram a utilidade da gamificação no nível de educação universitária.

Por outro lado, o nível de conhecimento das TIC aplicado em atividades académicas, assim como a intensidade do uso na pós-pandemia, revelam a importância dos recursos tecnológicos a nível universitário (Delgado et al., 2023). Assim pois, a percepção do estudante mostra variabilidade de conhecimentos em competências tecnológicas, quando referem as redes sociais como o componente onde possuem maior nível de conhecimento com 84%, enquanto 16% não mostram este componente como o principal no nível de seus conhecimentos de recursos tecnológicos. Em instrumentos como correio eletrónico, videoconferência e chat, o nível de conhecimento é 81%, enquanto 19% desconhecem os instrumentos. Portanto, "a integração efetiva das TIC nos processos educativos é um tema que tem tomado crescente relevância nos últimos anos, dados os profundos cambios e transformações sociais derivados da revolução digital" (Ruiz, 2024, p.1).

Cabe destacar que a mensagem instantânea e interação em redes sociais são instrumentos de uso permanente no contexto social, académico e laboral, por esta razão o manejo e aplicação destas ferramentas é também um requerimento em quase todos os campos da atividade humana. Em consequência, o efetivo manejo destas tecnologias é uma garantia no processo de formação e brinda excelentes vantagens no exercício profissional.

De forma similar, 80% dos estudantes reconhecem que os buscadores ocupam o terceiro lugar de conhecimento em recursos tecnológicos, enquanto 20% não os reconhecem. É oportuno destacar a importância e utilidade de reconhecer e utilizar os buscadores na rede, dado que representam uma vantagem extraordinária na busca e acesso à informação. Por outro lado, o nível de conhecimento sobre plataformas de ensino é 79%, porém 21% confirmam desconhecimento. Em consequência, "a universidade deve transitar para modelos mais colaborativos e centrados no estudante" (Pérez et al., 2021, p. 1).



Ao considerar apartados de programas profissionais e pacotes especializados, o nível de conhecimento mostrado é apenas 35%, enquanto 65% não possui conhecimento nestes. Sobre elaboração de material virtual e recursos em linha, 32% os conhece ou reconhece, 68% não conhece estes instrumentos. Com relação ao manejo de programas para edição de imagem, áudio e vídeo, o nível de conhecimento é 31%, enquanto 69% mostra desconhecimento, portanto, não utiliza estas ferramentas. Finalmente, em programas para análise de dados 19% possui conhecimentos, 81% manifesta desconhecer estes instrumentos. A respeito, algumas investigações indicam que "Os estudantes procedentes de famílias com um nível formativo baixo têm menos oportunidades de uso de tecnologias digitais" (Pérez et al., 2021).

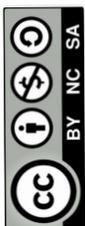
A valoração mostra um índice de conhecimento de 81% para instrumentos de uso geral, pode-se considerar elevado mas melhorável. Em apartados de programas profissionais, pacotes especializados, recursos em linha, edição de imagem, vídeo e áudio 33%, o que representa uma clara debilidade, desde logo a perda de oportunidades no desenvolvimento do talento humano no componente tecnológico. Neste sentido, a competência em TIC torna-se essencial, comparável com o alfabetismo tradicional. "A alfabetização tecnológica converteu-se num elemento fundamental, a falta de competências digitais dá lugar a um novo tipo de analfabetismo: o analfabetismo digital." (Murillo et al., 2024, p. 3).

Depois da pandemia, a intensidade no uso das TIC por parte do estudante universitário indica 88% de frequência em pacotes básicos de Word, Excel e PowerPoint, em contraste, 12% não os aplica. Igualmente, destacam os autores que o uso das TIC para acesso a redes sociais é de 79%, principalmente Facebook e Instagram, incluindo ferramentas de comunicação, aplicações, buscadores Web e plataformas de ensino para o trabalho acadêmico a distância. Os investigadores sustentam que a pandemia da COVID obrigou a usar estas tecnologias com maior frequência nas atividades acadêmicas (Núñez et al., 2021).

Estes avanços mostram a necessidade de fortalecer os processos de capacitação tecnológica no âmbito educativo, com ênfase nos apartados de programas profissionais, pacotes especializados, recursos em linha, edição de imagem, vídeo e áudio, o que pode contribuir de maneira significativa para o fortalecimento da prática educativa, tornando mais eficiente o processo de formação profissional. Além disso, brinda a oportunidade para desenvolver as potencialidades do talento humano.

Conclusões

EO auge das tecnologias e sua influência no âmbito educativo é indiscutível, mais notável ainda após seu impulso e utilidade durante o período de pandemia. A nível universitário evidencia-se a aceitação das TIC, dados seus múltiplos benefícios no processo pedagógico. No entanto, existem debilidades nas competências didáticas para o uso e aplicação por parte do docente, o que evidencia lacunas entre a competência docente e a rápida inovação e os avanços destas tecnologias, o que demanda estratégias orientadas à capacitação do docente universitário em ambientes virtuais, assim como também no uso e aplicação de recursos em tecnologia educativa.



Adicionalmente, pode-se assinalar que a rápida evolução tecnológica exige das instituições educativas atualização e adequação em políticas, programas e infraestruturas, dado que a alfabetização tecnológica na educação universitária transcende desde a incorporação de ferramentas digitais no processo educativo, até redimensionar metodologias tradicionais de ensino e aprendizagem para atender efetivamente às demandas, aproveitar as oportunidades que oferece o entorno digital, assim como também o potencial do talento humano. É necessário então, uma efetiva integração e aplicação das TIC na docência universitária, o que pode garantir transições para novos modelos ou enfoques de competências baseados na inovação das TIC, como elementos que de forma permanente devem estar presentes no contexto da educação universitária.

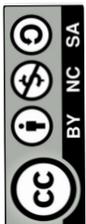
Finalmente, é relevante a construção didática fundamentada nas TIC, como catalisador na transformação da educação universitária, que permita assumir as mudanças e desafios, assim como responder demandas e exigências, em função das oportunidades e expectativas na sociedade do conhecimento, de um mundo cada vez mais interconectado.

Referências

- Arbeláez, C.D. F., Villasmil, E.J. J. e Rojas, B. M. J. (2021). Inteligencia artificial y condición humana. *Revista de Sociales*, 27(2), 502-513. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7927679>
- Barragán, S., R., Llorente, C. M. D. C., Aguilar, G. S. e Benítez, G. R. (2022). Autopercepción inicial y nivel de competencia digital del profesorado universitario. *Texto Livre*, 15(e36032), 1-24. <https://rodin.uca.es/handle/10498/26227>
- Delgado, G. J. G., Macías, V.J. C. e Franco, M. E. N. (2023). Las TIC en la Educación Universitaria en Tiempos de Postpandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7 (5). 10-24. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8373/12584>
- Espinoza, B. M. G., Ríos, Q. M. B., Castro, V., K. L., Velasco, M. C. B. e Feijoo, M. D. A. (2024). La influencia de tecnologías emergentes en la educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1),894–904. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1641>
- Ferrés, P. J., Masanet, J. M. J. e Marta, L. M. C. (2013). Neurociencia y educación mediática: carencias en el caso español. *Historia y Comunicación Social*. 18. Nº Especial. 129-144. <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44317/41875>
- González, L. M., Rodríguez, R. A. e Padilla, C. M. T. (2022). La gamificación como estrategia metodológica en la Universidad. El caso de BugaMAP: percepciones y valoraciones de los estudiantes. *Pixell-Bit. Revista de Medios y Educación*, 63, 293-324. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.90394>
- Jiménez, B. I. Salamanca, E. L. A. e López, L. L. G. (2018). Implementación de entornos personales de aprendizaje para fortalecer las habilidades comunicativas. *Folios*, (47), 119-132. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/7401/7553>



- López, de la S. A., Bilbao, Q. N. e Romero, A. A. (2021). Motivación y pertenencia al grupo en las Comunidades Virtuales de Aprendizaje en la universidad. Estudio comparativo. *EDMETIC Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(2), 227-249. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.12998>
- Murillo, R. J., Rubio, G. S., Balda, M. M. A. e Muñoz, M. L. D. (2024). Influencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación: Retos y Potencialidades en la Educación Superior. *Revista San Gregorio*, 1(57), 170-185. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2528-79072024000100170&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Niño, C. S. A., Castellanos, R. J. C. e Huerta, D. L. (2021). Implicaciones de la Covid-19 en la educación escolar; una revisión temprana de los artículos publicados en revistas académicas. *Noesis. Revista de Ciencias Sociales*, 30(59), 20-40. <https://doi.org/10.20983/noesis.2021.1.2>
- Núñez, R.M. A., Atila, L. J. D., Banegas, R. R. A. e Esperanza, G. I. G. (2021). Predictores de la intención hacia el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por profesores universitarios en Bolivia durante la pandemia por COVID-19. *Formación Universitaria*. 14 (6), 109-118. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062021000600109
- Ortiz, G. D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 93-110. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/19.2015.04>
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8 (13), 38-51, <https://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la-didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf>
- Pérez, L. E., Vázquez, A. A. e Cambero, R. S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 331-350. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Ramones, J. C. C., Hallal, P.C. e Lassonde, O. M. C. (2024). *El Impacto del COVID-19 en la Educación Superior*. chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglcfindmkaj/<https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/03/EJE-8-Documento-Base-pre-CRES.pdf>
- Ruiz, C. B. I. (2024). *Análisis de la implementación de las estrategias pedagógicas y recursos didácticos usados en la educación Universitaria*. <http://repositorio.uts.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/16097>



Revisão curricular no Ensino Superior e suas implicações na qualidade de ensino: Desafios para a docência Universitária

Revisión curricular en la Educación Superior y sus implicaciones en la calidad docente: Desafíos para la enseñanza universitaria



Mário Adelino Miranda Guedes*
<https://orcid.org/0009-0002-1836-9773>
Luanda / Angola

Recebido: abril / 3 / 2025

Aceito: abril / 22 / 2025

Como citar: Francisco, C. C. (2025). Revisão curricular no Ensino Superior e suas implicações na qualidade de ensino: Desafios para a docência Universitária. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 141-147. <https://doi.org/10.59654/7nzg9f69>

* Doutorado em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Mestre em Ciências da Educação pela Unixavier-Tiradentes. Licenciado em Medicina pela Universidade Jean Piaget de Angola. Professor de Patologia Geral do Instituto Superior Politécnico Alvorecer da Juventude – ISPAJ, Luanda. E-mail: marioguedes1973@hotmail.com



Resumo

A revisão curricular é um processo dinâmico e contínuo, desenvolvido em diferentes fases e níveis, que tem como pilares o sujeito em um contexto e a integralidade de seus direitos. O artigo analisa as implicações que a revisão curricular apresenta na qualidade do ensino superior. Tratou-se de um estudo descritivo, bibliográfico e qualitativo, baseado na análise documental e de conteúdo. A seleção e análise dos conteúdos presentes em diversas bibliografias resultaram nos seguintes achados: transparência e coerência da revisão curricular, desde sua concepção, materialização, relevância pedagógica, científica e social; autodetecção baseada na autogestão das aprendizagens e definição de metas; e a democraticidade fundamentada em valores de cidadania democrática, senso de justiça e respeito pela diferença. Concluiu-se que a revisão curricular visa garantir aprendizagens significativas, atender às necessidades educacionais contemporâneas, e não se esgota na mera discussão acadêmica, mas deve orientar-se para uma integração política e social no contexto do papel que desempenha no processo de cidadania e democratização da sociedade. Sugere-se a realização de mais estudos com o intuito de estabelecer comparações futuras em relação ao fenômeno analisado e a busca por novas contribuições científicas.

Palavras-chave: Revisão curricular, ensino superior, qualidade, desafios.

Abstract

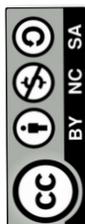
This article examines how Information and Communication Technologies (ICT) are integrated into transdisciplinary teaching in university education. The objective is to analyze the role of ICT in promoting transdisciplinarity. To this end, the researcher conducted a literature review in databases such as Scopus, Redalyc, and Scielo, using terms like "ICT," "transdisciplinary teaching," and "university education." The results reveal that platforms like Zoom and Moodle enable global connectivity and resource sharing, enhancing learning and collaboration across disciplines. The conclusions indicate that ICT serve as mediators in transdisciplinary teaching in university education and as an integrative tool, though evidence of digital gaps persists. Universities continue training their faculty to improve digital competencies.

Keywords: Transdisciplinarity, university education, Information and Communication Technologies, integration.

Introdução

Nas últimas décadas o ensino superior tem sido marcado por mudanças significativas que tiveram particular impacto na relação da Universidade com a sociedade, isto é, as instituições de ensino superior deixaram de estar alienadas da dinâmica social para participarem cada vez mais, nos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos em que estão inseridas (Martins, et al. 2016).

Fernanda (2020 p. 49) faz referência dos fatores que contribuíram para as mudanças ocorridas,



com enfoque na alteração do perfil do aluno, a investigação sobre o ensino e aprendizagem, ampliando os espaços de reflexão em relação aos contextos e as práticas de ensino assim como a organização das instituições de ensino superior que se revela cada vez complexa e com uma oferta formativa cada vez mais diversificada. No entanto, a ideia do ensino universitário pluralizou-se e está a diversificar-se, a diferenciar-se e a segmentar-se.

O currículo real é aquele que, de facto, acontece na sala de aulas, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. Trata-se de uma teoria que parte de pressupostos sociológicos e psicológicos, que agrupa conteúdos, objetivos, estratégias que são postos em prática através de um plano curricular. Ela gravita em torno do desenvolvimento curricular, um processo contínuo e dinâmico desenvolvido em diferentes fases e níveis e que têm como pilares o sujeito em seu contexto e completude dos seus direitos. Porém, o desenvolvimento curricular se constitui de três etapas, ou seja, concepção, implementação ou operacionalização e avaliação (Leite e Fernandes, 2019)

Segundo Perez (2018, p. 41) na sua reflexão sobre o ensino superior e da necessidade de uma cultura pedagógica de qualidade, dá enfoque a oito princípios que gravitam em torno da Pedagogia Universitária transformadora e emancipadora, ou seja:

Transparência, coerência, relevância, reflexividade da ação pedagógica, a democraticidade, com ênfase em valores de uma cidadania democrática, sentido de justiça, respeito pela diferença, liberdade de pensamento e expressão, comunicação e debates de ideias, negociação de decisões, colaboração e interajuda, a autodetecção, a criatividade e inovação pessoal e uma visão pluri-interdisciplinar do conhecimento e da realidade,

Este estudo pretendeu demonstrar a importância da concepção e implementação de um currículo que incentive a aquisição de conhecimentos no Ensino Superior, habilidades, desenvoltura nas habilidades em sala de aulas, além de valores e crenças positivas, uma vez que o currículo constitui o melhor meio para que seja possível atribuir forma ao desenvolvimento global dos valores, torna-se uma ferramenta indispensável para o docente deste subsistema de ensino, desafiando-o na construção de um ensino desafiador e inovador.

Metodologia

Pesquisa descritiva, bibliográfica, documental com a abordagem qualitativa, na qual se procurou refletir as implicações da revisão curricular na qualidade do ensino superior. Este estudo resultou da revisão documental, cujo objetivo é ressaltar a revisão curricular no ensino superior com ênfase nos princípios que sustentam a Pedagogia universitária.

Segundo Severino (2017, p. 124), a pesquisa bibliográfica é aquela que se realizam a partir do registo disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.



Os trabalhos que constituíram a base de fundamentação técnico-científica deste estudo foram lidos integralmente, posteriormente foram selecionados àquela cuja temática se revelaram de maior relevância para a consecução deste estudo. Foram incluídos no estudo todos os trabalhos entre “artigos científicos, periódicos, revistas, relatórios e resenhas que fizeram uma incursão sobre a temática em análise”.

Foram excluídos, todos os trabalhos que após leitura minuciosa e integral, não estavam contextualizados, não atuais, cuja abordagem não apresentou qualquer relevância para a consecução do estudo. Foi feita a análise e interpretação qualitativa dos resultados. Os resultados foram discutidos através de estudos comparados de visões de vários autores e descritores que analisaram este fenômeno nos vários ângulos de abordagem.

Do ponto de vista de limitações éticas, este estudo cumpriu com os pressupostos científicos e didáticos nas diversas etapas de sua realização, ou seja, desde a concepção, levantamento da problemática, opção metodológica até a coleta de informações.

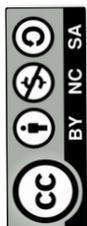
Resultados e discussão

O conceito de currículo na educação foi se transformando ao longo de tempo e diferentes correntes pedagógicas são responsáveis para abordar a sua dinâmica e funções. O currículo, mais do que uma simples enumeração de conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula pelos professores ao longo das diferentes fases da vida escolar dos estudantes, é também uma construção histórica e cultural que sofre, ao longo do tempo, transformação em suas definições.

Foi constatado nas várias análises feitas ao longo dos trabalhos selecionados após leitura integral que a revisão curricular como ferramenta crucial na melhoria da qualidade de ensino, pauta pela contribuição dos paradigmas que sustentam o desenvolvimento curricular. Neste pensamento, a luz da perspectiva de [Campani et al. \(2022\)](#), a inovação curricular, deve ser um desafio de instituições de ensino superior, devendo, no entanto, ser encarado como ferramenta de transformação didático-pedagógico e social.

Segundo [Slomski, et al. \(2020\)](#), o desenvolvimento do processo de revisão curricular deve estar assente na análise das teorias curriculares, como linhas orientadoras para a construção da reforma curricular, tais como: as teorias tradicionais ou técnicas promovidas na primeira metade do século XX por John Franklin que associava as disciplinas curriculares a uma questão permanente mecânica, na qual o sistema educacional estaria conceitualmente atrelado ao sistema industrial versadas nos paradigmas da administração científica do Taylorismo; A- teoria crítica do currículo baseada na concepção Marxista e também nos ideários vinculados a autores da escola de Frankfurt nomeadamente Theodor Adorno e da nova Sociologia da Educação como Pierre Bordieu.

De acordo [Perez \(2018, p. 41\)](#) na sua reflexão sobre o ensino superior e da necessidade de uma cultura pedagógica de qualidade, dá enfoque a oito princípios que gravitam em torno da Pe-



pedagogia Universitária transformadora e emancipadora, coerência, baseada na formação que a orientam, bem como a natureza dos conteúdos disciplinares e com os métodos de avaliação; Relevância, com ênfase na mobilização e promoção de saberes, salvaguardando a realidade sócio profissional, e perspectiva o currículo de forma articulada; Reflexividade, ela refere que a ação pedagógica promove o pensamento divergente;

A perspectiva de Perez na sua reflexão sobre o ensino superior e da necessidade de uma cultura pedagógica foi corroborada por Vallejo (2016), tendo como referência a democraticidade do ensino superior afirmando que a ação pedagógica assenta em valores de uma cidadania democrática, sentido de justiça, respeito pela diferença, liberdade de pensamento e expressão, comunicação e debates de ideias, negociação de decisões, colaboração e interajuda.

Segundo Sabia et al. (2023), citando Perez autodetecção assim como a criatividade e inovação criam bases não somente para a implementação de ações pedagógicas vinculadas em atitudes e capacidades de autogestão da aprendizagem, desenvolvem igualmente espaços de intervenção sócio profissional com base no conhecimento da realidade, identificação de problemas, análise de sua relevância, criando condições para o desenvolvimento de projetos de intervenção social com base nos pilares que sustentam a vida da Universidade.

Este estudo pretendeu demonstrar a importância da concepção e implementação de um currículo que incentive a aquisição de conhecimentos, habilidades, desenvoltura nas habilidades em sala de aulas, além de valores e crenças positivas, uma vez que o currículo constitui o melhor meio para que seja possível atribuir forma ao desenvolvimento global dos valores, torna-se uma ferramenta indispensável.

Os resultados desta pesquisa nos permitem lançar novos olhares na abordagem da temática referente ao fenômeno em análise devido à pertinência em que este encerra na promoção de um ensino superior cuja qualidade se recomenda, que integra a explicitação dos pressupostos e finalidades de formação que a orientam, da natureza da metodologia seguida, dos processos, percursos de aprendizagem e dos parâmetros de avaliação adotados.

