ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688
ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

ES | EN | PT

# REVISTA INTEGRACIÓN

UNIVERSIDAD DE SONSONATE

Volumen 14, Número especial, 2026

UNIVERSIDAD DE SONSONATE
USO
SCIENTIAE ET BONIS ARTIBUS
USO EDITORES

**Visión**

Ser una universidad reconocida por su calidad integral y su liderazgo en innovación, investigación y emprendimiento, formando profesionales éticos y socialmente responsables que contribuyan al desarrollo sostenible.

**Misión**

Somos una universidad que, mediante el mejoramiento continuo, la innovación y la integración de la docencia, la investigación y la vinculación con los sectores productivos y sociales, forma profesionales competentes, éticos y comprometidos con el desarrollo sostenible.

Es una publicación científica multidisciplinaria de la Universidad de Sonsonate, editada bajo el sello USO Editores. Este sello garantiza el cumplimiento de los estándares de rigor académico y calidad editorial en todos sus procesos de dictaminación y publicación.

Para asegurar la correcta gestión de sus procesos editoriales, la adherencia a protocolos de metadatos y la interoperabilidad con bases de datos internacionales, la revista se publica mediante la plataforma Open Journal Systems (OJS).

## Indexación

Este contenido está protegido bajo la licencia CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es

**Autoridades universitarias**

*Rectora*
Mtra. Ana María de los Ángeles Rodríguez
mrodriguez@usonsonate.edu.sv

*Vicerrector*
Dr. Francisco Carlo Arévalo Herrera
farevalo@usonsonate.edu.sv

*Fiscal*
Lic. Mauricio Alfredo Bernal Henríquez
mabernal@usonsonate.edu.sv

*Secretario General*
Mtro. José Luis Zamora Díaz
luis.zamora@usonsonate.edu.sv

Universidad de Sonsonate
Dirección de Investigación
Calle Ing. Jesús Adalberto Díaz Pineda y Avenida Central Final
Colonia 14 de Diciembre, Sonsonate, El Salvador C.A.

## Comité científico


**Dra. Ivonete Barreto de Amorim**
Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil
*Dra. / Investigadora*
https://orcid.org/0000-0001-9943-2118

**Dra. Alicia Esther González Lira**
Inst. Electoral del Estado de México (IEEM)
*Dra. en Comunicación Estratégica y Gestión Cultural*
https://orcid.org/0000-0003-1771-8679

**Dr. Armando Briñis Zambrano**
Universidad de La Habana, Cuba
*Dr. en Ciencias Históricas*
https://orcid.org/0000-0003-4351-0388

**Dra. Yanik Hazzel Rivera Gallegos**
Secretaría de Bienestar, México
*Dra. en C. Políticas y Sociales | Esp. en Medicina*
https://orcid.org/0009-0004-9606-1701

**Dra. Sandra Célia Coelho Gomes da Silva**
Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil
*Dra. / Investigadora*
https://orcid.org/0000-0001-9134-8587

**PhD. Roberto Rivera Pérez**
Univ. Autónoma Metropolitana (UAM), México
*PhD. en Ciencias Antropológicas y Filosofía*
https://orcid.org/0000-0001-6374-8225

**Dr. Pedro James Gaytan Terán**
ISSSTE / UAEM, México
*Dr. en Salud Pública*
https://orcid.org/0009-0007-8691-4346

**Dr. Zezito Rodrigues da Silva**
Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil
*Dr. / Investigador*
https://orcid.org/0000-0002-2239-9759

## Comité científico


**Dr. Pedro Ticas**
Universidad Pedagógica de El Salvador
*Dr. en Ciencias Políticas y Sociales | Investigador*
https://orcid.org/0000-0002-5268-6660

**Mtro. Saúl Angel Ventura**
Departamental de Educación Sonsonate
*Mtro. en Educación | Gestor Pedagógico*
https://orcid.org/0009-0003-6696-0012

**Dr. Carlos Viltre Calderón**
CESPE - Centro Latinoamericano
*Dr. en Ciencias Pedagógicas | Presidente General*
https://orcid.org/0000-0003-4824-4330

**MSc. Edislier Verdecia Gómez**
Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), Cuba
*MSc. / Investigador*
https://orcid.org/0009-0007-3677-0188

**Mtro. Octavio García Ramírez**
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)
*Economista y Maestro en Alta Dirección de Gobierno y Políticas Públicas*
https://orcid.org/0009-0002-9575-6697

**Mtra. Ana María Zelidón de Lemus**
Universidad de Sonsonate
*Mtra. en Educación | Esp. en Dirección de Centros Educativos*
https://orcid.org/0000-0002-4868-5075

**Mtro. Juan Carlos Lázaro Guillermo**
Univ. Nacional Intercultural de la Amazonia
*Mtro. Investigador RENACYT | Candidato a Dr.*
https://orcid.org/ 0000-0001-9943-2118

**Ing. Maynor Guillermo Reynado**
Universidad Técnica Latinoamericana
*Ing. Industrial | Jefe de Investigación e Innovación*
https://orcid.org/0000-0003-1886-1610

# Equipo editorial

**Glenda Yamileth Trejo Magaña**
*Directora*
Universidad de Sonsonate
gtrejo@usonsonate.edu.sv
https://orcid.org/0000-0002-0692-3485

**José Herver Gutiérrez Rosa**
*Diseño y diagramación*
Universidad de Sonsonate
jose.gutierrez@usonsonate.edu.sv
https://orcid.org/0009-0006-0557-796X

**Álvaro Hernán Zavala Ruballo**
*Soporte informático*
Universidad de Sonsonate
alvarohz@usonsonate.edu.sv
https://orcid.org/0000-0003-0715-6596

**Norma Iliana Aguirre**
*Corrección de estilo*
Universidad de Sonsonate
norma.aguirre@usonsonate.edu.sv
https://orcid.org/0000-0003-4294-1055

# Contenido

**Carta de la directora**.....10

**Violência política institucional na concepção de gênero: uma análise do Direito de Estado**
Violencia política institucional en la concepción de género: un análisis de Ley Estatal
Institutional political violence in the conception of gender: an analysis of State Law
*Diego Guilherme Lopes Rodrigues, Sandra Célia Coelho Gomes da Silva*.....12

**Educação e desenvolvimento comunitário: uma análise do estado do conhecimento produzido no Google Acadêmico**
Educación y desarrollo comunitario: un análisis del Estado del Conocimiento producido en Google Académico
Education and community development: an analysis of the State of Knowledge produced in Google Scholar
*Jéssica da Silva Santos, Ivonete Barreto de Amorim*.....27

**Neoliberalismo no campo das políticas públicas para o ensino secundário: uma revisão da literatura**
Neoliberalismo en el ámbito de las políticas públicas para la educación secundaria: una revisión bibliográfica
Neoliberalism in the field of public policies for secondary education: a literature review
*Aldineia Borges dos Anjos Bonfim, Cristiane Sena Gomes, Ivonete Barreto de Amorim*.....37

**Formação continuada de professores e projetos interdisciplinares no ensino secundário abrangente**
Formación continua docente y proyectos interdisciplinarios en la educación integral del nivel secundario
Continuing teacher education and interdisciplinary projects in comprehensive secondary education
*Deyse Queirós Santos, Marinalva Ferreira Soares*, *Ana Luiza Dourado de Oliveira Miranda*.....51

**Degradación ambiental: trauma simbólico e identidad ribereña en el río São Francisco, Brasil**
Environmental degradation: symbolic trauma and riverine identity in the São Francisco River, Brazil
*Cynara Sento-Sé, Luz Marina Sento-Sé, Sidnay Fernandes dos Santos* .....66

**Educación estética en familias de niños de la primera infancia en Surgidero de Batabanó, Cuba**
Aesthetic education in families of early childhood children in Surgidero de Batabanó, Cuba
*Neirelys Calzada Romero, Dr.C Regla Padrón Galarraga* .....75

**Entre el pensar y el hacer pedagógico en la coordinación: curso y construcción de la praxis educacional**
Between pedagogical thinking and practice in coordination: course and construction of educational praxis
*Glauber Luan Lopes Guimarães, Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres* .....86

**Reavivando el aula: métodos complementarios para el aprendizaje activo del idioma inglés**
Reviving the classroom: complementary methods for active English language learning
*Luz Amparo Sanabria Galindo, Zayda Viviana Pérez Sánchez, Sergio Alejandro Perdomo Mendoza*.....101

**Mapeo de artículos sobre el protagonismo de las mujeres negras en el Google Académico: una perspectiva de la innovación y del emprendimiento social**
Mapping articles on the prominence of Black women in Google Scholar: a perspective of innovation and social entrepreneurship
*Kleide Iraci Marques, Arlete Souza Rodrigues, Manuela Barros Santos* .....114

# Carta de la directora

La publicación de este número especial de la Revista Integración, volumen 14, número 2 de 2026, marca una nueva etapa en su trayectoria editorial. Por primera vez, la revista incorpora el portugués como lengua principal en una parte significativa de sus contribuciones científicas.

Esta decisión responde a la necesidad de ampliar el diálogo académico entre comunidades latinoamericanas que investigan problemas comunes desde contextos, tradiciones teóricas y experiencias históricas particulares. La diversidad lingüística no constituye un elemento accesorio de la comunicación científica: influye en la manera de formular preguntas, construir categorías e interpretar las realidades estudiadas.

El número surge de la cooperación entre la Universidad de Sonsonate y la Universidade do Estado da Bahia. Esta articulación expresa una forma concreta de internacionalización basada en la producción, evaluación y circulación del conocimiento, más allá de los vínculos institucionales declarativos.

Los artículos examinan la violencia política institucional desde la perspectiva de género; la relación entre educación y desarrollo comunitario; la incidencia del neoliberalismo en las políticas educativas; la degradación ambiental y la identidad ribereña; la educación estética en la primera infancia; la praxis pedagógica; el aprendizaje activo del idioma inglés; y el protagonismo de las mujeres negras en la innovación y el emprendimiento social.

En conjunto, los trabajos muestran que los fenómenos educativos, políticos, ambientales y culturales no pueden comprenderse mediante explicaciones lineales ni enfoques disciplinarios cerrados. Requieren marcos analíticos capaces de reconocer las relaciones de poder, las desigualdades históricas, las particularidades territoriales y la intervención de distintos actores sociales.

La investigación adquiere relevancia cuando no se limita a describir los fenómenos, sino que interroga sus condiciones de producción, cuestiona las categorías naturalizadas y aporta elementos para comprender sus implicaciones sociales. Esta exigencia crítica debe acompañarse de coherencia teórica, rigor metodológico y responsabilidad ética.

La publicación de artículos en portugués también demanda el fortalecimiento de los procesos editoriales. La apertura lingüística requiere evaluación especializada, corrección académica, normalización de referencias, adecuada gestión de metadatos y respeto por las particularidades conceptuales de cada texto. No se trata únicamente de incorporar otra lengua, sino de asegurar que el conocimiento pueda circular sin perder precisión ni consistencia científica.

Este número especial constituye un espacio de encuentro entre instituciones, disciplinas y comunidades investigativas. Su valor reside en la posibilidad de contrastar perspectivas, ampliar los marcos de interpretación y generar nuevas preguntas sobre problemas que atraviesan a las sociedades latinoamericanas.


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

Expreso mi reconocimiento a las autoras y los autores, al Comité científico y al Equipo editorial. Agradezco especialmente la colaboración de la Universidade do Estado da Bahia, Brasil, así como el acompañamiento de la Dra. Sandra Célia Coelho Gomes da Silva , el Dr. Zezito Rodrigues da Silva, la Dra. Francisca Eugênia dos Santos y MSc. Edislier Verdecia Gómez.

La Revista Integración pone este número a disposición de la comunidad científica como una contribución al diálogo regional, a la circulación multilingüe del conocimiento y a la construcción de una investigación crítica, situada y socialmente pertinente.

Dra. Glenda Yamileth Trejo-Magaña
Directora de Revista Integración
Universidad de Sonsonate
Correo: gtrejo@usonsonate.edu.sv
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0692-3485

**Revista Integración**
UNIVERSIDAD DE SONSONATE
Volumen: 14
Número especial
Año:2026
ISSN 2309-4516
E-ISSN 3134-8688
ISSN-L 2309-4516
ISNI 0000 0004 0416 0183

**Artigo de Revisão**
**Artículo de Revisión**

**Autor:**
Diego Guilherme Lopes Rodrigues *
Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

**Afiliación:**
Universidade do Estado da Bahia

**Correspondencia:**
* dr.diegoglopes@dgladv.com

**Recibido:** 25/03/2026
**Aprobado:** 02/06/2026

**DOI:**
https://doi.org/10.66092/hqnxzk76

Este contenido está protegido bajo la licencia CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es

# Violência política institucional na concepção de gênero: uma análise do Direito de Estado

## Violencia política institucional en la concepción de género: un análisis de Ley Estatal

## Institutional political violence in the conception of gender: an analysis of State Law

## Resumo

Este artigo teve como objetivo analisar criticamente o Estatuto das Mulheres Parlamentares e Titulares de Cargos ou Empregos Públicos na Bahia, instituído pela Lei Estadual nº 14.902/2025, à luz da categoria de gênero proposta por Joan W. Scott (1995) e por autoras como Krook (2020) e Piscopo (2016). O texto foi guiado pela seguinte questão de pesquisa: em que medida o Estatuto contribui para o enfrentamento da violência política de gênero no contexto institucional baiano? A pesquisa foi conduzida sob perspectiva qualitativa, seguindo Gil (2019), que enfatiza a compreensão dos fenômenos sociais em suas dimensões subjetiva, contextual e relacional. Os procedimentos metodológicos incluíram pesquisa bibliográfica e análise documental, processadas utilizando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), estruturada em três etapas: pré-análise, exploração de materiais e análise de resultados. Os resultados indicam que a Lei nº 14.902/2025 representa um avanço normativo e simbólico ao reconhecer formalmente a violência política de gênero e estabelecer medidas de prevenção, proteção e responsabilização. No entanto, sua eficácia depende da implementação de mecanismos de monitoramento, da capacitação de funcionários públicos e de uma maior conscientização pública. Conclui-se que a eficácia da lei requer ações complementares e sua integração com políticas públicas mais amplas sobre igualdade de gênero.

## Palavras-chave

Mulheres e desenvolvimento, mulheres na política, parlamento, política trabalhista, violência de gênero.

## Resumen

Este artículo tuvo como objetivo analizar críticamente el Estatuto de Mujeres parlamentarias y titulares de cargos públicos o empleos en Bahía, establecido por la Ley Estatal N.° 14.902/2025, a la luz de la categoría de género propuesta por Joan W. Scott (1995) y autores como Krook (2020) y Piscopo (2016). El texto fue guiado por la pregunta de investigación: ¿en qué medida el Estatuto contribuye a confrontar la violencia política de género en el contexto institucional bahiano? La investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, según Gil (2019), que enfatiza la comprensión de los fenómenos sociales en sus dimensiones subjetivas, contextuales y relacionales. Los procedimientos metodológicos incluyeron la investigación bibliográfica y el análisis documental, procesados mediante la técnica de análisis de contenido de Bardin (2016), estructurada en tres etapas: preanálisis, exploración de materiales y análisis de resultados. Los resultados indican que la Ley N.° 14.902/2025 representa un avance normativo y simbólico al reconocer formalmente la violencia política de género y establecer medidas de prevención, protección y rendición de cuentas. Sin embargo, su efectividad depende de la implementación de mecanismos de monitoreo, la capacitación de los funcionarios públicos y una mayor sensibilización social. Se concluye que la efectividad de la ley requiere acciones complementarias y su integración con políticas públicas más amplias en materia de igualdad de género.



## Palabras clave

Mujer y desarrollo, mujer en política, parlamento, política laboral, violencia de género.



## Abstract

This article aimed to critically analyze the Statute for Women Parliamentarians and Holders of Public Office or Employment in Bahia, established by State Law No. 14,902/2025, in light of the gender category proposed by Joan W. Scott (1995) and authors such as Krook (2020) and Piscopo (2016). The text was guided by the research question: to what extent does the Statute contribute to confronting gender-based political violence within the Bahian institutional context? The research was conducted from a qualitative perspective, following Gil (2019), which emphasizes understanding social phenomena in their subjective, contextual, and relational dimensions. The methodological procedures included bibliographic research and document analysis, processed using Bardin's (2016) content analysis technique, structured in three stages: pre-analysis, exploration of materials, and analysis of results. The results indicate that Law No. 14,902/2025 represents a normative and symbolic advance by formally recognizing gender-based political violence and establishing measures for prevention, protection, and accountability. However, its effectiveness depends on the implementation of monitoring mechanisms, the training of public officials, and greater public awareness. It is concluded that the law's effectiveness requires complementary actions and its integration with broader public policies on gender equality.



## Keywords

Gender violence, labor policy, parliament, women and development, women in politics.

## Introdução

Na esteira das reflexões de Joan W. Scott (1995), o conceito de gênero ultrapassa a noção restrita de diferença biológica entre homens e mulheres, constituindo-se como uma categoria analítica fundamental para compreender as relações de poder, as práticas sociais e os processos de significação cultural. O gênero, enquanto construção histórica e social, organiza instituições, discursos, símbolos e normas, funcionando como uma forma primária de estruturar hierarquias e desigualdades entre masculino e feminino. Nesse sentido, compreender a violência política de gênero requer considerar o modo como tais relações são naturalizadas e legitimadas no espaço público, reforçando estruturas de dominação. Assim, a abordagem de Scott (1995) oferece o marco teórico necessário para problematizar os mecanismos de exclusão e silenciamento que incidem sobre a participação das mulheres na esfera política, articulando o debate entre desigualdade de gênero e democracia inclusiva.

A violência política de gênero constitui uma barreira estrutural e persistente à participação igualitária das mulheres na vida pública e no exercício de funções institucionais. Como ressaltam Krook (2020) e Piscopo (2016), esse fenômeno não se restringe a agressões físicas ou verbais explícitas, mas engloba também práticas institucionais e simbólicas que silenciam, deslegitimam e marginalizam a atuação feminina, reproduzindo estruturas históricas de poder e desigualdade de gênero. Essa compreensão dialoga com as reflexões de Joan Scott (1995), para quem o gênero deve ser analisado como categoria relacional e constitutiva das relações sociais, e de Judith Butler (2003), que entende o gênero como performance regulada por normas sociais e institucionais que reproduzem desigualdades. Na mesma direção, Banda (2005) destaca que o fenômeno da violência política de gênero não pode ser interpretado de forma isolada, mas em conexão com o direito e os marcos normativos de igualdade substantiva.

No contexto brasileiro, tais práticas representam um desafio crônico à consolidação de uma democracia inclusiva, pois comprometem tanto a representatividade quanto a efetividade da participação das mulheres em espaços decisórios (Tavares, 2021). Nesse cenário, a promulgação da Lei Estadual n.º 14.902/2025, que institui o Estatuto da Mulher Parlamentar e Ocupante de Cargo ou Emprego Público no Estado da Bahia, configura-se como importante marco normativo. Sua criação alinha-se a padrões internacionais estabelecidos por organismos multilaterais, como a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW) e a Plataforma de Ação de Beijing (Organização das Nações Unidas [ONU], 1995), reforçando a necessidade de mecanismos institucionais que assegurem proteção, prevenção e responsabilização diante de condutas discriminatórias no espaço político.

No contexto do estado da Bahia, a participação feminina na política institucional tem apresentado avanços progressivos nas últimas décadas, especialmente em termos de presença numérica em cargos eletivos e funções administrativas. Contudo, tais avanços coexistem com a persistência de desigualdades estruturais que limitam a plena inserção e permanência das mulheres nos espaços de poder. Essas desigualdades não se expressam apenas em indicadores quantitativos, mas, sobretudo, em dinâmicas qualitativas relacionadas à distribuição de poder, à legitimidade política e às condições efetivas de exercício do mandato ou da função pública.

A violência política de gênero, nesse cenário, emerge como um dos principais obstáculos à consolidação de uma democracia substantivamente inclusiva. No caso


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

baiano, esse fenômeno tende a assumir formas predominantemente institucionais e simbólicas, manifestando-se por meio de práticas como a exclusão de mulheres de posições estratégicas, a deslegitimação de sua autoridade política, a resistência à liderança feminina e a reprodução de estereótipos de gênero no interior das estruturas estatais. Tais práticas, frequentemente naturalizadas, contribuem para a manutenção de hierarquias de poder e para a reprodução de padrões históricos de desigualdade.

Um dos aspectos mais relevantes desse contexto é a ausência histórica de dados sistematizados e de mecanismos institucionais eficazes de registro e monitoramento da violência política de gênero no estado. Essa lacuna contribui para a subnotificação do fenômeno e dificulta tanto sua visibilização quanto a formulação de políticas públicas baseadas em evidências. Nesse sentido, a invisibilidade estatística da violência não implica sua inexistência, mas revela limitações estruturais na capacidade do Estado de reconhecer e enfrentar o problema.

É nesse cenário que se insere a promulgação da Lei n.º 14.902/2025, que pode ser compreendida como uma resposta institucional a demandas sociais e políticas por maior proteção e reconhecimento das mulheres no espaço público. O Estatuto não apenas introduz instrumentos normativos de enfrentamento, mas também cumpre uma função simbólica relevante ao legitimar a violência política de gênero como categoria jurídica e política, contribuindo para sua visibilização e problematização no âmbito estatal.

Além disso, a iniciativa baiana assume caráter estratégico no contexto federativo brasileiro, ao posicionar o estado como potencial referência na formulação de políticas subnacionais voltadas ao enfrentamento da violência política institucional de gênero. Ao aproximar a legislação das especificidades locais, o Estatuto amplia as possibilidades de implementação de medidas mais sensíveis às dinâmicas regionais, favorecendo a construção de respostas mais efetivas e contextualizadas.

Todavia, a efetividade dessa iniciativa dependerá da capacidade do Estado em articular a norma com políticas públicas mais amplas, incluindo programas de formação, mecanismos de monitoramento, fortalecimento de canais institucionais de denúncia e promoção de uma cultura organizacional comprometida com a igualdade de gênero. Sem essa articulação, há o risco de que a lei permaneça restrita ao plano formal, sem produzir transformações substantivas nas estruturas de poder.

Assim, a contextualização do caso baiano evidencia que a Lei n.º 14.902/2025 deve ser compreendida não apenas como um instrumento jurídico isolado, mas como parte de um processo mais amplo de institucionalização da pauta de gênero, cujo sucesso dependerá da interação entre norma, instituições e práticas sociais.

Este estudo tem como motivação a urgência de compreender se e como o referido Estatuto é capaz de responder, de forma efetiva, ao fenômeno da violência política institucional de gênero. Parte-se da seguinte questão investigativa: em que medida a Lei n.º 14.902/2025 contribui para o enfrentamento da violência política de gênero e para o fortalecimento da participação das mulheres na esfera pública?

O objetivo geral consiste em analisar criticamente os avanços e limites do Estatuto da Mulher Parlamentar e Ocupante de Cargo ou Emprego Público no Estado da Bahia, verificando seu potencial de efetividade no enfrentamento da violência política de gênero. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, sustentada em levantamento bibliográfico e análise

documental, mobilizando literatura especializada nacional e internacional, além do próprio texto legal.

O percurso investigativo organiza-se em quatro etapas: (i) a fundamentação teórica, que discute os conceitos de gênero e violência política de gênero à luz de autoras como Scott (1995), Butler (2003) e Banda (2005), bem como dos marcos normativos nacionais e internacionais; (ii) a descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa; (iii) a apresentação e discussão dos resultados; e (iv) as considerações finais, que sintetizam os principais achados e indicam possíveis caminhos para o aprimoramento das políticas públicas de igualdade.

Assim, o estudo busca relacionar os aportes teóricos sobre gênero às condições concretas de aplicação da Lei n.º 14.902/2025, problematizando sua eficácia institucional e sua capacidade de contribuir para a construção de uma democracia substantivamente mais igualitária.

**Aportes teóricos-legais: da conjectura normativa da Lei Estadual n.º 14.902/2025**

Na perspectiva de Joan W. Scott, especialmente em seu artigo clássico *Gender: A Useful Category of Historical Analysis* (1986), traduzido no Brasil como *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (Scott, 1995), o conceito de gênero ultrapassa a mera distinção biológica entre homens e mulheres, configurando-se como uma categoria analítica fundamental para compreender as relações sociais, os sistemas de significação e, sobretudo, as estruturas de poder.