Considerações finais

O currículo é a parte de inspiração para o planejamento das práticas diárias das instituições de ensino Superior, dos professores, como também o compromisso para com os estudantes, pois, os mesmos necessitam e deve ser ouvida, só assim a aprendizagem será considerada democrática.

Este artigo teve como objetivo aprofundar as discussões e ressaltar o debate em torno das mudanças curriculares e suas implicações na qualidade de ensino superior, para desse modo apontar o modelo e a prática curricular capazes de orientar o trabalho educativo com vista a possibilitar aprendizagens significativas e visando atender as necessidades educacionais contemporâneas.



Depois do estudo realizado, observou-se que algumas considerações podem ser realizadas tais como: Desenvolver um currículo de formação de profissionais para maior aprimoramento do pensamento do estudante e da sua aprendizagem em sala de aulas. É necessário programar o currículo de formação de professores para que seja possível analisar a sua eficácia. No presente estudo foi notório que ao longo das várias reflexões efetuadas por autores, há uma preocupação clara de se estabelecerem conceitos sobre o papel que desempenha o currículo enquanto ferramenta de extrema importância na forma de encarar o fenômeno de educação e ensino.

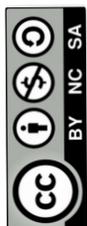
Ficou aqui igualmente expresso, que ao professor, é preciso não só conhecer os temas concernentes ao currículo de suas áreas de atuação, como também o sentido expresso por sua orientação curricular. No contexto da educação superior, a abordagem da problemática da revisão curricular é um processo que não se esgota no âmbito mera discussão acadêmica, mas ela deve estar voltada para uma integração política, social no contexto do papel que este desempenha no processo de cidadania e democratização da sociedade.

Qualquer processo de revisão curricular que possa contribuir de maneira positiva para a qualidade de ensino superior deve ser dotado de: Intencionalidade que se assenta nos pressupostos e finalidades relativa à educação formal versada na perspectiva científica, cultural, técnico-profissionalizante, pessoal e social. A transparência que se baseia na explicitação -das finalidades e pressupostos de formação, orientação, natureza metodológica dos processos de aprendizagem e dos parâmetros de avaliação adotada;

Da coerência baseada nas possibilidades de formação a orientarem, da natureza dos conteúdos disciplinares e com os métodos de avaliação. A relevância assenta-se na integração das expectativas, necessidades, ritmos e interesses diferenciados, mobilizando e promovendo saberes e experiências relevantes. A democraticidade assente nos valores de uma cidadania democrática, sentido de justiça, respeito pela diferença, liberdade de pensamento e expressão, debates de ideias, negociação na tomada de decisões, colaboração e interajuda. Pode-se concluir que a necessidade de revisão curricular no ensino superior é um imperativo não só acadêmico, mas é extensivo no âmbito sócio profissional, para que a Universidade cumpra com o seu papel social no domínio do ensino, aprendizagem, pesquisa científica e extensão universitária.

Sugestões

Em função da importância que a temática inerente à revisão curricular apresenta no processo de inovação pedagógica bem como do impacto que encerra na inclusão escolar, democratização do ensino, integração sócio-profissional e desenvolvimento da sociedade, se sugere a realização de mais estudos neste âmbito, utilizando outras teorias e outras amostragens e técnicas de estudos, com vista a se estabelecer futuras comparações assim como a avaliação de tendência do fenômeno em análise.



Referências

- Campani, A., Silva, R. M. G., e Silva, M. do S. S. (2022). inovação curricular no ensino superior: desafios e possibilidades. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara 23(1), 785–797Brasil. <https://periodicos.flcar.unesp.br/rpge/article/view/13015>
- Fernanda, M. (2020). Formação acadêmica no currículo.
- Leite, C., e Fernandes, P. (Coords.). (2019). Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas (CAFTe): Contributos teóricos e práticos. IIº Seminário internacional. Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto. Porto, Portugal. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/132285/2/371138.pdf>
- Martins, R. R., Augusto, L. L. e Pinheiro, S. C. de L. (2016). O processo de reforma curricular do curso de Pedagogia de uma Universidade do estado de Minas Gerais e seus efeitos em relação ao estágio curricular. *UEMG*, 4(1), 27-49. <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/27992>
- Pérez, M. (2018). Didática e currículo: A Didática geral como campo de conhecimento. Universidade Internacional Iberoamericana. Barcelona, Espanha.
- Sabia, C. P. P., Varani, A., dos Anjos, T. D., & dos Anjos, N. D. (2023). Qualidade da educação e avaliação: dimensões, tensões e perspectivas. *Cad. CEDES* 43 (121), 124-133, <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/YThtY89pCZccvS9K7xcMBsQ/>
- Severino, A. J. (2017). Metodologia do trabalho Científico. 24ª edição. PUC – Rio de Janeiro, Brasil.
- Slomski, V. G., Silva, A. C. R., Gomes, S. M. S., & Guimarães, I. P. (2020). Mudanças curriculares e qualidade de ensino: Ensino com pesquisa como proposta metodológica para a formação de contadores globalizada. *Revista de Contabilidade e Organizações* , 4(8), 160-188. <https://www.redalyc.org/journal/2352/235216395008/html/>
- Vallejo, A. (2016). Orientação educativa e tutoria: A classificação dos modelos na orientação educativa. FUNIBER, Barcelona, Espanha.



Implementação da Inteligência Artificial: Uma estratégia para o planejamento e avaliação da aprendizagem

Implementación de la Inteligencia Artificial: Una estrategia para la planificación y evaluación del aprendizaje



Sergio Alberto Mejía Rivera*
<https://orcid.org/0009-0003-7617-8075>
Sabana Grande, Managua / Nicaragua

Recebido: maio / 6 / 2025

Aceito: maio / 25 / 2025

Como citar: Mejía, R. S. A. (2025). Implementação da Inteligência Artificial: Uma estratégia para o planejamento e avaliação da aprendizagem. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 149-161. <https://doi.org/10.59654/5b86nv09>

* Mestrado em Docência Universitária, Universidad de Tecnología y Comercio (UNITEC). Licenciatura em Ciências da Educação com ênfase em Informática Educativa, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN). Licenciatura em Eletrônica, UNAN. Professor de Matemática, Física, Informática, Eletrônica e Circuitos Digitais, Universidad de Tecnología y Comercio, Nicaragua. E-mail: sabanagrande2003@yahoo.es



Resumo

Esta investigação é relevante por analisar como docentes universitários na Nicarágua utilizam tecnologias emergentes, no planejamento e na avaliação da aprendizagem. O presente estudo buscava identificar o grau de uso da IA por parte do professorado, assim como as ferramentas mais empregadas. Utilizou-se um enfoque qualitativo de tipo descritivo, empregando pesquisas e entrevistas a uma amostra de 30 docentes de educação superior. Os dados foram processados mediante análise estatística e categorização temática. Os resultados revelaram que 62,5% dos docentes possui conhecimentos básicos sobre IA, e uma porcentagem similar já a utiliza no planejamento e avaliação. *ChatGPT* foi a ferramenta mais utilizada. Identificaram-se benefícios como economia de tempo, melhora na qualidade educativa e personalização da aprendizagem. Recomenda-se implementar cursos de formação em modalidade *B-learning*, para garantir uma adoção mais ampla e responsável da IA na educação superior.

Palavras-chave: *B-learning*, Avaliação de aprendizagens, Inteligência artificial, Planejamento educativo, Tecnologias emergentes.

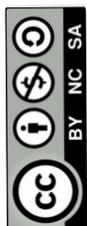
Resumen

Esta investigación es relevante por analizar cómo docentes universitarios en Nicaragua utilizan tecnologías emergentes, en la planificación y la evaluación del aprendizaje. El presente estudio buscaba identificar el grado de uso de la IA por parte del profesorado, así como las herramientas más empleadas. Se utilizó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, utilizando encuestas y entrevistas a una muestra de 30 docentes de educación superior. Los datos fueron procesados mediante análisis estadístico y categorización temática. Los resultados revelaron que el 62.5 % de los docentes posee conocimientos básicos sobre IA, y un porcentaje similar ya la utiliza en la planificación y evaluación. *ChatGPT* fue la herramienta más empleada. Se identificaron beneficios como ahorro de tiempo, mejora en la calidad educativa y personalización del aprendizaje. Se recomienda implementar cursos de formación en modalidad *B-learning*, para garantizar una adopción más amplia y responsable de la IA en la educación superior.

Palabras clave: *B-learning*, Evaluación de aprendizajes, Inteligencia artificial, Planificación educativa, Tecnologías emergentes.

Introdução

No âmbito da educação universitária, a adoção de ferramentas tecnológicas, especialmente a inteligência artificial (IA), tornou-se uma tendência em ascensão que promete revolucionar as práticas de ensino. No entanto, é fundamental investigar como os docentes estão integrando a IA em seus processos de planejamento e avaliação da aprendizagem. Isso implica examinar o grau de conhecimento, apropriação e uso dessas tecnologias, assim como as estratégias concretas que utilizam para desenhar atividades didáticas, personalizar o ensino e avaliar o progresso dos estudantes.



A IA pode ser definida como "o estudo de agentes que recebem percepções do ambiente e realizam ações para cumprir objetivos" (Poole et al., 2022, p. 3). Em outras palavras, a IA busca criar programas e máquinas capazes de exibir um comportamento aparentemente inteligente, semelhante ao dos humanos (Rubio et al., 2021).

Esta pesquisa alinha-se com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que busca garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Foca-se no uso da inteligência artificial para melhorar a qualidade educativa nas universidades. Além disso, está relacionada com as políticas e programas nacionais da Nicarágua, como o Plano Nacional de Desenvolvimento Humano (PNDH), que prioriza a modernização e transformação do sistema educativo mediante a incorporação de tecnologias inovadoras para fortalecer tanto a qualidade quanto a acessibilidade da educação.

Assim, o uso da tecnologia evoluiu ao longo dos anos, levando ao desenvolvimento da IA, entendida como a capacidade das máquinas para lidar e adaptar-se a situações emergentes, resolver problemas, responder perguntas, desenhar planos e realizar várias outras funções que requerem certo nível de inteligência inerente aos seres humanos (Rouhiainen, 2018).

Outros pesquisadores a definem como o estudo do comportamento da inteligência em seres humanos, animais e máquinas, que se esforça para converter dito comportamento em um artefato, como computadores e tecnologias relacionadas com a computação (Ponce et al., 2014). A partir dessas definições, a IA representa o resultado de inovações tecnológicas que permitem aos computadores realizar funções similares às humanas. No âmbito educativo, a IA integrou-se como uma ferramenta chave para otimizar o planejamento e a avaliação dos aprendizados, facilitando processos mais eficientes e personalizados.

A nível internacional, a IA proporciona o potencial necessário para abordar alguns dos maiores desafios da educação atual. Nesse contexto, as universidades, tanto públicas como privadas, têm promovido diversos cursos curtos sobre o uso de tecnologias emergentes, como a IA. No entanto, ainda existem muitas lacunas entre os docentes sobre como esta pode ser incorporada no planejamento e avaliação das aprendizagens. Esta pesquisa é de grande importância, pois analisará como os docentes do ensino superior estão utilizando as tecnologias emergentes, como a inteligência artificial, aplicada ao processo de planejamento e avaliação das aprendizagens.

Neste cenário, os docentes enfrentam a necessidade de adaptar suas abordagens pedagógicas às novas ferramentas digitais, o que implica um processo de capacitação e ajuste em suas metodologias. Apesar dos benefícios potenciais da IA, como a personalização da aprendizagem e a otimização da gestão educacional, sua integração efetiva no planejamento e avaliação do processo educativo depende de uma implementação responsável e ética.

Todo o exposto é sustentado pela UNESCO, pois a IA pode transformar profundamente o setor educacional, desde a gestão até as metodologias de ensino, desde que utilizada de



forma responsável e ética. A IA não é apenas uma ferramenta, mas uma aliada integral no processo de ensino-aprendizagem, promovendo competências digitais.

O contexto deste estudo reflete um momento em que os docentes universitários na Nicarágua, assim como em muitos outros países, estão se adaptando ao uso da IA. Este processo evidencia mudanças significativas impulsionadas pelo rápido desenvolvimento de ferramentas digitais que estão transformando a forma como ensinamos. A integração da inteligência artificial nos ambientes universitários representa tanto um desafio quanto uma oportunidade para inovar no planejamento e avaliação educacional, promovendo uma educação mais efetiva e personalizada, alinhada às necessidades do século XXI.

É crucial compreender como os docentes estão adaptando suas abordagens pedagógicas de planejamento e avaliação, utilizando a IA de forma ética e eficaz, o que impacta diretamente a qualidade educativa.

O objetivo deste estudo é analisar a integração de novas tecnologias, como a IA, como ferramenta no currículo e nos processos avaliativos utilizados por docentes universitários nicaraguenses. A pesquisa explora como os educadores empregam a inteligência artificial em sua prática pedagógica, examinando seu impacto na melhoria do ensino e no desenho de avaliações mais eficazes no contexto universitário.

Desta forma, a incorporação da IA nos processos de planejamento e avaliação pelos docentes poderá melhorar significativamente o processo de ensino-aprendizagem e sua avaliação. Porém, isso só será alcançado se cada educador implementar de forma ética e responsável as atividades planejadas, utilizando as tecnologias disponíveis para aplicação em sala de aula, visando uma aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Em 2024, Patricio Bustamante, especialista em implementação de plataformas de venda de cursos online e desenvolvimento de soluções baseadas em automação e inteligência artificial, em seu trabalho *Inteligencia Artificial en Evaluación Educativa: Cómo está transformando el aprendizaje* (Inteligência Artificial em Avaliação Educativa: Como está transformando a aprendizagem), afirma que a integração da IA na educação está reformulando os paradigmas tradicionais de ensino e avaliação, pavimentando o caminho para metodologias de aprendizagem adaptadas às capacidades únicas e ritmos de cada estudante. Evidentemente, a chegada da IA ao campo educacional não representa apenas uma tendência tecnológica, mas uma verdadeira transformação que impacta os alicerces do sistema educativo tradicional, promovendo eficiência e equidade nas provas e exames.

Em 2023, Rómulo Hernán Banegas Ullauri, em seu artigo *Optimización de la inteligencia artificial en la educación a través de estrategias docentes eficaces* (Otimização da inteligência artificial na educação através de estratégias docentes eficazes), destaca que estratégias pedagógicas apoiadas pela IA, como a personalização da aprendizagem e o uso de sistemas de tutoria inteligente, demonstraram melhorar o desempenho acadêmico e a motivação dos



estudantes. O uso da IA em ambientes educacionais mostrou um impacto positivo na aprendizagem, com alunos em contextos mediados por IA apresentando maior engajamento e melhor desempenho comparado aos métodos tradicionais.

No âmbito nacional, são escassos os estudos sobre esta temática. Dentre eles, destacam-se as investigações de [Sambola \(2023\)](#), [Ordoñez e Sambola \(2023\)](#), [Romero \(2022\)](#) e [Fletes \(2021\)](#), que concordam em apontar tratar-se de uma questão complexa no campo educacional, representando um desafio para autoridades, docentes e estudantes quanto ao uso ético e responsável das IA. IA promete melhorar a qualidade da educação em todos os âmbitos e níveis, fazendo com que a aprendizagem seja mais personalizada, adaptando-se às variadas necessidades dos estudantes ([Ocaña et al., 2019](#)). Para isso, é necessário lograr uma combinação entre as atividades cotidianas, interação com outras pessoas e a aplicação das ferramentas digitais, entendendo as diferenças e limitações de cada indivíduo.

Assim também, os docentes utilizam ferramentas inovadoras em sua vida laboral e podemos dizer que, a partir da experiência, dá-se relevância à utilização de métodos e técnicas que vão de mãos dadas com a era tecnológica. [Vera \(2023\)](#) conclui que os docentes valoram a eficiência, personalização e retroalimentação que se logra mediante a IA, porém se sublinha a importância de um uso responsável para assegurar uma educação de qualidade.

Esta pesquisa foi feita para indagar como os docentes do ensino superior estão integrando a inteligência artificial em seu planejamento e avaliação das aprendizagens, uma vez indagado tudo o referente ao uso, criar planos que fortaleçam o uso da IA nos métodos de ensino dos docentes.

Metodologia

A presente investigação empregou um enfoque qualitativo de natureza descritiva, encaminhado a conhecer como aproveitam os docentes universitários na Nicarágua a IA para os processos de planificação e avaliação das aprendizagens. Recopilou-se a informação mediante entrevistas semiestruturadas e enquetes a docentes universitários de diferentes disciplinas. O objetivo desta investigação foi indagar como os docentes estão fazendo uso da IA para sua planificação e avaliação das aprendizagens de seus estudantes mediante o uso da IA no entorno educativo. Também se recopilou exemplos de práticas pedagógicas nas que se fez algum esforço para empregar ferramentas baseadas em IA. "Nos estudos descritivos o investigador deve ser capaz de definir, ou pelo menos visualizar, o que se medirá (conceitos, variáveis, componentes, entre outras.) E sobre o que ou quem se recopilarão os dados (pessoas, grupos, comunidades, objetos, fatos, etc.)" ([Nieto, 2018, p. 2](#)).

Este estudo se realizou da seguinte maneira. Primeiramente, se realizou uma enquete na plataforma *Google Form*. A enquete consistiu em um total de 6 perguntas fechadas onde se perguntou de forma geral qual era seu conhecimento da IA, e como as estavam aplicando na aula de classe, também quais aplicações haviam utilizado, além disso se perguntou, se possuíam ferramentas tecnológicas em seus lares para implementá-la, outra pergunta geral que se fez foi ¿Com que frequência usavam a IA? e as atividades que mais realizavam com as aplicações



e 3 perguntas abertas onde o docente expressasse com suas próprias palavras os benefícios chave de utilizar a IA para planificar e avaliar a aprendizagem, como utiliza estas ferramentas na sala de aula, e como lhe estão dando resultado.

Depois de validar a enquete e a entrevista se procedeu a seleccionar a população de 70 docentes que impartem aulas a nível universitário. Desta população se tomou uma mostra de 30 docentes, a mostra, segundo (Mata et al, 1997, p.19) é o método utilizado para seleccionar os componentes da mostra do total da população. "Consiste em um conjunto de regras, procedimentos e critérios mediante os quais se selecciona um conjunto de elementos de uma população que representam o que sucede em toda essa população". Como critérios de seleção se estabeleceu a todo aquele docente que participou de maneira voluntária na enquete que se lhes compartilhou através dos grupos de *WhatsApp*, assim como de forma pessoal.

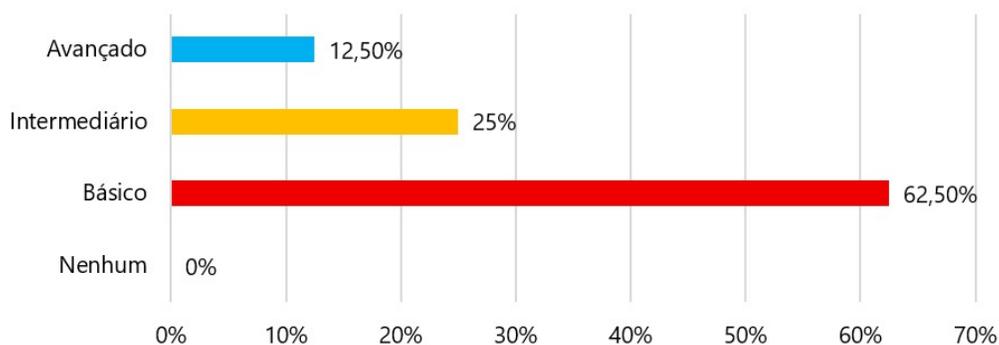
Por último, se realizou a análise mediante a estatística descritiva, através desta se calculou a frequência segundo as respostas brindadas pelos docentes. Os dados quantitativos se trabalharam com o programa Excel de Office para obter análise percentual, as tabelas e os gráficos. Em quanto à análise qualitativa se agruparam as categorias por eixos temáticos segundo as respostas que outorgaram os informantes. A análise quantitativa permitiu resumir as respostas das entrevistas com os professores. Este processo facilitou a identificação de padrões e tendências destacando os usos chave da IA na planificação e avaliação educativa. Uma vez processado os dados se chegou a conclusões e recomendações sobre o conhecimento e aplicação da IA que têm os docentes universitários na planificação e avaliação das aprendizagens.