A violência política institucional de gênero deve ser compreendida como um fenômeno estrutural e multifacetado, que se manifesta por meio de práticas, dispositivos e dinâmicas —formais e informais— inseridas no funcionamento cotidiano das instituições estatais. Trata-se de um conjunto de ações e omissões que, direta ou indiretamente, visam restringir, deslegitimar ou inviabilizar a atuação política das mulheres, operando não apenas por meio de condutas explícitas, mas também por mecanismos sutis e naturalizados, como a exclusão de espaços decisórios, a invisibilização de agendas políticas e a desqualificação simbólica da atuação feminina (Braga, 2024; Caminotti, 2023).

Diferentemente da violência política eleitoral, essa modalidade institucionaliza-se no interior das estruturas de poder, sendo reproduzida por regras informais, culturas organizacionais e padrões normativos que perpetuam desigualdades de gênero. Nessa perspectiva, a análise proposta por Scott (1995) revela-se fundamental, ao conceber o gênero como categoria analítica que estrutura relações de poder e organiza hierarquias sociais, permitindo compreender que tais práticas não são episódicas, mas constitutivas da própria lógica institucional. Complementarmente, Butler (2003) contribui ao evidenciar que o gênero é reiterado performativamente no interior das instituições, de modo que práticas discriminatórias tendem a ser reproduzidas e legitimadas como parte da normalidade organizacional.

Nesse contexto, a Lei n.º 14.902/2025 pode ser interpretada como uma resposta normativa a essas dinâmicas estruturais, ao reconhecer juridicamente formas de violência historicamente invisibilizadas e ao instituir mecanismos voltados à sua prevenção, enfrentamento e responsabilização. Assim, o Estatuto não apenas tipifica condutas, mas também tensiona a cultura institucional vigente, propondo uma reconfiguração dos padrões de interação política e administrativa à luz do princípio da igualdade substantiva de gênero.

Para a finalidade cerne do presente trabalho, da análise do documento legal, verifica-se que a promulgação


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

da Lei n.º 14.902/2025, em 20 de maio de 2025, pela Assembleia Legislativa da Bahia (ALBA), representa um marco normativo no enfrentamento da violência política de gênero. Esse diploma legal institui o Estatuto da Mulher Parlamentar e Ocupante de Cargo ou Emprego Público no Estado da Bahia, cujo objetivo central consiste em criar instrumentos de prevenção, proteção e responsabilização diante de práticas de assédio e violência política direcionadas às mulheres em espaços institucionais. Em linhas gerais, o Estatuto tem por cerne garantista: condições igualitárias para o exercício de mandatos e cargos públicos, reforçando a representatividade feminina na política baiana e alinhando-se a parâmetros internacionais de direitos humanos; além de proteger vítimas, o Estatuto fundamenta-se como instrumento pedagógico, na medida em que promove a conscientização social e institui mecanismos de denúncia acessíveis e transparentes (Lei n.º 14.902, 2025).

A norma definiu de forma clara conceitos fundamentais. O assédio político foi caracterizado como ações ou omissões que se manifestaram por pressão, perseguição ou ameaças dirigidas a mulheres no exercício de suas funções públicas ou políticas, visando restringir ou coagir sua atuação (Lei n.º 14.902, 2025). Já a violência política de gênero foi compreendida como práticas físicas, verbais, simbólicas ou psicológicas que incluíram silenciamento, atribuição de responsabilidades estereotipadas, disseminação de desinformação e exclusão de espaços decisórios. Essas definições inovaram ao formalizar condutas historicamente naturalizadas, estabelecendo parâmetros jurídicos para sua identificação e responsabilização (Lei n.º 14.902, 2025).

A análise dessa legislação dialoga diretamente com as reflexões teóricas sobre gênero. Scott (1995) destaca que gênero deveria ser compreendido como categoria útil de análise histórica, capaz de revelar como as relações de poder se estruturaram a partir de diferenças sexuais socialmente construídas. Butler (2003) avançou nesse debate ao conceber o gênero como performance, resultante de práticas reiteradas que produzem e naturalizam desigualdades. Já Banda (2005) enfatizou como o gênero, em contextos políticos, constituía-se em elemento de exclusão institucional, legitimando práticas de silenciamento e marginalização feminina. Tais concepções permitiram compreender que a violência política de gênero não se restringiu a atos individuais, mas representou uma estrutura de poder institucionalizada, que exigiu respostas normativas robustas como a Lei n.º 14.902/2025.

Do ponto de vista interdisciplinar, a análise desse Estatuto também se relacionou com os textos estudados no componente Educação e Modernidade do Programa de Mestrado em Intervenção Educativa e Social da UNEB. Nascimento (2013) apontou que a modernidade capitalista implicou novas formas de gestão e controle social, que ressoaram nas práticas políticas e educacionais. Nesse sentido, a violência política de gênero poderia ser compreendida como mecanismo de exclusão que perpetuou hierarquias de poder no espaço público. Caetano (2023), ao discutir neoliberalismo e gerencialismo na América Latina, mostrou que projetos empresariais impactaram a educação e a democracia, criando ambientes de racionalização institucional que, por vezes, reforçaram desigualdades de gênero. Já Marcondes e Farah (2021) defenderam a transversalidade de gênero nas políticas públicas como condição para efetivar a igualdade substantiva, perspectiva que convergiu com os objetivos centrais do Estatuto baiano.

Ainda nesse contexto, Scheidweiler, Oliveira e Sousa (2023) ressaltaram que a mera presença numérica de mulheres no parlamento não assegurava

representatividade substantiva, sendo necessário enfrentar práticas institucionais de silenciamento e exclusão. Assim, a Lei n.º 14.902/2025 pode ser interpretada como resposta concreta às demandas por representação substantiva feminina, ao criar condições materiais e simbólicas para que as mulheres exerçam seus mandatos e funções públicas de forma plena.

Marcondes e Farah (2021) enfatizam que a violência política de gênero constitui um fenômeno multidimensional, caracterizado por ações, condutas ou omissões que visam restringir, dificultar ou anular o exercício dos direitos políticos das mulheres, em especial no contexto de cargos eletivos e funções públicas. Sua manifestação pode ser física, psicológica, simbólica, sexual, patrimonial ou institucional, incidindo tanto durante o processo eleitoral quanto no desempenho do mandato ou da função administrativa. Biroli (2018) aponta que essa modalidade de violência não é apenas resultado de práticas individuais, mas está enraizada em estruturas sociais e institucionais que reproduzem desigualdades de gênero e legitimam hierarquias de poder no campo político.

Nesse sentido, Nascimento (2013) corrobora que essa violência não resulta apenas de condutas individuais, mas está ancorada em estruturas sociais e institucionais que reproduzem desigualdades históricas e legitimam hierarquias de gênero no campo político, perpetuando a exclusão feminina de espaços de poder.

Krook (2020) e Piscopo (2016) reforçam, nessa direção, que a violência política contra mulheres é um obstáculo sistêmico à consolidação da democracia representativa, reduzindo a diversidade política e comprometendo a pluralidade de ideias. Ambas defendem a necessidade de institucionalizar mecanismos legais específicos —estatutos, protocolos de prevenção e instâncias de proteção— para transformar as condições estruturais que permitem a perpetuação dessa violência. Krook (2020) enfatiza que o fenômeno deve ser tratado como uma violação de direitos humanos, dado seu potencial de corroer a integridade dos processos democráticos, e não apenas como um problema de conduta individual.

Conforme Braga (2024), o conceito de violência política institucional, central a este estudo, refere-se às práticas perpetradas ou toleradas no interior das estruturas estatais —como parlamentos, câmaras municipais e órgãos administrativos— e que se diferenciam da violência restrita ao processo eleitoral. Caminotti (2023) ressalta que essa dimensão institucional se expressa por regras informais, barreiras invisíveis e mecanismos de silenciamento, que demandam tanto dispositivos punitivos claros quanto políticas de formação e sensibilização para transformar a cultura institucional.

A articulação analítica entre esses referenciais teóricos e normativos demonstrou que a violência política de gênero se configurou como fenômeno estrutural, alimentado por práticas históricas de exclusão e desigualdade, mas que poderia ser combatido por meio da institucionalização de mecanismos jurídicos e políticos (Banda, 2005). Dessa forma, o Estatuto da Mulher Parlamentar e Ocupante de Cargo ou Emprego Público no Estado da Bahia não se restringiu a um instrumento normativo, mas representou também um projeto de modernização democrática, ao tensionar as estruturas de poder e promover a inclusão das mulheres na arena política.

Do ponto de vista institucional e simbólico, a Bahia se destaca como pioneira ao criar um estatuto direcionado ao enfrentamento da violência política institucional. A lei reflete uma política democrática baseada em direitos humanos, reconhece a persistência de desigualdades estruturais e coloca


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

o Estado em posição testeira na construção de ambientes políticos mais inclusivos e equânimes.

Nesta senda, a Lei n.º 14.902/2025 representa um avanço jurídico robusto, ao integrar tipificação, proteção, responsabilização e canais institucionais para combater a violência política de gênero, todavia, sua eficácia dependerá da implementação consistente desses dispositivos, da capacitação institucional e da veiculação ampla à sociedade.

Reforce-se que o Estatuto institui mecanismos estruturados de prevenção, proteção e responsabilização referentes ao assédio político e à violência política de gênero, consolidando avanços normativos essenciais para a efetividade dos direitos das mulheres nas esferas públicas e legislativas baianas.

No entanto, o Estatuto abre caminho para avaliações sistemáticas de impacto, que poderão medir a redução dos casos de violência política, o aumento da permanência feminina nos cargos públicos e a transformação da cultura institucional. Ademais, repise-se, posiciona a Bahia como referência para outras unidades federativas que busquem instituir legislações semelhantes, promovendo a equidade de gênero e fortalecendo uma democracia inclusiva e representativa. Dessa forma, a norma contribui para o fortalecimento da representatividade feminina e da democracia plural, alinhando-se às diretrizes constitucionais e aos tratados internacionais de direitos humanos.

Mencionar-se-á que, em âmbito federal, a Lei n.º 14.192/2021 introduziu tipificações e sanções para a violência política contra a mulher, constituindo um marco normativo ao reconhecer essa violência no âmbito eleitoral e de exercício de mandato. Autoras como Mello (2022) e Bianchini (2023) observam que, embora inovadora, a aplicação dessa lei encontra barreiras, especialmente na identificação de casos em que a violência assume formas sutis ou simbólicas, muitas vezes naturalizadas no cotidiano legislativo e administrativo, como é o caso da deslegitimação pública, a invisibilização de propostas legislativas ou a exclusão de espaços decisórios. Nesse interim, conforme analisa Braga (2024), estatutos estaduais e municipais podem desempenhar papel estratégico ao aproximar a legislação das realidades locais, criando instâncias de proteção mais acessíveis e culturalmente sensíveis.

O conceito de violência política institucional, central a este estudo, diz respeito a práticas perpetradas ou toleradas dentro das próprias estruturas do Estado e de suas instituições, diferindo, portanto, da violência política estritamente eleitoral. Nesse sentido, Caminotti (2023) ressalta que a dimensão institucional da violência de gênero se materializa em regras informais, resistências à participação feminina e ações de silenciamento no ambiente legislativo, exigindo não apenas dispositivos punitivos, mas também políticas de formação e sensibilização.

A contribuição de Vieira (2021) evidencia que medidas de prevenção e enfrentamento da violência política devem estar articuladas com programas de empoderamento político das mulheres, a exemplo de escolas legislativas, ouvidorias de gênero e canais de denúncia integrados. No caso baiano, a Lei n.º 14.902/2025 apresenta potencial para articular tais ações, mas sua efetividade dependerá da criação de procedimentos claros de monitoramento, bem como da capacitação de agentes públicos para identificar e coibir condutas discriminatórias.

Nesse interregno, a abordagem teórica aqui adotada parte do entendimento de que a violência política de gênero, especialmente em sua vertente institucional, compromete a qualidade democrática e a efetivação

dos direitos políticos das mulheres (Braga, 2024). Assim, a análise dos desdobramentos da Lei Estadual n.º 14.902/2025 deve considerar não apenas sua estrutura normativa, mas também sua inserção em um cenário mais amplo de avanços e desafios no enfrentamento dessa problemática, no qual o diálogo entre experiências locais e padrões internacionais é indispensável.

Assim, parafraseando Braga (2024), compreender a violência política de gênero sob a ótica institucional exige considerar sua dimensão estrutural, sua inscrição em um quadro normativo mais amplo —que vai da legislação federal à estadual— e sua relação com experiências e padrões internacionais. A análise dos desdobramentos da Lei Estadual n.º 14.902/2025, portanto, deve ir além da verificação de sua conformidade legal, investigando também sua implementação prática, sua articulação com políticas públicas de igualdade e sua efetividade na transformação das relações de poder dentro das instituições.

**Aspectos metodológicos: caminhos percorridos**

Do ponto de vista metodológico, este estudo adotou a categoria de gênero, conforme proposta por Joan W. Scott (1995), como eixo analítico central para examinar o Estatuto da Mulher Parlamentar e Ocupante de Cargo ou Emprego Público da Bahia. A perspectiva de Scott (1995) permite compreender o gênero não apenas como marcador biológico, mas como construção social e histórica que organiza relações de poder e hierarquias simbólicas. Assim, a análise documental da legislação será orientada pela investigação de como as normas jurídicas incorporam, reforçam ou buscam transformar práticas de exclusão e desigualdade de gênero no espaço político-institucional. A utilização dessa abordagem possibilita avaliar em que medida o Estatuto efetivamente contribui para desconstruir padrões normativos de dominação masculina, oferecendo, portanto, um instrumental crítico para problematizar os avanços e limites da política pública em questão.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, orientada para a análise interpretativa de documentos e publicações concernentes aos fenômenos sociais e jurídicos relacionados à violência política de gênero e às normativas de proteção às mulheres em cargos públicos. Tal abordagem é pertinente para apreender as dimensões simbólicas, institucionais e normativas presentes no campo de estudo, permitindo uma compreensão aprofundada das dinâmicas envolvidas (Minayo, 2017).

Foi realizado um levantamento bibliográfico combinando a análise de documentos pertinentes, com seleção criteriosa de artigos científicos, livros e documentos legais publicados entre 2021 e 2025, além de livros de anos diversos que referenciam a estruturação doutrinária do presente trabalho como por exemplo o de Joan W. Scott (1995). As fontes foram extraídas prioritariamente da Plataforma CAPES, que reúne periódicos nacionais e internacionais de referência nas áreas de estudos de gênero, ciência política e direito, garantindo a relevância e atualidade do material consultado (Gil, 2019).

Os critérios de inclusão abrangeram publicações que: (i) discutem a violência política de gênero em contexto institucional; (ii) analisam mecanismos normativos e institucionais de proteção; e (iii) abordam a aplicação prática das normas relacionadas. Foram excluídas obras com enfoque exclusivamente teórico sem interface clara com o direito positivo vigente ou com a prática política institucional.

Embasado em Trindade (2022), realizou-se análise documental minuciosa da Lei Estadual n.º 14.902/2025, com foco em sua estrutura normativa,


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

definições conceituais, mecanismos institucionais e inovações legais. Complementarmente, foram examinadas legislações correlatas, em especial a Lei Federal n.º 14.192/2021, a fim de realizar comparações e situar o estatuto estadual no panorama jurídico nacional

A pesquisa desenvolveu-se sob a perspectiva qualitativa, conforme delineado por Gil (2019), que a caracteriza pela ênfase na compreensão e interpretação dos fenômenos sociais a partir de suas dimensões subjetivas, contextuais e relacionais. Nesse sentido, adotaram-se como procedimentos o levantamento bibliográfico e a análise documental, que possibilitaram reunir e examinar o corpo normativo e teórico pertinente ao objeto de estudo. Para o tratamento do material coletado, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), estruturada em três etapas. Na *pré-análise*, realizou-se a leitura flutuante dos textos, identificando-se temáticas centrais e elaborando-se hipóteses preliminares. Na fase de *exploração do material*, procedeu-se à codificação das unidades de registro, organizadas em categorias e subcategorias relacionadas a assédio político, violência política de gênero, mecanismos institucionais e desafios de implementação. Por fim, na etapa de *tratamento dos resultados,* os dados codificados foram interpretados à luz do referencial teórico adotado, permitindo a construção de sínteses temáticas que fundamentaram a análise crítica. Dessa forma, assegurou-se rigor metodológico e coerência entre os achados e a literatura especializada.

A aplicação desse método permitiu captar nuances discursivas e estruturais, articulando a teoria acadêmica com o ordenamento jurídico vigente e suas implicações práticas.

**Análise e discussão dos resultados**

A análise da Lei n.º 14.902/2025 revela sua relevância como marco normativo no enfrentamento da violência política de gênero no estado da Bahia, ao estabelecer parâmetros regulatórios direcionados à proteção de mulheres em funções legislativas e administrativas.

O texto legal apresenta inovações ao prever canais acessíveis de denúncia, medidas protetivas específicas e programas de capacitação para agentes públicos, evidenciando consonância com o referencial teórico que aponta a insuficiência de dispositivos genéricos e a necessidade de instrumentos normativos especializados e permanentes. Contudo, ao mesmo tempo em que sinaliza avanços ao ampliar a proteção para além do contexto eleitoral e ao reconhecer a violência política no cotidiano institucional, o diploma evidencia fragilidades quanto à operacionalização concreta de mecanismos de monitoramento, avaliação e responsabilização, elementos indispensáveis para assegurar efetividade e legitimidade às políticas públicas. Dessa forma, a leitura crítica do Estatuto da Mulher Parlamentar permite compreender não apenas sua contribuição normativa, mas também os desafios estruturais e institucionais que condicionam sua implementação e impacto social.

A lei institui diretrizes claras para a prevenção, proteção e responsabilização, destacando-se a criação de canais específicos e acessíveis para denúncia, a implementação de medidas protetivas destinadas às vítimas e o desenvolvimento de programas formativos e de capacitação dirigidos a agentes públicos envolvidos na gestão e fiscalização dessas políticas.

A operacionalização da Lei n.º 14.902/2025 pode ser melhor compreendida a partir da análise de situações concretas —reais ou hipotéticas— que ilustram a incidência da violência política institucional no

cotidiano das instituições públicas. Nesse sentido, práticas como a exclusão reiterada de parlamentares mulheres de comissões estratégicas, a interrupção sistemática de suas falas em sessões deliberativas, a apropriação indevida de suas proposições por colegas homens ou a deslegitimação pública de suas agendas com base em estereótipos de gênero configuram exemplos emblemáticos dessa modalidade de violência.

Ademais, manifestações mais sutis, como o não encaminhamento de projetos de autoria feminina, a ausência de apoio institucional para iniciativas lideradas por mulheres ou a imposição de barreiras informais à sua participação em espaços de decisão, também integram esse fenômeno. Tais práticas, embora frequentemente naturalizadas, produzem efeitos concretos de exclusão política e comprometem a representatividade substantiva feminina.

Nessas hipóteses, a Lei n.º 14.902/2025 apresenta potencial de intervenção ao prever canais institucionais de denúncia, medidas protetivas e mecanismos de responsabilização, contribuindo para a transformação de padrões institucionais historicamente excludentes. Dessa forma, o Estatuto atua não apenas como instrumento repressivo, mas também como dispositivo pedagógico, ao explicitar condutas vedadas e induzir mudanças na cultura organizacional.

À luz do referencial teórico adotado, observa-se consonância entre a legislação baiana e os parâmetros normativos e analíticos propostos por autores renomados, que destacam a necessidade de instrumentos normativos específicos e da institucionalização permanente de políticas públicas para o enfrentamento da violência política de gênero, ressaltando que a mera existência de normas genéricas não é suficiente para garantir proteção efetiva. A Lei n.º 14.902/2025, ao incorporar tais preceitos, representa avanço no alinhamento com as melhores práticas internacionais de promoção da equidade e segurança política para mulheres.

Entretanto, a efetividade da legislação sobre violência política de gênero depende da definição clara e objetiva das condutas proibidas, da existência de estruturas institucionais eficientes para acolhimento e encaminhamento das denúncias, da capacitação contínua de agentes públicos e operadores do sistema com sensibilidade de gênero, e do estabelecimento de mecanismos independentes e transparentes de monitoramento e avaliação das ações implementadas.

Dessa forma, o Estatuto da Mulher Parlamentar se configura como um importante passo normativo, porém sua implementação e impacto dependerão da construção efetiva de estruturas institucionais robustas, integradas e fiscalizadoras, bem como da incorporação de uma cultura política sensível às questões de gênero e comprometida com a erradicação das práticas discriminatórias e violentas.

A aferição da efetividade da Lei n.º 14.902/2025 demanda a construção de um sistema de monitoramento baseado em indicadores empíricos capazes de mensurar seu impacto institucional e social. Nesse sentido, propõe-se a adoção de parâmetros quantitativos e qualitativos que permitam avaliar não apenas a aplicação formal da norma, mas também sua capacidade de produzir transformações concretas nas estruturas de poder.

Dentre os indicadores quantitativos, destacam-se: (i) o número de denúncias registradas em canais oficiais; (ii) a taxa de resolução dos casos e o tempo médio de apuração; (iii) o volume de medidas protetivas concedidas; e (iv) a evolução da participação feminina em cargos de liderança e espaços decisórios. Tais dados permitem avaliar a operacionalidade da norma e sua efetividade procedimental.


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

No plano qualitativo, são igualmente relevantes: (i) a percepção das mulheres quanto à segurança institucional e ao ambiente de trabalho; (ii) o grau de conhecimento da lei por parte dos agentes públicos; (iii) a mudança na cultura organizacional das instituições; e (iv) a redução de práticas informais de exclusão e silenciamento. Esses elementos são essenciais para compreender a efetividade substancial da política pública, que ultrapassa a mera existência normativa.

A definição e aplicação sistemática desses indicadores possibilitam não apenas a avaliação contínua da lei, mas também a identificação de lacunas, o aperfeiçoamento de mecanismos institucionais e o fortalecimento de estratégias de promoção da igualdade de gênero no âmbito estatal.

**Das Limitações do Estudo**

O presente estudo apresenta limitações que decorrem tanto de seu delineamento metodológico quanto das características do objeto analisado, exigindo cautela na generalização de seus achados e na inferência sobre a efetividade prática da norma examinada.

Em primeiro lugar, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica e documental, centrada na análise normativa e teórica da Lei n.º 14.902/2025. Embora esse recorte seja adequado para a compreensão do conteúdo jurídico e de seus fundamentos conceituais, ele não permite captar, de forma empírica, os modos concretos de implementação da norma no cotidiano institucional. Assim, permanecem fora do escopo desta investigação aspectos como a atuação dos órgãos responsáveis pela aplicação do Estatuto, a efetividade dos canais de denúncia e a experiência vivenciada pelas mulheres destinatárias da política pública.

Em segundo lugar, destaca-se o caráter recente da promulgação da Lei n.º 14.902/2025, o que impõe uma limitação temporal relevante. A ausência de séries históricas, dados consolidados e avaliações institucionais impede a análise de impactos mensuráveis no médio e longo prazo, especialmente no que se refere à redução de práticas de violência política institucional e à ampliação da participação feminina em espaços decisórios. Dessa forma, a presente investigação concentra-se predominantemente na dimensão potencial e normativa da lei, não sendo possível aferir, neste momento, sua eficácia material.

Outro limite importante reside na escassez de dados sistematizados sobre a incidência da violência política de gênero no contexto baiano anterior à edição do Estatuto. A subnotificação e a invisibilização histórica desse fenômeno dificultam a construção de parâmetros comparativos que permitam avaliar, com maior rigor, o impacto da legislação. Essa lacuna empírica revela, inclusive, um problema estrutural: a ausência de mecanismos institucionais consolidados de registro e monitoramento dessas práticas.

Adicionalmente, deve-se considerar que a análise empreendida não incorpora metodologias de campo, como entrevistas, surveys ou observação participante, que poderiam oferecer uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas institucionais e das percepções dos atores envolvidos. A ausência desse tipo de abordagem limita a apreensão de dimensões subjetivas e relacionais, fundamentais para o entendimento da violência política de gênero enquanto fenômeno social complexo.

Por fim, reconhece-se que o estudo privilegia uma leitura jurídico-normativa e teórica, o que, embora contribua para o avanço conceitual do tema, pode não abarcar integralmente as variáveis políticas, culturais e organizacionais que influenciam a implementação da lei.

Nesse sentido, recomenda-se que pesquisas futuras adotem abordagens interdisciplinares e empíricas, capazes de integrar análise jurídica, ciência política e estudos de gênero, de modo a oferecer uma avaliação mais abrangente e situada da efetividade do Estatuto.

**Considerações finais**

O Estatuto da Mulher Parlamentar e Ocupante de Cargo ou Emprego Público, instituído pela Lei Estadual n.º 14.902/2025, representa um avanço normativo significativo no enfrentamento da violência política de gênero no contexto institucional baiano. A promulgação da legislação evidencia o reconhecimento formal desse fenômeno e a adoção de instrumentos jurídicos e institucionais destinados à prevenção, ao combate e à responsabilização de práticas discriminatórias, alinhando-se às diretrizes internacionais de direitos humanos e à promoção da igualdade de gênero.

A análise fundamenta-se na concepção de gênero de Joan W. Scott (1995), que o entende como categoria analítica estruturante das relações de poder e não mera diferença biológica, permitindo compreender a violência política de gênero como fenômeno estrutural que exige respostas normativas e políticas efetivas. Contudo, a mera existência do Estatuto não assegura sua eficácia, a qual depende de recursos adequados, capacitação contínua, campanhas de conscientização, fortalecimento de instâncias de acolhimento e da articulação interinstitucional entre órgãos públicos, partidos políticos e sociedade civil para garantir a plena e responsável implementação das medidas previstas.

À luz do objetivo proposto —analisar a Lei n.º 14.902/2025 enquanto marco normativo para o enfrentamento da violência política de gênero no âmbito institucional baiano— e da questão de pesquisa que orientou este estudo, verifica-se que ambos foram plenamente respondidos. A investigação evidenciou que o Estatuto da Mulher Parlamentar representa avanço normativo significativo, ao reconhecer formalmente a violência política de gênero e ao estabelecer instrumentos específicos de prevenção, proteção e responsabilização, em consonância com referenciais teóricos e normativos internacionais.

Destaca-se, entre os principais achados, a incorporação da categoria de gênero, nos termos de Scott (1995), como chave interpretativa para compreender o caráter estrutural e institucional da violência analisada; o alinhamento do diploma legal a práticas internacionais de promoção da igualdade substantiva; e, ao mesmo tempo, a constatação de limitações práticas, sobretudo no que se refere à implementação concreta dos mecanismos previstos, à necessidade de recursos e de articulação interinstitucional. Assim, conclui-se que, embora a legislação represente um marco de inegável relevância, sua efetividade dependerá do fortalecimento das estruturas institucionais e da construção de uma cultura política comprometida com a equidade de gênero.

Por fim, recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem análises comparativas entre esta legislação e outras normas estaduais e federais correlatas, bem como realizem estudos empíricos sobre a percepção e a experiência das mulheres parlamentares e ocupantes de cargos públicos em relação à aplicação efetiva das medidas previstas. Tais investigações permitirão uma avaliação crítica contínua e subsidiarão o aprimoramento das políticas públicas voltadas à erradicação da violência política de gênero.


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

## Referências


Banda, F. (2005). Gender and political exclusion: institutional perspectives. *Journal of Gender Studies,* 4(2), 111-126. DOI:

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (3ª ed). Edições 70.

Biroli, F. (2018) *Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil.* Boitempo.

Braga, M. S. S. (2024). Estatutos estaduais e municipais para o enfrentamento da violência política de gênero: avanços e desafios. Revista de Ciência Política e Gênero, 3(2), 45-67. DOI: https://doi.org/10.1590/rcpg.v3i2.2024.

Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Civilização Brasileira.

Caetano, M. A. (2023). Neoliberalismo e gerencialismo na América Latina: impactos na educação e na democracia. *Revista Trabalho Necessário,* 21(44), 45-62. DOI: https://doi.org/10.22409/tn.v21i44.57593

Caminotti, M. (2023). *Mujeres, política y poder: desafíos para la igualdad en América Latina.* Siglo XXI Editores.

Gil, A. C. (2019). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (7ª ed.). Atlas.

Krook, M. L. (2020). *Violence against Women in Politics.* Oxford University Press.

Lei n.º 14.192, de 4 de agosto de 2021. (2021, 4 de agosto). Estabelece normas para prevenir, reprimir e combater a violência política contra a mulher, e para assegurar a participação de mulheres em debates eleitorais, entre outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14192.htm

Lei n.º 14.902, de 20 de maio de 2025. (2025, 20 de maio) Institui o Estatuto da Mulher Parlamentar e Ocupante de Cargo ou Emprego Público no Estado da Bahia e dá outras providências. Estado da Bahia. https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-14902-2025-bahia-institui-o-estatuto-da-mulher-parlamentar-e-ocupante-de-cargo-ou-emprego-publico-no-ambito-do-estado-da-bahia

Marcondes, M. M., & Farah, M. F. S. (2021). Transversalidade de gênero em política pública. *Revista Estudos Feministas,* 29(1), 1-16, 2021. https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n165398.

Mello, A. R. (2022) *Violência política contra a mulher: teoria e prática à luz da Lei n.º 14.192/2021* (2ª ed). Lumen Juris.

Minayo, M. C. de S. (2017). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* Vozes.

Nascimento, E. P. (2013). *Educação e modernidade: críticas ao capitalismo contemporâneo*. Cortez.

Organização das Nações Unidas (ONU). (1979). *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW).*

Organização das Nações Unidas (ONU). (1995). *Plataforma de Ação de Beijing.* Conferência Mundial sobre a Mulher (4ª ed.).

Piscopo, J. M. (2016). Gendered political violence in Latin America: conceptualization, debates, and solutions. *Politics & Gender,* 12(1), 1-24. https://doi.org/10.1017/S1743923X16000505.

Scheidweiler, G., Oliveira, A. C. S., & Sousa, J. K. L. L. (2023) Mulheres Parlamentares e Representação Substantiva no Brasil. *Revista Estudos Feministas,* 31(1), 1-21, 2023. https://doi.org/10.1590/1806-9584-2023v31n179898.

Scott, J. W. (1986). Gender: a useful category of historical analysis. *The American Historical Review,* 91(5), 1053-1075 https://doi.org/10.2307/1864376

Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade,* 20(2), 71-99, 1995. https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721

Tavares, M. A. (2021). *Violência Política de Gênero no Brasil: desafios para a democracia.* Cortez Editora.

Trindade, M. C. (2022). *Direito e Gênero: desafios contemporâneos na proteção jurídica das mulheres.* Lumen Juris.

Vieira, V. L. (2021) Participação política feminina e enfrentamento da violência de gênero no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, 29(3), 1-20, 2021 https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n358634.


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

**Revista Integración**
UNIVERSIDAD DE SONSONATE
Volumen: 14
Número especial
Año:2026
ISSN 2309-4516
E-ISSN 3134-8688
ISSN-L 2309-4516
ISNI 0000 0004 0416 0183

**Artigo de Revisão**
**Artículo de Revisión**

**Autor:**
Jéssica da Silva Santos *
Ivonete Barreto de Amorim

**Afiliación:**
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

**Correspondencia:**
* jessicasilvasantos16@gmail.com

**Recibido:** 25/03/2026
**Aprobado:** 03/06/2026

**DOI:**
https://doi.org/10.66092/k8z5wc51

Este contenido está protegido bajo la licencia CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es

# Educação e desenvolvimento comunitário: uma análise do estado do conhecimento produzido no Google Acadêmico

## Educación y desarrollo comunitario: un análisis del Estado del Conocimiento producido en Google Académico

## Education and community development: an analysis of the State of Knowledge produced in Google Scholar

## Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar a produção acadêmica sobre educação e desenvolvimento comunitário com base em publicações disponíveis no Google Acadêmico. A pesquisa baseia-se em uma revisão do estado da arte, analisando um conjunto específico de estudos publicados entre 2021 e 2023. A coleta de dados foi realizada por meio de uma busca sistemática, que permitiu a identificação de publicações relevantes para o tema. Os resultados mostram que a educação, especialmente em sua forma não formal, desempenha um papel significativo no fortalecimento da autonomia e da representatividade das mulheres em diferentes contextos sociais. Além disso, observa-se uma limitação no número de estudos encontrados, indicando a necessidade de ampliar a pesquisa sobre o tema, principalmente em determinados contextos regionais. Nesse sentido, o estudo contribui com uma reflexão crítica sobre a literatura existente, destacando a importância da educação no desenvolvimento comunitário.

## Palavras-chave

Desenvolvimento comunitário, educação, mulheres e desenvolvimento, participação feminina, progresso acadêmico.

## Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar la producción académica sobre educación y desarrollo comunitario a partir de las publicaciones disponibles en Google Scholar. La investigación se basa en una revisión del Estado del Conocimiento, a partir del análisis de un conjunto específico de estudios publicados entre 2021 y 2023. La recopilación de datos se realizó mediante una búsqueda sistemática, lo que permitió identificar producciones relevantes para el tema. Los resultados muestran que la educación, especialmente en su modalidad no formal, desempeña un papel significativo en el fortalecimiento del protagonismo y la representación de las mujeres en diferentes contextos sociales. Además, se observa una limitación en el número de estudios encontrados, lo que indica la necesidad de ampliar la investigación sobre el tema, especialmente en ciertos contextos regionales. En este sentido, el estudio contribuye una reflexión crítica sobre la producción existente, resaltando la importancia de la educación en el desarrollo comunitario.

## Palabras clave

Desarrollo comunitario, educación, mujer y desarrollo, participación de la mujer, progreso académico.

## Abstract

This study aims to analyze the academic output on education and community development based on publications available in Google Scholar. The research is based on a review of the state of knowledge, analyzing a specific set of studies published between 2021 and 2023. Data collection was carried out through a systematic search, which allowed for the identification of publications relevant to the topic. The results show that education, especially in its non-formal form, plays a significant role in strengthening the agency and representation of women in different social contexts. Furthermore, a limited number of studies was found, indicating the need to expand research on the topic, particularly in certain regional contexts. In this sense, the study contributes a critical reflection on the existing literature, highlighting the importance of education in community development.

## Keywords

Academic progress, community development, education, women and development, women's participation.

## Introducción

O presente artigo, intitulado "Educação e Desenvolvimento Comunitário: uma análise do estado do conhecimento produzido entre 2021–2023 no Google Acadêmico", analisa a produção científica sobre a educação em espaços não escolares, o protagonismo feminino e sua relação com o desenvolvimento comunitário, a partir da análise de quatro estudos selecionados na referida base de dados.

A educação, enquanto prática social, tem sido amplamente discutida na literatura científica por sua contribuição ao desenvolvimento humano e à formação social. Em suas diferentes vertentes, especialmente no âmbito não formal, tem se configurado como um importante instrumento de transformação social, sobretudo em contextos marcados por desigualdades.

Nesse sentido, este estudo parte da compreensão de que a educação não formal desempenha um papel central no desenvolvimento comunitário, particularmente no fortalecimento do protagonismo feminino. Assim, tem como objetivo analisar o estado


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

do conhecimento acerca da relação entre educação e desenvolvimento comunitário, a partir da produção científica disponível no Google Acadêmico, com base na análise de estudos selecionados no período de 2021 a 2023.

A pesquisa fundamenta-se na revisão do estado do conhecimento, buscando identificar tendências, contribuições e lacunas na produção científica sobre a temática. Os estudos analisados indicam que a educação, aliada ao trabalho e às dinâmicas sociais, favorece a ampliação das possibilidades de atuação das mulheres, contribuindo para sua autonomia e participação ativa na transformação de suas comunidades. Nesse sentido, Piedade (2017) ressalta que a educação possibilita "fazer novas buscas para o seu crescimento e constante busca da autonomia" (p. 39).

Além disso, observa-se que, embora haja avanços na produção científica, ainda existem limitações quanto à diversidade de contextos investigados, o que evidencia a necessidade de ampliação dos estudos sobre a temática, especialmente em realidades regionais.

Dessa forma, o texto está estruturado em cinco seções. A primeira corresponde a esta introdução, que apresenta o objetivo e a relevância do estudo. A segunda seção discute as interfaces entre diferentes vertentes da educação, situando teoricamente a temática. A terceira aborda a trajetória metodológica. A quarta seção apresenta a análise e discussão dos resultados, à luz dos referenciais teóricos adotados. Por fim, a quinta seção traz as considerações finais nas quais são retomadas as principais reflexões e apontadas possíveis contribuições e desdobramentos futuros.

## Desarrollo

### Intefaces entre possíveis vertentes da educação

O conceito de educação vem sendo discutido por diferentes autores ao longo dos anos. Diante do dinamismo do tempo, a educação, enquanto prática social, apresenta-se como um instrumento essencial para o desenvolvimento humano e a transformação social.

A educação pode ser compreendida em três vertentes: formal, não formal e informal, cujos conceitos se distinguem entre si. Nesse sentido, Gohn (2006) define que:

> A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. (p. 28)

Com efeito, a partir dessa definição, é possível compreender a função social de cada modalidade educativa. No contexto desse artigo, observa-se que a educação não formal é a que mais se adequa, uma vez que os espaços não formais possibilitam aprendizagens significativas para os indivíduos, especialmente para as mulheres que buscam ampliar sua participação social, política e econômica na vida pública.

Nesse contexto, a educação não formal proporciona vivências por meio das relações sociais estabelecidas nos espaços não escolares, contribuindo para o

desenvolvimento tanto individual quanto comunitário. Isso porque, por meio da educação, "as pessoas reflectem, agem e tomam consciência sobre o que são e têm capacidade de empreender esforços para alcançar um certo objectivo na sua vida" (Piedade, 2017, p. 40), o que nos leva a entender que essa tomada de consciência "relaciona-se a um percurso que se toma rumo ao desenvolvimento comunitário. Neste sentido, pode-se dizer que o desenvolvimento é uma consequência da educação" (Piedade, 2017, p. 40).

A educação, portanto, não é apenas a transmissão de conhecimento, mas também uma forma de construção de sentido e cidadania. Por meio dela, as classes sociais podem buscar uma transformação social de baixo para cima, na qual os excluídos do sistema global sejam protagonistas, conforme defende Santos (2006). Em um país capitalista como o Brasil, onde a globalização tende a excluir, é necessário buscar alternativas para evitar a alienação e a educação constitui o meio mais viável para esse propósito.

Nesse contexto, a educação não formal possibilita que os indivíduos se tornem cidadãos conscientes, valorizando suas vivências históricas. Para tanto, Gohn (2006) enfatiza que:

> A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constróem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. (p. 29)

Destarte, a educação não formal tem como finalidade possibilitar que os indivíduos ampliem seus conhecimentos sobre o mundo, promovendo uma reflexão acerca de suas relações sociais e permitindo que se tornem pessoas conscientes, críticas e atuantes em suas comunidades. Diferentemente da educação formal —escolarizada—, a educação não formal ocorre em "ambientes e situações interativos construídos coletivamente" (Gohn, 2006, p. 29), não havendo obrigatoriedade de participação dos sujeitos. Contudo, "ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um" (Gohn, 2006, p. 29).

Nessa perspectiva, compreende-se que a educação em espaços não escolares desenvolve nos indivíduos o senso de pertencimento, contribuindo para a construção de sua identidade. Tal aspecto é de suma importância, especialmente no que se refere às mulheres que buscam seu lugar de valorização na sociedade. A relação entre a educação não formal e o desenvolvimento comunitário é evidenciada pela compreensão de que, sem educação, não há desenvolvimento. Além disso, a educação em espaços não formais busca valorizar a cultura, desenvolvendo a "consciência e organização de como agir em grupos coletivos" (Gohn, 2006, p. 30).

Segundo a autora, a educação não formal tem como propósito central atender ao ser humano em sua totalidade, sem distinções de idade, gênero, etnia ou condição socioeconômica. Essa modalidade educativa caracteriza-se por seu compromisso com a inclusão e se propõe, entre outras funções, a desconstruir concepções equivocadas que a colocam em oposição à educação formal. Ao contrário, ela busca complementar essa última, contribuindo para alcançar objetivos que, por diversas razões, não foram plenamente atingidos no âmbito escolar tradicional.


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

Dessa forma, pode-se afirmar que, embora esteja atenta ao desempenho acadêmico dos indivíduos, a educação não formal tem como foco prioritário o desenvolvimento integral da pessoa, indo além das competências estritamente pedagógicas valorizadas pela educação formal. Para tanto, é essencial a articulação entre diferentes saberes e práticas sociais – incluindo organizações da sociedade civil, manifestações culturais, movimentos sociais e expressões artísticas –, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem e garantir a formação cidadã em sua plenitude.

Entretanto, ao considerarmos a educação informal no contexto comunitário, especialmente em espaços onde mulheres assumem o papel de chefes de família, é imprescindível reconhecer que essa realidade não pode ser dissociada dos inúmeros desafios sociais enfrentados. Tais desafios emergem em uma sociedade marcada por processos históricos de exclusão e discriminação, entre os quais se destaca a persistência do patriarcado. Esse sistema de dominação, como analisa hooks (1981, p. 64), deve ser compreendido como "o poder que os homens usam para dominar as mulheres, este não sendo apenas um privilégio das classes altas e médias dos homens brancos, mas um privilégio de todos os homens na sociedade sem olhar a classe ou a raça". Assim, a atuação educacional comunitária deve considerar essas dinâmicas de opressão, a fim de promover ações transformadoras que fortaleçam a autonomia e o protagonismo das mulheres em seus territórios.

**Trajetória metodológica**

O presente artigo fundamenta-se em aportes teóricos de autores como Piedade (2017), Santos (2006) e Freire (2016), cujas contribuições orientam a análise da relação entre educação, protagonismo feminino e desenvolvimento comunitário. A construção do estudo também foi influenciada por discussões acadêmicas desenvolvidas no âmbito do Componente Curricular Educação, Desenvolvimento e Modernidade, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o que contribuiu para o aprofundamento teórico e a problematização da temática investigada.

A trajetória metodológica adotada caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico, desenvolvida a partir da metodologia do estado do conhecimento. Essa abordagem tem como objetivo proporcionar uma análise crítica da produção acadêmica sobre determinada temática, permitindo a identificação de tendências, lacunas e contribuições no campo investigado. Conforme destacam Morosini e Fernandes (2014, p. 155), essa metodologia envolve processos de "identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica em um determinado espaço de tempo".

Por conseguinte, a coleta de dados foi realizada por meio de buscas sistemáticas no Google Acadêmico, a partir da utilização de descritores previamente definidos: protagonismo feminino; educação e protagonismo feminino e desenvolvimento comunitário; mulher e educação; e educação, protagonismo feminino e desenvolvimento.

Como critérios de inclusão, foram considerados estudos publicados no período de 2021 a 2023, disponíveis na íntegra e que apresentassem relação direta com a temática investigada. Inicialmente, a busca resultou em um conjunto ampliado de produções; entretanto, após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados apenas os estudos que atendiam aos objetivos da pesquisa. Desse processo de refinamento, resultou a seleção de quatro trabalhos,

os quais compõem o corpus de análise deste estudo. Para otimizar os resultados, foram utilizados recursos da busca avançada da plataforma, tais como: "frase exata", "no mínimo uma das palavras" e "sem as palavras", contribuindo para maior precisão na seleção dos estudos.

O quadro 1, a seguir, apresenta os resultados da pesquisa com os descritores e refinamentos mencionados:

**Quadro 1**

*Descritores e refinamentos utilizados*

| | |
|---|---|
| **Descritor** | Protagonismo feminino |
| **No mínimo uma das palavras** | Associação comunitária |
| **Com a frase exata** | Com a frase exata |
| **Sem as palavras** | Cinema, rede, cientistas, científicas, blog, saúde, crianças, rap, agroecologia, design, esporte |
| **Total** | 8 artigos, apenas 1 contemplava o trabalho |
| **Descritor** | Educação e Protagonismo feminino e desenvolvimento comunitário |
| **No mínimo uma das palavras** | Associação |
| **Sem as palavras** | Indígenas, escolarização, imigrantes, relations, arte, física, cooperativa, filarmônicas, geometria, cientistas, etnografia, narrativa, biblioteca, EJA, ambiental, empoderamento, saúde |
| **Total** | 11 artigos, apenas 1 contemplava o trabalho |
| **Descritor** | Mulher e Educação |
| **No mínimo uma das palavras** | mulheres, social |
| **Com a frase exata** | desenvolvimento comunitário |
| **Sem as palavras** | Exílio, periferia, idosos, Evaristo, carnívora, urbano, assoalho, sergipana, sadio, covid, nordeste, milho, políticos, prisão, lar, formativas, navegar, projecto, Amazônia, imaginário, empreendedorismo, infantil, música, empowerment, Moçambique |
| **Total** | 13 artigos, apenas 1 contemplava o trabalho |
| **Descritor** | Educação protagonismo feminino e desenvolvimento |
| **No mínimo uma das palavras** | Associação |
| **Com a frase exata** | ações comunitárias |
| **Sem as palavras** | Blog, Souza, brazilian, Alves, elétricas, empírica, instalações, subjetivações, games, instituto, fruto, cívico, computação, dramatizar, gleba, nascimento, quilombo |
| **Total** | 1 trabalho |


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

Em seguida, procedeu-se à leitura dos trabalhos identificados, com o objetivo de extrair informações analíticas relevantes, tais como ano de publicação, palavras-chave e presença dos descritores utilizados. Esse processo permitiu a sistematização dos dados apresentados no Quadro 2, no qual se observa que, dentre os estudos inicialmente localizados, apenas quatro— três artigos e uma dissertação de mestrado —atenderam aos critérios estabelecidos, sendo selecionados para análise e categorização.

Com efeito, o quadro 2, a seguir apresenta os trabalhos selecionados para análise.

**Quadro 2**

*Trabalhos selecionados nos acervos digitais do Google Acadêmico*

| Trabalhos encontrados | Autor(es) | Ano | Título | Palavras-chave |
|---|---|---|---|---|
| Artigo | Katiane Vargens de Oliveira<br>Neli Teresinha Galarce Machado<br>Marcos Rogério Kreutz | 2021 | Aprendizagens em espaços não formais e o empoderamento feminino | Associações, Empoderamento, Mulheres, Vivências |
| Artigo | Debora Rickli Fiuza<br>Luciana Klanovicz | 2021 | Mulher, Educação e Desenvolvimento Social | Gênero, Educação, Vulnerabilidade Social |
| Artigo | Albina Graciéla Aguilar Meus<br>Luciana Zago Ethur | 2021 | O protagonismo da mulher e sua representatividade no desenvolvimento local da Agricultura Familiar | Mulheres no campo,Representação social, Agricultoras familiares, Divisão sexual do trabalho |
| Dissertação Mestrado Profissiona | Roberta Soares Cornely | 2023 | Mulheres Transformadoras: protagonismo feminino, identidades, culturas, educação e cidadania em ações comunitárias | Mulheres, Identidades, Educação, Protagonismo feminino, Cidadania, Ações Comunitárias |

Na sequência, após a construção do quadro com os trabalhos selecionados e considerando os descritores como unidades de significação, foi realizada uma análise a partir dos temas e objetivos apresentados em cada um dos estudos.

**Análise e discussão dos resultados**

Ao analisar os trabalhos apresentados no Quadro 2, observa-se que as pesquisas abordam e destacam o protagonismo e a representatividade feminina nas diferentes esferas sociais, evidenciando o papel central da educação e do trabalho no desenvolvimento das mulheres em suas comunidades. Contudo, essas produções também revelam a permanência de estruturas patriarcais que historicamente desvalorizam o trabalho feminino, especialmente no contexto rural.

Nesse contexto, as autoras Aguilar Meus & Zago Ethur (2021), ressalta a importância de:

> [...] construir uma identidade de gênero na qual as mulheres sejam reconhecidas de forma equitativa por seu trabalho, nas diversas esferas sociais. No meio rural, o seu reconhecimento enquanto agricultora, dando-se visibilidade ao seu trabalho na agricultura, restituindo o mérito do seu trabalho e sua contribuição não apenas na reprodução, mas também na produção da geração da renda familiar. (p. 2)

Nesse sentido, os estudos indicam a necessidade de construção de uma identidade de gênero baseada no reconhecimento equitativo do trabalho das mulheres, conferindo visibilidade às suas contribuições tanto na reprodução quanto na produção econômica familiar. Tal perspectiva reforça que, embora as mulheres sempre tenham participado ativamente das dinâmicas produtivas, seu trabalho ainda é frequentemente invisibilizado ou reduzido a uma função de apoio.

Diante disso, percebe-se a necessidade de que essas mulheres tenham sua valorização e mérito reconhecidos em suas atividades, pois "fica evidente que as agricultoras, através do seu trabalho e na sua atuação nas mais diversas esferas sociais, protagonizam o desenvolvimento local da agricultura familiar" (Aguilar Meus & Zago Ethur, 2021, p. 1).

Nesse contexto, Oliveira, Machado & Kreutz (2021, p. 18) ressaltam que "as mudanças ganham realce quando as atrizes sociais começam a identificar e questionar o patriarcado e, assim, passam a se perceber como pessoas, cidadãs, sujeitos da sua história e agentes de transformação". Dessa forma, os estudos analisados apontam a educação como um fator estratégico para o fortalecimento do protagonismo feminino e para a promoção de mudanças nas relações sociais estabelecidas.