Resultados

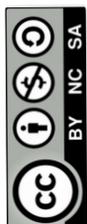
A análise dos resultados obtidos a partir da enquete aplicada permite identificar o nível de conhecimento que possuem os docentes universitários sobre a IA, aspecto fundamental para compreender seu grau de preparação frente aos desafios tecnológicos atuais na educação superior.

Gráfico 1

Nível de conhecimento sobre Inteligência Artificial por parte dos docentes



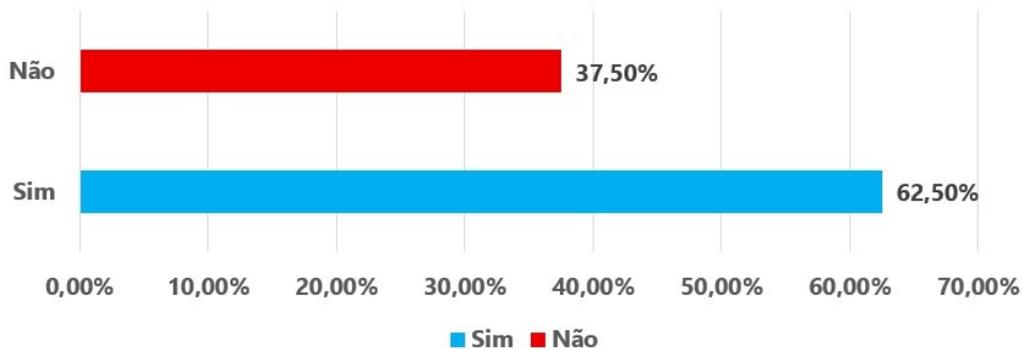
Nota: Mejía (2025).



O Gráfico 1 mostra a porcentagem do nível de conhecimento sobre IA entre os entrevistados, os quais revelam tendências claras: 62,5% situam-se em um nível básico, o que indica uma familiaridade limitada com o tema. Por su parte, el 25% alcanza un nivel Nenhum, demostrando mayor comprensión y uso de la IA. Solo un 12,5% posee conocimientos avanzado, lo que refleja un dominio más profundo de la tecnología. Es relevante destacar que ningún participante indicó carecer de conocimientos (0% en "Nenhum"), lo que sugiere un interés generalizado por la IA.

Gráfico 2

Docentes que han recibido formación sobre inteligencia artificial aplicada a la educación

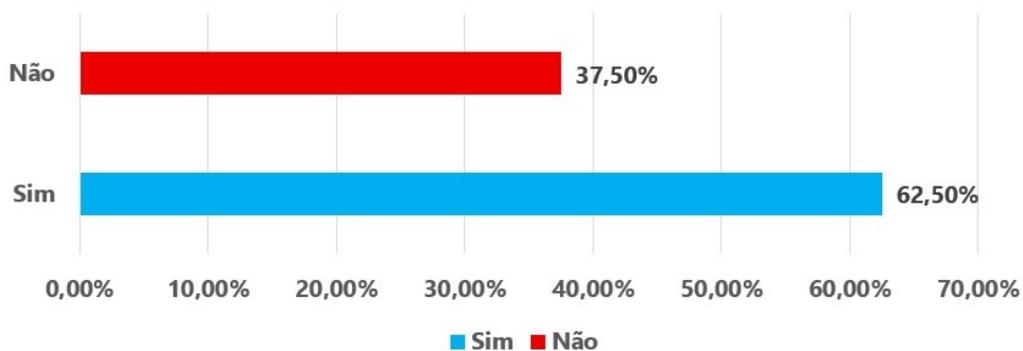


Nota: Mejía (2025).

O Gráfico 2 muestra el porcentaje de capacitación que han recibido los docentes, se observa que un 62,5 % de los docentes han recibido capacitación en herramientas de IA, y un 37,5 % no han recibido, esto es muy satisfactorio ya que un buen porcentaje de los docentes la recibido, pero se debe seguir impulsando los planes de capacitación sobre el uso de la IA aplicada a la planificación y evaluación de los aprendizajes.

Gráfico 3

Utilização de ferramentas de IA para o planejamento e avaliação de aprendizagens no âmbito educacional



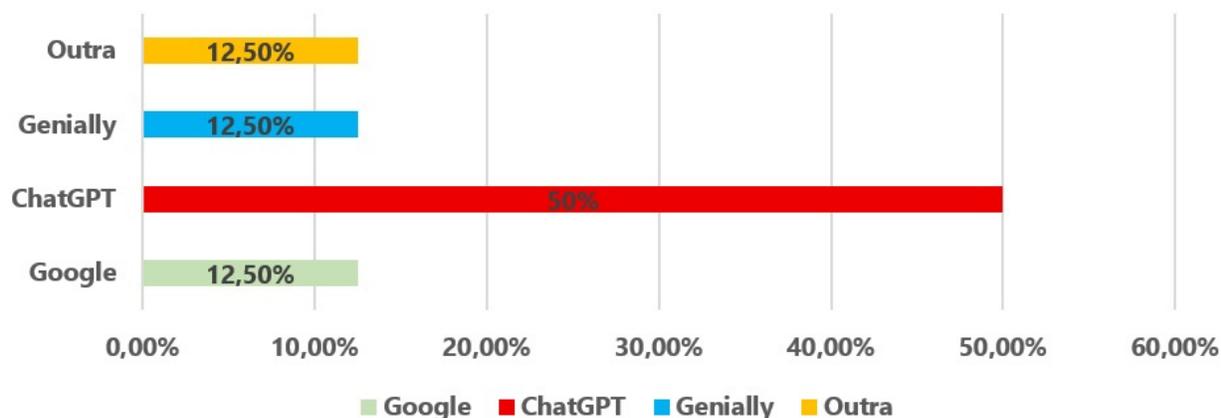
Nota: Mejía (2025).



O Gráfico 3 mostra o uso de ferramentas de IA pelos docentes do ensino superior, mostra que 62,5% dos docentes as utilizam para planejar e avaliar a aprendizagem de seus estudantes, o que indica uma adoção relativamente alta dessas tecnologias no âmbito educacional. Esse dado sugere que muitos educadores estão reconhecendo o valor da IA como uma ferramenta para otimizar e personalizar os processos pedagógicos, facilitando uma avaliação mais eficiente e um planejamento mais preciso. Enquanto apenas 37,5% não as utilizam. Embora a maioria dos docentes já tenha incorporado ferramentas de IA em seu trabalho educativo, ainda resta um segmento considerável que não o fez, o que ressalta a importância de continuar promovendo seu uso e compreensão no âmbito educacional.

Gráfico 4

Ferramentas de IA utilizadas para o planejamento e avaliação das aprendizagens



Nota: Mejía (2025).

O Gráfico 4 mostra as ferramentas de IA que os docentes de educação superior empregam para a planificação e avaliação da aprendizagem de seus estudantes. Segundo os dados, 57% dos docentes optam por utilizar *ChatGPT*, o que indica uma forte preferência por esta ferramenta em particular. Este dado reflete a confiança e efetividade que muitos educadores percebem no *ChatGPT* como um apoio para a elaboração de conteúdos, a resolução de dúvidas ou a personalização da aprendizagem.

Por outro lado, uma proporção significativa de docentes também faz uso de outras ferramentas como *Google* e *Genially*, entre outras, para complementar sua prática educativa. Estas ferramentas são reconhecidas por sua capacidade para facilitar a criação de material didático interativo e a avaliação contínua.

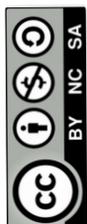


Tabela 1

Resumo das vantagens do uso de IA na planificação e avaliação da aprendizagem por parte dos docentes

Resumen de ventajas del Uso de IA en la planificación y evaluación del aprendizaje por parte de los docentes.
Son de mucha ayuda porque logran generar alternativas de aprendizaje.
Pueden servir como una guía para la aplicación de estrategias y metodologías.
Permite una mejor planificación y valoración de los conocimientos adquiridos por los estudiantes.
Minimizan el tiempo en algunos procesos de planificación.
Mejor planificación y evaluación de los aprendizajes.
Pueden ofrecerse más actividades didácticas, de ejercicios, y variados.

Nota: Mejía (2025).

A Tabela 1 mostra um resumo das principais vantagens que possui o uso da IA proporcionadas por cada um dos docentes da educação superior que participaram na entrevista, onde manifestam que as ferramentas de inteligência artificial são úteis no planejamento e avaliação das aprendizagens, também gerar alternativas de aprendizagem, otimizam o tempo e melhoram a qualidade do processo de aprendizagem. Um dos benefícios chave é que se reduz o tempo de planejamento e avaliação, o que permite aos professores centrarem-se mais na interação direta com os estudantes e em implementar estratégias de ensino efetivas.

Discussão

Com o desenvolvimento da IA, é necessário estruturar um programa de formação do professorado que permita gerar pensamento crítico, para que o estudante possa compreender os factos que ocorrem no mundo, e que não se caminhe de maneira irreflexiva e buscando recursos que limitem a razão; como o explica (Chomsky, 2001). Neste contexto, ainda que 62% dos docentes tenham recebido capacitação em ferramentas de IA, o que é um avanço significativo, ainda persiste um 38% sem formação. Esta brecha evidencia a urgência de ampliar e intensificar os programas de capacitação, com o fim de promover um uso mais consciente, generalizado e efetivo da IA no âmbito educativo.

De acordo com Barrios et al. (2021), os docentes podem desenhar avaliações que fomentem o pensamento crítico e criativo, habilidades que não podem ser facilmente replicadas por ferramentas de IA. No entanto, apesar deste potencial, os níveis de conhecimento sobre IA entre o professorado seguem sendo limitados: 62,5% dos docentes entrevistados declaram ter um nível básico, enquanto só 12,5% possuem conhecimentos avançados. Esta situação põe em evidência a necessidade urgente de fortalecer a formação docente no uso da IA, com o fim de ampliar sua compreensão e aproveitamento efetivo no contexto educativo.



Por outra parte, o uso de modelos de IA tem tido um grande impacto na educação, incluindo melhorias na eficiência, a aprendizagem personalizada e global, melhorias na administração e na geração de conteúdos inteligentes (realidade virtual, robótica, arquivos audiovisuais ou tecnologia 3D) (Chen, Xie et al., 2020). Neste contexto, observa-se que 62,5% dos docentes já utilizam ferramentas de inteligência artificial para planificar e avaliar as aprendizagens, o que reflete um nível de adoção positivo, já que isto lhes permite dedicar mais tempo às consultas e reforço dos conhecimentos dos seus estudantes. No entanto, 37,5% ainda não incorporam estas ferramentas na sua prática docente, o que sublinha a necessidade de promover sua inclusão efetiva, especialmente em áreas chave como o planeamento e a avaliação educativa.

O ChatGPT pode assistir aos educadores em diversas tarefas, incluindo a criação de materiais educativos, planeamento de lições, avaliação de estudantes e desenho de atividades didáticas. Estas capacidades não só permitem aos docentes poupar tempo, senão que também promovem uma aprendizagem mais personalizada e centrada no estudante (Vincent & van der Vlies, 2020; Martínez, Billelabeitia e Melero, 2023). Com base no anterior, não é surpreendente que o ChatGPT seja a ferramenta preferida pelos docentes universitários para o planeamento e avaliação das aprendizagens, com 57% de aceitação. Outras ferramentas, como Google e Genially, contam com só 14% de preferência, o que põe em evidência a utilidade percebida do ChatGPT na melhoria do processo educativo.

Por sua parte, Ayuso e Gutiérrez (2022) sustentam que a IA no âmbito educativo tem o potencial de adaptar os métodos de ensino às necessidades individuais dos estudantes, o que contribui a uma maior efetividade na aprendizagem. Em linha com esta visão, os docentes destacam diversas vantagens percebidas no uso de ferramentas baseadas em IA, entre as que se incluem a otimização do tempo, a melhora na qualidade dos processos de planeamento e avaliação, assim como a geração de alternativas de aprendizagem mais personalizadas. Assim mesmo, valoriza-se especialmente a capacidade da IA para oferecer orientações em quanto a estratégias metodológicas e atividades didáticas variadas, o que reforça sua utilidade na prática educativa.

A IA oferece um grande potencial para melhorar a eficiência e a efetividade do processo de ensino-aprendizagem na educação, ao proporcionar ao docente elementos que o ajudarão a planificar e avaliar melhor os conhecimentos dos seus estudantes.

A implementação da IA na avaliação educativa oferece benefícios significativos tanto para os estudantes como para os docentes. Os estudantes beneficiam-se de uma retroalimentação instantânea e personalizada, assim como de avaliações adaptadas ao seu nível de competência. Por sua parte, os docentes beneficiam-se de uma redução da carga de trabalho e acesso a informação valiosa para a tomada de decisões educativas

Conclusões

A maioria dos docentes possui um maior conhecimento sobre o uso do *ChatGPT*, o qual lhes permite fazer planificações e avaliações das aprendizagens dos estudantes.



Com respeito a outras ferramentas de IA, estes possuem apenas um conhecimento básico do seu uso.

Existe uma boa percentagem de docentes que receberam capacitação sobre a implementação da IA aplicada à planificação e avaliação, mas ainda há 37,5% de docentes pendentes de capacitação em IA.

Os docentes destacam várias vantagens do uso da IA, como a otimização do tempo, a melhora da qualidade na planificação e avaliação, e a criação de alternativas de aprendizagem. Estas vantagens demonstram o potencial da IA para tornar mais eficiente o processo educativo e proporcionar experiências de aprendizagem mais personalizadas e efetivas.

Recomendações

Ayuso, D. e Gutiérrez, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347–362. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>

Banegas, U. R. H., Guachun, G. B. F. e Sarmiento, I. J. H. (2023). Optimización de la inteligencia artificial en la educación a través de estrategias docentes eficaces. *Revista InveCom*, 3(2), 1–10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8078717>

Barrios, T. H.; Díaz, V. e Guerra, Y. (2021). Propósitos de la educación frente a desarrollos de inteligencia artificial. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07767. <https://www.scielo.br/j/cp/a/4xLrQkM5v36QqnQRP8ZmMPC/>

Bustamante, P. (20 de Enero de 2023). *IA en la educacion*. <https://aulasimple.ai/blog/inteligencia-artificial-en-evaluacion-educativa-como-esta-transformando-el-aprendizaje/>

Chen, X., Xie, C., Zou, D. e Hwang, G. J. (2020). *Hwang Application and theory gaps during the rise of artificial intelligence in education Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, p. 100002, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X20300023>

Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Crítica.

Fletes, R. (2021). Las nuevas tecnologías en la educación superior. *Revista Torreón Universitario*, 10(28), 4-5. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/rtu.v10i28.11521>

Guerrero, B. M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>

Martínez, A. A., Billelabeitia, P. K. e Melero, R. M. (2023). Una experiencia sobre el uso de ChatGPT como herramienta educativa para la creación de materiales y actividades



de aula de inglés como lengua extranjera de primaria: percepciones de profesores en formación y opiniones de expertos. En *Innovación en la enseñanza de lenguas: mejoras docentes para el aprendizaje del siglo XXI* (págs. 760 -783). Dykinson

Mata, M. C. y Macassi, S. (1997). Cómo elaborar muestras para los sondeos de audiencias. *Cuadernos de investigación N^o 5*. ALER, Quito.

Nieto, J. (2018). *Tipos de investigación*. Universidad Santo Domingo de Guzmán, 1-2. <http://repositorio.usdg.edu.pe/bitstream/USDG/34/1/Tipos-de-Investigacion.pdf>

Ordoñez, M. e Sambola, A. (2023). Herramienta basada en Inteligencia de Negocios y Analíticas para la toma de decisiones académicas. Caso de Bluefields Indian & Caribbean University. *Revista Científica de FAREM Estelí*, 12(46), 247-261. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/farem.v12i46.16489>

Ocaña, F. Y. Valenzuela, Fernández, L. A. e Garro Aburto, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 536-568. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>

Ponce, G. J. C., Torres, S. A., Quezada, A. F. S., Silva, S. A., Martínez, F. E. U., Casali, A. Scheiling, E., Túpac, V. Y. J., Torres, S. Ma. D. Ornelas, Z. F. J., Hernández, A. J. A., Zavala, D. C., Vakhnia, N. e Pedreño, O. (2014). *Inteligencia artificial*. Iniciativa Latinoamericana de Libros de Texto Abiertos (LATIn). http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/17686/1520250496_Inteligencia-Artificial-CC-BY-SA-3.0-86.pdf?sequence=2

Poole, D., Mackworth, A. e Goebel, R. (2022). *Computational intelligence: a logical approach*, Vol. 1. Oxford University Press.

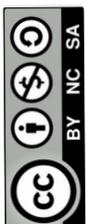
Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial*. Editorial Alienta.

Romero, J. (2022). Análisis jurídico del reconocimiento de la inteligencia artificial como inventor a la luz del derecho de patentes de Nicaragua. *Revista científica de Estudios Sociales RCES*, 1(1), 224-269.

Rubio, J. M., Pérez, A. L., Gómez, C. R. e Martínez, S. T. (2021). Definición de inteligencia artificial: una revisión actualizada. *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 25(85), 105-113. <https://adrianvillegasd.com/introduccion-a-la-inteligencia-artificial-aplicada-a-la-educacion/>

Sambola, A (2023). Inteligencia Artificial en la Educación: Estado del Arte. *Revista del Caribe Nicaragüense, WANI*, 79, 13-26. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/wani.v39i79.16806>

Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportu-



tunidades. *Revista Electrónica Transformar*, 4(1), 18–32. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>



Evasão escolar e estratégias de acesso e permanência nas Instituições Educacionais Oficiais de Tunja*

Deserción escolar, estrategias de acceso y permanencia en las Instituciones Educativas Oficiales de Tunja

 Jorge Fernando Vargas Cruz**
<https://orcid.org/0000-0002-7165-7152>
Tunja, Boyaca / Colombia

Recebido: maio / 22 / 2025

Aceito: junio / 12 / 2025

Como citar: Vargas, C. J. F. (2025). Evasão escolar e estratégias de acesso e permanência nas Instituições Educacionais Oficiais de Tunja. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 163-180. <https://doi.org/10.59654/fbhdjf24>

* Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Doutorado em Humanidades com ênfase em Educação do Educación del Instituto de Estudios Superiores de Investigación y Postgrado, San Cristóbal - Venezuela..

** Mestre em Ciências da Educação com ênfase em Investigação. Professor Catedrático. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja-Boyacá, Email de contacto: jorgefernando.vargas@uptc.edu.co



Resumo

A permanência dos estudantes é um problema significativo, pois nenhuma criança deve ficar fora do sistema educacional. O objetivo é analisar de forma crítica e profunda as causas estruturais, contextuais e individuais que influenciam a evasão escolar, para compreender suas múltiplas consequências no tecido social e no desenvolvimento humano. A pesquisa enquadrou-se no paradigma crítico, com abordagem qualitativa, do tipo básica, nível descritivo, alcance correlacional, metodologia documental e análise de sistemas de informação, recolhendo dados de matrícula e opiniões do pessoal das Instituições Educacionais Oficiais de Tunja. Refletem-se as estratégias de acesso e permanência escolar em nível local. Os resultados propõem estratégias transformadoras que contribuem para a permanência e o sucesso educacional de estudantes em condições de vulnerabilidade, por meio de iniciativas como o observatório de Trajetórias Educacionais.

Palavras-chave: Evasão escolar, insucesso escolar, frequência escolar, integração escolar.

Resumen

La permanencia de los estudiantes es un problema significativo porque ningún niño debe estar por fuera del sistema educativo. El objetivo es analizar de manera crítica y profunda las causas estructurales, contextuales e individuales que inciden en la deserción escolar —manifestada en el abandono, la exclusión y el fracaso escolar— para comprender sus múltiples consecuencias en el tejido social y en el desarrollo humano. La investigación se enmarcó en el paradigma crítico, con enfoque cualitativo, de tipo básico, nivel descriptivo, alcance correlacional, metodología documental y análisis de sistemas de información, recopilando datos de matrícula y opiniones del personal de las Instituciones Educativas Oficiales de Tunja. Se reflexionan las estrategias de acceso y permanencia escolar a nivel local. Los resultados proponen estrategias transformadoras que contribuyen a la permanencia y éxito educativo de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad a través de iniciativas como el observatorio de Trayectorias Educativas.