Outrossim, os estudos analisados evidenciam que a educação não se restringe aos espaços escolares, e a visão que "os processos educativos só ocorrem no universo escolar ocasiona a desvalorização dos saberes frutos das vivências cotidianas" (Oliveira, Machado & Kreutz, 2021, p. 2). Ademais, tais autores ressaltam que os processos educativos em espaços não formais "propiciam um enorme potencial para a formação humana dos indivíduos. Além disso, possibilitam o empoderamento de seus partícipes, processo que é essencial para o exercício pleno da cidadania" (Oliveira, Machado & Kreutz, 2021, p. 2).

Corroborando com essa perspectiva, Fiuza & Klanovicz (2021) enfatizam que a educação favorece a convivência social e o desenvolvimento do cidadão no contexto comunitário, ao afirmarem que:

> A educação possibilita a convivência social dos grupos no seio de suas comunidades, auxilia o cidadão na tomada de consciência, conduz para a prática da cidadania, para o exercício dos seus direitos e de suas responsabilidades e, sobretudo, para que se vivencie o desenvolvimento do cidadão dentro de sua comunidade. (p. 2)

Nessa direção, observa-se que a educação contribui para a construção de espaços de troca de conhecimentos e para o fortalecimento do desenvolvimento comunitário, compreendido como um processo multicultural. Assim, "o ato educativo possibilita que o ser humano seja colocado na condição de sujeito, instigado a transformar o mundo em que está colocado e a transformação de sua própria história" (Fiuza & Klanovicz, 2021, p. 2).

No que se refere à inserção da mulher na educação, os


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

estudos de Fiuza e Klanovicz (2021, p. 2) evidenciam que esse processo ocorreu de forma desigual ao longo da história, marcado por impedimentos e desafios próprios da realidade brasileira. As autoras ressaltam que "a relação entre Gênero e Educação é uma demanda que se apresenta historicamente visto que, ao longo dos tempos, as mulheres foram superando processos de exclusão e o acesso à educação tornou-se uma das grandes demandas do movimento feminista" (Fiuza & Klanovicz, 2021, p. 2).

De modo complementar, Cornely (2023) aponta que, a partir de vivências comunitárias, as mulheres estão inseridas em processos contínuos de aprendizagem e transformação, ampliando a compreensão acerca dos conhecimentos construídos em espaços não escolares. Segundo a autora, nesses contextos, "acontecem trocas significativas de saberes; a ressignificação das identidades através do resgate e da (re)construção de memórias" (Cornely, 2023, p. 8). Essa percepção advém de sua pesquisa com o grupo Mulheres Transformadoras, participantes de atividades culturais em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul.

Além disso, destaca-se a importância de dar visibilidade às experiências dessas mulheres, historicamente silenciadas, evidenciando seu protagonismo nas comunidades. Nesse sentido, para Cornely (2023) as mulheres:

> [...] são lideranças importantes, que se movimentam na direção dos feminismos, muitas vezes sem ao menos saber, explicitamente, o que os feminismos significam, literalmente. Isso ainda pode parecer difícil de compreenderem, pois foram criadas com valores diferentes, de outros tempos, mas, o que importa mesmo, é que se empoderam de tal forma a modificar sua comunidade, vislumbrando novos caminhos. (Cornely, 2023, p. 69)

Com efeito, as mulheres exercem papel central nas dinâmicas comunitárias, sendo protagonistas em processos de transformação social. Ademais, evidencia-se que o conhecimento pode ser construído em diferentes espaços, destacando-se "a potência dos compartilhamentos possíveis em locais de aprendizagem não escolares" (Cornely, 2023, p. 86). Tais espaços de troca e vivências favorecem a construção de aprendizagens significativas, especialmente por meio da educação não formal.

Diante dessas considerações, observa-se que os trabalhos analisados apontam a educação como elemento fundamental para o desenvolvimento comunitário, com destaque para o protagonismo feminino. Ao mesmo tempo, evidencia-se que os espaços não escolares, especialmente os comunitários, constituem-se como ambientes legítimos de produção e socialização de conhecimentos.

## Conclusões

As análises realizadas evidenciam que a educação em espaços não escolares desempenha papel significativo no desenvolvimento comunitário, especialmente no que se refere ao fortalecimento do protagonismo feminino. Nesse contexto, os estudos indicam que tais práticas educativas ampliam as possibilidades de atuação das mulheres, favorecendo sua participação social, o fortalecimento de sua voz e sua inserção ativa nas dinâmicas comunitárias.

Observa-se que a educação não formal tem sido compreendida como elemento propulsor de processos de transformação social, contribuindo para a superação de condições historicamente marcadas pelo machismo. Nesse sentido, Piedade (2017, p. 38) destaca a importância da educação na "formação do indivíduo que, transformado, consegue fazer uma leitura dos fenómenos e percebe a sua ação na comunidade,

contribuindo para o seu crescimento intelectual, moral e social e também dos outros com os quais convive".

Por fim, a partir das reflexões oriundas das quatro pesquisas analisadas, este estudo aponta a necessidade de novas investigações voltadas para contextos locais, como o Território do Sisal, no estado da Bahia, com vistas a compreender de que modo as mulheres constroem estratégias de resistência e transformação social. Tais iniciativas podem contribuir para o aprofundamento do debate acadêmico e para a valorização das práticas educativas desenvolvidas no âmbito comunitário

## Referências

Aguilar, M. A. G., & Zago, E, L. (2021). *O Protagonismo da Mulher e sua representatividade no desenvolvimento local da Agricultura Familiar.* Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Itaqui-RS. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8001472

Cornely, R. S. (2023). *Mulheres Transformadoras: protagonismo feminino, identidades, culturas, educação e cidadania em ações comunitárias*. Osório/RS. (Dissertação de mestrado).

Fiuza, D. R. & Klanovicz, L. (2021). Mulher, Educação e Desenvolvimento Social. In *Seminário Internacional Fazendo Gênero 12 (Anais Eletrônicos)*, Florianópolis.

Freire, P. (2016). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra.

Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro. 14(50), 27–38.

hooks, b. (1981). *Ain't I a Woman?Black women and feminism.* South end Press.

Morosini, M. C. & Fernandes, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito 5*(2), 154–164. https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875.

Oliveira, K. V., Machado, N. T. G., & Kreutz, M. R. (2021). Aprendizagens em espaços não formais e o empoderamento feminino. *Eccos - Revista Científica*, (56), 1–21. https://doi.org/10.5585/eccos.n56.10779

Piedade, B. (2017). A educação e o desenvolvimento comunitário como alavanca crucial para a coesão social. *Rev. Cienc. Educ.*, *19*(39), 35–52.

Santos, M. (2006). *Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal.* Record.


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

**Revista Integración**
UNIVERSIDAD DE SONSONATE
Volumen: 14
Número especial
Año:2026
ISSN 2309-4516
E-ISSN 3134-8688
ISSN-L 2309-4516
ISNI 0000 0004 0416 0183

**Artigo de Revisão**
**Artículo de Revisión**

**Autor:**
Aldineia Borges dos Anjos Bonfim *
Cristiane Sena Gomes
Ivonete Barreto de Amorim

**Afiliación:**
Universidade do Estado da Bahia

**Correspondencia:**
* aldineia.anjosmm@gmail.com

**Recibido:** 28/03/2026
**Aprobado:** 04/06/2026

**DOI:**
https://doi.org/10.66092/r872cw80

Este contenido está protegido bajo la licencia CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es

# Neoliberalismo no campo das políticas públicas para o ensino secundário: uma revisão da literatura

## Neoliberalismo en el ámbito de las políticas públicas para la educación secundaria: una revisión bibliográfica

## Neoliberalism in the field of public policies for secondary education: a literature review

## Resumo

Este artigo é uma revisão bibliográfica do portal jornalístico da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O estudo parte da seguinte questão: quais discussões estão presentes na literatura acadêmica a respeito dos aspectos do neoliberalismo em políticas públicas voltadas para o ensino médio no Brasil? O objetivo é identificar o que os estudos acadêmicos indicam sobre as influências neoliberais nesse campo. O referencial teórico baseia-se em Gentili (1996), Anadon e Silva (2023), Silva et al. (2023), Motta e Frigotto (2017), Frigotto (2022), Ciavatta (2018), Ferretti (2018), Bauman (2001), Santos (2006), bem como em documentos oficiais: LDBEN (Brasil, 1996), Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e BNCC (2017). Foi realizada uma revisão bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, utilizando as palavras-chave "neoliberalismo", "políticas públicas" e "ensino secundário", no portal de jornais da CAPES, selecionando artigos diretamente relacionados ao tema. Os resultados apontam para a Lei nº 13.415/2017 como principal referência da influência neoliberal nas políticas públicas para o ensino secundário na atualidade, embora também demonstrem a necessidade de ampliar os estudos para outras etapas da educação básica.

## Palavras-chave

Educação básica, educação secundária, neoliberalismo, política educacional.

## Resumen

El presente artículo es una revisión bibliográfica del portal de periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). El estudio parte de la pregunta: ¿qué discusiones están presentes en la literatura académica sobre los aspectos del neoliberalismo en las políticas públicas dirigidas a la educación secundaria en Brasil? El objetivo es identificar lo que señalan los estudios académicos sobre las influencias neoliberales en este campo. El marco teórico se basa en Gentili (1996), Anadon y Silva (2023), Silva et al. (2023), Motta y Frigotto (2017), Frigotto (2022), Ciavatta (2018), Ferretti (2018), Bauman (2001), Santos (2006), así como en los documentos oficiales: LDBEN (Brasil, 1996), Ley nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) y la BNCC (2017). Se realizó una investigación bibliográfica del tipo Estado del Conocimiento, utilizando las palabras clave "neoliberalismo", "políticas públicas" y "educación secundaria", en el portal de periódicos de CAPES, seleccionando artículos directamente relacionados con la temática. Los resultados señalan la Ley nº 13.415/2017 como el principal referente de la influencia neoliberal en las políticas públicas para la educación secundaria en la actualidad, aunque también evidencian la necesidad de ampliar los estudios hacia otras etapas de la educación básica.

## Palabras clave

Educación básica, enseñanza secundaria, neoliberalismo, política educacional.

## Abstract

This article is a literature review of the CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) newspaper portal. The study begins with the question: what discussions are present in the academic literature regarding the aspects of neoliberalism in public policies aimed at secondary education in Brazil? The objective is to identify what academic studies indicate about neoliberal influences in this field. The theoretical framework is based on Gentili (1996), Anadon and Silva (2023), Silva et al. (2023), Motta and Frigotto (2017), Frigotto (2022), Ciavatta (2018), Ferretti (2018), Bauman (2001), Santos (2006), as well as on official documents: LDBEN (Brazil, 1996), Law No. 13.415/2017 (Brazil, 2017), and the BNCC (2017). A literature review of the State of Knowledge type was conducted, using the keywords "neoliberalism," "public policies," and "secondary education," in the CAPES newspaper portal, selecting articles directly related to the topic. The results point to Law No. 13.415/2017 as the main reference point for the neoliberal influence on public policies for secondary education today, although they also show the need to extend the studies to other stages of basic education.

## Keywords

Basic education, educational policy, neoliberalismo, secondary education.

## Introdução

O presente estudo tem como ponto de partida as discussões emergidas durante as aulas da disciplina "Educação, Desenvolvimento e Modernidade" do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia. Nesse espaço, foram analisadas as influências do capitalismo e os aspectos neoliberais no âmbito educacional brasileiro ao longo da modernidade, especialmente no contexto das transformações estruturais do Estado e das reformas educacionais das últimas décadas.

O neoliberalismo, compreendido não apenas como


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

uma doutrina econômica, mas como uma racionalidade política e social, fundamenta-se na centralidade do mercado, na redução do papel do Estado nas políticas sociais, na lógica da eficiência, da competitividade e na responsabilização individual. No campo educacional, essa racionalidade se expressa por meio da adoção de mecanismos gerencialistas, da intensificação de políticas de avaliação em larga escala, da cultura de resultados, da padronização curricular e da ampliação de parcerias público-privadas. Trata-se de um movimento que redefine as finalidades da educação, deslocando-a progressivamente de uma perspectiva formativa integral para uma orientação voltada ao atendimento das demandas do mercado de trabalho e à formação de competências alinhadas à produtividade.

No caso do Ensino Médio brasileiro, etapa historicamente marcada por disputas em torno de sua identidade ora propedêutica, ora profissionalizante, as influências neoliberais tornam-se particularmente evidentes nas reformas recentes, como a reestruturação curricular, a flexibilização formativa e a ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades. Tais mudanças têm sido interpretadas por parte da literatura como expressão de uma agenda de adequação da escola às exigências do capital contemporâneo, reforçando processos de segmentação educacional e aprofundando desigualdades sociais.

Nesse sentido, as mestrandas, que atuam como coordenadoras pedagógicas no Ensino Médio, consideraram relevante aprofundar a compreensão das discussões acadêmicas acerca das influências neoliberais nas políticas públicas para essa etapa da educação básica. Partindo do questionamento: quais debates estão presentes na literatura acadêmica sobre os aspectos do neoliberalismo nas políticas públicas voltadas ao Ensino Médio no Brasil? O objetivo deste estudo é identificar o que as produções acadêmicas apontam sobre as influências neoliberais nesse campo. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica do tipo "estado do conhecimento", utilizando as palavras-chave "neoliberalismo", "políticas públicas" e "ensino médio", com buscas realizadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram selecionados artigos que abordam diretamente a temática proposta.

Sendo assim, o estudo fundamenta-se em Gentili (1996), Anadon e Silva (2023), Silva et al. (2023), Motta e Frigotto (2017), Frigotto (2022), Ciavatta (2018), Ferretti (2018), Bauman (2001), Santos (2006), além dos documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e BNCC (2017) e traz discussões sobre o conceito de neoliberalismo entendido como racionalidade que orienta reformas estruturais do Estado e redefine a função social da escola e suas relações com o Ensino Médio, bem como na análise da atuação neoliberal nas políticas públicas contemporâneas voltadas para essa etapa da educação no Brasil. Na sequência, apresenta-se a metodologia adotada, em seguida, a exposição das análises e dos principais resultados da pesquisa e por fim, as considerações.

**Neoliberalismo: uma contextualização inicial**

A compreensão das características neoliberais que atravessam as políticas públicas educacionais brasileiras, em especialmente, aquelas relacionadas ao ensino médio, pressupõe a retomada dos seus princípios, uma vez que seus impactos não se restringem ao campo econômico, mas se manifestam em diversas frentes, conforme propõe Mello (2021, p. 183), ao afirmar que a lógica neoliberal, condicionou "[...] mudanças de ordem política, social, cultural e ideológica". Dessa forma, não será realizada uma retomada histórico-filosófica desse conceito, mas sim, uma contextualização dos seus princípios na

conjuntura atual em que ele se apresenta na sociedade e sua atuação para estabelecer mecanismos de controle do poder dominante, especialmente no campo da educação.

A compreensão do neoliberalismo se relaciona ao liberalismo. O prefixo neo, que quer dizer novo, pressupõe a existência de um novo liberalismo. Ferreira (2023, explica que [...] o Neoliberalismo tem raízes bem mais profundas, fincadas no século XVII, na doutrina liberal. Há um consenso de que elas datam dos tempos de John Locke (1632-1704), filósofo inglês e idealizador do Liberalismo. Segundo Corrêa et al. (2020) o liberalismo clássico fundamenta-se principalmente na defesa da liberdade individual e racionalidade humana, do direito da propriedade privada e dos meios de produção, na igualdade, no contrato social, no livre mercado e comércio e no estado como protetor desses direitos e garantidor da ordem e segurança.

Para Ferreira (2023) essas ideias permanecem atuais, apenas com algumas adaptações para adequar ao contexto histórico-político-social moderno. No contexto atual, pode-se dizer que o liberalismo se apresenta como uma doutrina político-econômica, onde a ação do Estado é operar no sentido de propor políticas que vão direcionar a ação das pessoas, no contexto de vida capitalista, sendo o neoliberalismo ao mesmo tempo um produto do capitalismo e o seu pilar de sustentação. Dessa forma, pode-se compreender que a ideologia neoliberal busca exercer uma racionalidade, que opera nas diversas dimensões humanas, como a política, econômica, social, cultural, entre outras, a partir dos princípios da lógica do capital.

O neoliberalismo no contexto atual, segundo Gentili (1996), é regido pelos princípios da predominância do mercado sobre o estado, a redução da intervenção do estado nos setores públicos, a privatização, a competitividade, o individualismo, a flexibilização trabalhista, a eficiência, a produtividade, a descentralização administrativa e na educação como mercadoria. Esses princípios convergem para o agravamento das desigualdades sociais, limitando as possibilidades de desenvolvimento das camadas populares, já que o Estado mínimo tende a reduzir a oferta e o acesso a direitos como a saúde, a educação, previdência etc., que passam a ser tratados como mercadorias. Dessa forma, cada indivíduo terá o que sua condição econômica lhe permitir. Assim, a sociedade passa a se organizar numa lógica mercadológica-empresarial, como propõe Ferreira (2023) "[...] desregulamentação do Estado em favor da iniciativa privada, radicalizando esse discurso de tal modo a converter o mercado na única garantia das regras sociais" (p.220).

Essa lógica se materializa em todas as instâncias e o interesse do acúmulo de capital, ocorre de forma prática e subjetiva, se sobrepondo aos valores e princípios que asseguram a dignidade da vida humana. Para Santos (2006), a ideia de que o estado mínimo fortaleceria a democracia, favorecendo a emancipação humana, o desenvolvimento econômico e a liberdade dos homens, configura uma grande fábula, ineficaz para as comunidades globais, que se encontram num nível crescente de esgotamento social, humano e de recursos, aumentando as desigualdades entre os indivíduos.

No Brasil, de acordo Mello (2021), o cenário de abertura a política neoliberal começa a ser delineado com o processo de redemocratização do país, no período pós ditadura "empresarial-militar" (1964-1985), mas se consolida nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1999/1999-2002), com a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995, que oportunizou uma grande reforma no aparelho estatal, iniciando um processo de desregulamentação e desnacionalização da economia, privatizações e alteração da participação do Estado em políticas de proteção social, abrindo espaço para


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

a participação da esfera privada. Essas mudanças atingiram todas as esferas da sociedade, inclusive a educação.

Na esfera educacional, a lógica mercadológica-empresarial é empregada e a educação passa a ser tratada como um produto, o que desencadeia a redução do papel do estado, ampliação do setor privado, enfraquecimento de financiamento, implantação de gestão empresarial, terceirização, competitividade, gerenciamento com base na eficiência, produtividade e competitividade, avaliação de desempenho e indicadores, responsabilização individual e docente, adequações curriculares, aprendizagem por competências e habilidades, precarização do trabalho docente e ampliação de desigualdades (Gentili, 1996; Anadon & Silva, 2023).

Nessa perspectiva, fica evidente que o neoliberalismo se configura em racionalidade, que promove uma reconfiguração não só política, mas também ideológica, sustentada por mecanismos de atuação em todos os setores sociais. No campo educativo, essa atuação, ocorre tanto de forma explícita por meio das ações, dos discursos e das políticas, como também de forma implícita e velada, por meio de reformas curriculares, definição de parâmetros de desempenho, entre outros mecanismos, que juntos, criam narrativas de meritocracia e igualdade para promover a uniformização do pensamento da sociedade em defesa dos ideais neoliberais.

**O ensino médio e as políticas públicas**

O ensino médio, etapa de ensino que acolhe o público juvenil, de 15 a 17 anos, foi reconhecido como etapa final da Educação Básica a partir da LDBEN nº 9394/96 (Brasil, 1996). No entanto, apenas com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia a obrigatoriedade da Educação Básica para a faixa etária de 06 a 17 anos, é que a sua oferta se torna obrigatória. Com essa expansão, os jovens são inseridos de forma mais relevante no contexto educacional, e passam a ser reconhecidos enquanto público específico do ensino médio.

> No Brasil, as reformas educacionais têm sido impulsionadas por organismos multilaterais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, que se associam a setores da classe dominante por meio das fundações e institutos empresariais, formando um bloco hegemônico de reformas [...]. (Sena et al., 2024, p. 8)

Nesse contexto de interferência dos organismos multilaterais nas políticas curriculares, gerenciais e ideológicas para a educação, o ensino médio constitui-se num segmento estratégico, favorável ao o alinhamento das políticas às lógicas do mercado, pois o público atendido por essa etapa, os jovens de 15 a 17 anos, se encontram numa fase de transição de vida, em que estão concluindo a última etapa da educação básica, buscando a inserção e a prática social, traçando perspectivas de futuro e definindo caminhos para a concretização de seu projeto de vida, relacionando esses aspectos a necessidade de inserção ao mundo do trabalho, como complementa Silva et al. (2023) ao afirmar que "No caso brasileiro, ao lado de outros condicionantes sociais e culturais, o trabalho se firma como mais um dos aspectos centrais da vida para os jovens" (p. 6).

Nesse sentido, a oferta dessa etapa de ensino frequentemente se encontra vinculada às demandas das políticas de mercado, próprias de uma sociedade capitalista, que prioriza a produção de mão de obra

em detrimento a emancipação política dos sujeitos, como indica Vasconcelos et al. (2021), que no contexto brasileiro, o ensino médio possui "[...] expressiva dimensão dual e classista, ou seja, um ensino médio voltado para os filhos dos que detêm o poder (ensino propedêutico) e o outro para os filhos dos pobres, dos trabalhadores (ensino profissional)" (p.3). É importante o destaque dessa dualidade das políticas que acompanham o ensino médio, principalmente quando consideramos o seu público: os jovens das classes populares, pois 83,1 % das escolas de ensino médio do país são públicas estaduais e 95,8 % dos estudantes do ensino médio estão nessas escolas (Inep, 2025).

O ensino médio constitui-se por uma etapa complexa da educação básica, atravessada por desafios históricos, que perpassam as dificuldades em atender as especificidades do seu público, suas múltiplas finalidades enquanto etapa de terminalidade e a qualidade do ensino ofertado. Os dados do INEP (2024), revelam a permanência desse cenário. Foram 7,8 milhões de matrículas, no entanto, o índice de distorção atinge 17,8 % dos estudantes. A evasão e a repetência no ensino médio mantêm os maiores índices da educação básica em 2021 com respectivamente 8,7 % e 4,4 % (INEP, 2024). O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, na última avaliação em 2023, atingiu a nota de 4,3 pontos, ficando abaixo da meta projetada que era de 5,2 (Brasil, 2024).

Essas dificuldades históricas que acompanham o ensino médio, faz com que ele se mantenha no centro do debate educacional, criando um cenário adequado para proposições de políticas públicas com vistas a superação desses problemas. No entanto, considerando o contexto socioeconômico desigual, característico do sistema capitalista vigente, as políticas propostas, muitas vezes, podem estar mais alinhadas aos interesses do mercado e aprofundar as desigualdades, ao invés de superá-las. Segundo Anadon e Silva (2023), o neoliberalismo redefine modelos administrativos estatais, estabelecendo uma a lógica de governança neoliberal, que propõe uma nova articulação entre os poderes políticos e a sociedade civil, permitindo a participação de organizações não governamentais, fundações filantrópicas e outros setores da sociedade "[...] como propositoras na resolução de problemas sociais, em especial na área da educação" (p. 5).

Com relação ao ensino médio, a aprovação em 2017 da Reforma do Ensino Médio, a Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou a vigorar em 2022, constituiu-se uma das políticas públicas mais discutidas, criticadas e combatidas no campo político e educativo recente. Entre as principais mudanças propostas por essa reforma, destacou-se o aumento gradual da carga horária anual, de 800 para 1 400 horas, a expansão do ensino em tempo integral e a flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos. Apesar do aumento da carga horária anual, houve a redução da carga horária do currículo da base comum e a ampliação da carga horária do currículo da base diversificada, o que representou a precarização do ensino médio, principalmente para os estudantes das camadas das classes populares.

Essa lei causou muita insatisfação por parte de setores da sociedade, entre outros fatores, pela ausência de debate político e social em que foi aprovada, pela redução da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) e pela ampliação do tempo para a parte diversificada. Esses aspectos impactam a formação dos estudantes, já que as escolas públicas teriam poucas condições materiais para implementação diversificada dos itinerários formativos. Para estudiosos contrários a reforma (Motta e Frigotto, 2017; Frigotto, 2022; Ciavatta, 2018; Ferretti, 2018) ela representou


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

interesses classistas, alinhados a política neoliberal, que pode aprofundar no ensino médio, os contextos de exclusão das classes populares. Ferretti (2018) complementa que "a Lei 13.415 pode ser interpretada, nesse sentido, como uma ação e proposição de afirmação da busca de hegemonia, no campo educacional, pelos setores da burguesia da sociedade capitalista brasileira [...]" (p.34).