Palabras clave: Deserción escolar, fracaso escolar, Asistencia escolar, Integración escolar.

Introdução

A evasão escolar é um obstáculo relevante nas Instituições Educacionais Oficiais de Tunja, com impactos significativos no desenvolvimento social, individual e acadêmico dos estudantes. Este artigo analisa as causas da evasão escolar e avalia as estratégias aplicadas para melhorar o acesso e a permanência dos estudantes no sistema educativo da Entidade Territorial Certificada (Ministerio de Educación Nacional, 2022; Senado Colombia, 2001; Astorga, 2023).

O principal objetivo é identificar as barreiras enfrentadas pelos estudantes para continuar sua educação e propor soluções para reduzir as taxas de evasão. Além disso, examinam-se as estratégias nacionais e locais para acesso e permanência no sistema educacional, como progra-

mas de alimentação, gratuidade e transporte escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

A justificativa deste trabalho reside em garantir que todas as crianças, adolescentes e jovens de Tunja tenham acesso a uma educação de qualidade e possam melhorar sua formação acadêmica. O Ministério da Educação Nacional (MEN) afirma que a educação é um direito fundamental e uma ferramenta essencial para o desenvolvimento pessoal e social. Discute-se a necessidade de fortalecer as medições desse fenômeno por meio de iniciativas como o Observatório de Trajetórias Educacionais, a fim de melhorar a tomada de decisões nas políticas públicas educacionais municipais e equilibrar os recursos econômicos e a estrutura docente de Tunja (Turbay, 2000; Ministerio de Educación Nacional, 2023; González et al., 2023).

Com esta pesquisa, pretende-se elaborar ou reformular novas estratégias de acesso e permanência para reduzir as lacunas existentes nas instituições educacionais oficiais de Tunja, as quais serão apresentadas no decorrer deste texto.

Antecedentes

Estudos como os realizados pela Unesco (2021) e pela Cepal (2020) advertem que as lacunas educacionais aumentaram após a pandemia. Na Colômbia, pesquisas de García e Restrepo (2019) mostram que os fatores socioeconômicos continuam sendo determinantes. Esta informação é considerada em nível internacional, nacional e local. Ter claro primeiro o geral para contextualizar o particular.

A evasão escolar é um fenômeno complexo que afeta milhões de estudantes na América Latina, especialmente em contextos marcados pela pobreza, o racismo estrutural e a exclusão social, por isso a importância da educação desde uma perspectiva da ONU e da Unesco é um direito universal. Podemos evidenciar o seguinte: na Declaração Universal dos Direitos Humanos na Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, manifesta-se que toda pessoa tem direito à educação. "A educação deve ser gratuita, pelo menos no que diz respeito à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional deverá ser generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos respectivos méritos" (Nações Unidas, 1948).

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a educação é um direito humano relevante que permite tirar os homens e as mulheres da pobreza, superar as desigualdades e garantir um desenvolvimento sustentável (Unesco, 2024).

Podemos resumir que para a ONU e a Unesco a importância da educação se encontra na Transformação de Vidas, Igualdade de Gênero, Desenvolvimento Sustentável e Acesso Universal (Maldonado, 2023; Nações Unidas, 1948; Unesco, 2024).

A educação na Colômbia é um direito fundamental e um serviço público com uma função social, de acordo com a Constituição Política. O MEN define a educação como um processo de



formação permanente, cultural, social e pessoal que se fundamenta em um pensamento integral da pessoa humana, seus direitos, deveres e dignidade. Esta orientação busca garantir não apenas o acesso e a permanência no sistema educativo, mas também a qualidade da aprendizagem, iniciando a formação moral, intelectual e física dos estudantes. Além disso, a responsabilidade com a educação inclusiva reflete a determinação da República da Colômbia por oferecer oportunidades educativas equânimes para todos os habitantes ([Senado da República da Colômbia, 2024](#); [Zárate, & Moreno 2023](#); [Ministério da Educação Nacional, 2024](#)).

A educação na Colômbia, de acordo com Moisés Wasserman, tem sido estudo e reflexão por parte da comunidade educativa e investigativa, poder-se-iam ter as seguintes perspectivas: Qualidade Educativa, Educação Básica Primária e Secundária e Políticas Educativas ([Montes et al. 2013](#); [Solórzano, 2024](#); [Wasserman, 2021](#)).

¿Como se mede a evasão? Em geral há duas formas de medir a evasão, segundo a pesquisa nacional de evasão do Ministério da Educação Nacional ([Ministério da Educação Nacional, 2023](#)).

O cálculo dos eventos anuais de evasão, que permite medir a proporção de estudantes que a cada ano abandonam. Tanto os que abandonam no transcurso do ano letivo (intra-anual), como os que abandonam ao finalizar o ano e começar o seguinte (interanual).

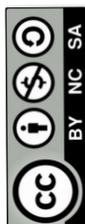
O cálculo da situação de evasão de um grupo etário determinado, que refere ao processo acumulado de evasão de todas as crianças e jovens que compõem esse grupo.

Para este artigo tomou-se a primeira forma de medir a evasão escolar, particularmente a evasão intra-anual. No caso concreto, a Entidade Territorial Tunja, não se evidenciam estudos correspondentes à evasão escolar nos níveis de pré-escolar, básica e média; para tal fim, faz-se necessário recolher os dados nas Instituições Educativas, secretaria de Educação e Ministério da Educação Nacional para sua posterior análise e resultados.

Metodologia

Estudos como os realizados pela [Unesco \(2021\)](#) e pela [Cepal \(2020\)](#) advertem que as lacunas educacionais aumentaram após a pandemia. Na Colômbia, pesquisas de [García e Restrepo \(2019\)](#) mostram que os fatores socioeconômicos continuam sendo determinantes. Esta informação é considerada em nível internacional, nacional e local. Ter claro primeiro o geral para contextualizar o particular.

A evasão escolar é um fenômeno complexo que afeta milhões de estudantes na América Latina, especialmente em contextos marcados pela pobreza, o racismo estrutural e a exclusão social, por isso a importância da educação desde uma perspectiva da ONU e da Unesco é um direito universal. Podemos evidenciar o seguinte: na Declaração Universal dos Direitos Humanos na Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, manifesta-se que



toda pessoa tem direito à educação. "A educação deve ser gratuita, pelo menos no que diz respeito à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional deverá ser generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos respectivos méritos" (Nações Unidas, 1948).

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a educação é um direito humano relevante que permite tirar os homens e as mulheres da pobreza, superar as desigualdades e garantir um desenvolvimento sustentável (Unesco, 2024).

Podemos resumir que para a ONU e a Unesco a importância da educação se encontra na Transformação de Vidas, Igualdade de Gênero, Desenvolvimento Sustentável e Acesso Universal (Maldonado, 2023; Nações Unidas, 1948; Unesco, 2024).

A educação na Colômbia é um direito fundamental e um serviço público com uma função social, de acordo com a Constituição Política. O MEN define a educação como um processo de formação permanente, cultural, social e pessoal que se fundamenta em um pensamento integral da pessoa humana, seus direitos, deveres e dignidade. Esta orientação busca garantir não apenas o acesso e a permanência no sistema educativo, mas também a qualidade da aprendizagem, iniciando a formação moral, intelectual e física dos estudantes. Além disso, a responsabilidade com a educação inclusiva reflete a determinação da República da Colômbia por oferecer oportunidades educativas equânimes para todos os habitantes (Senado da República da Colômbia, 2024; Zárate, & Moreno 2023; Ministério da Educação Nacional, 2024).

A educação na Colômbia, de acordo com Moisés Wasserman, tem sido estudo e reflexão por parte da comunidade educativa e investigativa, poder-se-iam ter as seguintes perspectivas: Qualidade Educativa, Educação Básica Primária e Secundária e Políticas Educativas (Montes et al. 2013; Solórzano, 2024; Wasserman, 2021).

¿Como se mede a evasão? Em geral há duas formas de medir a evasão, segundo a pesquisa nacional de evasão do Ministério da Educação Nacional (Ministério da Educação Nacional, 2023).

O cálculo dos eventos anuais de evasão, que permite medir a proporção de estudantes que a cada ano abandonam. Tanto os que abandonam no transcurso do ano letivo (intra-anual), como os que abandonam ao finalizar o ano e começar o seguinte (interanual).

O cálculo da situação de evasão de um grupo etário determinado, que refere ao processo acumulado de evasão de todas as crianças e jovens que compõem esse grupo.

Para este artigo tomou-se a primeira forma de medir a evasão escolar, particularmente a evasão intra-anual. No caso concreto, a Entidade Territorial Tunja, não se evidenciam estudos correspondentes à evasão escolar nos níveis de pré-escolar, básica e média; para tal fim, faz-se necessário recolher os dados nas Instituições Educativas, secretaria de Educação e Ministério da Educação Nacional para sua posterior análise e resultados.



Resultados

Tabela 1

Evolução da matrícula total por setor

Sector	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Pública	23.825	23.328	23.345	23.664	23.557	23.660	22.770	22.661	22.255	22.159
Contractada	2.787	2.527	2.380	1.372	1.476	1.485	1.244	1.090	1.057	839
Privada	12.905	14.050	14.050	14.924	14.797	14.910	15.013	13.245	14.344	14.221
Total	39.517	39.905	39.905	39.96	39.740	40.055	39.027	36.996	37.656	37.219

Nota: Dados fornecidos por 'Tunja Cobertura em Números' - Subdiretoria de Acesso do Ministério da Educação (MEN).

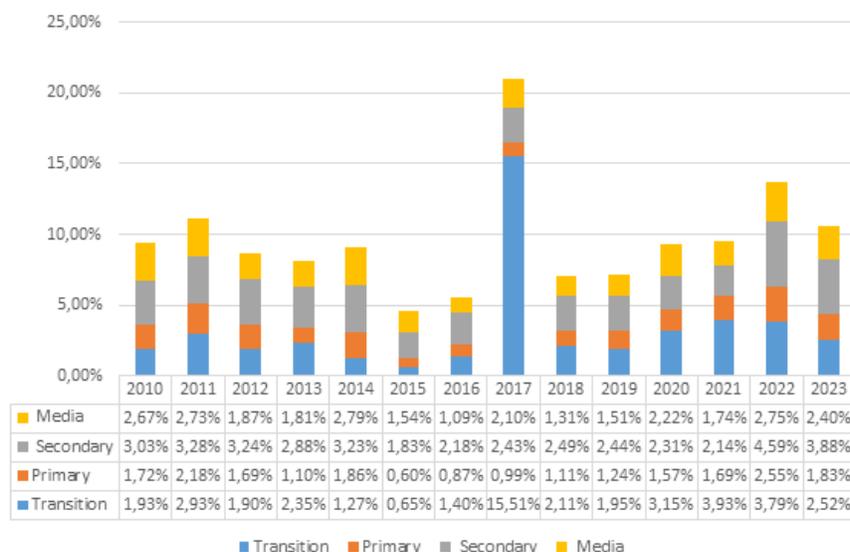
Evasão escolar em nível municipal

Na evolução da matrícula pelos setores (matrícula oficial, contratada e não oficial) mostra-se que a matrícula oficial oferece a maior quantidade de estudantes, e evidencia-se um intervalo de anos que mostra uma diminuição do total de estudantes no setor educativo de Tunja.

Evidencia-se uma diminuição gradual da população estudantil, cabe esclarecer que desde o ano 2022, a população migrante de estudantes da República Bolivariana da Venezuela, encontram-se nas salas de aula aumentando a matrícula.

Gráfico 1

Taxa de evasão intra-anual por nível educacional - Tunja



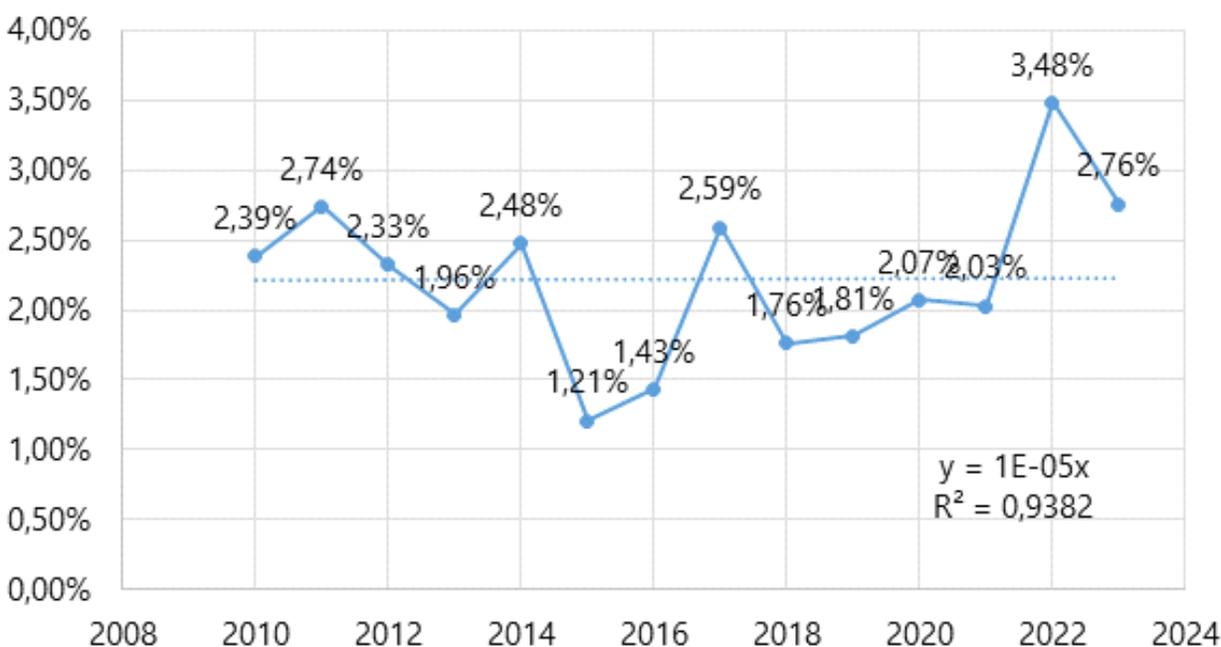
Nota: Elaboração própria. Informação fornecida pelo escritório assessor de planejamento do Ministério da Educação Nacional -MEN- e Secretaria de Educação Territorial.



O Gráfico 1 representa a evasão por níveis acadêmicos (pré-escolar, primária, secundária e médio) durante os anos de 2010 a 2022, onde se evidencia que o nível com maior evasão é o da educação básica secundária. Também é possível observar que, nas trajetórias escolares, as transições entre níveis educativos aumentam a repetência e a evasão escolar. Outra situação preocupante é que estudantes desse nível estejam fora do sistema educativo (Martínez, 2024).

Gráfico 2

Taxa de evasão nas instituições educativas oficiais de Tunja



Nota: Elaboração própria com informação fornecida pelo Escritório Assessor de Planejamento do MEN e Secretaria de Educação Territorial.

O Gráfico 2 representa a evasão em percentuais durante os anos de 2010 a 2023, mostrando que, em 2021 e 2022, houve um incremento percentual de 1,45%, equivalente a 856 estudantes. No entanto, a Secretaria de Educação Territorial, além de ser provedora de informações sobre matrículas, também deve gerenciar atividades em coordenação com os demais processos da Secretaria e das próprias Instituições Educacionais oficiais, conforme diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação Nacional e pela Prefeitura Municipal. Atualmente, tem-se enfatizado a permanência das crianças no sistema educativo e a implementação de estratégias de acesso para evitar a repetência e a evasão escolar. Embora o Município de Tunja esteja atualmente no Grupo V — que reúne Entidades Territoriais Centralizadas (ETC) com taxas de evasão inferiores a 2,25% (taxa de Tunja: 2,03%) —, o Grupo I apresenta taxas superiores a 5%, conforme estimativas do Plano de Desenvolvimento Municipal de Tunja (Prefeitura de Tunja, 2023).

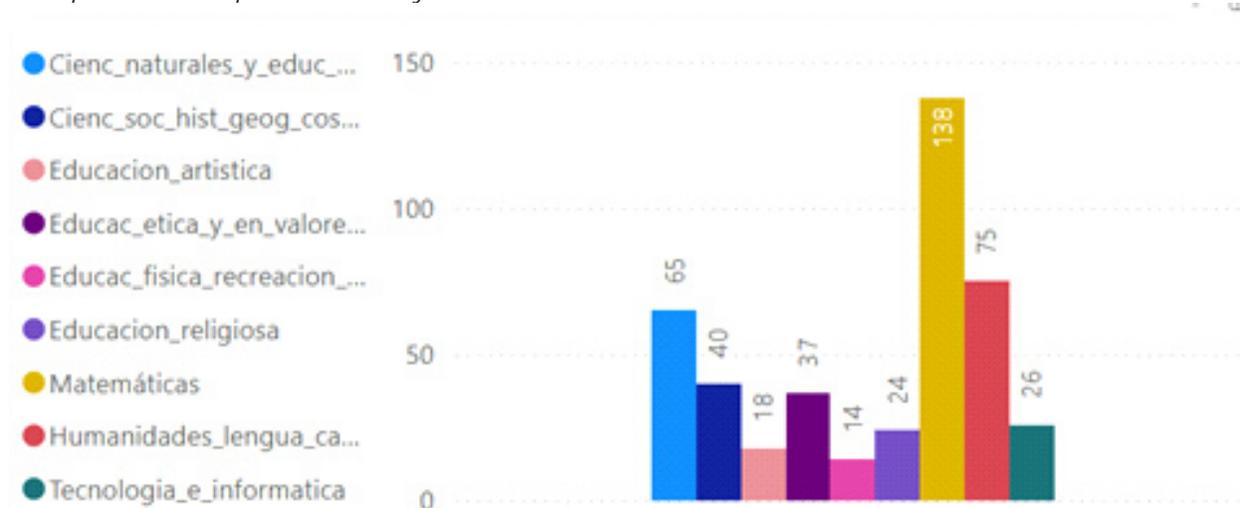


O MEN promove medidas especiais para criar condições que evitem o abandono escolar e garantam a permanência dos estudantes nas Instituições Educacionais, espaços de proteção social e de defesa dos direitos básicos de crianças, mulheres, adolescentes e jovens, facilitando o acesso ao conhecimento e à definição de seus projetos de vida.

Nesse sentido, foram identificadas e implementadas, entre outras, as seguintes estratégias: Programas de gratuidade escolar, alimentação escolar, transporte escolar, investimentos com excedentes cooperativos, atenção a populações com necessidades educativas específicas, talentos excepcionais and população afetada pela violência.

Gráfico 3

Disciplinas não aprovadas em junho de 2023

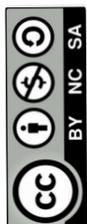


Nota: Dados retirados do Sistema de Informação para o Monitoramento, Prevenção e Análise da Evasão Escolar – (SIMPADE) Tunja, ano 2023.

Como mostra o Gráfico 4, o maior índice de não aprovação em disciplinas (reprovação do ano letivo) encontra-se em Matemática, e em segundo lugar estão Humanidades: Língua e Castelhana, com uma base de 18.755 registros na plataforma.

Estratégias de acesso e permanência propostas por cada instituição educativa oficial de Tunja

Para a *Entidad Territorial Certificada* Tunja, essas estratégias nacionais de permanência escolar ajudaram a mitigar a evasão, mas busca-se agora abordar particularidades locais - cada *Institución Educativa Oficial* atende populações e contextos geográficos distintos. Através da *Secretaría de Educación Territorial*, solicitou-se a formulação de estratégias de acesso e permanência específicas para cada escola oficial de Tunja. Posteriormente, os dados foram consolidados para análise. Este estudo sintetizou as estratégias mais relevantes entre as doze Ins-



tituciones Educativas Oficiales de Tunja, resultando na seguinte análise:

Tabela 2

Estratégia consolidada de acesso e permanência proposta por cada instituição educacional oficial de Tunja. Ponto de vista dos docentes e diretores docentes.

Problemática	Estratégia	Fraquezas	Oportunidades	Forças	Ameaças
Faltas sem justificativa	Acompanhamento através de chamadas telefônicas. Jornada escolar única (ou turno único).	Faltas injustificadas por parte dos alunos.	Acompanhamento via telefônica aos encarregados de educação, para seguimento. Acompanhamento da assiduidade escolar.	Acompanhamento via telefônica aos encarregados de educação, para seguimento. Acompanhamento da assiduidade escolar.	Abandono escolar, repetência e Evasão escolar.
Dificuldades de aprendizagem	Acompanhamento através de chamadas telefônicas. Jornada escolar única (ou turno único).	Falta de caracterização de estudantes com Necessidades Educativas Específicas (NEE).	Flexibilidade curricular	Docentes de apoio em trios nas Instituições Educacionais, para focalizar e promover a inclusão do estudante no setor educacional.	Exclusão escolar
Transtornos de aprendizagem	As instituições mantêm um diálogo permanente com as famílias através dos comitês de convivência conciliatórios, estabelecendo compromissos com os estudantes, pais ou responsáveis, visando mudanças positivas nos educandos. Programas de orientação sobre: prevenção ao alcoolismo, drogas, sexualidade, gestão do tempo livre e mediação de conflitos.	Problemas de convivencia. Prevenção do alcoolismo e drogadicção.	Apoio do orientador e da psicóloga nas diferentes dificuldades apresentadas pelo estudante.	As Unidades de Orientação Escolar (atualmente designadas Zonas de Orientação Escolar) fazem o acompanhamento de alunos com problemas de convivência e conduta.	Abandono escolar, repetência e Evasão escolar.



Table 2 (cont.)

Problemática	Estratégia	Fraquezas	Oportunidades	Forças	Ameaças
Famílias disfuncionais	Um dos fatores que influenciam diretamente a irregularidade na frequência e na permanência dos estudantes na instituição é a desestruturação do núcleo familiar, já que os menores ficam sem uma referência que represente, para eles, autoridade e responsabilidade.	Responsabilidade familiar nos assuntos escolares.	As Unidades de Orientação Escolar (atualmente chamadas Zonas de Orientação Escolar) contribuíram significativamente, pois realizam visitas domiciliares para verificar oportunamente os casos de evasão escolar.	Acompanhamento do estudante pela família e pela instituição de ensino.	Dificuldades familiares. Problemas afetivos no lar.
Disciplinas com avaliação básica ou Baixa.	Cada professor realiza atividades de reforço em cada uma das temáticas trabalhadas semanalmente.	Melhorar o ambiente institucional e em sala de aula. Confiança da criança no docente.	Redes de apoio como o SENA e o CASD.	Nivelamento por períodos para estudantes com dificuldades acadêmicas. Entrevistas e diálogo com estudantes em risco de evasão escolar.	Reprovação acadêmica, repetência
Atenção aos pais de família	Comunicação tripartite entre escola, estudantes e pais/responsáveis.	Comunicação tripartite entre escola, estudantes e pais/responsáveis.	Comunicação contínua com os pais/responsáveis.	Apoio oferecido por alguns pais/responsáveis e redes de apoio externas (ZOE, Sisbén, Famílias em Ação, Proteção Social, entre outros).	A comunicação é a base da educação. Portanto, se não houver diálogo entre estudante, escola e pais/responsáveis, há um alto índice de evasão escolar.

Nota: Consolidação das estratégias de acesso e permanência das doze (12) *Instituciones Educativas Oficiales* de Tunja para a prevenção do abandono escolar. .

Posteriormente, por meio de mesas de trabalho para as atualizações das estratégias de acesso e permanência de cada uma das instituições educacionais oficiais, juntamente com

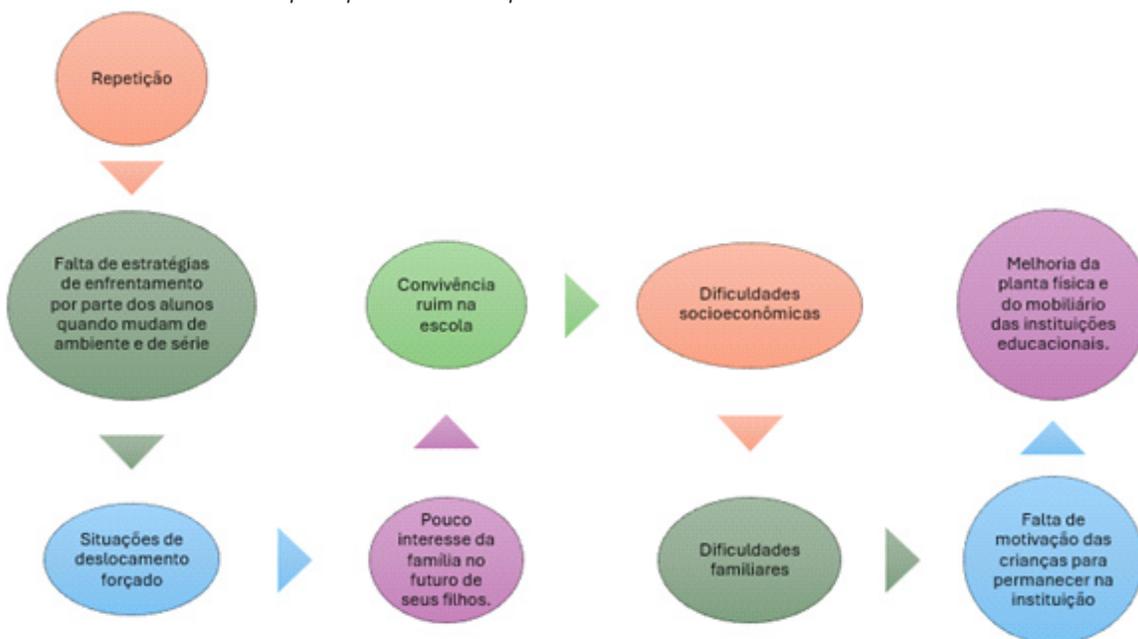


psicorientadoras e representantes estudantis, estabeleceu-se como meta garantir a permanência das crianças no sistema educacional e evitar a evasão escolar.

Com a participação de psicorientadoras e alguns diretores das instituições educacionais oficiais, identificou-se as principais causas da evasão nas Instituições (ver Figura 1).

Figura 1

Causas da evasão sob a perspectiva das psicorientadoras



Note: Consolidação das Estratégias de Acesso e Permanência das doze (12) Instituições Educacionais Oficiais de Tunja para a Prevenção da Evasão Escolar.

Tabela 3

Propostas de acesso e permanência para as instituições educacionais oficiais de Tunja, elaboradas pelas psicoorientadoras.

Sugestões das psicoorientadoras das instituições educacionais oficiais da cidade de Tunja.	Sensibilização, motivação e exigência profissional dos docentes no desempenho das suas funções.
	Priorizar no ato educativo a valorização do processo avaliativo como fator determinante para o desenvolvimento integral dos estudantes.
	Considerar o fator permanência, segundo os relatos dos docentes das instituições educacionais, para compreender as causas e elaborar estratégias pertinentes.



Tabela 3 (cont.)

Sugestões das psicoorientadoras das instituições educacionais oficiais da cidade de Tunja.	Programa de Unidades de Orientação Escolar como apoio às instituições, garantindo continuidade às pessoas que já conhecem a realidade das escolas.
	Trabalho e sensibilização com os docentes para 'humanizar' os estudantes.
	Ter também em conta as opiniões dos encarregados de educação para formalizar acordos.
	Reforçar o trabalho individualizado com os encarregados de educação.
	Aumento da capacidade de resposta interinstitucional.
	Implementação de projetos psicopedagógicos e lúdicos alinhados à permanência e motivação escolar.
	Firmar convênio com universidades, em especial a Fundação Universitária Juan de Castellanos, para apoiar as instituições educacionais (com estagiários de Serviço Social) (Dávila et al., 2022).
Reforçar as escolas para pais a partir da Direção Municipal de Educação.	

Nota: Elaboração própria com base nos dados obtidos.

Tabela 4

Propostas dos representantes estudiantis

Sugestões dos(as) representantes estudiantis das instituições educacionais oficiais da cidade de Tunja.	Improve teacher-student relationships.
	Intervention by public and private entities to prevent external factors affecting academic development and school coexistence (Muga, 2023).
	Place greater emphasis on students' personal development.
	Analyze and evaluate the current educational system's functionality.
	The need to provide motivation [to students].
	Parents should avoid transferring their personal problems to their children, as this may lead students to neglect their studies in an attempt to relieve parental burdens. Instead, they should provide emotional support.

Nota: Elaboração própria com base nos dados obtidos.

Tabela 5

Sugestões da Secretaria de Educação

Sugestões da Secretaria de Educação	Capacitar os docentes em modelos pedagógicos flexíveis.
	Conduct staff climate activities with teachers multiple times per year.
	Desenvolver atividades de clima organizacional com os docentes várias vezes ao ano.
	Desenvolver atividades com estudantes, professores, diretores e equipe administrativa para promover tolerância entre todos.



Tabela 5 (cont.)

Sugestões da Secretaria de Educação	Gerar compromisso dos pais/responsáveis com a corresponsabilidade na vinculação de seus filhos ao sistema educacional.
	Criar espaços para estudantes e professores expressarem pontos de melhoria em cada instituição.

Nota: Elaboração própria com base nos dados obtidos.

Tabela 6

Distribuição da evasão escolar por nível de ensino e ano.

Year	Transition	Primary	Secondary	Medium	Total
2021	3,93%	1,69%	2,14	1,74	2,03
2022	3,79%	2,55%	4,59	2,75	3,48

Nota: Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT) - Secretaria de Educação Territorial.

Por tal motivo, realizou-se um acompanhamento permanente às estratégias de acesso e permanência e ao comportamento da evasão escolar, mediante o Sistema de Monitoramento para a Prevenção e Análise da Evasão Escolar (SIMPADE); o acompanhamento da implementação das estratégias de permanência, criança a criança através do SIMAT e a Pesquisa Nacional de Evasão Escolar (ENDE).

A presente análise recolhe a caracterização dos estudantes que evadiram no transcurso do ano 2022 (evasores intra-anuais). Tendo-se em conta os seguintes aspectos metodológicos (Bañuelos y Salas, 2024).

Entende-se como evasores intra-anuais aquelas pessoas que estiveram matriculadas em 2022 e abandonaram seus estudos no transcurso do ano. A análise da evasão intra-anual é parcial quanto identifica os evasores desde o mês de abril até o mês de novembro do referido ano. É por isto, que se envia este arquivo parcial de evasores intra-anuais às entidades territoriais e desta maneira a entidade territorial pode fazer uso desta ferramenta para incidir nos processos de gestão orientados à permanência escolar.

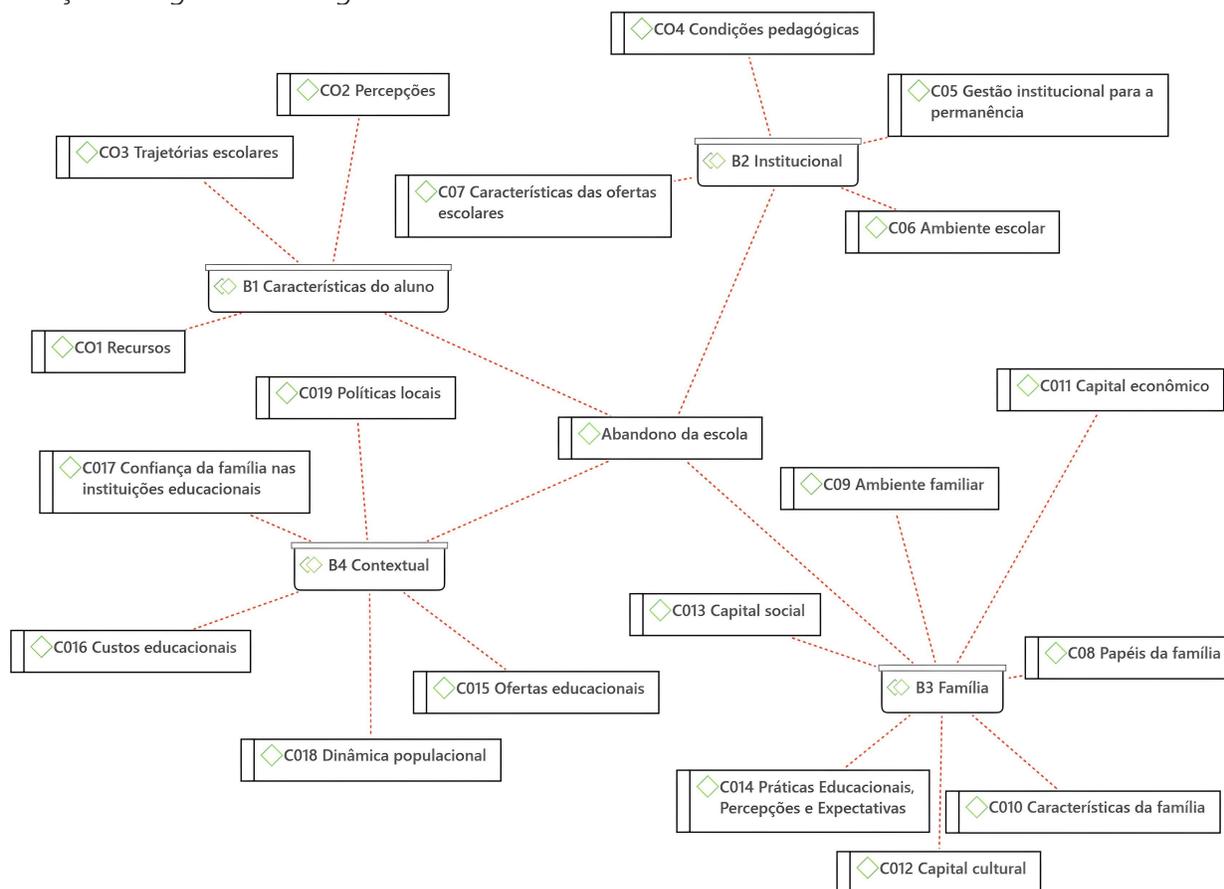
A informação provém do acompanhamento mensal da matrícula dos estudantes de educação pré-escolar, básica e média (transição à décima primeira série) em sua respectiva entidade territorial. (Ou seja, não inclui ciclos de adultos).



Discussão

Figura 2

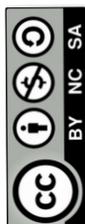
Relação categorias - códigos



Nota: Elaboração própria.

Da rede semântica anterior, evidenciam-se os seguintes resultados:

- No estudante, as características socioeconômicas, familiares e acadêmicas influenciam significativamente no rendimento e na motivação dos estudantes. Igualmente, a qualidade educativa, o ambiente escolar e o apoio familiar são cruciais para a autoeficácia e a relevância acadêmica.
- Nas trajetórias escolares, os percursos educativos variam conforme as condições socioeconômicas e o apoio institucional.
- No âmbito institucional, a implementação de metodologias efetivas e a adaptação de conteúdos curriculares são fundamentais para manter o interesse dos estudantes. Do mesmo modo, políticas de bem-estar, como programas de alimentação e apoio psicológico, reduzem a evasão escolar. A integração com a comunidade e a promoção de



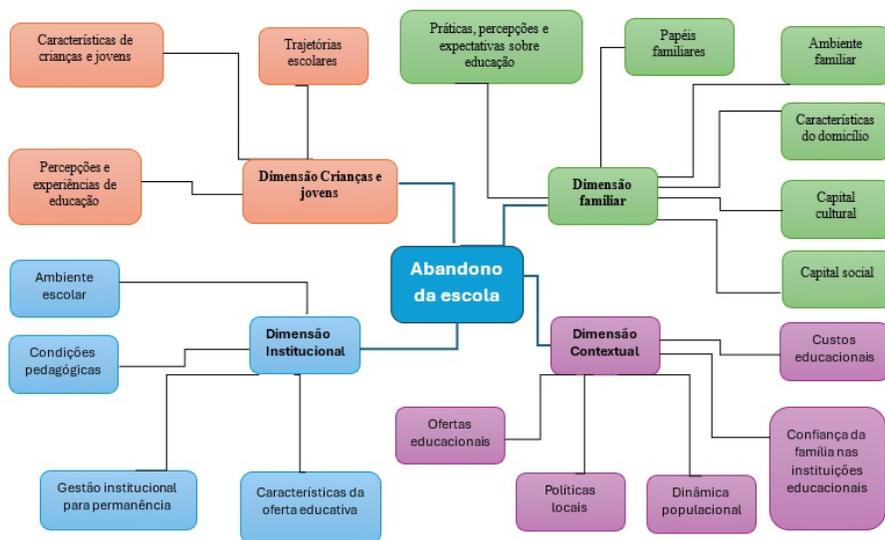
práticas culturais também enriquecem a experiência educativa.

- Quanto ao aspecto familiar, o apoio emocional e econômico dos pais é essencial para o sucesso acadêmico. Um ambiente familiar que valoriza a educação motiva os estudantes. A renda familiar e o nível educacional dos pais influenciam no acesso a recursos educativos e nas expectativas acadêmicas.
- Em relação ao contexto, a educação continuada e os serviços de educação rural são importantes para a inclusão educativa. Custos adicionais, como materiais escolares e uniformes, podem representar barreiras para alguns estudantes. A confiança da família nas instituições educativas é fundamental para o sucesso acadêmico.

Os resultados revelam que uma combinação de fatores socioeconômicos, familiares, institucionais e contextuais influencia a educação dos estudantes. As políticas educativas devem considerar esses fatores para melhorar a qualidade e a equidade na educação. A colaboração entre família, escola e comunidade é essencial para promover o bem-estar e o sucesso acadêmico dos estudantes. Dessa forma, pode-se sintetizar a análise na seguinte figura.

Figura 3

Evasão escolar por dimensões discussão



Nota: Elaboração própria.

Conclusões

Os fatores que mitigam o risco de evasão escolar na Colômbia incluem ser mulher, possuir habilidades excepcionais, ter deficiência, estudar em instituições com classificações inferiores às do



estudante e assistir às aulas de forma irregular. Esses fatores estão associados ao aumento das taxas de evasão escolar.

Os fatores de risco para a evasão escolar incluem ter uma deficiência, mudar de instituição, ser novo em uma instituição educativa, reprovar um ano acadêmico, deixar temporariamente, interromper ou não completar um ano acadêmico, estudar em zonas rurais, estar no ensino médio ou na modalidade de Ciclos Integrados de Educação Especial.

A educação é fundamental para a mobilidade social e a redução de desigualdades. Fatores como a origem socioeconômica, a imigração e as políticas educativas desempenham um papel determinante. A intervenção precoce, a atenção à diversidade e as políticas inclusivas são necessárias para melhorar a equidade e o desempenho do sistema educativo.

As trajetórias educativas são completas, contínuas e de qualidade. É fundamental monitorar e melhorar essas trajetórias por meio de políticas nacionais, locais e institucionais, e mediante a colaboração entre a comunidade educativa e a administração municipal.

A diminuição das taxas de repetência escolar é um componente crucial para prevenir a evasão escolar. A etapa de transição entre séries é decisiva, sendo necessário implementar estratégias de permanência para essa população.

A evasão escolar desencadeia múltiplas problemáticas, incluindo a estrutura de quadro docente, diretivo e administrativo, a alocação de recursos econômicos e o impacto social nos estudantes que ficam fora do sistema educativo.

A educação concretiza-se como o processo de socialização de um indivíduo, e a colaboração entre a família, a escola e a sociedade é essencial para o acesso, permanência e conclusão do processo educativo. O trabalho conjunto desses três fatores é importante para a formação integral do estudante.

É relevante que os docentes investiguem e implementem atividades motivacionais que impliquem maior participação dos estudantes e uma boa metodologia de ensino. A motivação dos estudantes varia, sendo necessário adaptar as técnicas de ensino de acordo com o contexto, o tempo e as necessidades do entorno.

É inevitável identificar as principais causas de evasão e agir frente a elas, realizando acompanhamento constante e trabalhando em equipe com os estudantes.

Agradecimentos

À Secretaria de Educação Territorial de Tunja, às Instituições Educacionais Oficiais de Tunja, ao Grupo de Investigação em Educação Matemática PIRÂMIDE, ao Semillero: Grupo colaborativo em ambientes virtuais de aprendizagem da geometria e à doutora Nancy Diaz Pinillos.