A vinculação das políticas públicas educacionais brasileiras a lógica neoliberal é evidenciada pela participação efetiva de setores empresariais na esfera educativa, como afirmam Martins e krawczyki (2018) que "no Brasil, encontramos diversas organizações de origem empresarial que atuam na educação pública em parceria com os governos [...]" (p.4). Anadon e Silva (2023), complementam que a participação desses grupos não se limita à "arena das disputas e negociações de pautas", mas, se efetivam, inclusive, na elaboração do texto da legislação, postulando pela defesa dos seus interesses. No contexto da recente reforma do Novo Ensino Médio, de acordo Motta e Frigotto (2017), os interesses neoliberais se manifestam, principalmente na ideia de promover o desenvolvimento de competências e habilidades que favoreçam a inserção dos jovens das camadas populares no mercado de trabalho, o que reforça a dualidade que marca o ensino médio brasileiro ao criar mecanismos para perpetuar a oferta aos jovens das classes populares uma a uma proposta de ensino predominantemente técnica, dificultando o acesso desses jovens a níveis mais elevados de escolarização e ascensão social.

A insatisfação de setores educacionais e da sociedade com a Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017), desencadeou um novo debate por parte dos órgãos competentes, que resultou em uma nova lei para o ensino médio, a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), promulgada em 31 de julho de 2024. A nova lei modificou de forma significativa o ensino médio para o ano de 2025. Entre as principais mudanças, estão a ampliação da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) para 2400 horas para quem cursar o itinerário de aprofundamento nas áreas da FGB e até 2100 horas para quem optar pelo itinerário profissional e a redução da carga horária da parte diversificada, (Agência Brasil 2024). Sena et al. (2025), destaca que a Lei nº 14.945/2024, apesar de não ser o modelo ideal e apresentar contradições, ela se configura uma vitória considerável dos movimentos populares e da sociedade civil, pois representa a revogação parcial da Lei nº 13.415/17, ampliando as possibilidades de os estudantes das classes populares cursarem um ensino médio mais igualitário e emancipador, no tocante a ampliação da carga horária das disciplinas da Formação Geral Básica.

No entanto, análises preliminares dessa nova reorganização do Ensino Médio brasileiro, apontam para aspectos de continuidade da lógica neoliberal para essa modalidade, como a manutenção da abertura para a iniciativa privada, a modalidade EaD e a manutenção dos itinerários formativos. Para Sena et al. (2025) "Tais aspectos dialogam com o hibridismo do Estado pós-neoliberal e permitem uma abertura para o debate sobre a conjuntura brasileira e o debate sobre modelos estatais que não adotam uma forte intervenção, mas não incorporam integralmente os ditames do mercado" (p. 2). Nesse sentido, a lei 14.945/2024 atenua, mas não encerra as discussões em torno do Ensino Médio no Brasil e, como é uma lei recente e seus impactos ainda não foram mensurados de forma consistente, novas questões emergiram sobre o Ensino Médio no decorrer do tempo.

## Aspectos metodológicos

Este estudo possui uma abordagem qualitativa de cunho exploratório, do tipo Revisão de Literatura

conforme Campos et al. (2023), que a concebe como uma análise organizada e criteriosa da produção científica já existente sobre determinado tema de forma replicável.

A pesquisa foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no dia 07 de julho de 2025. Foram estabelecidos como critérios de inclusão: artigos publicados entre 2020 e 2025, revisados por pares, redigidos em língua portuguesa, de acesso aberto e que abordassem discussões relacionadas aos aspectos neoliberais no âmbito das políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil.

Para a busca, utilizaram-se simultaneamente as seguintes palavras-chave: "neoliberalismo", "políticas públicas" e "ensino médio". A busca inicial resultou em onze trabalhos. Destes, três foram excluídos por não apresentarem acesso aberto. Em seguida, procedeu-se à aplicação do recorte temporal e à leitura dos resumos, com o objetivo de verificar a aderência ao objeto de estudo. Após esses procedimentos, foram selecionados quatro artigos que compõem o corpus da pesquisa. A organização dos estudos selecionados foi sistematizada em quadro-síntese (Tabela 1), contemplando identificação, título e objetivo dos trabalhos, de modo a favorecer a visualização e comparação dos dados.

**Tabela 1**

*Quadro síntese dos artigos encontrados no portal da CAPES*

| Identificação/ano | Título | Objetivo |
|---|---|---|
| A1(Santos; Carvalho, 2020) | O Impacto do Pensamento Neoliberal Sobre A "Nova" Reforma Do Ensino Médio-Lei N.º 13.415/2017: A Educação Pública Em Risco | Analisar ass relações entre o neoliberalismo e as políticas públicas na área da Educação do ensino médio por meio da Lei nº 13.415. |
| A 3 (Mello, 2021) | Novas e Tradicionais Formas de Empresariamento da Educação no Brasil: A Atuação da Confederação Nacional da Indústria no Neoliberalismo | Apresentar a análise acerca dos novos mecanismos de empresariamento da educação assimilados pela Confederação Nacional da Indústria e utilizados durante a construção das recentes políticas públicas que constituem o Novo Ensino Médio. |
| A4 (Paula; Silva, 2024) | Ensino Profissional e Tecnológico na era do reformismo: Contradições legais e horizontes potenciais | Investigar e apresentar alguns dos aspectos determinantes para a volatilidade e a insegurança jurídica que se abatem sobre as políticas públicas e os currículos para o ensino médio, especialmente na modalidade Educação Profissional e Tecnológica e de que maneira essas transformações e incertezas afetam ou podem afetar as juventudes trabalhadoras em nosso país. |
| A5 (Santos; Meirelles, 2022) | Neoliberalismo, Consenso de Washington e Mídia Neoliberal: a tríade do desmonte da educação pública profissional e tecnológica (EPT) | Aborda a influência da hegemonia dominante na educação pública brasileira, fundamentalmente na educação profissional e tecnológica (EPT), por meio do uso de três mecanismos do capitalismo para inibir qualquer possibilidade de educação pública e, especificamente, de ensino médio integrado. educação profissional, seja uma jornada para superar o dualismo formação intelectual versus formação manual e transformar as relações que provocam o fim da desigualdade educacional. |


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

No que se refere ao tratamento analítico, a pesquisa fundamenta-se na análise qualitativa de conteúdo em sua vertente temática, conforme Minayo (2012), estruturada em três etapas articuladas: (1) pré-análise, caracterizada pela leitura flutuante e organização do material; (2) exploração do material, com identificação de unidades de sentido e construção de categorias temáticas; e (3) tratamento dos resultados e interpretação, etapa em que se realizam inferências, articulações e sínteses críticas.

Dessa forma, a análise não se restringe à descrição dos estudos selecionados, mas busca identificar regularidades, convergências e contradições presentes nas produções analisadas, permitindo evidenciar tanto as tendências quanto às lacunas no campo das políticas públicas educacionais sob influência do neoliberalismo.

**Apresentação e discussão dos resultados**

As discussões desta seção estão organizadas a partir da categoria central de análise: influências neoliberais nas políticas públicas para o Ensino Médio. Em consonância com a abordagem analítica proposta por Minayo (2012), a interpretação dos dados foi orientada pela identificação de unidades de sentido, posteriormente agrupadas em categorias temáticas, permitindo ultrapassar a descrição dos estudos e avançar na construção de inferências críticas.

A análise evidenciou que, embora os estudos selecionados abordem dimensões específicas, observa-se uma tendência de convergência entre os estudos analisados no sentido de que o neoliberalismo atua como matriz organizadora das políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil, especialmente no período posterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa influência se materializa na intensificação da dualidade estrutural e na progressiva mercantilização da educação.

Dentro da categoria de análise foram identificados padrões comuns entre os artigos, em que os autores ressaltam os seguintes aspectos:

• Dualidade estrutural reforçada: as reformas, incluindo a Lei nº 13.415/2017 e normativas complementares, perpetuam a divisão entre ensino propedêutico (acadêmico) destinado à elite e ensino profissionalizante (operativo), com formações mais superficiais às classes trabalhadoras.

• Educação como mercadoria: Os estudos apontam que o ensino médio é moldado para atender às demandas do mercado de trabalho, subordinando a formação integral e omnilateral a uma lógica utilitarista, com forte presença da pedagogia das competências e da empregabilidade como ideário central.

• Flexibilização e fragmentação curricular: A flexibilização é apresentada como estratégia neoliberal para ajustar o ensino às "exigências" do mercado, mas na prática acentua desigualdades e fragmenta conteúdos, especialmente via itinerários formativos e redução da carga horária da base comum.

• Parcerias e privatização veladas: Há uma crítica à parceria entre o público e o privado, com destaque a algumas entidades privadas e da mídia corporativa, pois, segundo os autores, são promotoras de uma educação cujo modelo segue para uma adaptação às demandas do capital e esvaziamento do papel do estado, além da ênfase na meritocracia.

Dessa forma, pode-se inferir que a influência do neoliberalismo no âmbito educacional está voltado para os aspectos da competência, da individualização, competição e redução do papel e dever do estado, o que coaduna com as concepções de Bauman (2001) ao caracterizar a modernidade contemporânea - "modernidade líquida", em que houve um declínio

na ideia da responsabilidade coletiva e das políticas públicas para o progresso, bem estar e melhoria das condições de vida, sendo agora, com o avanço do neoliberalismo uma ênfase na lógica individualista, em que se tem "a desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes" (Bauman, 2001, s.p), ou seja, as funções do bem estar são transferidas ao indivíduo - visto como o principal ou único responsável pelo seu sucesso e aperfeiçoamento e superação das dificuldades, sem que se levem em conta as desigualdades sociais existentes.

Essas características também estão presentes nos pontos específicos de cada artigo. No estudo de Santos e Carvalho (2020), o Novo Ensino Médio (NEM) é analisado como marco da retomada explícita do liberalismo econômico. A flexibilização curricular, segundo os autores, é apontada nessa reforma como ampliação de possibilidades, porém, trata-se de uma ilusão que esbarra diante das desigualdades socioeconômicas que limitam as escolhas reais dos estudantes. Essa concepção esbarra na lógica da meritocracia e na autorresponsabilidade predita por Bauman (2001) e como defende Santos (2006), na era da globalização a promessa de oportunidades para todos é vendida como uma "fábula", mas na prática, aumenta a precariedade para a maioria "perversidade". Com relação aos itinerários e a educação profissionalizante, têm servido para promover o deslocamento da formação integral para o treinamento aligeirado da mão de obra.

O artigo de Mello (2021), reforça essa discussão ao mostrar a atuação direta do setor industrial na formulação das políticas educacionais no Brasil com intuito de alinhar a formação da mão de obra às necessidades dos meios de produção. Desta forma, tem-se uma valorização não somente de competências técnicas, mas também, de habilidades socioemocionais, o que promove a subjugação dos aspectos subjetivos do trabalhador ao controle empresarial. Estes aspectos para o autor, foram acelerados principalmente no governo FHC, o qual consolidou um modelo de Estado alinhado aos princípios do Consenso de Washington. O autor esclarece que, "não à toa, é o nível médio de ensino que demanda a maior atenção dos industriais no que diz respeito à educação básica, uma vez que defendem a ampliação significativa da formação profissional" (Mello, 2021, p.190). Com isso, jovens saem da escola para um mundo sem garantias de emprego ou estabilidade, uma vez que, dentro do mundo líquido, é marcado por incertezas, volatilidade e ausência de garantias estáveis, empregos, direitos e instituições (Bauman, 2001).

Quanto o artigo de Paula e Silva (2024), ao trazer uma análise histórica detalhada da legislação desde a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), até às diretrizes mais recentes como: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM 2019) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT 2021) e Lei 13.415/2017), enfatiza aspectos que como: a fragmentação do currículo; o esvaziamento de disciplinas e; a subordinação a uma formação à lógica da acumulação flexível. Paula e Silva denunciam que a contrarreforma do ensino médio no governo Temer se deu como presença mais "regressiva" do neoliberalismo —fortemente voltado ao mercado e a flexibilização da formação— ou seja, "flexibilização do trabalhador". Também prevê, assim como Santos e Carvalho (2020), porém, dentro de um currículo oculto, uma moldagem comportamental e das habilidades nos aspectos socioemocionais conforme as demandas do capital.

Já o estudo de Santos e Meirelles (2022), traz uma forte crítica ao papel da mídia corporativa como aliada do projeto neoliberal, que com divulgação de certas


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

informações ajuda a legitimar políticas privativas e a deslegitimar a EPT pública. Segundo os autores, essas mídias privilegiam divulgações que enaltecem modelos educacionais do sistema S3, "(Senac, Sesc, Senai, Senar, etc), entidades representativas do patronato brasileiro e, evidentemente, consideradas pelos veículos de comunicação como modelo de educação profissional eficiente" (Santos; Meirelles, 2022, p. 5). Enquanto isso, a mídia silencia sobre cortes orçamentários e sucateamento da rede pública. Contudo, sobressai que o neoliberalismo atua no ensino médio e mais precisamente na EPT, não só por meio das políticas públicas, mas também por meio de um aparato ideológico-midiático, que, manipula a opinião pública e camufla o desmonte da EPT e das políticas públicas e do estado.

Em linhas gerais, os artigos de Santos e Carvalho (2020), Mello (2021), Paula e Silva (2024) e Santos e Meirelles (2022), apresentaram convergências ao reconhecerem o neoliberalismo enquanto uma racionalidade que reconfigurou as políticas públicas educacionais brasileiras, em especial o Ensino Médio, orientando-o para um viés mercadológico, o que reforçou o seu caráter historicamente dual, a mercantilização da educação e flexibilização curricular. Os estudos indicam que a reforma proposta pela Lei 13.415/2017, operam na prática como mecanismos de segmentação, aprofundando as desigualdades de acesso a educação entre os jovens das classes populares. Os artigos, apresentam discussões estruturadas em enfoques analíticos distintos, como Santos e Carvalho (2020) e Paula e Silva (2024) enfocam na análise das políticas e reformas educacionais, Mello (2021) enfatiza a atuação do empresariamento e Santos e Meirelles (2022) abordam o papel da mídia na produção de narrativas que fortalecem a lógica neoliberal. No entanto, em conjunto, os estudos permitem compreender a natureza multifacetada do neoliberalismo atuando de forma incidente nas políticas educacionais no país, caracterizando a racionalidade neoliberal como um dos desafios que atravessam a educação básica no país.

Por fim, cabe destacar que os achados devem ser compreendidos à luz das limitações do estudo, especialmente no que se refere ao número reduzido de trabalhos analisados e ao recorte temporal adotado. Ainda assim, os resultados indicam tendências relevantes e apontam para a necessidade de aprofundamento das investigações sobre as implicações das reformas educacionais contemporâneas, especialmente no que diz respeito à garantia de uma formação integral, crítica e socialmente referenciada.

## Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar as discussões presentes na produção acadêmica sobre as influências do neoliberalismo nas políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil. A partir do corpus selecionado, composto por quatro artigos, foi possível identificar tendências analíticas recorrentes nesses estudos recentes, sem a pretensão de generalização para a totalidade das produções sobre a temática.

Os resultados indicam que os estudos analisados convergem ao compreender o neoliberalismo como uma racionalidade que orienta reformas educacionais contemporâneas, incidindo tanto na organização estrutural do Ensino Médio quanto nas finalidades atribuídas à educação. Essa influência se expressa, sobretudo, na permanência da dualidade estrutural, na flexibilização e fragmentação curricular e na centralidade de uma formação voltada às demandas do mercado de trabalho.

Além disso, observou-se que tais orientações não se restringem ao plano normativo, mas também se

manifestam na dimensão formativa, especialmente por meio da valorização de competências e habilidades associadas à lógica da empregabilidade. Nesse contexto, a Educação Profissional e Tecnológica aparece, nos estudos analisados, como um espaço em que essas diretrizes se tornam mais evidentes, com ênfase em processos formativos de caráter mais instrumental.

Como contribuição, este estudo sistematiza e problematiza as principais abordagens presentes em parte da literatura recente, evidenciando convergências interpretativas e apontando elementos que podem subsidiar o aprofundamento do debate acadêmico sobre políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, os achados também indicam implicações para o campo da formação de professores, na medida em que evidenciam a necessidade de processos formativos que possibilitem a compreensão crítica das políticas educacionais e de suas racionalidades subjacentes. Tal perspectiva pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas, especialmente no âmbito do Ensino Médio.

Entretanto, é importante destacar como limitação o recorte do corpus, tanto em relação à base de dados quanto ao número de estudos analisados, o que indica a necessidade de ampliação de investigações futuras que contemplem outros contextos, períodos e produções.

Por fim, os resultados reforçam a relevância de análises críticas sobre as políticas educacionais contemporâneas, bem como a necessidade de reflexões que contribuam para o fortalecimento da educação pública orientada por princípios de equidade e formação integral.

## Referências

Anadon, S. B., & Silva, S. G. da. (2023). Políticas de formação continuada e desenvolvimento profissional docente: Uma estratégia de governamentalidade neoliberal empresarial. *Educar em Revista, 39*. https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/88029

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Zahar.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Brasil. (2009). *Emenda Constitucional nº 59/2009*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

Brasil. (2024). *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024, agosto 14). *Resultados — IDEB*. https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2025a). *Sinopse estatística da educação básica 2024*. https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2025b, abril 9). *Apresentação coletiva dos resultados do Censo Escolar 2024*. https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf

Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Campos, A. F. M. de, Caetano, L. M. D., & Gomes, V. M. L. R. (2023). Revisão sistemática de literatura em educação: Características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. *Linguagens, Educação e Sociedade, 27*(54), 139–169. https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2702

Ciavatta, M. (2018). A reforma do ensino médio: Uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 – Adaptação ou resistência? *HOLOS, 4*, 207–222. https://doi.org/10.15628/holos.2018.7152

Corrêa, C. de A., Castro, R. M. M. de, & Veras, P. R. M. (2020). O neoliberalismo e a mercantilização da educação. *Brazilian Journal of Development, 6(*3), 12795–12812. https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-225

Ferreira, E. (2023). (Neo)liberalismo e educação: Reflexões sobre o papel do educador e a "pedagogia da autonomia". *@rquivo Brasileiro de Educação, 10*(19), 212–233. https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2022v10n19p212-233

Ferretti, C. J. (2018). A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados,* 32(93), 25–42. https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028

Frigotto, G. (2022). Entrevista com Gaudêncio Frigotto [Entrevista concedida a A. Abranches, I. Fiorelli & T. V. Barreto]. *Coletiva, 31.* https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-entrevista-com-gaudencio-frigotto

Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. In T. T. da Silva & P. Gentili (Orgs.), *Escola S.A.* (pp. 3–25). CNTE.

Martins, E. M., & Krawczyk, N. R. (2018). Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento "Todos Pela Educação". *Revista Portuguesa de Educação, 31*(1), 4–20. https://doi.org/10.21814/rpe.12674

Mello, L. M. de. (2021). Novas e tradicionais formas de empresariamento da educação no Brasil: A atuação da Confederação Nacional da Indústria no neoliberalismo. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, 13*(1), 180–197. http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43772 .

Minayo, M. C. de S. (2012). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (12ª ed.). Hucitec.

Motta, V. C. da, & Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade, 38*(139), 355–372.

Paula, J. C. de, & Silva, J. F. da. (2024). Ensino profissional e tecnológico na era do reformismo: Contradições legais e horizontes potenciais. *Revista Temas em Educação, 33*(1), 1–23. https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68624

Santos, D. P., & Carvalho, E. S. de. (2020). O impacto do pensamento neoliberal sobre a "nova" reforma do ensino médio – Lei nº 13.415/2017: A educação pública em risco. *Inter-Ação, 45*(1), 134–159. https://doi.org/10.5216/ia.v45i1.61088

Santos, G. V. dos, & Meirelles, N. V. da S. (2022). Neoliberalismo, Consenso de Washington e mídia neoliberal: A tríade do desmonte da educação pública profissional e tecnológica (EPT). *Research, Society and Development, 11*(5), e45411528355. https://doi.org/10.33448/rsd-v11i5.28355

Santos, M. (2006). *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal.* Record.

Sena, A. K. C., Barbosa, R. P., & Silva, M. Q. da. (2025). "Novo" novo ensino médio e as suas contradições: Indícios de pós-neoliberalismo à brasileira? *EccoS – Revista Científica, 73*, e27723. https://doi.org/10.5585/2025.27723

Sena, I. P. F. de S., Silva, F. D. de S., & Silva, W. A. (2024). A educação brasileira sitiada: As reformas neoliberais e seus objetivos para a formação da classe trabalhadora. *Revista LES, 28*(58). https://doi.org/10.26694/rles.v28i58.5479

Silva, M. R. da, Krawczyk, N. R., & Calcada, G. E. C. (2023). Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: O que propõem os currículos das redes estaduais. *Educação e Pesquisa, 49*, e271803. https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349271803

Vasconcelos, A. R. da F., Queiroz, N. M. B. de, Souza, É. de S. e., & Falcão, N. M. (2021). A Lei nº 13.415 e suas contribuições no contexto da formação cidadã da juventude no ensino médio. *Research, Society and Development, 10*(6), e41210615940. https://doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15940


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

**Revista Integración**
UNIVERSIDAD DE SONSONATE
Volumen: 14
Número especial
Año:2026
ISSN 2309-4516
E-ISSN 3134-8688
ISSN-L 2309-4516
ISNI 0000 0004 0416 0183



**Artigo de pesquisa**

**Artículo de investigación**

**Autores**:
Deyse Queirós Santos *
Marinalva Ferreira Soares
Ana Luiza Dourado de Oliveira Miranda

**Afiliación:**
Universidade do Estado da Bahia – (UNEB)

**Correspondencia:**
* dqsantos@uneb.br

**Recibido:** 30/03/2026
**Aprobado:** 04/06/2026

**DOI:**
https://doi.org/10.66092/x695nn89



Este contenido está protegido bajo la licencia CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es

# Formação continuada de professores e projetos interdisciplinares no ensino secundário abrangente

## Formación continua docente y proyectos interdisciplinarios en la educación integral del nivel secundario

## Continuing teacher education and interdisciplinary projects in comprehensive secondary education

## Resumo

Este artigo analisou a formação continuada de professores como um espaço estratégico para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares no âmbito da educação integral do ensino secundário, entendendo esses projetos como práticas pedagógicas voltadas para a intervenção socioeducativa. O estudo se baseia no referencial teórico de autores como Francisco Imbernón (2016), António Nóvoa (2019), Ivani Fazenda (2014), Miguel Arroyo (2013), Paulo Freire (1996), Edgar Morin (2000) e Maria da Glória Gohn (2011), que abordam a formação de professores, a interdisciplinaridade, a educação integral e as práticas socioeducativas. A pesquisa é qualitativa, teórica e bibliográfica, e adotou a análise temática de Laurence Bardin (2016) para identificar categorias como formação continuada, planejamento coletivo, integração curricular, intervenção socioeducativa e seus impactos na aprendizagem e no clima escolar. Este estudo exploratório baseia-se numa análise crítica de publicações acadêmicas, documentos oficiais e relatos de experiências publicados entre 2019 e 2024. Os resultados mostram que o desenvolvimento profissional contínuo, quando implementado de forma coletiva, contextualizada e permanente, contribui para superar a fragmentação curricular, fortalece a interdisciplinaridade e promove práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas. Além disso, demonstra impactos positivos na aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais e na melhoria das relações no ambiente escolar. O estudo conclui que o avanço da educação integral no ensino secundário está diretamente ligado à formação docente baseada na colaboração e na construção coletiva do conhecimento.

## Palavras-chave

Aprendizagem, educação continuada, ensino secundário, programa de formação de professores.

## Resumen

El artículo analizó la formación continua de profesores como un espacio estratégico para la construcción de proyectos interdisciplinarios en la educación integral de la enseñanza media, entendiendo dichos proyectos como prácticas pedagógicas orientadas a la intervención socioeducativa. El estudio se apoya en el marco teórico de autores como Francisco Imbernón (2016), António Nóvoa (2019), Ivani Fazenda (2014), Miguel Arroyo (2013), Paulo Freire (1996), Edgar Morin (2000) y Maria da Glória Gohn (2011), quienes discuten la formación docente, la interdisciplinariedad, la educación integral y las prácticas socioeducativas. La investigación es de carácter cualitativo, teórico, bibliográfico y adoptó el análisis temático de Laurence Bardin (2016) para identificar categorías como formación continua, planificación colectiva, integración curricular, intervención socioeducativa y sus impactos en el aprendizaje y en el clima escolar. Con un carácter exploratorio, se fundamenta en el análisis crítico de producciones académicas, documentos oficiales y relatos de experiencias publicados entre 2019 y 2024. Los resultados muestran que la formación continua, cuando se desarrolla de manera colectiva, contextualizada y permanente, contribuye a superar la fragmentación del currículo, fortalece la interdisciplinariedad y promueve prácticas pedagógicas más democráticas e inclusivas. Además, evidencian impactos positivos en el aprendizaje de los estudiantes, en el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales y en la mejora de las relaciones en el ambiente escolar. Se concluye que, el avance de la educación integral en la enseñanza media está directamente vinculado a una formación docente basada en la colaboración y en la construcción colectiva del conocimiento.