Referências

- Alcaldía de Tunja. (31 de 05 de 2020). *Plan de Desarrollo Municipal de Tunja _2020-2023*. https://www.tunja-boyaca.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-municipal-de-tunja-_20202023
- Astorga, M. (2023). Factores y/o dinámicas familiares asociadas al ausentismo escolar. *Perspectivas: revista de trabajo social*, (41), 159-190. DOI: <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/Perspectivas/article/view/3426>
- Bañuelos, L. P. e Salas, M. K. (2024). Propuesta metodológica para la adquisición de la lectoescritura en niños con bajo rendimiento escolar. *Intervenciones Psicológicas*, pp. 35-56. En Baltazar, R. A. M. (2024). *Estudio de Casos y Grupo*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cárcamo, V. H. e Gubbins, F. V. (2020). Representaciones de la relación familia-escuela de los formadores del profesorado para la enseñanza básica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(86), 549-573. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=14065614003>
- Dávila, M. R., Martín, B. M., Zapana, D. D. e Velarde, D. L. (2022). La educación universitaria y el emprendimiento de los estudiantes de una universidad limeña. *Revista Universidad y sociedad*, 4(14), 486-494. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3070>
- Hernández, S. R. e Mendoza, T. C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Maldonado, M. D. (2023). Impacto de la gerencia para el desarrollo sostenible y sustentable. Gestión y producción. *Revista Electrónica de Ciencias Gerenciales*. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00392023000200001&script=sci_arttext
- Martínez, C. X. (2024). Abuso de la repetición escolar, sobre-exigencia académica y violencia simbólica. (G. eta, Ed.) La repetición y el abandono educativo. *Reflexiones y propuestas Errepikatzea eta hezkuntza uztea*, 58. https://www.researchgate.net/publication/380606091_Abuso_de_la_repeticion_escolar_sobre-exigencia_academica_y_violencia_simbolica
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Estrategias de permanencia escolar. estrategias de permanencia escolar*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310052_archivo_pdf_31_julio_p5.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (5 de 08 de 2022). Estadísticas de deserción y permanencia en educación superior spadies 3.0 - Indicadores 2022. <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Estadisticas-de-desercion/>
- Ministerio de Educación Nacional. (07 de 2022). *Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf



Ministerio de Educación Nacional. (19 de 12 de 2023). *El derecho fundamental a la educación: un gran proyecto de nación. El derecho fundamental a la educación: un gran proyecto de nación*. <https://www.mineduccion.gov.co/>

Ministerio de Educación Nacional. (29 de 08 de 2023). <https://www.mineduccion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Estadisticas-de-desercion/>:

Ministerio de Educación Nacional. (1 de 04 de 2024). *Sistema Educativo Colombiano*. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/231235:Sistema-Educativo-Colombiano>

Muga, H. (2023). La convivencia escolar, desde la perspectiva del estudiante. (2, Ed.) Revisión del concepto: School coexistence, from the student's perspective, 429.

Naciones Unidas. (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388399>

Senado Colombia. (21 de 12 de 2001). LEY 715 DE 2001. Diario Oficial No 44.654 de 21 de diciembre de 2001. Colombia: <http://www.secretariasenado.gov.co/>. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0715_2001.html

Senado de la Republica de Colombia. (2024). Colombia. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991_pr002.html

Solórzano, L. S. (2024). La comunidad educativa ante los retos de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza aprendizaje (Doctoral dissertation, Pontificia Universidad Católica del Ecuador). <https://repositorio.puce.edu.ec/items/fb85cbf1-2223-413c-bedb-7047e8ca11c9>

Turbay, R. C. (06 de 2000). El derecho a la educación. <https://www.unicef.org/colombia/informes/el-derecho-la-educacion>

Unesco (2024). Recomendación sobre la educación para la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible. Recomendación sobre la educación para la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible: Nota explicativa. <https://www.unesco.org/es/articles/recomendacion-sobre-la-educacion-para-la-paz-los-derechos-humanos-y-el-desarrollo-sostenible-nota>

Wasserman, M. (1 de 02 de 2021). La educación en Colombia. <https://books.google.com/books?id=e5MdEAAQBAJ&lpg=PA1&hl=es&pg=PA1#v=onepage&q&f=false>

Zárate, M. V. e Moreno, S. R. (2023). The impact of smart specialization strategies on sub-cluster efficiency: simulation exercise for the case of Mexico. *Competitiveness Review: An International Business Journal*, 364-394. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/cr-01-2021-0010/full/html>



Sistema de Indicadores de Qualidade: Avaliação da Formação Investigativa no Ensino Superior da Nicarágua, 2021-2023

Sistema de Indicadores de Calidad: Evaluación de la Formación Investigativa en la Educación Superior de Nicaragua, 2021-2023



Jossarys Gazo Robles
<https://orcid.org/0000-0002-0989-4827>
Managua / Nicaragua

Recebido: maio / 5 / 2025

Aceito: junho / 26 / 2025

Como citar: Gaso, R. J. (2025). Sistema de Indicadores de Qualidade: Avaliação da Formação Investigativa no Ensino Superior da Nicarágua, 2021-2023. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 181-191. <https://doi.org/10.59654/zjcv8v41>

* Doutora em Gestão da Qualidade da Pesquisa Científica, Mestre em Métodos de Pesquisa Científica e Licenciada em Antropologia Social, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua, Nicarágua). Docente pesquisadora, UNAN Managua. Email: jgazo@unan.edu.ni



Resumo

Os indicadores tornaram-se instrumentos-chave para melhorar a tomada de decisões na gestão da pesquisa das instituições e para uma melhor definição, desenvolvimento e avaliação de políticas, reformas e programas. Sob essa realidade, desenvolve-se a presente pesquisa, que surge da tese de doutorado em Gestão da Qualidade da Pesquisa Científica. A metodologia caracterizou-se por um paradigma construtivista, abordagem mista e estudo do tipo explicativo. Foram utilizados métodos, técnicas, ferramentas e instrumentos para coletar e processar os dados. O objetivo da pesquisa é: elaborar um sistema de indicadores de qualidade para a avaliação da pesquisa no âmbito universitário, a partir da eficácia, efetividade e eficiência.

Palavras-chave: Qualidade, Indicadores, Pesquisa, Sistema, Universidade.

Resumen

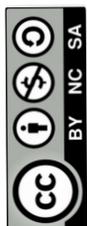
Los indicadores se han convertido en instrumentos claves para mejorar la toma de decisiones en la gestión investigativa de las instituciones y para una mejor definición, desarrollo y evaluación de políticas, reformas y programas; bajo esta realidad se elabora la presente investigación que surge de la tesis doctoral en Gestión de la calidad de investigación científica. La metodología se caracterizó por un paradigma constructivista, enfoque mixto, tipo de estudio explicativo, se utilizaron métodos, técnicas, herramientas e instrumentos para recolectar y procesar datos. La objetividad de la investigación es: elaborar un sistema de indicadores de calidad para la evaluación de la investigación en el ámbito universitario, desde la eficacia, efectividad y eficiencia.

Palabras clave: Calidad, Indicadores, Investigación, Sistema, Universidad.

Introdução

O presente artigo científico está vinculado à área de pesquisa: Pesquisa Universitária. *Linha de pesquisa: Impacto dos resultados da pesquisa na produtividade dos países da América Central.* Linha de pesquisa da UNAN Managua: *Área do conhecimento: Ciências da Educação.* CED1.-16: Gestão e qualidade na educação. Está vinculado ao Projeto Institucional da Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua). Da mesma forma, está relacionado com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) número 4: Educação e com o Plano Nacional de Luta contra a Pobreza, no desenvolvimento de talentos humanos para o desenvolvimento nacional a partir do sistema educacional.

O sistema de indicadores próprios de qualidade para a avaliação da pesquisa na UNAN-Managua é um conjunto de indicadores que servirão para medir a qualidade do desempenho no processo de pesquisa da instituição educacional; o que se deseja é que os envolvidos nos projetos de melhoria contínua dos processos e produtos nos Sistemas de Gestão da Qualidade tenham não apenas as ferramentas suficientes, mas também saibam como elaborá-las. Este é o motivo central desta pesquisa: estar preparado para o que está por vir — medir e melhorar a qualidade por meio de indicadores dia após dia.



A pesquisa tem *implicações* transcendentais ao elaborar um sistema de indicadores próprios de qualidade para a avaliação da pesquisa na educação na UNAN, com base na eficácia, efetividade e eficiência; podendo ser implementado em qualquer universidade de ensino superior ou organizações que realizam sistemas de qualidade e melhoria contínua, mostrando a relação entre critério, indicador e padrão com seus respectivos exemplos, bem como os diferentes tipos de indicadores.

A presente pesquisa identifica os problemas específicos que afetam o processo de pesquisa e apresenta alternativas de soluções para promover o desenvolvimento de processos de melhoria contínua que contribuam para o fortalecimento do atual sistema de gestão da qualidade da pesquisa em nível universitário.

É necessário medir a qualidade e o impacto da pesquisa porque as instituições educacionais são e devem ser geradoras permanentes de propriedade intelectual, conhecimento e recursos humanos, que impactem os setores educacional, científico, econômico e social. Devem ser estabelecidas claramente as prioridades do desenvolvimento nacional e, a partir dessa definição, financiar ou apoiar as pesquisas que atendam a essas prioridades.

Diante dessa realidade, surge a seguinte pergunta: Como avaliar a qualidade, eficiência, eficácia e efetividade do componente de pesquisa? Entre as formas de conclusão de estudos de graduação e pós-graduação está o trabalho monográfico para obtenção do título profissional. Portanto, é necessário avaliar a pertinência e contribuição do impacto das pesquisas realizadas. Medir a qualidade no processo de pesquisa e na formação das carreiras com perfil investigativo no ensino superior é essencial.

Os beneficiários diretos são os futuros profissionais formados em carreiras com perfil investigativo e professores que ainda não têm a categoria de docentes pesquisadores. Os beneficiários indiretos são a comunidade nicaraguense. Dada a importância do componente de pesquisa para responder aos fenômenos e problemas que a sociedade demanda, na UNAN sempre foi de interesse avaliar a pertinência e a qualidade e impacto das pesquisas realizadas.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, é necessário definir os indicadores de impacto e qualidade da pesquisa que permitam avaliar sua eficácia. Assim, os indicadores de qualidade são aqueles associados aos resultados e à operação dos processos-chave de uma organização e são determinados com base nos fatores e componentes críticos de sucesso, ou seja, o desenvolvimento de ações concretas e os resultados finais dos processos que garantam o alcance dos objetivos. Os indicadores de qualidade medem se as ações mais relevantes realizadas pela organização contribuem para alcançar os resultados (García et al., 2003).

Em relação ao conceito de *qualidade*, este tem evoluído desde a pré-história até os dias atuais, mas atinge sua maior relevância na atividade empresarial e na última metade do século anterior. Destacam-se vários autores de reconhecimento internacional, que enfatizam determinados aspectos como citado por Becerra et al. (2018, s.p.):



a qualidade como valor (Feigenbaum, 1951; Abbot, 1955), a qualidade como conformidade com as especificações (Levitt, 1972; Gilmore, 1974), a qualidade como atendimento aos requisitos (Crosby, 1979), a qualidade como adequação ao uso (Juran e Gryna, 1988), uniformidade e confiabilidade (Deming, 1989).

Segundo [Horruitiner \(2007\)](#), o conceito de qualidade é utilizado para definir um conjunto de qualidades do objeto de estudo — neste caso, o processo de formação — previamente estabelecido, que se constitui em um padrão contra o qual são feitas avaliações periódicas desse processo.

Os indicadores de qualidade são instrumentos de medição, de caráter tangível e quantificável, que permitem avaliar a qualidade dos processos, produtos e serviços para garantir a satisfação dos clientes. Em outras palavras, medem o nível de conformidade com as especificações estabelecidas para uma determinada atividade ou processo empresarial.

Na educação, os indicadores cumprem funções informativas, avaliativas e de produção de conhecimento. O que pode ser medido pode ser melhor compreendido e o que é melhor compreendido pode ser melhorado. As instituições educacionais mais competitivas são aquelas que são capazes de inovar a nível técnico e organizacional, manter a sua visão empreendedora, na busca constante de melhorar seus processos, com crescente padronização, o que se consegue por meio de uma boa gestão administrativa. Tudo isso decorre da busca de soluções diante da situação crítica pela qual passam, resultante da falta de inovação em produtos e processos, mantendo-se apenas no mercado de forma defensiva, mas sem avanços ou crescimento significativo.

A nível internacional, a universidade do novo século deve enfrentar importantes desafios diante das mudanças contínuas e das crescentes rupturas paradigmáticas que ocorrem constantemente em todas as áreas do conhecimento, ciência e tecnologia. Ou seja, busca-se garantir e aumentar substancialmente os recursos atuais e potenciais do conhecimento, estabelecendo uma relação entre o ensino superior e toda a sociedade.

A nível nacional, há um consenso geral sobre a necessidade de avaliar e credenciar estabelecimentos e programas de ensino superior, particularmente no que diz respeito ao tipo, alcance e características do ensino como forma eficaz de garantir a qualidade e resguardar a fé pública ([Consejo Superior de las Universidades Privadas, 2000, p. 2](#)). Nesse caso, a UNAN-Managua, como uma instituição comprometida com a qualidade do ensino superior e a formação pertinente de seus estudantes, esteve envolvida em diversos processos, entre eles: Autoavaliação Institucional para fins de melhoria, Plano de Melhoria Institucional, Processo de Verificação dos Mínimos de Qualidade e processo de acreditação internacional do Conselho de Avaliação e Acreditação Internacional (CEAI) da União de Universidades da América Latina e Caribe (UDUAL). Este órgão é responsável por avaliar nas seguintes dimensões: Governança, Gestão Universitária e Infraestrutura, Formação, Pesquisa, Criação Artística, Cultural e Inovação, Vinculação e Internacionalização.



Metodologia

O paradigma da pesquisa foi sócio-construtivista. Segundo Berger e Luckman (2003), baseia-se no princípio de que o conhecimento do mundo real é construído com base em processos de interação social e mobilização de recursos persuasivos e representacionais.

A presente pesquisa, com abordagem mista, utilizou métodos e técnicas tanto do enfoque qualitativo como do quantitativo, tais como: pesquisa documental, método etnográfico, análise de dados, questionários com perguntas fechadas, entrevista semiestruturada, observação participante, triangulação e grupo focal.

O tipo de estudo foi de caráter explicativo, visando resolver problemas ou intervir na história. Enquadra tanto a inovação técnica, artesanal e industrial como a científica. De acordo com o momento de ocorrência dos fatos e o registro das informações, o estudo foi retrospectivo e, conforme o período e a sequência do estudo, transversal.

O estudo também foi *ex post facto*, ou seja, baseado em informações disponíveis sobre fatos que já ocorreram, a partir dos quais foram obtidas informações em dois níveis (empregadores e egressos). Esse método permitiu a coleta de informações no decorrer do processo e sobre os produtos gerados, para a tomada de decisões sobre ajustes e correções no plano de estudos.

A população do estudo foi constituída por cursos da UNAN com perfil investigativo (Antropólogos Sociais, Historiadores e Geógrafos); um total de 256. Foi utilizada amostragem aleatória simples e por conveniência, considerando-se 60 participantes.

Na fase documental, foram realizadas as seguintes subfases: (a) *Planejamento do projeto*: Revisão de fontes secundárias e fontes documentais existentes relacionadas ao objeto de estudo (a qualidade da educação). Atendendo aos objetivos da pesquisa, procederam-se à definição das variáveis a investigar, sua operacionalização e construção dos indicadores de qualidade. (b) *Elaboração de instrumentos*: Desenho e validação de instrumentos de pesquisa que permitiram a coleta de dados com suas respectivas tabelas de saída, representando as variáveis estudadas, por meio de troca de informações, questionários e entrevistas. Para a análise quantitativa, iniciou-se com uma ideia de pesquisa, baseada nas hipóteses formuladas. Uma vez coletados os dados numéricos, eles foram transferidos para uma matriz, que foi analisada por procedimentos estatísticos.

A partir dos dados coletados, foi elaborada a base de dados correspondente, utilizando o software estatístico SPSS, v. 20 para Windows. Após o controle de qualidade dos dados registrados, foram realizadas as análises estatísticas pertinentes, de acordo com a natureza de cada variável (quantitativa ou qualitativa) e guiadas pelo compromisso definido em cada objetivo específico; consideraram-se análises descritivas para as variáveis nominais e/ou numéricas.



Resultados

A qualidade de um produto é sempre complexa de avaliar. A razão é simples: a medida da qualidade pode ser abordada sob diferentes perspectivas e ter inúmeras soluções possíveis. Por isso, para falar de qualidade da forma mais objetiva possível, é necessário primeiro definir o que se entende por essa qualidade, em segundo lugar especificar como ela será avaliada e, em terceiro, deixar claro o nível de qualidade desejado e se ele pode ser atingido.

A maneira mais simples de abordar esses passos é identificar os objetivos perseguidos em termos de qualidade (critérios de qualidade), estabelecer uma forma de saber se esses objetivos são alcançados (índice numérico conhecido como indicador) e, por fim, estabelecer uma faixa dentro da qual o nível de qualidade seja aceitável e deva permanecer (padrão de qualidade).

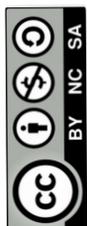
Tem-se argumentado que trabalhar com qualidade requer uma condição indispensável: avaliar, ou seja, poder medir. São necessários dados, não impressões; é preciso saber o quê, como, quem, quando, por quê e para quê medir. É aí que entram em jogo critérios, indicadores e padrões de qualidade que, como se verá, estão intimamente ligados e permitem alcançar as aprendizagens esperadas. Um bom sistema de informação e avaliação da qualidade de um sistema educacional deve compreender, além de testes de rendimento, indicadores derivados de estatísticas educacionais tradicionais e outros estudos sobre aspectos específicos, como os recursos das escolas e os processos que nelas ocorrem.

O interesse pelos testes de rendimento não deve levar ao abandono dos indicadores tradicionais, mas sim ao seu aperfeiçoamento e manejo junto com os mais recentes, além de continuar explorando o desenvolvimento daqueles ainda mal atendidos, especialmente os de relevância, impacto e equidade.

Os indicadores de gestão tornam-se uma ideia simples e poderosa para medir quão bem algo está sendo feito; pois se espera que os recursos investidos em educação sejam geridos de forma eficiente e tragam os melhores resultados. Por exemplo, permitem saber: qual é o grau de satisfação dos empregadores com os graduados de cursos com perfil investigativo devido ao seu prestígio derivado de suas competências?

Os indicadores referem-se a um determinado objeto de análise (programa, curso etc.); sempre há um fator avaliador, do qual depende a importância dos indicadores. Portanto, nesta pesquisa foram selecionados os seguintes fatores de análise: (a) avaliação da qualidade, eficiência e eficácia das pesquisas sociais. Assim surgiu a pergunta geral de pesquisa: qual é o sistema de indicadores de qualidade necessário para a avaliação da formação investigativa nas universidades da Nicarágua?

Atualmente, a UNAN -Manágua conta com a Direção de Pesquisa e a Direção de Gestão da Qualidade Institucional, que conseguiu concretizar os principais elementos teóricos e conceituais sobre a gestão por processos, a gestão da qualidade e o sistema de gestão da informação,



garantindo a participação das unidades de nível central na condução do cumprimento das metas estabelecidas. A cultura investigativa não escapa a esse propósito estratégico de acreditação para a excelência acadêmica.

Na UNAN, a gestão da qualidade é assumida como o conjunto de políticas, estratégias, ações e procedimentos voltados para a manutenção e sustentabilidade da melhoria contínua em cada um dos níveis de direção, instâncias acadêmicas e administrativas, funções e processos estratégicos, chave e de apoio que desenvolvemos para atender às demandas da sociedade nicaraguense.