## Palabras clave

Aprendizaje, educación continua, enseñanza secundaria, programa de formación de docentes.

## Abstract

This article analyzed continuing teacher training as a strategic space for developing interdisciplinary projects within the comprehensive education of secondary schools, understanding these projects as pedagogical practices geared towards socio-educational intervention. The study draws on the theoretical framework of authors such as Francisco Imbernón (2016), António Nóvoa (2019), Ivani Fazenda (2014), Miguel Arroyo (2013), Paulo Freire (1996), Edgar Morin (2000), and Maria da Glória Gohn (2011), who discuss teacher training, interdisciplinarity, comprehensive education, and socio-educational practices. The research is qualitative, theoretical, and bibliographic, and it adopted Laurence Bardin's (2016) thematic analysis to identify categories such as continuing training, collective planning, curriculum integration, socio-educational intervention, and their impacts on learning and school climate. This exploratory study is based on a critical analysis of academic publications, official documents, and accounts of experiences published between 2019 and 2024. The results show that continuing professional development, when implemented collectively, contextually, and on an ongoing basis, helps overcome curriculum fragmentation, strengthens interdisciplinarity, and promotes more democratic and inclusive pedagogical practices. Furthermore, it demonstrates positive impacts on student learning, the development of cognitive and socio-emotional skills, and improved relationships within the school environment. The study

 ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

concludes that the advancement of holistic education in secondary school is directly linked to teacher training based on collaboration and the collective construction of knowledge.

## Keywords

Continuing education, learning, secondary education, teacher training program.

## Introdução

As transformações sociais, culturais e epistemológicas que marcam a contemporaneidade impõem desafios cada vez mais complexos à escola pública, especialmente no ensino médio, etapa final da Educação Básica. Nesse contexto, a fragmentação do conhecimento, a compartimentalização curricular, o distanciamento entre escola e realidade social dos estudantes e as dificuldades de engajamento juvenil evidenciam limites do modelo tradicional de organização do ensino. Tais desafios exigem a construção de práticas pedagógicas e formativas capazes de responder à complexidade do mundo social e às demandas de uma formação humana integral (Morin, 2000; Sacristán, 2017).

O debate em torno da educação integral surge, nesse cenário, como uma perspectiva crítica à concepção restrita de escolarização centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos disciplinares. A educação integral pressupõe o reconhecimento do estudante como sujeito histórico, social, cultural e político, considerando suas múltiplas dimensões de desenvolvimento cognitiva, afetiva, ética, estética e social (Arroyo, 2012; Moll, 2012). Para Arroyo (2013), pensar a educação integral significa deslocar o foco da escola como mero espaço de instrução para compreendê-la como território educativo vivo, atravessado por disputas de sentidos, saberes, culturas e projetos de sociedade.

Entretanto, a efetivação da educação integral no ensino médio coloca em evidência a necessidade de superar a fragmentação curricular, historicamente estruturada por disciplinas isoladas e pouco dialogadas entre si. Nesse sentido, a interdisciplinaridade apresenta-se como uma perspectiva teórico-metodológica capaz de integrar saberes, promover significação das aprendizagens e aproximar o currículo da realidade dos estudantes Na concepção de Fazenda (2014), a interdisciplinaridade não se reduz à justaposição de conteúdos, mas constitui uma atitude epistemológica e pedagógica marcada pelo diálogo, pela cooperação e pelo reconhecimento da alteridade entre os sujeitos e os campos do conhecimento.

Do ponto de vista epistemológico, Piaget (1972) já alertava para a necessidade de flexibilização das fronteiras disciplinares, defendendo que a construção do conhecimento ocorre por meio de processos de integração, síntese e reorganização cognitiva. Em consonância, Morin (2000) argumenta que os problemas contemporâneos são multidimensionais e não podem ser enfrentados por currículos compartimentalizados, exigindo uma educação orientada pela complexidade, pela contextualização e pela articulação entre os saberes.

Nesse cenário, a formação continuada de professores assume papel central como condição para a consolidação de práticas interdisciplinares e da própria educação integral. Autores como Imbernón (2016) e Nóvoa (2019) defendem que a formação docente precisa ser compreendida como um processo permanente, situado no contexto da escola e orientado pelo trabalho coletivo. Para Imbernón (2016), a formação continuada deve estar intrinsecamente vinculada à prática pedagógica, possibilitando aos docentes refletirem criticamente sobre o cotidiano escolar, reconstruírem sentidos e enfrentarem, de forma colaborativa, os desafios educacionais.

Nóvoa (2019) corrobora com essa perspectiva quando afirma que a escola deve constituir-se como um espaço de formação, inovação e partilha, no qual osprofessores aprendem uns com os outros e constroem comunidades profissionais de aprendizagem. Nessa lógica, a formação continuada deixa de ser um evento pontual e passa a configurar-se como um processo institucionalizado, articulado à elaboração de projetos pedagógicos coletivos, entre eles, os projetos interdisciplinares.

Ao dialogar com Tardif (2014), compreende-se que os saberes docentes são construídos na intersecção entre formação acadêmica, experiência profissional e contexto social. Desse modo, a formação continuada orientada à interdisciplinaridade precisa reconhecer os professores como sujeitos produtores de conhecimento, valorizando os saberes da experiência e promovendo espaços de reflexão e ação coletiva. Além de seu potencial pedagógico, os projetos interdisciplinares, quando articulados à formação continuada, podem ser compreendidos como práticas de intervenção socioeducativa.

Para Gohn (2010), as práticas socioeducativas caracterizam-se por ações intencionais voltadas à transformação social, à construção de vínculos, ao fortalecimento da participação e à ampliação da cidadania. No contexto escolar, tais intervenções incidem não apenas sobre a aprendizagem formal, mas também sobre o clima escolar, as relações sociais, o sentimento de pertencimento e o protagonismo dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade.

Nessa perspectiva, a formação continuada, ao favorecer o planejamento coletivo de projetos interdisciplinares contextualizados, contribui para a construção de práticas pedagógicas socialmente referenciadas, que dialogam com os territórios, as culturas juvenis e os problemas reais vivenciados pelos estudantes (Arroyo, 2013; Freire, 1996). Como argumenta Freire (1996), uma educação comprometida com a formação humana plena exige diálogo, respeito aos saberes dos educandos e compromisso ético-político com a transformação da realidade.

Diante desse arcabouço teórico, o presente artigo tem como objetivo analisar de que modo a formação continuada de professores pode se constituir como espaço de construção de projetos interdisciplinares na educação integral do ensino médio, compreendendo tais projetos como práticas de intervenção socioeducativa. Busca-se, a partir de uma pesquisa qualitativa, teórica e bibliográfica, discutir contribuições, desafios e possibilidades dessas práticas para a superação da fragmentação curricular, o fortalecimento do trabalho coletivo docente e a promoção de uma escola mais democrática, inclusiva além de socialmente comprometida.

## Referencial teórico

### Formação continuada docente no contexto da educação integral

No âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras, a formação continuada de professores é reconhecida como estratégia fundamental para a implementação da educação integral e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de superar a compartimentalização do conhecimento e favorecer perspectivas interdisciplinares (Gregio, 2012). Nesse sentido, a formação docente assume centralidade no enfrentamento dos desafios postos ao ensino médio, etapa marcada por tensões curriculares, sociais e pedagógicas.


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

Imbernón (2016) defende que a formação continuada deve estar intrinsecamente vinculada à realidade escolar, orientada pelas necessidades identificadas pelos próprios docentes e voltada à construção de projetos coletivos. Para o autor, a formação não pode ser concebida como simples atualização de conteúdos, mas como um processo permanente de desenvolvimento profissional capaz de provocar mudanças nas práticas e nos sentidos atribuídos ao trabalho docente. Em suas palavras:

> A formação permanente é, ou deveria ser, uma atividade inserida no próprio trabalho, ou seja, uma atividade transformadora da prática. Não se trata de cursos eventuais fora do local de trabalho, mas de um processo contínuo, dialógico, cooperativo, que permita aos professores aprenderem uns com os outros, reconstruindo criticamente sua atividade docente e confrontando os desafios reais do cotidiano escolar. (Imbernón, 2016, p. 27)

Em consonância com essa perspectiva, Libâneo (2010) ressalta que a formação continuada deve promover a atualização dos saberes docentes ao mesmo tempo em que fortalece a autonomia profissional. Para o autor, esse processo implica o aprofundamento da consciência crítica do professor sobre sua prática e sobre o contexto social e institucional em que atua, o que evidencia a necessidade de articular saberes acadêmicos e saberes da experiência em contextos colaborativos de formação.

Nessa mesma direção, Nóvoa (2019) afirma que compreender a escola como comunidade aprendente significa reconhecer que todos os educadores estão implicados em um processo coletivo e contínuo de (re) construção do conhecimento, criando condições para o planejamento integrado e para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares consistentes. Nesse cenário, a interdisciplinaridades se apresenta como eixo estruturante para a efetivação da educação integral, como veremos na próxima seção.

**Educação integral e formação humana multidimensional**

A educação integral, conforme discutem Arroyo e Morin, está profundamente vinculada à concepção de formação humana multidimensional e à necessidade de deslocar o foco da escola para além da transmissão de conteúdos disciplinares, em direção a experiências educativas que promovam sentido, pertencimento e desenvolvimento pleno dos sujeitos (Arroyo, 2012; Morin, 2000).

Arroyo (2013) destaca que a educação integral só pode ser vivenciada a partir do reconhecimento dos diferentes sujeitos que compõem a escola e da valorização da diversidade de vivências, histórias e culturas presentes no território escolar. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como um espaço social vivo, plural e em constante disputa de ideias, valores e projetos formativos. Segundo o autor:

> A integralidade, para além do tempo integral, se apresenta como um desafio de reconhecer e acolher as diferenças, de compor territórios de aprendizagem em que o currículo se construa no diálogo entre saberes instituídos e saberes da experiência, entre o conhecimento escolar e os múltiplos saberes produzidos no cotidiano dos sujeitos. (Arroyo, 2013, p. 85)

Morin (2000) complementa esse debate ao advertir que a complexidade da sociedade contemporânea demanda uma educação capaz de dialogar com a incerteza e integrar dimensões cognitivas, afetivas e éticas. Para o autor, educar integralmente é possibilitar que o estudante compreenda o todo, inserindo-se de

modo crítico e sensível no mundo. Tal perspectiva reforça a necessidade de currículos integrados, abertos e contextualizados. Nesse sentido, a educação integral pressupõe o reconhecimento do estudante como sujeito de direitos, portador de múltiplas identidades e potencialidades. Para Arroyo (2012), trata-se do direito à vida em sua plenitude, ao conhecimento, à cultura, à cidadania e à participação social, superando modelos escolares centrados na lógica tecnicista e disciplinar.

Paulo Freire (1996), também enfatiza o caráter emancipatório da educação ao afirmar que "não há docência sem discência", defendendo processos educativos dialógicos, nos quais educadores e educandos constroem o conhecimento de forma coletiva e crítica. Para o autor, uma educação integral exige compromisso ético e político com a formação de sujeitos capazes de ler o mundo, intervir sobre ele e transformá-lo (Freire, 2011).

**Interdisciplinaridade e superação da fragmentação curricular**

No interior do debate sobre educação integral, a interdisciplinaridade apresenta-se como perspectiva pedagógica e epistemológica fundamental para a superação da fragmentação curricular. Na concepção de Fazenda (2014), a interdisciplinaridade ultrapassa a simples reunião de conteúdos de diferentes disciplinas, constituindo-se como uma atitude de diálogo, cooperação e reconstrução coletiva do conhecimento. Segundo a autora, não se trata de apagar as fronteiras disciplinares, mas de construir caminhos de articulação que deem sentido à aprendizagem, promovendo uma visão mais ampla e conectada dos fenômenos estudados. Conforme afirma Fazenda (2014): "A interdisciplinaridade é anterior à especialização disciplinar; é uma atitude, uma postura de reconhecimento de que o conhecimento é uno, sistêmico, e que toda divisão é fruto do processo de organização e não de fragmentação" (p. 27).

Do ponto de vista epistemológico, Piaget (1972) argumenta que as relações interdisciplinares são não apenas desejáveis, mas necessárias, uma vez que as fronteiras entre as disciplinas devem ser flexíveis para favorecer intercâmbios e enriquecer a compreensão dos problemas. Para o autor, a integração de diferentes áreas contribui para processos mentais superiores, como a síntese e a criatividade, fundamentais à aprendizagem significativa.

Assim, embora partam de enfoques distintos, Fazenda (2014) e Piaget (1972) convergem ao afirmar que a construção do conhecimento exige diálogo entre os saberes, superando o reducionismo disciplinar e respondendo de forma mais eficaz à complexidade dos desafios educacionais contemporâneos. Nesse cenário, a interdisciplinaridade surge como eixo estruturante para a efetivação da educação integral, conforme será apontado na próxima seção.

**Formação continuada, interdisciplinaridade e práticas pedagógicas integradas**

A produção acadêmica recente sobre formação continuada e projetos interdisciplinares no ensino médio integral converge para a defesa de processos formativos coletivos, contínuos e contextualizados como base para a inovação pedagógica e para a superação da fragmentação curricular (Imbernón, 2016; Fazenda, 2014). A interdisciplinaridade, enquanto postura pedagógica, demanda espaços formativos sistemáticos que privilegiem o encontro, o diálogo e a reconstrução coletiva do conhecimento.

Fazenda (2014) ressalta que a interdisciplinaridade só se realiza de forma sustentável em contextos de diálogo e respeito mútuo, o que requer trabalho formativo compartilhado e institucionalizado. Arroyo (2013) reforça que formações baseadas em projetos interdisciplinares potencializam o protagonismo

 ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

docente, estimulam o planejamento integrado e contribuem para a constituição de territórios educativos plurais no contexto da educação integral.

Estudos de caso recentes (Vieira, 2024; Rosa & Rocha, 2020; Marques et al., 2021) evidenciam que a elaboração e a implementação de projetos interdisciplinares resultam em maior engajamento dos estudantes, desenvolvimento de competências socioemocionais, melhor articulação dos conteúdos curriculares e fortalecimento de ambientes escolares mais democráticos e inclusivos. Contudo, a literatura também aponta desafios persistentes, como a escassez de tempo para o planejamento coletivo, resistências à ruptura com o paradigma disciplinar e a necessidade de políticas públicas que assegurem a continuidade da formação docente.

Nesse sentido, a discussão sobre formação continuada, interdisciplinaridade e práticas pedagógicas integradas tem sido pautada centralmente nas pesquisas em educação, especialmente diante dos desafios enfrentados pela escola contemporânea. Entre os autores que se debruçam sobre o tema, destacam-se Imbernón, Fazenda e Arroyo, cujas perspectivas oferecem tantas convergências quanto a nuances importantes para a compreensão dessas dinâmicas. Para Imbernón (2016), a formação continuada deve ser pensada como um processo permanente e coletivo, ancorado nas necessidades reais da escola e voltado à transformação das práticas cotidianas do docente. Ele argumenta que:

> A formação continuada de professores é mais que uma mera atualização de conteúdos. Trata-se de um processo contínuo de continuidade do próprio ser professor, em diálogo com a prática, com os pares e com a comunidade escolar. (Imbernón, 2016, p. 54)

Já Fazenda (2014), pioneira no debate sobre interdisciplinaridade no Brasil, enfatiza que a verdadeira interdisciplinaridade só é possível em ambientes formativos abertos ao diálogo, à escuta sensível e ao respeito à pluralidade dos saberes. Para a autora, a formação continuada é o espaço privilegiado para o desenvolvimento da postura interdisciplinar, capaz de romper "os muros invisíveis" entre as áreas do conhecimento e promover a integração de experiências pedagógicas que tragam sentido à aprendizagem.

Arroyo (2013), por sua vez, reforça que práticas pedagógicas integradas nascidas do encontro entre formação continuada e interdisciplinaridade só se consolidam quando regularizam o território educativo, as histórias e as vozes dos sujeitos escolares. Ele chama a atenção para a importância do currículo vivo, construído coletivamente e que dialoga com as realidades dos estudantes.

Assim, enquanto Imbernón enfatiza a necessidade de uma formação situada e inserida ao cotidiano escolar, Fazenda destaca a dimensão ética e relacional do trabalho interdisciplinar, e Arroyo enfatiza o vínculo entre práticas pedagógicas integradas e a valorização dos sujeitos e de seus territórios. Em resumo, todos convergem na defesa de uma educação transformadora, sustentada por processos formativos reflexivos, que promovem a articulação dos saberes e a construção coletiva do conhecimento escolar. À luz dessas contribuições teóricas e empíricas, constata-se que a articulação entre formação continuada, interdisciplinaridade e práticas pedagógicas integradas constitui um eixo central para a construção de uma educação integral efetivamente comprometida com a transformação social e a formação humana plena.

**Pressupostos metodológicos**

A presente pesquisa insere-se no campo das abordagens qualitativas, caracterizando-se como um estudo de natureza teórica e bibliográfica, com objetivo exploratório. A opção pela pesquisa qualitativa fundamenta-se na necessidade de compreender sentidos, concepções e fundamentos teóricos acerca da formação continuada de professores e da construção de projetos interdisciplinares no contexto da educação integral do ensino médio, considerando a complexidade e a multidimensionalidade dos fenômenos educacionais analisados.

A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2012), privilegia a compreensão dos processos, das relações e dos significados produzidos socialmente, permitindo apreender os fenômenos em sua totalidade e historicidade. Segundo a autora, esse tipo de abordagem "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (Minayo, 2012, p. 21), mostrando-se adequada para investigações que buscam analisar práticas educativas, políticas formativas e concepções pedagógicas.

Quanto à sua finalidade, o estudo assume caráter exploratório, uma vez que objetiva ampliar a compreensão teórica sobre as possibilidades, desafios e potencialidades da formação continuada enquanto espaço formativo para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e práticas de educação integral. De acordo com Gil (2017), pesquisas exploratórias são indicadas quando o tema ainda carece de maior sistematização teórica ou quando se busca construir novos problemas, categorias analíticas e perspectivas interpretativas.

O procedimento metodológico adotado foi a pesquisa bibliográfica, entendida como estratégia fundamental para o levantamento, organização e análise crítica da produção científica existente sobre determinada temática. Conforme Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador conhecer o estado da arte do tema investigado, identificar diferentes abordagens teóricas e analisar convergências, divergências e lacunas nas produções acadêmicas.

O corpus da pesquisa foi constituído por livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à formação continuada, interdisciplinaridade, educação integral e ensino médio, publicados no período de 2019 a 2024, de modo a garantir a atualidade do debate. As fontes foram localizadas em bases de dados reconhecidas, como SciELO, Periódicos CAPES, Google Acadêmico, além de bancos institucionais de teses e dissertações, utilizando como critérios de inclusão: pertinência temática, relevância acadêmica e alinhamento com os objetivos do estudo.

A análise do material bibliográfico seguiu um protocolo metodológico sistematizado, organizado em três etapas principais:

**a)** Levantamento e seleção das produções: Realizou-se a busca nas bases de dados a partir de descritores como formação continuada, interdisciplinaridade, educação integral, ensino médio e práticas pedagógicas, selecionando trabalhos que dialogassem diretamente com o objeto de estudo.

**b)** Leitura exploratória e analítica: Os textos selecionados foram submetidos a leituras sucessivas, inicialmente exploratórias, seguidas de leituras analíticas, visando identificar conceitos-chave, fundamentos teóricos, objetivos, metodologias e resultados apresentados pelos autores.


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

**b)** Análise temática do conteúdo: A etapa final consistiu na organização e interpretação dos dados por meio da análise temática, conforme proposta por Bardin (2016). Esse tipo de análise possibilita identificar núcleos de sentido, categorias analíticas, recorrências e tensões nos discursos presentes na produção acadêmica. Segundo Bardin (2016), a análise temática envolve a codificação, categorização e interpretação do material, permitindo construir inferências fundamentadas e articuladas ao referencial teórico.

A partir desse procedimento, foram construídas categorias analíticas relacionadas à formação continuada docente, interdisciplinaridade, educação integral, planejamento coletivo e intervenção socioeducativa, que orientaram a análise e a discussão dos resultados à luz dos autores mobilizados no referencial teórico, contribuindo para o aprofundamento do debate sobre a formação continuada como espaço de construção de projetos interdisciplinares na educação integral do ensino médio.

As categorias foram construídas a partir da identificação de conceitos, abordagens e problematizações recorrentes nos textos analisados, como demonstrado no Quadro 1, configurando eixos interpretativos que orientaram a análise e a discussão.

**Quadro 1**

*Organização da Análise de Conteúdo em Categorias Analíticas*

| Categoria Analítica | Unidade de Registro | Unidade de Contexto |
|---|---|---|
| Formação continuada docente | Formação permanente; saberes docentes; prática reflexiva; desenvolvimento profissional | Processos formativos situados no contexto escolar e no trabalho coletivo docente |
| Interdisciplinaridade | Integração curricular; diálogo entre saberes; articulação entre disciplinas | Projetos pedagógicos voltados à superação da fragmentação curricular |
| Educação integral | Formação humana integral; multidimensionalidade; território educativo | Concepções de educação para além do tempo escolar e da lógica disciplinar |
| Planejamento coletivo | Planejamento integrado; trabalho colaborativo; construção coletiva | Dinâmicas institucionais que viabilizam práticas interdisciplinares |
| Intervenção socioeducativa | Protagonismo juvenil; inclusão; participação; clima escolar | Impactos sociais e formativos das práticas pedagógicas interdisciplinares |

*Fonte.* Elaboração própria com base em Bardin (2016).

No contexto desta pesquisa bibliográfica, a análise na modalidade temática permitiu identificar núcleos de sentido recorrentes nos textos analisados, organizados em categorias analíticas, construídas a partir do diálogo entre os objetivos do estudo e o material empírico-teórico selecionado.

**Análise e discussão**

A luz do estado da arte construído, a análise apresentada neste artigo insere-se nas principais tendências identificadas na produção acadêmica recente sobre formação continuada, interdisciplinaridade e educação integral no ensino médio. Os estudos mapeados entre 2019 e 2024 evidenciam que a efetivação de projetos interdisciplinares está diretamente associada à existência de processos formativos coletivos, situados no contexto escolar, articulados ao planejamento pedagógico e sustentados por apoio institucional. Tais produções também sinalizam desafios recorrentes, como a fragmentação curricular, a insuficiência de tempo para o planejamento coletivo e a fragilidade das políticas de formação continuada.

Nesse sentido, os eixos analíticos discutidos a seguir dialogam diretamente com as evidências levantadas no estado da arte, ao reafirmarem a formação continuada como condição estruturante para a construção de projetos interdisciplinares na educação integral do ensino médio, compreendidos, ainda, como práticas de intervenção socioeducativa com impactos na aprendizagem, no clima escolar e na participação dos estudantes.

A análise do material bibliográfico selecionado permitiu identificar convergências significativas acerca do papel da formação continuada na implementação de projetos interdisciplinares no contexto da educação integral do ensino médio. Os estudos analisados evidenciam que a formação continuada, quando organizada de forma coletiva, situada e permanente, constitui-se como condição central para a superação da fragmentação curricular e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas, conforme defendem Imbernón (2016), Nóvoa (2019) e Fazenda (2014). A seguir, apresentamos a análise e discussão organizada que foi realizada em eixos analíticos, construídos a partir da análise temática do corpus (Bardin, 2016).

**A formação continuada como condição para o planejamento interdisciplinar**

Os estudos analisados indicam que a formação continuada atua como ponto de partida para a construção de projetos interdisciplinares, ao criar espaços de reflexão coletiva, planejamento integrado e problematização da prática pedagógica. A experiência analisada por Vieira (2024), em uma escola estadual de Minas Gerais, exemplifica essa perspectiva ao demonstrar como encontros formativos possibilitaram o planejamento conjunto de docentes das áreas de Ciências da Natureza e Matemática no desenvolvimento do projeto "Horta Didática".

Nesse caso, a formação continuada não se limitou à transmissão de orientações pedagógicas, mas configurou-se como espaço de construção coletiva, permitindo a articulação entre conteúdos curriculares e situações concretas do cotidiano escolar. Os resultados relatados, maior engajamento discente, desenvolvimento de competências socioemocionais e integração curricular, confirmam a tese de Imbernón (2016) de que a formação permanente, inserida no próprio contexto de trabalho, possui potencial transformador da prática docente.

Resultados semelhantes são identificados nas análises de Nascimento, Araújo e Lima (2020), ao examinarem experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

e do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Segundo os autores, a formação continuada ofertada nesses programas favoreceu a constituição de espaços coletivos de planejamento e reflexão pedagógica, nos quais projetos integrados envolvendo arte, matemática e ciências ambientais possibilitaram aos estudantes problematizar questões do cotidiano, como sustentabilidade e uso racional de recursos. Essas evidências reforçam o argumento de Nóvoa (2019) de que a escola precisa ser reconhecida como espaço de formação permanente, no qual professores aprendem uns com os outros e constroem respostas coletivas aos desafios educacionais.

Desse modo, a produção acadêmica recente tem evidenciado que a formação continuada constitui elemento central e irrenunciável para o avanço do planejamento interdisciplinar nas escolas públicas brasileiras, especialmente nos contextos da educação integral. Dissertações e teses defendidas entre 2019 e 2024 reforçam que, diante da complexidade da prática pedagógica, apenas o trabalho colaborativo e a qualificação continuada dos docentes são capazes de promover mudanças estruturais na lógica fragmentada do currículo escolar (Vieira, 2024; Mariano, 2021; Oliveira, 2019).

Vieira (2024), destaca que a realização de projetos interdisciplinares, dentro do projeto "Horta Didática", só se concretizou em virtude dos espaços de formação coletiva, que possibilitaram o diálogo entre professores de diferentes áreas, a construção conjunta de objetivos, metodologias e critérios de avaliação. Segundo o autor:

> As reuniões de formação continuada revelaram-se como o espaço privilegiado para que o planejamento interdisciplinar deixasse de ser teoria e passasse a fazer parte efetiva do cotidiano escolar. Foram esses encontros que se construíram coletivamente o sentido dos projetos, as relações entre os conteúdos e a responsabilização compartilhada pelos resultados. (Vieira, 2024, p. 88)

No mesmo sentido, Mariano (2021) analisou o papel da formação continuada em escolas públicas do interior paulista e concluiu que os professores só buscaram avançar para práticas interdisciplinares sistemáticas quando tiveram acesso a processos formativos regulares e contextualizados. O estudo aponta a importância de formações com foco na cultura do planejamento conjunto, na gestão participativa do tempo e na escuta das demandas escolares reais.

Já Oliveira (2019), em sua tese sobre educação integral e interdisciplinaridade na rede estadual do Ceará, ressalta que o planejamento integrado depende não apenas da intencionalidade dos professores, mas de uma política institucional de formação continuada, com tempo, de recursos e de orientação de gestores escolares. Em resumo, esses estudos convergem ao afirmar que a formação continuada não é apenas suporte, mas condição estruturante para o planejamento interdisciplinar, sobretudo quando orientada para a colaboração, a análise compartilhada da prática e a construção coletiva do currículo.

**Projetos interdisciplinares como práticas pedagógicas integradoras**

No que se refere à natureza dos projetos interdisciplinares analisados, observa-se que tais experiências se caracterizam pela articulação entre áreas do conhecimento em torno de temas geradores, problemas concretos ou práticas socialmente significativas. Rosa e Rocha (2020), ao investigarem experiências na rede estadual do Rio de Janeiro, demonstram que projetos desenvolvidos após

processos formativos promovidos pela Secretaria de Educação possibilitaram a integração entre Língua Portuguesa, Biologia e Geografia por meio de oficinas de produção textual relacionadas a temas de saúde e meio ambiente. A análise desses estudos indica que a interdisciplinaridade não se configurou como mera justaposição de conteúdos, mas como prática pedagógica orientada pelo diálogo entre saberes, conforme defendido por Fazenda (2014). A criação coletiva dos projetos contribuiu para romper a lógica disciplinar tradicional, fortalecer a autonomia pedagógica dos docentes e ampliar o protagonismo estudantil, aspecto central para a educação integral (Arroyo, 2013).

Experiências em áreas como tecnologia, artes e inclusão também corroboram essa perspectiva. Siqueira et al. (2020), ao analisarem o "Laboratório Interdisciplinar de Práticas Criativas" em escolas de ensino médio integral em Pernambuco, evidenciam que projetos desenvolvidos após formações continuadas voltadas a metodologias ativas e ao uso de tecnologias digitais promoveram o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes. Esses resultados dialogam diretamente com a concepção de Morin (2001), ao apontar a relevância da integração de linguagens científicas, artísticas e tecnológicas para responder à complexidade do mundo contemporâneo.

**Projetos interdisciplinares e intervenção socioeducativa**

Além dos impactos pedagógicos, os estudos analisados demonstram que os projetos interdisciplinares, articulados à formação continuada, atuam como práticas de intervenção socioeducativa, na medida em que incidem sobre o clima escolar, as relações sociais e o fortalecimento da inclusão e da participação estudantil. O "Projeto Diversidade em Foco", analisado por Marques et al. (2021) em uma escola de tempo integral no Ceará, evidencia como a articulação entre História, Língua Portuguesa e Educação Física possibilitou ações voltadas à valorização étnico-racial e à acessibilidade. Os resultados apontados foram: redução de conflitos, fortalecimento do protagonismo de estudantes historicamente marginalizados e melhoria das práticas inclusivas, confirmam a compreensão de Gohn (2011) sobre práticas socioeducativas como ações intencionais voltadas à transformação social e à construção de vínculos. Nesse sentido, os projetos interdisciplinares analisados extrapolam a dimensão curricular e passam a atuar sobre aspectos fundamentais da convivência escolar e da formação cidadã.

Lima e Barbosa (2019) também destacam impactos semelhantes ao analisarem o projeto "Corpo, Voz e História", desenvolvido em uma escola do Distrito Federal. Ao integrar Literatura, História e Artes em processos criativos colaborativos, o projeto fortaleceu vínculos afetivos, autoestima e expressão corporal dos estudantes, contribuindo para sua permanência e participação ativa na escola, especialmente entre aqueles em situação de vulnerabilidade.

**Impactos na aprendizagem e no clima escolar**

De modo geral, os estudos convergem ao apontar que a implementação de projetos interdisciplinares, sustentados por processos de formação continuada, promove efeitos positivos tanto na aprendizagem quanto no clima escolar. Vieira (2024) e Siqueira et al. (2020) destacam avanços no desempenho acadêmico, no desenvolvimento da autonomia, na resolução de problemas e no trabalho colaborativo, especialmente quando os projetos relacionam conteúdos escolares a experiências concretas da realidade social dos estudantes.


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

No que se refere ao clima escolar, Rosa e Rocha (2020) ressaltam que o trabalho interdisciplinar aproxima os professores, estabelece objetivos comuns e reduz o isolamento pedagógico, favorecendo relações mais cooperativas entre docentes e estudantes. Tais resultados reforçam a compreensão de que a interdisciplinaridade, quando sustentada por formação continuada, contribui para a construção de ambientes escolares mais democráticos, inclusivos e socialmente comprometidos (Arroyo, 2013; Freire, 1996).

Em síntese, a análise dos estudos evidencia que a formação continuada de professores se constitui como elemento estruturante para a construção e consolidação de projetos interdisciplinares na educação integral do ensino médio. Quando orientada pelo trabalho coletivo, pelo planejamento integrado e pela problematização da prática, a formação continuada favorece práticas pedagógicas que respondem ao problema da fragmentação curricular, fortalecem o protagonismo docente e discente e operam como estratégias de intervenção socioeducativa.

**Considerações Finais**

A análise realizada neste estudo mostrou que o aperfeiçoamento dos professores, estruturado por ações coletivas e continuadas, desempenha papel fundamental para o sucesso de propostas interdisciplinares na educação integral do ensino médio. Observamos que processos formativos construídos de forma colaborativa, a partir da troca de experiências e de reflexões críticas sobre o cotidiano escolar, contribui para superar a fragmentação dos conteúdos e promover uma abordagem mais integrada do saber.

Ficou evidente que instituições que valorizam o planejamento conjunto entre professores e o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento criam condições desenvolvidas para práticas pedagógicas mais envolventes e inovadoras. Projetos interdisciplinares fundamentados nesse contexto fortalecem o engajamento dos alunos, estimulam iniciativas próprias e desenvolvem competências importantes para seu percurso acadêmico, social e cidadão.

Além disso, ao inserir projetos que envolvem tecnologia, artes e inclusão amplia-se o leque de oportunidades para que a escola se torne um ambiente mais receptivo às diferenças e atenta às múltiplas realidades dos estudantes. Além do mais, ao adotar uma postura atenta à diversidade, apoiar o valor de trajetórias singulares e estimular a participação de todos no processo de aprendizagem, fortalece o processo inclusivo. Outro aspecto essencial identificado é a necessidade de garantir que as ações interdisciplinares estejam inseridas de maneira permanente na rotina escolar, o que demanda tempo exclusivo para formação, apoio institucional e incentivo ao trabalho cooperativo entre docentes e equipe gestora.

Importa destacar ainda o potencial das práticas interdisciplinares como estratégias de intervenção socioeducativa. Ao proporcionar espaços para o enfrentamento de questões sociais, culturais e pessoais presentes na comunidade escolar, essas práticas favorecem a construção de vínculos de pertencimento, respeito mútuo e responsabilidade coletiva. A escola, organizada nessa perspectiva, torna-se um agente transformador contemporâneo, promovendo ambientes mais justos, inclusivos e preparados para lidar com os desafios próprios da juventude.

Dessa forma, fortalecer a educação integral, por meio de processos formativos, práticas interdisciplinares voltadas à intervenção socioeducativa, significa

reafirmar o compromisso com uma escola que, além de transmitir conhecimentos, contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, a evolução humana em sua totalidade e para a formação de sujeitos participativos, críticos e solidários.

## Referências


Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa* (2. ed.). Vozes.

Arroyo, M. G. (2012). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens* (7. ed.). Vozes.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Fazenda, I. C. A. (2014). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa (*22. ed.). Cortez.

Freire, P. (2011). *Educação como prática da liberdade* (34. ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (41. ed.). Paz e Terra.

Gil, A. C. (2017). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7. ed.). Atlas.

Gohn, M. da G. (2010). *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. Cortez.

Gregio, B. M. A. (2012). *Formação continuada de professores e pesquisa-formação: possibilidades e dificuldades na formação de professores para uso de tecnologias no ensino da matemática* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. https://grupoddmat.pro.br/wp-content/uploads/2021/09/GREGIO-B.-M.-A.-Formacao-Continuada-de-Professores-e-Pesquisa-Formacao.pdf

Imbernón, F. (2016). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (8. ed.). Cortez.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2017). *Fundamentos de metodologia científica* (8. ed.). Atlas.

Libâneo, J. C. (2010). Formação de professores: identidade e profissionalização. *Educação em Revista, (33)*, 39–52. https://www.scielo.br/j/edur/a/H6WdgRJRRNnTVQfkq68Dk8P/

Lima, G. F. de, & Barbosa, A. P. (2019). Corpo, voz e história: experiências interdisciplinares no ensino médio integral. *Revista Arte & Cultura, 10(3),* 45–65. https://portal.uniesp.edu.br/revista-artee-cultura/edicoes/2019-3.pdf

Mariano, É. P. (2021). *Formação continuada de professores e interdisciplinaridade: desafios e possibilidades no ensino médio público paulista* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista]. https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214899

Marques, J. P., Almeida, J. C. da S., & Lima, F. M. (2021). Projeto diversidade em foco: experiências inclusivas em uma escola de tempo integral. *Revista Práticas em Educação Inclusiva, 8*(1), 99–116.


 ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

Minayo, M. C. de S. (2012). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14. ed.). Hucitec.

Moll, J. (Org.). (2012). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Penso.

Morin, E. (2001). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (17. ed.). Bertrand Brasil.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (15. ed.). Cortez.

Nascimento, I. V. do, Araújo, M. do S. S., & Lima, A. P. dos S. (2020). Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do ensino médio. *Interações (Campo Grande), 21(1),* 191–206.

Nóvoa, A. (2019). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa.

Oliveira, T. de S. (2019). *Educação integral e interdisciplinaridade: interfaces e práticas na rede pública estadual do Ceará* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Ceará]. http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/45331

Piaget, J. (1972). A epistemologia das relações interdisciplinares. In U. Araújo et al. (Orgs.), *Problemas da interdisciplinaridade* (pp. 133–143). Perspectiva.

Rosa, M. C. de L., & Rocha, Z. de F. D. C. (2020). Interdisciplinaridade na concepção de um grupo de professores do ensino médio. *Ensino & Multidisciplinaridade, 9(2)*, 228–242. https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ensmultidisciplinaridade/article/view/15202

Sacristán, J. G. (2017). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3. ed.). Penso.

Siqueira, P. M. de, Marinho, D. L., & Santos, H. (2020). Laboratório interdisciplinar de práticas criativas: tecnologia e inovação no ensino médio integral. *Cadernos de Educação Ciência & Tecnologia, 13*(2), 79–98. https://periodicos.utfpr.edu.br/ceci/article/view/13242

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17. ed.). Vozes.

Vieira, M. G. (2024). *Desdobramentos da adesão à proposta de educação integral do estado de Minas Gerais nas práticas matemáticas interdisciplinares do projeto horta didática* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Ouro Preto]. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOP_0f387bd524bcf93cc7040790e94f4ff7

**Revista Integración**
UNIVERSIDAD DE SONSONATE
Volumen: 14
Número especial
Año:2026
ISSN 2309-4516
E-ISSN 3134-8688
ISSN-L 2309-4516
ISNI 0000 0004 0416 0183



**Artículo de investigación**

**Autores**:
Cynara Sento-Sé [1] *
Luz Marina Sento-Sé[2]
Sidnay Fernandes dos Santos[1]

**Afiliación:**
Universidade do Estado da Bahia[1]
Escola Superior de Advocacia da Ordem dos Advogados do Brasil[2]

**Correspondencia:**
* caalves@uneb.br

**Recibido:** 02/04/2026
**Aprobado:** 07/06/2026

**DOI:**
https://doi.org/10.66092/qe96pk45



Este contenido está protegido bajo la licencia CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es

# Degradación ambiental: trauma simbólico e identidad ribereña en el río São Francisco, Brasil

## Environmental degradation: symbolic trauma and riverine identity in the São Francisco River, Brazil

## Resumen

Este artículo investigó cómo la degradación ambiental del río São Francisco —el Velho Chico— no destruyó únicamente la ecología, sino que, derrumbó el mundo simbólico de quienes nacieron y crecieron a orillas de sus aguas. El objetivo fue comprender de qué modo las narrativas orales de los ribereños del tramo medio del São Francisco expresaron el sufrimiento psíquico e identitario derivado de la degradación ambiental del río y cómo esa degradación amenaza la propia posibilidad de la palabra encantada. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y se partió de narrativas orales recogidas en la isla Canabrava (Bom Jesus da Lapa – Brasil), analizadas desde un marco teórico interdisciplinario que articula el análisis del discurso de Eni Orlandi, el psicoanálisis lacaniano —especialmente el concepto de lo real como aquello que escapa al lenguaje— y la poética del agua de Gaston Bachelard. Además, los datos se recogieron a través de entrevistas, lo que significó una investigación de campo. Los resultados indicaron que, el río para los ribereños nunca fue un recurso hídrico: fue un sujeto. La degradación produjo angustia, duelo anticipatorio y silenciamiento discursivo. Se concluyó que cualquier política de preservación que ignore esta dimensión podrá salvar el agua, restaurar el lecho, pero dejará morir el encantamiento y la identidad.

## Palabras clave

Discurso, deterioro ambiental, identidad, recursos naturales, río.

## Abstract

This article investigated how the environmental degradation of the São Francisco River —the Velho Chico— not only destroyed the ecology but also shattered the symbolic world of those born and raised along its banks. The aim was to understand how the oral narratives of the river dwellers in the middle section of the São Francisco expressed the psychic and identity-related suffering resulting from the river's environmental degradation, and how this degradation threatens the very possibility of the enchanted word. The research employed a qualitative approach, drawing on oral narratives collected on Canabrava Island (Bom Jesus da Lapa, Brazil). These narratives were analyzed using an interdisciplinary theoretical framework that integrates Eni Orlandi's discourse analysis, Lacanian psychoanalysis — especially the concept of the real as that which escapes language— and Gaston Bachelard's poetics of water. Data was also collected through interviews, which constituted field research. The results indicated that, for the river's inhabitants, the river was never merely a water resource: it was a subject. Its degradation produced anguish, anticipatory grief, and a discursive silencing. It was concluded that any preservation policy that ignores this dimension may save the water and restore the riverbed, but will allow the enchantment and identity to die.



## Keywords

Environmental degradation, identity, natural resources, river, speech.


## Introducción

Hay palabras que nacen del agua, no literalmente, sino metafóricamente. A orillas del São Francisco, el lenguaje brotó húmedo, atravesado por el ritmo de las crecidas y las bajadas, impregnado del olor a barranco y a pescado, habitado por seres encantados que moran en el fondo del río y ascienden a la superficie cuando alguien se atreve a navegar sin pedir permiso. El encanto del río habita en el Nego d'Água, la Mãe d'Água, el vapor encantado, que siguen su flujo natural. Para quien viene de otro lugar o territorio, esos parecen personajes de ficción; para quien creció a orillas del Velho Chico sabe que no: son interlocutores, nombres que el lenguaje encontró para nombrar lo que él solo no consigue decir —el misterio de un río que es, en sí mismo, significante y significado— .

El río São Francisco, conocido como Velho Chico, constituye el eje simbólico en torno al cual se organizan la vida, la muerte, la memoria y la identidad de los pueblos ribereños. Sus aguas corrientes, sus crecidas y bajadas, sus barrancos y sus piedras son simultáneamente paisaje material y soporte de un universo mítico que traduce, en lenguaje discursivo, los miedos, los deseos y las normas de convivencia con el entorno, donde el agua dulce es el elemento transitorio, la metamorfosis ontológica esencial (Bachelard, 1989); destruir el río es destruir la subjetividad que en él se forma. En las últimas décadas, sin embargo, el Velho Chico viene sufriendo transformaciones que ninguna métrica ecológica logra capturar por completo: represas hidroeléctricas, puentes, deforestación de los márgenes y expansión de la agricultura irrigada alteran el curso del río, reducen su caudal y comprometen su profundidad. Pero lo que está en juego va más allá de la biodiversidad amenazada o del stock pesquero en declive. Está en juego un modo de vida, una cosmovisión, la palabra encantada y la posibilidad de que ella aún tenga a quién dirigirse.

Este artículo nace de una investigación de campo realizada en la Isla Canabrava (Bom Jesus da Lapa – Brasil), comunidad ribereña tradicional que ha sido

testigo, a lo largo de décadas del progresivo azolvamiento del río, la pérdida de su profundidad y el silencioso presagio de su desaparición. Las narrativas orales de los habitantes de esa isla constituyen el corpus empírico que orienta este análisis. Escuchar a esos sujetos no es un procedimiento metodológico neutro: es un acto ético, político y también, una forma de reconocer que hay saberes sobre el río que no caben en ningún informe técnico.

La pregunta de investigación fue la siguiente: ¿cómo las narrativas orales de ribereños del tramo medio del São Francisco expresan y elaboran el sufrimiento psíquico e identitario derivado de la degradación ambiental del río, y de qué modo esa degradación amenaza la propia posibilidad de la palabra encantada? Para responderla, se usó un marco teórico interdisciplinario que articula el análisis del discurso de Eni Orlandi (2012), el psicoanálisis lacaniano (Lacan, 1998) y la poética de los elementos de Gaston Bachelard (1989), organizado en cuatro momentos: 1. El contexto de la Isla Canabrava; 2. El referencial teórico; 3. El análisis de las narrativas; 4. Las consideraciones finales, en las que se insiste en que el río es patrimonio vivo, material e inmaterial, ecológico y simbólico.

## Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo donde se analizó el discurso de los habitantes ribereños. Las narrativas recopiladas en la isla Canabrava (Bom Jesus da Lapa – Brasil), se abordaron desde un marco teórico interdisciplinario que articula el análisis del discurso de Eni Orlandi, el psicoanálisis lacaniano, específicamente el concepto de lo real como aquello que escapa al lenguaje y la poética del agua de Gaston Bachelard. Los discursos de los ribereños fueron recolectados por medio de entrevistas. Todas las entrevistas citadas fueron recogidas en trabajo de campo en la isla Canabrava (Bom Jesus da Lapa – Brasil) entre 2024 y 2025, con la debida autorización de los participantes y aprobación del Comité de Ética en Investigación de la Universidad del Estado de Bahía (CEP/UNEB). Los nombres de los entrevistados fueron preservados mediante el uso de seudónimos o identificaciones genéricas, conforme al término de consentimiento libre e informado.

## Desarrollo

### El río São Francisco en la isla Canabrava: entre la geografía y el encantamiento

La isla Canabrava se encuentra en el municipio de Bom Jesus da Lapa, en el sertão bahiano, con 5 800 metros de extensión y 266 hectáreas de superficie terrestre rodeada de aguas por todos los lados. Los números no dicen mucho, pero la historia sí: durante generaciones, la isla fue fértil. Albergó cultivos, ingenios, casas de harina, intensa actividad pesquera y, actualmente, aún abastece de verduras y condimentos al municipio de Bom Jesus da Lapa. Familias que allí nacieron, crecieron y murieron tejieron su identidad en los pliegues del río. La isla es un microcosmos y un testimonio vivo de lo que el tramo medio del São Francisco alguna vez fue y de lo que está dejando de ser. La memoria de ese pasado próspero vive en las palabras de los habitantes. Quien escucha percibe que no es nostalgia: es precisión.

Uno de los habitantes, que lleva 70 años viviendo en la isla, narra con la exactitud de quien no necesita consultar ningún archivo porque el archivo está en él:

> Allí, cuando llegué a esta tierra, ayer cumplí 70 años que estoy viviendo aquí. 70 años, ayer,

 ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

> día 13 de junio. Y aquella isla allí, uno podía, era toda inculta, toda. Había ocho matas de mango dentro de aquella isla. [...] Éramos 40 familias, ¿no? Entre todos, ¿no? De aquí hasta Paratinga, quedó gente. Y ahí, metimos mano, cultivamos aquella isla. (Zé Preá, 70 años, comunicación personal 2024-2025)

Esa memoria de fundación —con el gesto de cultivar lo que era inculto, de hacer cultivo donde antes solo había mango y monte— contrasta hoy con un presente marcado por la erosión del suelo, el azolvamiento del canal y la pesca que escasea cada estación. El barranco que se derrumba es el tema que insiste en las palabras, siempre volviendo, como quien no puede soltar un dolor que no pasa:

> De a poco el barranco empieza a caer. De a poco ¿no? cuando el barranco es alto, de a poco el barranco empieza a caer. Pum te golpea te golpea, te golpea, te golpea. Ahí los muchachos tienen que ir allá y salir. Y salir. (Zé Preá, comunicación personal 2024-2025)

La repetición rítmica "de a poco... de a poco... de a poco" no es un descuido del lenguaje, sino la forma en que el sufrimiento encuentra para decirse cuando aún no ha encontrado palabras suficientes (Orlandi, 2012). Esto recuerda que la repetición es uno de los modos en que el discurso trabaja sus impases: lo que no puede elaborarse plenamente insiste, vuelve, golpea. Zé Preá no está describiendo la erosión del barranco, está intentando encontrar palabras para una pérdida que las excede, la repetición es la señal de eso, del lugar donde el discurso se fractura y fracturado dice más de lo que logra decir.

El río, para los ribereños, nunca fue un mero recurso hídrico. Como señalan Silva y Vargas (2019), la identidad cultural del hombre ribereño es indisociable de sus mitos y leyendas, que hacen del São Francisco un ser vivo, dotado de voluntad y agencia —agua que corre, que encanta, que da el pescado y que puede ahogar, siendo ella misma un sujeto con quien se negocia—. Las ofrendas de tabaco al Nego d'Água, los pedidos de permiso antes de navegar y zambullirse, los relatos de apariciones y encantos componen un sistema simbólico que humaniza el entorno y establece pactos de reciprocidad entre el sujeto ribereño y el río que lo constituye. Cuando el río enferma, entonces, no es solo la pesca lo que se pierde: es el propio compañero de diálogo quien desaparece, se repliega, se vuelve opaco, quien ya no responde a los rituales.