O Vice-reitor da UNAN - Manágua, Luis Alfredo Lobato, em entrevista a [Mora e Hernández \(2024\)](#), expressa que:

Estamos avançando em Pesquisa e, sobretudo, em Inovação. Hoje em dia, as Jornadas de Inovação já são vistas a partir do tecnológico, do social e dos processos (...) já não são surpresa, são uma dinâmica contínua. Há 4, 5, até 6 Jornadas por ano em termos de concursos e busca de avanços em Inovação e Pesquisa. As Jornadas Universitárias de Desenvolvimento Científico continuam sendo uma regularidade em nossas Universidades, e vamos crescendo apesar de que sempre é uma tarefa pendente: como crescemos, como avançamos em Pesquisa. (s.p.)

No ensino superior cubano, esse conceito de qualidade é entendido como resultado da conjunção da excelência acadêmica e da pertinência integral. O grau de pertinência social de um programa ou instituição é medido pelo impacto social que gera, pelo fluxo de repercussões e transformações de sentido que ocorrem objetivamente na sociedade do entorno, presumivelmente como efeito do conjunto de contribuições realizadas por esse programa ([Águila, 2012](#)).

Segundo [Hernández \(2015\)](#), existem indicadores-chave na avaliação:

1. Pertinência e impacto social: Resposta que o curso oferece para alcançar o desenvolvimento sustentável do país e da região, o fortalecimento da identidade cultural da sociedade cubana, o desenvolvimento integral dos profissionais, a atenção aos ideais de justiça e equidade que caracterizam nosso sistema social.
2. Estudantes, professores, especialistas, graduados e empregadores estão satisfeitos com a formação investigativa alcançada no curso.
3. Os graduados assumem plenamente os desafios investigativos da profissão em correspondência com a dinâmica acelerada da ciência e tecnologia no desenvolvimento econômico e social do país.
4. Professores e especialistas evidenciam, por sua produção científica e especialmente por seu modo de atuação, a cultura investigativa.
5. Professores e especialistas devem se destacar por suas qualidades investigativas como educadores, fundamentadas em sólida preparação político-ideológica, científico-tecnológica e profissional.

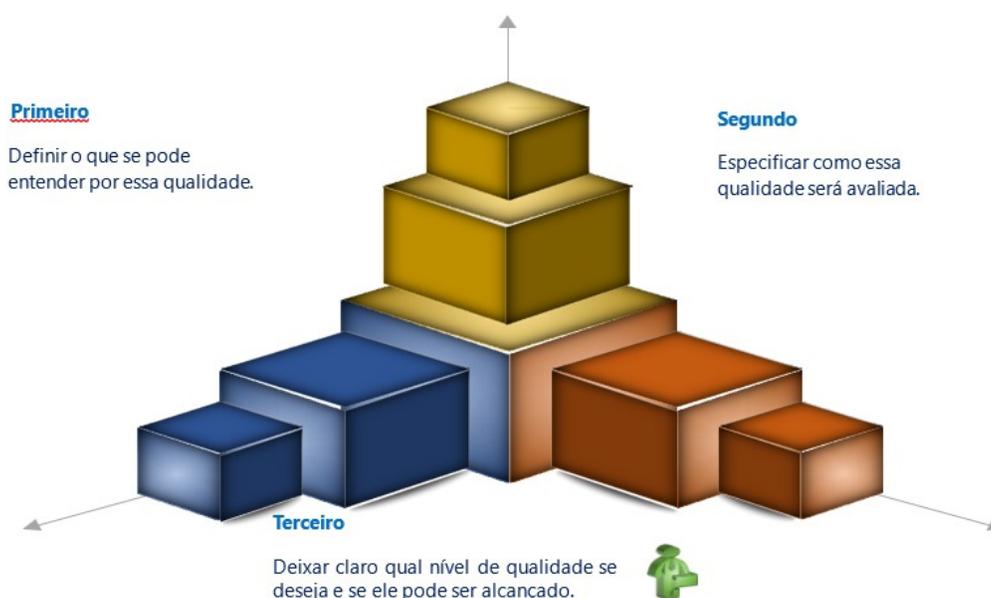


6. Os professores do corpo docente do curso possuem alta capacidade para o trabalho profissional e de pesquisa científica, reconhecida pela comunidade universitária e pela sociedade, com um número significativo deles com o grau científico de Doutor e título acadêmico de Mestre ou Especialista.

A orientação dos trabalhos de pesquisa, cursos e diplomas também é feita por professores e especialistas de alta qualificação. Nesta pesquisa foram considerados os seguintes critérios:

Figura 1

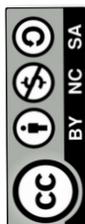
Processo para alcançar uma qualidade de forma objetiva



Nota: Elaboração própria (2025).

A maneira mais simples de focar esses passos foi identificar os objetivos que se perseguem em matéria de qualidade (critérios de qualidade), estabelecer uma forma para saber se alcançamos esses objetivos (índice numérico que informa por onde se vai e ao qual se chama indicador) e, por último, o estabelecimento de um intervalo dentro do qual o nível de qualidade é o aceitável e no qual deve se situar (padrão de qualidade)..

Como resultado, a cada critério foi atribuída uma pontuação de zero a cinco, de forma que os indicadores que obtiveram pontuações entre 13 e 15 foram classificados como prioridade 1, os que obtiveram pontuações entre 10 e 12 foram classificados como prioridade 2, e os que obtiveram pontuações inferiores a 10 foram classificados como prioridade 3. Por que esses indicadores foram selecionados? Eles foram considerados porque o projeto de pesquisa constitui a unidade a partir da qual se recuperam as informações das universidades estaduais sobre insumos e produtos.



Discussão dos resultados

Os conceitos de *efetividade*, *eficiência* e *eficácia* são fundamentais na avaliação da qualidade e podem ser utilizados como critérios e indicadores-chave em um Sistema de Indicadores de Qualidade, especialmente ao avaliar a formação investigativa.

O sistema de indicadores de qualidade é o conjunto de indicadores associados aos resultados e à operação dos processos-chave de uma organização, determinados com base nos fatores e componentes críticos de sucesso, ou seja, o desenvolvimento de ações concretas e os resultados finais dos processos que garantam o alcance dos objetivos.

A qualidade da formação investigativa é sempre complexa de avaliar. A razão é simples: a medição da qualidade pode ser abordada sob diferentes perspectivas e apresenta uma infinidade de soluções possíveis. Por isso, é necessário falar de qualidade da forma mais objetiva possível.

A qualidade da formação investigativa é sempre complexa de avaliar. A razão é simples: a medição da qualidade pode ser abordada sob diferentes perspectivas e apresenta uma infinidade de soluções possíveis. Por isso, é necessário falar da qualidade da forma mais objetiva possível.

Para trabalhar com qualidade, uma condição indispensável é a avaliação, ou seja, a capacidade de medir. O que a *eficácia* mede? O grau de cumprimento dos objetivos propostos. A *eficiência* mede a relação entre os recursos utilizados e os resultados obtidos. Implica alcançar os objetivos com o menor uso possível de recursos (tempo, dinheiro, esforço). A *efetividade* é a capacidade do sistema de gerar impactos positivos reais em seu ambiente. São necessários dados, não impressões. É preciso saber o quê, como, quem, quando, por que e para quê a medição é realizada. É aqui que entram em jogo critérios, indicadores e padrões de qualidade, que estão intimamente ligados.

Da mesma forma, constatou-se que a participação dos docentes nos processos de pesquisa é um elemento-chave para a produção de conhecimento e a melhoria educacional. Analisar seu papel em termos de eficácia, eficiência e efetividade permitiu compreender como sua participação impacta os resultados do processo de pesquisa e a transformação do ambiente educacional.

Nesse sentido, a participação dos docentes na pesquisa pode ser avaliada positiva ou negativamente a partir da eficácia (alcance dos objetivos), da eficiência (gestão dos recursos) e da efetividade (impacto real, entendido como uma mudança duradoura na condição das pessoas e de seu entorno, provocada por uma cadeia de eventos ou uma mudança no funcionamento de um sistema à qual contribuíram a pesquisa, as inovações e as atividades relacionadas, desde que haja uma articulação adequada entre seu papel docente e seu papel de pesquisador. Para maximizar esses aspectos, considerou-se fundamental que as instituições educacionais proporcionem formação, tempo e reconhecimento ao trabalho investigativo dos docentes.



Conclusões

A pesquisa tornou-se sinônimo de qualidade. A universidade que não produz pesquisa não contribui para o desenvolvimento do conhecimento e, portanto, vai sendo relegada no contexto acadêmico; o docente que não pesquisa não consegue se desenvolver profissional nem academicamente. Entendida nesse contexto, a formação em pesquisa constitui-se em um caminho de acesso a uma nova sociedade.

Conclui-se que a eficácia na pesquisa significa fazer bem as coisas para alcançar o resultado esperado. Ela se concentra nas habilidades de uma pessoa para realizar tarefas de pesquisa. Pode ser medida por indicadores que refletem o nível de produtividade alcançado. Assim, conclui-se que a eficiência na pesquisa significa focar no uso dos recursos e do tempo necessário, fazer o que é certo para obter o resultado, otimizando os recursos necessários para cumprir o objetivo. Pode ser medida por indicadores que refletem o nível de qualidade avançado.

Por fim, conclui-se que a efetividade é a combinação de eficácia e eficiência para alcançar o resultado esperado. Ela se concentra em como alcançar um objetivo da melhor maneira possível. É a máxima qualidade que se pode alcançar para cumprir o objetivo estipulado. Pode ser medida por indicadores de resultados que reflitam dados sobre os níveis de produtividade e qualidade alcançados.

Referências

- Águila, C. V. (2012) El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana*, 36(12),1-6. <https://rieoei.org/rie/article/view/2886>
- Becerra, L. F. Á. Andrade, O. A. M. e Díaz, G. L. I. (2018). Sistema de gestión de la calidad para el proceso de investigación: Universidad de Otavalo, Ecuador. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-32. <https://www.redalyc.org/journal/447/44759854020/html/>
- Berger, P. L. e Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Consejo Superior de las Universidades Privadas. (2000). *Informe del Congreso Académico*. Managua. COSUP.
- García, P. M., Ráez G., L., Castro, R. M., Vivar, M. L. e Oyola, V. L. (2003). Sistema de Indicadores de Calidad I. *Industrial Data*, 6(2), 63-65. <https://www.redalyc.org/pdf/816/81660210.pdf>
- Martín, G. A., Viltés, S. H., Batista, V. J. e Romero, G. M. (2024). Evaluación de las competencias profesionales de egresados de la Universidad de las Ciencias Informáticas. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 18(2), . http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2227-18992024000200003&lng=es&tlng=es



Mora, A. y Hernández, A. (2024). Entrevista al Doctor Luis Alfredo Lobato Vicerrector de la UNAN-Managua. *el19digital*. <https://www.el19digital.com/articulos/ver/159623-entrevista-al-doctor-luis-alfredo-lobato-vice-rector-de-la-unan-managua>

Horruitiner, S. P (2007). Modelo de acreditación de carreras de la educación superior cubana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(2), 1-13. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2252/3261>

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua - Managua. (Agosto de 2020). *Proyecto Institucional. Managua: UNAN*. <https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/unan-managua-proyecto-institucional.pdf>



Ensaio Ensayos

Desafios do professorado ao guiar aprendizagens competitivas em saberes distintos à sua especialidade

Retos del profesorado al guiar aprendizajes competitivos en saberes distintos a su especialidad



Mayra Daniella Escobar Rivas
<https://orcid.org/0009-0006-1163-4190>
Santa Bárbara, estado de Barinas / Venezuela

Recebido: maio / 8 / 2025

Aceito: maio / 28 / 2025

Como citar: Escobar, R. M. D. (2025). Desafios do professorado ao guiar aprendizagens competitivas em saberes distintos à sua especialidade. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 195-203.. <https://doi.org/10.59654/0yycs4z44>

* Doutorando em Educação, Mestre em Ciências da Educação com Menção em Docência Universitária, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela. Especialista em Avaliação Educacional, Universidad Valle del Momboy, Venezuela. Docente Agregado na Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora Núcleo Santa Bárbara, vinculada ao Programa de Ciências da Educação e Humanidades da Vice-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Social, Venezuela. E-mail de contacto: mayradaniella.17@gmail.com



Resumo

Este ensaio examina os desafios enfrentados por docentes universitários ao lecionar disciplinas fora de sua especialização, defendendo uma abordagem por competências que promova pensamento crítico, autonomia e habilidades de resolução de problemas. Critica modelos tradicionais de ensino behavioristas por sufocarem a criatividade discente e propõe um framework transdisciplinar e humanista que integra tecnologias (como inteligência artificial). O texto enfatiza a necessidade de educadores adaptáveis e eticamente fundamentados que criem ambientes de aprendizagem significativos. Adicionalmente, aborda a crise de escassez docente na Venezuela, agravada pela migração e condições trabalhistas precárias, exigindo políticas para capacitar professores não-especialistas. O autor argumenta que o ensino verdadeiramente competitivo transcende conhecimento técnico, requerendo docentes reflexivos comprometidos com o desenvolvimento holístico do estudante e a transformação social. Por fim, destaca a urgência de repensar o ensino superior para formar profissionais capazes de enfrentar desafios globais complexos.

Palavras-chave: educação por competências, adaptabilidade docente, aprendizagem transdisciplinar, crise educacional (Venezuela), pedagogia crítica.

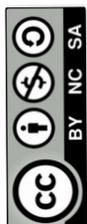
Resumen

El ensayo analiza los desafíos del profesorado al guiar aprendizajes en áreas fuera de su especialidad, destacando la necesidad de una enseñanza universitaria basada en competencias que fomente el pensamiento crítico, la autonomía y la resolución de problemas complejos. Critica los modelos tradicionales, conductistas y repetitivos, que limitan la creatividad estudiantil, y propone un enfoque transdisciplinario, humanista y ético, integrando tecnologías como la inteligencia artificial. Subraya la importancia de docentes con habilidades pedagógicas, vocación y adaptabilidad, capaces de crear entornos de aprendizaje significativo. Además, analiza la crisis de especialistas en Venezuela, exacerbada por migración docente y condiciones laborales adversas, exigiendo políticas de capacitación para suplir estas carencias. El texto concluye que la verdadera enseñanza competitiva trasciende lo técnico, requiriendo docentes reflexivos, comprometidos con la formación integral y la transformación social..

Palabras clave: Educación basada en competencias, adaptabilidad docente, aprendizaje transdisciplinario, crisis educativa (Venezuela), pedagogía crítica.

Desafios do professorado ao guiar aprendizagens competitivas em saberes distintos à sua especialidade

Atualmente, os estudantes universitários demandam um ensino competitivo que favoreça o autodescobrimento, despertar e ativação de sua identidade - incluindo suas habilidades, virtudes, talentos, capacidades, ideias, potencial e processos de pensamento desenvolvidos através de experiências de vida e acadêmicas. Eles requerem este modelo de aprendizagem competi-



tiva para identificar novas abordagens de resolução de problemas para tarefas cotidianas e para compreender desafios sociais, profissionais, políticos, econômicos e culturais.

As realidades globais, nacionais, locais e institucionais exigem agora uma educação universitária transformadora que potencialize o desenvolvimento pessoal como seres pensantes e racionais, ao mesmo tempo que prepare profissionais tecnicamente qualificados. Devemos ir além dos modelos tradicionais rumo a uma reflexão crítica sobre os processos de ensino-aprendizagem que reconheçam as competências, habilidades, talentos, aptidões e virtudes dos estudantes.

Como observa [Zhizhko \(2017\)](#), a educação universitária baseada em competências requer a integração do conhecimento com a experiência - uma tarefa complexa que demanda cuidadosa incorporação de aplicações do mundo real sem comprometer como os estudantes interpretam a realidade.

No entanto, é necessário ressaltar que existe a necessidade de promover esta metodologia porque continuam a ser observados nas salas de aula estudantes em processo de formação acadêmica, com um modelo de assessoria, acompanhamento e orientação que conduz ao desenvolvimento de um sistema de aprendizagem arcaico, behaviorista, repetitivo e improdutivo; que não ajuda a pensar mas tampouco a compreender nem resolver situações que o estudante universitário demanda, ou seja, está-se desenvolvendo um ensino discriminativo, porque limita o estudante a não produzir a partir do próprio pensamento, senão; a partir do pensamento de outras pessoas, que o isola de um saber crítico, eclético e holístico.

Neste sentido, é prioritário promover esta abordagem metodológica, dado que ainda persistem nas salas de aula modelos de assessoria e acompanhamento baseados em esquemas de aprendizagem arcaicos, behavioristas, repetitivos e improdutivos. Estes modelos não fomentam a reflexão nem a compreensão, e muito menos a resolução autônoma de problemas. Em consequência, continua-se a promover um ensino limitado e discriminativo, que inibe o estudante de produzir conhecimento a partir da sua própria perspectiva, e o submete a reproduzir o pensamento de outros, afastando-o de um saber crítico, eclético e holístico.

Em outras palavras, é necessário materializar uma educação universitária centrada em compreender o quê e como o estudante aprende, para que se consolide como um recurso, oportunidade, ou ferramenta viva, que esteja ao serviço de todos os atores do processo educativo, e se obtenha o pleno desenvolvimento das capacidades, dons, potencialidades, habilidades, competências, virtudes de todos, e ao mesmo tempo, se promova um futuro profissional que seja competente para tomar decisões, a partir das conquistas e aspirações do próprio protagonista que busca desenvolvê-la. Desta forma, como manifesta [Lora \(2020, p. 84\)](#) as competências devem centrar-se em "o que se pode fazer, o que se sabe fazer, e o que se tem a vontade de fazer (Ser, Fazer, Saber-Fazer). Sem descuidar, o assinalado por [Rodríguez \(2003, p. 82\)](#) "estar atualizado nos temas relevantes e oferecer critérios de validação do conhecimento".

Nesta ordem de ideias, requer-se um docente universitário com qualidades competitivas e que



ensine desde a área da sua competência de formação. O ideal é que comece por manifestar-se no fazer, ser, buscar, conviver e sentir como um docente competente. Vale dizer, que promova, pratique e demonstre um ensino baseado em competências. Este chamado vem sendo feito há vários anos. Assim, [Ortega y Gasset \(1976, p. 49\)](#) dizia: "...há que ensinar somente o que se pode ensinar; isto é, o que se pode aprender...". Aqui o olhar dirige-se ao currículo e aos objetivos que se devem desenhar. Mas a questão vai mais além há que prestar atenção à condição humana e ao papel na terra pátria como afirma [Morin \(1999\)](#).

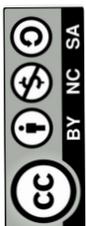
Estão a ocorrer muitos desafios mundiais em diversos temas, fenómenos e acontecimentos que, enfatiza, reclamam e exigem com urgência um ensino universitário que realmente prepare pessoas competentes que conheçam, expliquem e orientem desde a sua área e além sobre o que está a ocorrer. É necessário formar e instruir sem deixar de lado o ético, ambiental, tecnológico, científico e psicológico, mas sobretudo não perder de vista o sentido do bem comum.

É momento de que o docente universitário assuma com firmeza os desafios epistemológicos que enfrenta, comprometa-se com a sua labor formativa e desenvolva a capacidade de expressar-se com versatilidade sobre qualquer tema, de maneira segura, reflexiva, crítica e profundamente humana. A formação por competências dos futuros profissionais representa uma valiosa oportunidade para educar também em valores. Não se deve esquecer que o docente universitário é o pilar fundamental nos processos de formação, acompanhamento, assessoria, orientação e capacitação. Ensinar a ser competente não se reduz unicamente à transmissão de conteúdos ou ao cumprimento dos aspetos curriculares definidos pelo perfil acadêmico; tampouco se limita a analisar um acontecimento ou fenómeno social desde uma única perspectiva. Formar em competências exige pôr em ação a totalidade do ser humano, o que implica integrar os processos cognitivos, as emoções, a socialização e a experiência como eixos fundamentais da aprendizagem significativa.

Trata-se de uma *weltanschauung*, cosmovisão ou *worldview* estudar a realidade desde um olhar interno e externo (visível e não visível), buscar novos paradigmas, replanejar uma verdadeira compreensão e explicação do evento que atrai o interesse do estudante, lhe preocupa ou constitui um desafio para o estudante. No entanto, só se consegue se o docente universitário fizer o seu debut com agilidade, versatilidade e ecletismo curricular ou estratégias interativas como os debates, conversatórios ou discussões nas salas de aula.

Nesta perspectiva não há que descuidar as técnicas, métodos, recursos, contextos de aprendizagem, ou estratégias didáticas e as novas tecnologias como a inteligência artificial; o que implica reexaminar as teorias epistemológicas, ontológicas, axiológicas e as capacidades críticas e interpretativas de todos os interventores do processo. Enquanto mais ideias emergirem, mais se nutre o conhecimento e melhora a inteligência de todos. Há que deixar de lado essa inteligência cega que propõe Morin.

Na medida em que um docente universitário se autodiscipline e se projeta por interesse próprio



a desenvolver um ensino baseado em competências, sem temer os riscos, desafios ou exigências que essa abordagem requer, a sociedade, empresas, famílias e demais instituições contarão com profissionais capazes de propor ideias, tomar iniciativas e responder a exigências individuais ou coletivas. Além disso, disporão de profissionais dinâmicos, críticos, autônomos, emancipados intelectualmente e gestores de soluções para as problemáticas de seu entorno.

Por essa razão, é necessário que o docente tenha atitudes, competências e habilidades, entre as quais se destacam, segundo [Santiago e Fonseca \(2016, p. 193\)](#), "o profissionalismo, disciplina, responsabilidade, ética, valores ou estabilidade mental e emocional". [Freire \(2004\)](#) e [Dewey \(1998\)](#) mencionam que devem ser estimuladores e críticos. Por sua vez, [Escámez \(2013, p. 17\)](#) indica que um docente competitivo busca a "criação de ambientes favoráveis à aprendizagem, onde seus alunos alcancem os mais altos níveis de desenvolvimento".

No entanto, o verdadeiro ensino competitivo não se limita a um ensino especializado ou técnico. Há muitos docentes com essa formação que enfrentam dificuldades para fazer-se entender e demonstrar seus conhecimentos, o que se deve, muitas vezes, à sua postura ou condição pessoal refletida no dia a dia. É necessária uma boa atitude, sensibilidade, pensamento crítico, vocação, pesquisa, consulta, capacidade de avaliar, experiência, análise e confronto de teorias.

Vale destacar que o ensino verdadeiramente competitivo não se restringe ao técnico ou especializado. Mesmo docentes com sólida formação em sua área podem ter dificuldades em comunicar e demonstrar efetivamente o que sabem, muitas vezes devido a atitudes pessoais ou práticas pouco reflexivas. Por isso, é indispensável cultivar uma atitude proativa, vocação autêntica, pensamento crítico e abertura ao diálogo entre teorias.

Além disso, é fundamental integrar a pesquisa constante, a avaliação formativa e a análise de contextos, como exige o enfoque por competências, para formar profissionais emancipados e capazes de resolver problemas complexos. Só assim se superará a "inteligência cega" — como alerta [Morin \(1999\)](#) — e se consolidará um aprendizado que, a partir da ética, autodisciplina e criatividade pedagógica, transforme tanto os agentes do processo quanto seus entornos.

Na medida em que essas condições forem compreendidas e valorizadas, o ensino universitário melhorará, e deixará de depender de prestígios acadêmicos que, muitas vezes, geram rejeição e isolamento escolar, pois não há sentido lógico ou reflexivo no que é ensinado nas universidades.

Um verdadeiro docente competitivo, que se desafia no ensino, reflete que, sendo especialista ou não, o mais importante para os estudantes é sua atuação, seu papel, sua função, suas contribuições, a satisfação de benefícios e a aprendizagem significativa, construtiva, humanista, crítica, eclética e holística que lhes proporciona, criando ou reformulando experiências, testemunhos e saberes articulados com sua realidade diária. Só assim compreendem que estão transcendendo de um ensino tradicional e receptivo para um enfoque baseado em competências, que permite unir o qualitativo e o quantitativo em um mesmo processo formativo, va-



lorizando seu potencial multidimensional como pessoa, e não apenas como estudante.

É claro que essa nova postura exige do docente maior compromisso, responsabilidade, vocação, habilidades, destrezas e amor pelo que faz. Ou seja, que seja mais autodidata, inovador, engenhoso, motivador, humanista — em suma, que expresse uma epistemologia complexa, transdisciplinar e global sobre o que ensina, para que possa autoentender, descobrir e reconhecer como o aluno aprende mais eficazmente nestes tempos de mudanças universais, seja por competências ou por reprodução de ideias alheias.

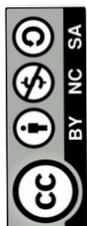
Na prática, é preciso refletir para não acabar formando apenas por obrigação ou para cumprir objetivos curriculares da disciplina que leciona. O ideal é que conduza à formação de uma pessoa com grande humanismo e, depois, um profissional multidimensional, seguro, versátil, eclético e complexo, capaz de agir com autonomia e domínio próprio, sem imitar pensamentos alheios. Rico e Ponce (2022, p. 80) acrescentam que "docentes competentes são capazes de resolver situações diversas em diferentes contextos, para os quais o conhecimento visto apenas sob uma perspectiva conceitual ou disciplinar se mostra insuficiente".

Nesse sentido, um docente com características competitivas é aquele que, mesmo sem ser especialista em sua área, atua como tutor, acompanhante e orientador nos aspectos humano, ético, epistemológico, social, cultural, empírico, científico e técnico. Portanto, é o profissional que se expressa e age como um todo, tanto no desenvolvimento do ensino quanto na aprendizagem do aluno.

Este docente explica, faz e avalia tanto o que domina quanto o que desconhece, sem medo de errar, porque reflete que, do erro, pode surgir o desejo de buscar conhecimentos para comprovar, demonstrar a realidade ignorada e melhorar o conceito ou habilidade que lhe faltava. Pois, através de tentativas e experimentação, também se aprende e se postulam novas teorias de conhecimento que emergem do fazer, conviver e interpretar, tornando-se significativas para o produtor do saber.

Por outro lado, o importante no ensino por competências não é se o docente é especialista ou não na área acadêmica que desenvolve, tampouco se é um excelente acompanhante do processo de aprendizagem ou um tutor responsável por cumprir uma série de objetivos específicos dentro de uma disciplina curricular. O desafio fundamental reside em compreender e pensar quais ações particulares devem ser aplicadas, ativadas e impulsionadas para que o estudante desenvolva ou revele as habilidades, destrezas, capacidades, virtudes e dons que foram subutilizados em outros níveis de estudo e que devem se transformar em competências específicas para oferecer respostas contextualizadas e sentido às inquietações, dúvidas ou curiosidades que surgem no ato educativo.

No entanto, é necessário mencionar que, atualmente, no caso dos docentes especialistas do ensino básico na Venezuela, segundo o próprio [Ministerio del Poder Popular para a Educación \(2025\)](#), há um déficit de quinze mil professores. Além disso, nas universidades venezuelanas,



está ocorrendo um êxodo de docentes, como indicam Linarez e Linarez (2019). De acordo com a *Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (1999)*, há uma fuga de cérebros. Paralelamente a isso, aumenta a atribuição de cargas horárias a docentes com diferentes perfis acadêmicos e, conseqüentemente, enfrentam-se maiores desafios, questionamentos e críticas à prática docente.

Certamente, o déficit de docentes especializados não diminuirá se continuarem as atuais condições salariais, econômicas, o tratamento e o doutrinamento educacional presentes nas universidades. Isso levará à necessidade de diversos estudos e uma revisão profunda dos profissionais que desejam permanecer no processo de ensino, para que se autoformem, conscientizem, disciplinem e alinhem a enfoques educativos que realmente satisfaçam as necessidades dos estudantes e as exigências intelectuais do mundo, sejam ou não especialistas na área que orientam.

Igualmente, é necessário que as autoridades universitárias e o Estado reflitam sobre essa problemática do déficit profissional e freiem a migração especializada ou proponham mecanismos que vão além de capacitar, assessorar e formar o docente não especializado, para que se torne competente no que ensina. Alguns estão enfrentando dificuldades para atender às exigências multidimensionais e epistemológicas dos estudantes atuais ou para continuar contribuindo e demonstrar que a qualidade acadêmica e competente obedece mais a princípios humanos do que ao cumprimento curricular de uma lista de objetivos desenvolvidos.

Há um reconhecimento e preocupação até mesmo por parte da Organização das Nações Unidas e dos órgãos competentes sobre os desafios enfrentados por um docente ao orientar e dirigir uma aprendizagem não especializada. Por isso, sob nossa perspectiva, é necessário frear a migração docente no nível universitário por meio de políticas nacionais e internacionais e implementar, massivamente, nas universidades, uma capacitação para docentes não especialistas que supra as necessidades técnicas que os estudantes em formación não estão recebendo.

Como ideias finais deste ensayo, há que salientar que se evidencia a obsolescência dos métodos tradicionais baseados em memorização, que anulam a capacidade crítica do estudante. Face a isto, exorta-se pela aplicação de um modelo por competências que integre saber, fazer e ser, articulando teoria com experiência real. Este enfoque demanda docentes que facilitem aprendizagens significativas, vinculadas a problemáticas sociais e profissionais, superando a reprodução mecânica de conhecimentos. A transição exige repensar currículos e práticas pedagógicas no sentido da autonomia e da inovação.

Conclui-se também que um docente competitivo não se limita a dominar conteúdos, mas combina profissionalismo, ética e habilidades socioemocionais para guiar aprendizagens multidimensionais. Mesmo sem especialização, deve atuar como facilitador, fomentando o diálogo interdisciplinar e adaptando-se a contextos diversos. O seu sucesso radica na vocação, auto-crítica e capacidade de aprender junto aos seus estudantes, transformando limitações em oportu-



tunidades de crecimiento colectivo.

Na Venezuela, o êxodo docente e a falta de especialistas agravam os desafios educativos. Baixos salários e condições laborais precárias desincentivam a permanência de profissionais qualificados. Urgem políticas públicas que freiem esta migração e capacitem docentes não especializados, assegurando qualidade educativa. A solução não é apenas técnica, mas estrutural, requerendo investimento em formação contínua e reconhecimento da labor docente.

O ensino moderno exige incorporar tecnologias (como IA) e estratégias interativas (debates, estudos de caso) para desenvolver habilidades analíticas. Segundo Morin, isto implica superar a "inteligência cega" mediante enfoques holísticos que vinculem conhecimento com ética e contexto global. O docente deve dominar ferramentas digitais e fomentar uma cosmovisão crítica, preparando estudantes para realidades mutáveis.

Finalmente, conclui-se que a formação competitiva deve priorizar valores como o bem comum, a empatia e a responsabilidade social. Freire e Dewey ressaltam que o docente deve ser um estimulador crítico, não um mero transmissor de informação. Isto implica equilibrar o técnico com o humano, formando profissionais que resolvam problemas desde uma perspectiva integral, ética e emancipadora, transcendendo as demandas curriculares tradicionais.

Referências

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.

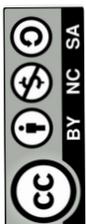
Escámez, S. J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Estudios*, 254, 11-27. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol71/iss254/9/>

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.

Linarez, V. G. D. y Linarez, V. G. D. (2019). Éxodo del docente universitario en Venezuela. *Revista Scientific*, 4(14), 141-162. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563662154008/html/>

Lora, G. H. S., Castilla, P. S. e Gómez, F. M. C. (2020). La gestión por competencias como estrategia para el mejoramiento de la eficiencia la eficacia organizacional. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(1), 83 – 94. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n1.6291>

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2025). *Así incrementa el Ministerio de Educación el número de docentes especialistas*. <https://www.mppe.gob.ve/noticias/2025/05/21/así-incrementa-el-ministerio-de-educación-el-número-de-docentes-especialistas/#:~:text=Así%20incrementa%20el%20Ministerio%20de%20Educación%20el%20número%20de%20docentes%20especialistas&text=El%20sistema%20educativo%20venezolano%20presentaba,ministro%20del%20área%2C%20Héctor%20Rodríguez.>



Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1999). *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186433>

Ortega y G. J. (1976). *Misión de la universidad y otros ensayos afines*. Ediciones de la Revista de Occidente.

Rico, G. M. e Ponce, G. A. I. (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana Investigación Educativa*, 27(92), 77-101, 2022.

Rodríguez, E. S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=670568>

Santiago, G. R. e Fonseca, B. C. D. (2016). *Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro*. EDETANIA, 50, 191-208. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/27/26>

Zhizhko, E (2017). *Competencias en la educación profesional: una contribución a su estudio*. Universidad Autónoma de Zacatecas. <ile:///C:/Users/Carmen/Downloads/Dialnet-CompetenciasEnLaEducacionProfesional-6475486.pdf>.



Política editorial da revista

A REDIP convoca semestralmente contribuições, informando as datas à comunidade científica por meio de seu site, e-mail e redes sociais. Trabalhos submetidos fora do prazo estabelecido não serão aceitos. Aceitam-se contribuições originais e inéditas sobre pesquisas realizadas nas áreas de Ciências da Educação, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Epistemologia, Processos Sociopolíticos, Currículo, Avaliação Educacional, Planejamento Educacional, Formação Docente, Educação e Tecnologias, Ciências Ambientais, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências da Computação, Ciências Matemáticas e outras. A revista publica 7 (sete) tipos de trabalhos:

- *Reseñas de libros y publicaciones periódicas recientes*. No deben exceder las 5 (cinco) páginas.
- *Artigos de revisão*. Não devem exceder 30 (trinta) páginas, incluindo referências, figuras e tabelas.
- *Comentários críticos sobre publicações já realizadas na revista REDIP*. Não devem exceder 15 (quinze) páginas. Esses comentários admitem direito de réplica por parte do autor do trabalho comentado. O comentário crítico e sua respectiva resposta serão publicados de forma conjunta no mesmo volume.
- *Resenhas de livros e publicações periódicas recentes*. Não devem exceder 5 (cinco) páginas.
- *Artigos de pesquisa*. Não devem exceder 25 (vinte e cinco) páginas.
- *Resumos de Teses Doutoriais*. Não devem exceder 20 (vinte) páginas.
- *Palestras derivadas de apresentações em Jornadas, Seminários e Congressos Regionais, Nacionais ou Internacionais* Apresentadas na modalidade de Dossiês ou fascículos extraordinários.
- *Temas convocados* nos campos de Ciências da Educação, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Epistemologia, Processos Sociopolíticos, Currículo, Avaliação Educacional, Planejamento Educacional, Formação Docente, Educação e Tecnologias.

Os Resumos de Teses Doutoriais devem conter as seguintes informações: (a) Título do trabalho. (b) Data da defesa (dia, mês e ano). (c) Orientador do trabalho. (d) Banca examinadora. (e) Resumo em espanhol e inglês com no máximo 150 (cento e cinquenta) palavras. (f) Introdução com no máximo 1 (uma) página. (g) Metodologia com no máximo 3 (três) páginas (tipo de pesquisa, desenho da pesquisa, materiais, métodos, população, amostra, técnicas de pesquisa, instrumento de pesquisa, confiabilidade e validade). (h) Resultados com no máximo 6 (seis) páginas. (i) Discussão dos resultados com no máximo 6 (seis) páginas. (j) Conclusões e recomendações com no máximo 1 (uma) página. (k) Referências com no máximo 1 (uma) página.

Também poderão ser incluídos obituários, que serão solicitados oportunamente pelo Comitê Editorial a membros da comunidade científica. O Comitê Editorial poderá selecionar um artigo por volume para ser comentado por dois especialistas no tema, conforme o estabelecido para comentários críticos, com o objetivo de fomentar a discussão de ideias no campo da pesquisa.

Os autores, tanto profissionais quanto estudantes, podem enviar suas contribuições em espanhol, considerando as normas editoriais.

Embora os autores não precisem pagar para publicar na REDIP, também não receberão qualquer pagamento por suas contribuições. Aos autores dos trabalhos nas modalidades mencionadas anteriormente será entregue um certificado de publicação do trabalho publicado. Os revisores também receberão seu certificado de arbitragem do trabalho publicado.

Normas de Publicação

As normas a serem seguidas podem ser consultadas em:

https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/Normas_de_Publicacion

Instruções para os autores

As diretrizes a serem seguidas podem ser consultadas em:

https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/Instruccion_a_los_autores

Seções do manuscrito

As partes que o manuscrito deve conter podem ser consultadas em:

https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/secciones_del_manuscrito

Procedimento seguido na recepção, seleção e avaliação de originais

O procedimento a ser seguido na arbitragem do trabalho apresentado pode ser consultado em: https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/procedimiento_seguido_en_recepcion_seleccion_y_evaluacion

O pesquisador deve submeter seu artigo na plataforma selecionada para garantir um registro eletrônico auditável das interações entre a publicação e os autores. Ao realizar a submissão, o conselho editorial faz uma revisão dos originais que atendam ao objetivo e ao escopo da publicação, de acordo com as Normas de Publicação, considerando critérios como a extensão do texto, a presença do resumo, as palavras-chave, o sistema de citações e referências utilizado, o caráter inédito, a pertinência temática e a adequação de gênero, entre outros.

Ao passar por essa triagem, os textos continuam com o processo editorial da REDIP. O sistema de revisão é de "duplo cego". No processo de avaliação por pares, podem ocorrer os seguintes casos:

- *Cumprir com as normas e o perfil da REDIP*: passa para o processo de arbitragem.
- *Não cumprir com as normas nem com o perfil da REDIP*: é devolvido ao autor/autora para que faça os ajustes necessários.
- *Não é pertinente em função do perfil da REDIP*: é devolvido ao autor/autora. Em todo caso, qualquer decisão é notificada ao autor/autora.

A seguir, todos os artigos (exceto os trabalhos solicitados pela direção da revista a especialistas de reconhecida trajetória) são submetidos a um processo de avaliação realizado por professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras especialistas na área do tema abordado no artigo, locais, nacionais ou internacionais, com ampla experiência em escrita acadêmica e científica. Cada artigo é enviado a um avaliador, sem elementos ou referências que possam identificar sua autoria.

Junto com o artigo, é enviada ao avaliador/a uma comunicação na qual a direção da REDIP solicita a avaliação do artigo, enfatizando que, se aceitar, deve responder no prazo de 30 dias. Da mesma forma, para orientar a avaliação, são enviadas as Normas para publicar na REDIP e o Protocolo de avaliação e arbitragem de artigos para a REDIP, além de uma planilha de avaliação que inclui aspectos diagramáticos, linguísticos, discursivos, metodológicos e conceituais a serem considerados na avaliação dos artigos.

Ao completar a avaliação do artigo, o avaliador/a deve enviar à Direção da REDIP a planilha de registro com sua estimativa correspondente e a decisão devidamente argumentada sobre a publicação ou não do artigo, além das respectivas recomendações, se houverem. A decisão da comissão de arbitragem é inapelável.

A decisão pode ser: (a) Aceito sem modificações. (b) Aceito com modificações de conteúdo. (c) Aceito com modificações de forma. (d) Rejeitado.

Finalmente, a direção da revista comunica ao autor/a a decisão da comissão de arbitragem e as recomendações que se aplicam. Uma vez enviada ao autor/a a comunicação informando que são necessárias correções, o autor/a tem 21 dias úteis para realizá-las. Se nesse período as correções não forem enviadas, será entendida como a decisão de não publicar o trabalho na REDIP.

O trabalho com as correções é enviado novamente ao avaliador responsável pela primeira avaliação, para que ele determine se as mudanças solicitadas foram realizadas. Caso positivo, o trabalho aprovado passa para o banco de artigos da REDIP; caso contrário, o autor/a é informado e solicitado novamente que envie as correções dentro de um prazo não superior a 15 dias úteis.

Formatos de avaliação do manuscrito

O instrumento para a arbitragem de ensaios científicos pode ser consultado no seguinte endereço: <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/ojsdata/formatos/Requisitos%20para%20el%20arbitraje%20de%200ensayos%20cient%C3%ADficos.pdf>

No caso de artigo científico e os aspectos a serem avaliados, podem ser consultados no seguinte link: <https://redip.iesip.edu.ve/ojs/ojsdata/formatos/Requisitos%20para%20evaluaci%C3%B3n%20de%20manuscritos%20de%20art%C3%ADculos%20cient%C3%ADficos%20para%20revisores%20externos.pdf>

Vol. 6, N° 12
Julho - Dezembro 2025

Redes Sociais:

 [iesip_uni](#)

 [iesip_uni](#)

 [iesip.edu.ve](#)

 [iesip Uni](#)