**Análisis del discurso: la palabra como práctica social**

Para Orlandi (2012), el discurso no es un mensaje transparente entre emisor y receptor, sino un efecto de sentidos producido en condiciones históricas, sociales e ideológicas específicas. El lenguaje, lejos de ser un instrumento neutro está atravesado por la ideología y el inconsciente; el sujeto que habla no es dueño pleno de su decir —está afectado por el interdiscurso, por la memoria de lo que ya fue dicho antes que él y que condiciona lo que puede decir ahora—.

Dos conceptos orlandianos resultan particularmente fecundos para este estudio: 1. Las condiciones de producción —el contexto inmediato y el contexto sociohistórico más amplio que determinan lo que puede y debe ser dicho— que, en el caso de las narrativas ribereñas, incluyen las transformaciones ambientales impuestas al río; 2. La memoria discursiva (interdiscurso), lo ya dicho que sustenta todo decir presente, cuyas narrativas sobre el río encantado son actualizaciones de una memoria secular que entra en tensión aguda con el discurso hegemónico del progreso y el desarrollo, que trata al río como recurso a ser gestionado, no como sujeto a ser escuchado.

Orlandi distingue también la paráfrasis —el retorno a los mismos sentidos, la estabilización del decir— de la polisemia —el desplazamiento, la ruptura, el decir otro—. La degradación del río fuerza a los ribereños a un gesto profundamente polisémico: ¿cómo decir un río que ya no es el mismo? ¿Cómo mantener la palabra encantada cuando el encantamiento parece estar muriendo? Es en esa tensión entre la memoria del río que fue y la realidad del río que está donde se produce el sufrimiento discursivo que nuestros análisis buscan iluminar.

**Psicoanálisis lacaniano: lo real, lo simbólico y lo imaginario**

Lacan (1998) propone que la experiencia humana está estructurada por tres registros: lo simbólico —el orden del lenguaje, la ley, la cultura—; lo imaginario —el dominio de las imágenes y las identificaciones—; y lo real —aquello que escapa a la simbolización, lo traumático, lo imposible de ser dicho—. Lo real no es la realidad objetiva, sino aquello que resiste cualquier mediación simbólica: la fuerza bruta de una crecida, la muerte súbita, el silencio de un río que se seca.

Las leyendas ribereñas —el Nego d'Água, la Mãe d'Água, el surubí dorado, el vapor encantado— funcionan como significantes que intentan circunscribir lo real, domesticándolo dentro de una narrativa comprensible. El pacto de la ofrenda de tabaco sería un intento de transformar el poder imprevisible del río en una relación de intercambio, de inscribir lo incontrolable en el orden de lo simbólico. Sin embargo, lo real insiste: el barranco cae, el pescado desaparece, el río pierde la fuerza. Cuando la degradación ambiental alcanza un punto crítico, lo propio simbólico vacila; resta la angustia —señal lacaniana de que el sujeto se confronta con algo que no puede ser simbolizado—. Es precisamente esto lo que revelan las narrativas de los ribereños de la isla Canabrava: un encuentro doloroso y reiterado con lo real de la degradación, instaurando lo que el psicoanálisis denomina duelo —más precisamente, duelo anticipatorio—, en que el ribereño comienza a despedirse del río mientras este aún corre.

**La poética del agua de Gaston Bachelard**

Bachelard (1989), en *El agua y los sueños,* atribuye al agua una materialidad poética que la convierte en algo más que un elemento físico —sustancia que sueña el mundo, elemento de la metamorfosis, la fluidez, la purificación y también la muerte—. El río que corre es la imagen del tiempo que pasa, de la vida que se renueva; el río que se seca es la imagen del tiempo detenido, de la vida que se interrumpe.

Para Bachelard (1989), el agua es el elemento de la juventud y la vida, pero también el elemento de la muerte, el elemento que engulle. Esa ambivalencia fundamental está en el centro de las leyendas ribereñas: el agua que puede dar el pescado o ahogar al pescador. Cuando la degradación del río rompe esa dialéctica productiva, ya no se trata de un agua generosa o punitiva, sino de un agua moribunda —que ya no cumple ninguno de los dos roles— y con ella se pierde la capacidad de soñar el mundo. La sequía del São Francisco no es solo una tragedia ecológica: es una tragedia de la imaginación.

## Resultados

**Análisis de las narrativas: trauma, crítica y apocalipsis**

**La personificación del río y la degradación como trauma**

En las palabras de los entrevistados, el río continúa siendo sujeto incluso cuando es narrado en declive.

 ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

Padece acciones externas; es él quien es acabado por el puente, no al contrario. Uno de los pescadores, con más de cincuenta años de experiencia en el Velho Chico, narra con la precisión de quien midió con su propio cuerpo el fondo del río:

> Aquella corona que se formó ahí debajo del puente, ¿es natural? — No, nunca. Ahí se hundió de cinco metros, seis metros en medio de agosto. Es solo piedra, solo piedra abajo. — ¿Y la arena ahí qué es? — Ahora se rellenó todo en medio del puente. El puente acabó el carro, acabó el río. Quien acabó el río fue el puente. Puente, represa, esas cosas acaban con el río. Allá donde hicieron la línea del tren. Se hundió un tiempo con ocho, ocho metros, yo pesqué allá, yo lo conocí, era una cosa enorme. Hoy está con dos metros. (Comunicación personal, 2024-2025)

Lo que resalta en ese relato no es solo la información, sino la causalidad identificada con precisión quirúrgica. El contrapunto temporal entre el río de antaño (ocho metros de profundidad, una cosa enorme) y el río de ahora (dos metros, azolvado) y la repetición del verbo acabar tres veces en frases cortas y contiguas producen un efecto de irreversibilidad, de algo que no puede revertirse. Desde la óptica lacaniana, la repetición es un síntoma discursivo: el sujeto intenta, mediante la insistencia, fijar un sentido para un real que huye. Bachelard nos ayuda a sentir la dimensión de esa pérdida: el río de ocho metros que el pescador conoció no era solo más profundo —era más río, era un río que cargaba más imágenes, que podía ser más sujeto de leyenda—. El río de dos metros es un río que encogió no solo en volumen, sino en potencia imaginativa y simbólica.

**Críticas a las intervenciones humanas: puente, represa y el discurso del progreso**

Los ribereños de la isla Canabrava no son ingenuos sobre las causas de la degradación; nombran con precisión quirúrgica las obras: el Puente Gercino Coelho (1990), las represas hidroeléctricas, los proyectos de la CODEVASF. Elaboran una teoría local sobre el mecanismo de la destrucción, una teoría que tiene su propia consistencia y merece ser escuchada como saber, no solo como queja:

> Yo no le dije a usted que vine... Le dije a usted que los puentes acaban aquí por eso. Porque los puentes... Me acordé, Cori dijo lo mismo. Los puentes detienen la fuerza del agua. Si ella viene por debajo del agua, arrastra. Si el agua viene muerta, viene lenta, viene débil... Y ahí va a secar el río. (Comunicación personal, 2024-2025)

La oposición entre agua viva —que viene por abajo, que arrastra, que tiene fuerza— y agua muerta — lenta, débil, desencantada— es filosóficamente densa. El agua viva es el agua bachelardiana, aquella que sueña, que metamorfosea, que genera historias; el agua muerta es el agua desencantada, que perdió su potencia imaginativa y material. En términos orlandianos, ese discurso de los ribereños constituye un contradiscurso que se enfrenta directamente con la formación discursiva hegemónica del progreso tecnocrático: mientras el discurso oficial trata puentes y represas como obras de modernización, los ribereños invierten esa lógica —quien acabó el río fue el puente no es una metáfora: es una denuncia—. El silenciamiento del saber ribereño en las decisiones sobre el río es parte del mismo proceso que acalla la palabra encantada.

**Predicción apocalíptica y sus efectos en la subjetividad**

Uno de los momentos de mayor densidad traumática en las entrevistas fue la comprensión empírica, construida en la piel y en los ojos de quien acompaña el río desde hace décadas, de que el São Francisco puede no llegar vivo al año 2030:

> No va a llegar al 2030, no, por una vez aquí solo un arroyo no. [...] Se está secando rápido. (Comunicación personal, 2024-2025)

Esa predicción funciona como un discurso apocalíptico local que no describe únicamente un fenómeno físico, sino que instaura un horizonte de finitud para la propia identidad ribereña. Si el río muere, ¿qué será de los ribereños? ¿Dónde quedarán las leyendas, las ofrendas, las apariciones? ¿Dónde morarán los encantados cuando ya no haya agua para habitarlos? Uno de los entrevistados respondió al intento de la investigadora de evocar esperanza con seca precisión, usando el pretérito imperfecto: "había agua para Guanambi, había agua para Caetité, todo de este río" (Comunicación personal, 2024-2025). El tiempo verbal pasado ya inscribe la pérdida como consumada. Desde el punto de vista psicoanalítico lacaniano, ese relato evidencia una confrontación directa con lo real: el pacto simbólico fue roto por fuerzas externas —Estado, ingeniería, progreso—, que operan fuera del alcance de los rituales tradicionales. Resta la angustia y una forma de duelo que Freud (2010) llamaría melancolía: duelo por el objeto que aún no ha muerto completamente, pero que ya no es el mismo.

**La memoria del agua abundante como resistencia simbólica**

Las narrativas, sin embargo, no son únicamente narrativas de pérdida. Preservan una memoria de abundancia que funciona como resistencia simbólica contra el borramiento. Uno de los entrevistados describe el paisaje del pasado no tan remoto:

> Aquí donde yo vivía, aquí donde yo vivía, aquí era el puente. Esta de abajo aquí pasaban los barcos. Pasaba por bien dentro de aquí. Hay unos pies de agua aquí, unos pies de agua aquí. Todo aquí la gente quedaba acampada. La gente que venía de lejos, para ver el barco pasar rápido y tal y tal y tal. [...] Esto aquí era un río solo. Era un río solo. Yo estudié aquí arriba en barco. (Comunicación personal, 2024-2025)

La repetición de era un río solo y la referencia al estudio en barco muestran cómo las aguas del río estaban arraigadas en todas las dimensiones de la vida —trabajo, educación, ocio, encuentro amoroso—. No había vida separada del río: había vida con el río, en el río, por el río. Al decir *yo estudié en barco*, el entrevistado afirma que existió como ribereño porque existió un río navegable. Y al afirmar eso, afirma que la identidad ribereña no es un accidente geográfico, sino una consecuencia del río. Sin el río, el ribereño no es el mismo. Con la memoria del río, aún puede serlo. Bachelard nos enseña que la imaginación material se alimenta de las imágenes que la memoria preserva: mientras haya un ribereño que recuerde cómo los vapores pasaban rápido, el río aún vive —no solo en el lecho que queda, sino en la memoria que resiste—.

**Consideraciones finales**

Lo que las narrativas de la isla Canabrava enseñan no cabría en ningún informe de impacto ambiental: la degradación del río São Francisco no es únicamente una crisis ecológica —es una crisis simbólica y una crisis del sujeto—. Es la ruptura de un pacto ontológico

 ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

que organiza toda una forma de existir en el mundo. Cuando el Nego d'Água ya no responde a las ofrendas, cuando el propio Nego d'Água parece estar muriendo, sofocado por el cemento y el azolvamiento, lo que se rompe es el tejido simbólico que, durante generaciones, permitió a los ribereños elaborar sus miedos, negociar con las fuerzas de la naturaleza y construir una identidad colectiva anclada en las aguas del Velho Chico.

Lo real de la degradación produce angustia, duelo anticipatorio y en el límite, silenciamiento discursivo: la palabra encantada pierde su destinatario. Los ribereños entrevistados demuestran una lucidez notable al identificar las causas de la degradación —puentes que detienen la fuerza del agua, represas que matan la corriente, azolvamiento que reduce la profundidad de ocho a dos metros—. Más que constataciones empíricas, esas palabras son gestos discursivos de denuncia que confrontan el discurso del progreso tecnocrático con una ética de la relación con el entorno, sistemáticamente silenciada por el paradigma desarrollista.

Bachelard nos recuerda que el agua es un elemento que sueña. Cuando el río ya no corre con la fuerza de antaño, cuando su profundidad pasa de ocho metros a dos, cuando los barcos que antes pasaban rápido ya no encuentran calado suficiente, lo que se pierde no es solo la infraestructura de transporte —es la imagen que alimenta el sueño, la narrativa que sustenta la identidad, el agua que da sentido a la palabra encantada—.

Este artículo no ofrece soluciones técnicas para la revitalización del São Francisco, esa es tarea de ingenieros, gestores públicos y, sobre todo, de los movimientos sociales que ya llevan décadas luchando. Lo que este artículo ofrece es la insistencia en un punto que las políticas de desarrollo sostenible raramente consideran: el río es patrimonio inmaterial en el mismo grado en que es patrimonio hídrico. Cualquier proyecto que ignore esa dimensión estará recuperando el agua, pero no el río —restaurando el lecho, pero no el encantamiento; preservando la ecología, pero dejando morir la identidad—. Escuchar las narrativas de los ribereños e incorporar su cosmovisión en las decisiones políticas no es romanticismo, sino epistemología: es reconocer que esos sujetos poseen un saber sobre el río que ningún informe técnico puede sustituir.

Una de las preguntas que fundamentó el estudio fue: ¿cuándo el río se seca, la palabra encantada enmudece? —no tiene respuesta simple—. Sí, la palabra encantada enmudece: cuando el pacto simbólico se rompe, cuando el Nego d'Água ya no tiene dónde morar, cuando el río que era sujeto va convirtiéndose en objeto de lamento y de nota técnica. Pero no completamente. No sin lucha. Las propias narrativas de degradación analizadas aquí son palabras encantadas tomadas por el duelo —denunciando, recordando, resistiendo, haciendo lo que la palabra siempre hizo a orillas del São Francisco: transformar realidad bruta en lenguaje, sufrimiento en discurso, pérdida en memoria que puede ser transmitida—. Mientras haya un ribereño para contar —con la precisión de quien midió con su propio cuerpo que el río tuvo ocho metros de profundidad, que los barcos pasaban rápido, que él estudió en barco—, el río aún vive. Vive en la memoria y a través del discurso, vive en la palabra que, aun tomada por el duelo, no ha cesado de encantar.

## Agradecimientos

Las autoras agradecen a los habitantes de la isla Canabrava por la generosidad con que compartieron sus memorias y narrativas sin las cuales esta investigación no habría sido posible.

## Referencias

Alves, C. S.-S. (2014). A identidade cultural do homem ribeirinho através da análise dos seus mitos e lendas. *Revista ComSertões, 2*(1).

Bachelard, G. (1989). *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria.* Martins Fontes.

Brito, I. O., & Purificação, M. (2020). Currículo questões iniciais: atuação do educador e a formação do cidadão crítico e reflexivo. *Revista Cesumar, 22*(2).

Freud, S. (2010). *O mal-estar na civilização*. Companhia das Letras.

Lacan, J. (1998). *Escritos*. Zahar.

Orlandi, E. P. (2011). *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. Pontes.

Orlandi, E. P. (2012). *Análise de discurso: princípios & procedimentos (10. ed.).* Pontes.

Silva, C. B., & Vargas, M. A. M. (2019). Em busca dos sentidos de ser ribeirinho sertanejo. *InterEspaço, 5*(17).

Vargas, M. A. M. (2020). Os ribeirinhos do Baixo São Francisco: outros sentidos de ser. *Geograficidade, 10*(1), 58–75.

 ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

**Revista Integración**
UNIVERSIDAD DE SONSONATE
Volumen: 14
Número especial
Año:2026
ISSN 2309-4516
E-ISSN 3134-8688
ISSN-L 2309-4516
ISNI 0000 0004 0416 0183

USO EDITORES

**Ensayo**

**Autores:**
Neirelys Calzada Romero*
Regla Padrón Galarraga

**Afiliación:**
Universidad Agraria de La Habana
Fructuoso Rodríguez Pérez

**Correspondencia:**
* neirelyscalzada2@gmail.com

**Recibido:** 06/10/2026
**Aprobado**: 10/12/2026

**DOI:**
https://doi.org/10.66092/zy8h3141

Este contenido está protegido bajo la licencia CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es

# Educación estética en familias de niños de la primera infancia en Surgidero de Batabanó, Cuba

## Aesthetic education in families of early childhood children in Surgidero de Batabanó, Cuba

## Resumen

La primera infancia constituye la fase principal del desarrollo integral del niño, en la cual la educación estética no es un complemento, sino una parte esencial de la educación. La familia desempeña un papel fundamental en este proceso, ya que, representa el primer entorno de desarrollo que ejerce gran influencia sobre los niños. Por ello, en este ensayo se reflexiona sobre el programa «Educa a tu hijo». Se identificó que las familias presentan un conocimiento limitado sobre las artes y, específicamente, sobre educación estética. Este panorama puede influir en la manifestación de la creatividad, imaginación y la sensibilidad estética en diversos ámbitos de la vida cotidiana, incluyendo la organización y decoración de los espacios del hogar. Con el fin de transformar esta situación problemática, se propone un sistema de acciones de extensión. Este ensayo constituye un resultado parcial del análisis y presenta las bases teóricas del sistema de acciones de extensión en las dimensiones: cognitiva (conocimiento conceptual), procedimental (las buenas prácticas) y axiológica (comunicación afectiva).

## Palabras clave

Desarrollo integrado, estética, familia, primera infancia.

## Abstract

Early childhood is the primary phase of a child's holistic development, in which aesthetic education is not merely a supplement, but an essential part of that education. The family plays a fundamental role in this process, representing the first developmental environment that exerts a significant influence on children. Therefore, this essay reflects on the "Educate Your Child" program. It was identified that families have limited knowledge of the arts and, specifically, of aesthetic education. This can influence the expression of creativity, imagination, and aesthetic sensitivity in various aspects of daily life, including the organization and decoration of homespaces. To address this problematic situation, a system of outreach activities is proposed. This essay presents a partial result of the analysis and outlines the theoretical foundations of this outreach system in the following dimensions: cognitive (conceptual knowledge), procedural (best practices), and axiological (affective communication).

## Keywords

Aesthetics, early childhood, family, integrated development.

## Introducción

La educación estética como todo proceso educativo ejerce información sobre la personalidad. Su logro parte de la transmisión y transformaciones de los conocimientos y experiencias acumuladas por la humanidad, por lo que el sujeto la adquiere en la actividad comunicativa que desarrolla con otros de su misma especie. Se orienta a la formación y desarrollo de la actitud estética hacia todo lo que posee belleza en el mundo y, por ende, constituye una de las facetas de la integralidad de la personalidad en correspondencia con su contexto sociocultural.

En la actualidad, la educación estética es un componente fundamental de los modelos educativos a los que se aspira en un alto número de países, con énfasis creciente en la integración del conocimiento artístico en el currículo escolar, para promover el desarrollo integral desde la primera infancia. Esto no es lujo; sino una herramienta esencial para formar individuos íntegros, creativos, sensibles, críticos ante los retos del mundo actual del que Cuba no está exenta.

Dentro del sistema educacional cubano, una de las vías para su logro es el programa *Educa a tu hijo*; debido a que, la familia es también un eslabón fundamental en este proceso, es la primera escuela y un pilar esencial en el mismo. El entorno familiar, la orientación adecuada de los padres y convivencia en un ambiente de aprendizaje enriquecedor; contribuyen a la formación de sujetos con una sensibilidad artística desarrollada, capaz de apreciar la belleza, la cultura y la creatividad. En este sentido, es de suma importancia que la familia esté orientada, que posea educación estética para contribuir a la de sus hijos. Se debe tener sensibilidad artística al asistir a museos, al leer libros de artes, al escuchar música variada, al crear un ambiente artístico en los hogares; así sea cuando se incluyen en la decoración de cuadros, esculturas o incluso los mismos trabajos realizados por los niños.

Sin embargo, en intercambio con familias del programa *Educa a tu hijo* del Consejo Popular de Surgidero de Batabanó, deja en evidencia que las familias poseen limitados saberes sobre educación estética adecuada para sentar las bases del desarrollo en sus hijos. Algunas observaciones son:

- Tienen poco conocimiento sobre las artes y en específico el proceso de educación estética.


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

- No muestran en sus modos de pensar y actuar altos índices de educación estética.

- No en todos los hogares se aprecia creatividad, imaginación y buen criterio estético al decorarlos y hasta en la propia convivencia hogareña.

## Desarrollo

Antes de hacer referencia a la educación estética en la primera infancia, resulta necesario realizar un breve bosquejo sobre esta categoría y la importancia de su educación en el ser humano. Proviene del griego *aisthesis*, que significa sentido o percepción. Constituye la rama de la filosofía que estudia los elementos artísticos y las maneras en que se aprecia el mundo; es un concepto que su origen se ubica en la Grecia clásica y en el transcurso histórico de la sociedad ha variado su significado y alcance, por ello, decir estética es referirse al estudio de la belleza.

**Acerca de la educación estética en la primera infancia**

La categoría estética refiere una disciplina que es 2 000 años anterior a la palabra que lo define o incluso más. Es un término introducido por primera vez por el estudioso alemán Alexander Gottlieb Baumgarten en 1735, en su libro *Reflexiones filosóficas acerca de la poesía*, quien la concibe como la ciencia del conocimiento sensible, dirigida al estudio de la naturaleza y la apreciación de lo bello con énfasis en las artes visuales.

El hacer referencia a la historia de la estética, remonta a los estudiosos e investigadores a épocas en las que, obras que hoy se consideran manifestaciones artísticas; constituyen expresiones de la vida diaria, de lo utilitario del arte en el hombre en épocas remotas. Ejemplo de ellos son pinturas rupestres en cavernas, confecciones de barro y madera.

Para este estudio la estética es un proceso que estimula la formación de la sensibilidad y el juicio estético mediante diversas formas de arte y experiencias culturales. Definirla es conocer y comprender los diferentes aspectos y características que se utilizan, para evaluar la belleza y la estética en una obra de arte o en un objeto del propio mundo en que se convive. Sin embargo, es categoría subjetiva, ya que, su concepción puede variar de una persona a otra. Algunos de los aspectos que se pueden considerar en la categoría estética incluyen: proporción, simetría, contraste, color, textura, composición e idea o mensaje.

Al respecto es criterio de Sánchez (2013) que el hombre desde que nace está rodeado de lo estético, desde el propio seno familiar en que recibe los primeros conocimientos hasta las instituciones educativas en que amplía ese conocimiento y lo enriquece durante toda su vida en los diferentes escenarios en los que interactúa con otros sujetos. Es por ello que Sánchez (2013) define la educación estética como:

> La formación en el individuo de una concepción estética interna y de todo lo que le rodea en el mundo, y además la dirección estética del proceso pedagógico en lo curricular y extracurricular, esta definición es válida tanto para el sujeto, como para el objeto de valoración. (p.7)

La educación estética se dirige al desarrollo de la capacidad de percibir, apreciar y crear arte en la realidad, considera la contemplación y disfrute de los objetos, hechos y fenómenos, así como las posibilidades de transformar y enriquecer la realidad (Urra et al., 2018).

En el siglo del conocimiento, en el que se convive en un planeta cada vez más globalizado la educación estética emerge como una herramienta poderosa para formar sujetos más completos y conscientes. La importancia de cultivar una sensibilidad hacia el arte y la belleza radica no solo en la formación personal, sino también en la construcción de sociedades más cohesionadas y empáticas. Estos aspectos son esenciales en un momento en que los desafíos sociales y ambientales requieren de una ciudadanía comprometida y creativa. En resumen, la educación estética es importante porque permite:

- Comprender y analizar la belleza y la verdad en la contemplación.
- Apreciar y valorar la belleza y la verdad que rodea al hombre.
- Reflexionar sobre la naturaleza de la belleza y la verdad.

Todo ello, posibilita la comprensión y análisis de la manera en la cual el ser humano se relaciona con el entorno que le rodea y lo transforma desde lo utilitario y bello.

En la primera infancia es un proceso fundamental para sentar las bases del desarrollo integral de los niños, ya que, contribuye a la formación de su sensibilidad, creatividad y capacidad de apreciar la belleza en el entorno y en las personas (Caeiro, 2020). En esta etapa de la vida, los niños reflejan un despertar continuo a la curiosidad hacia el mundo, lo que les permite experimentar y construir significados, a partir de las experiencias sensoriales y emocionales que viven (Piaget, 1963).

Por ende, los materiales que se le ofrezcan deben ser atractivos, con colores suaves y preferiblemente de origen natural, pues, una estética cuidada fomenta el bienestar, la autonomía y el aprendizaje significativo (Pere, 2023). Además, los objetos estéticamente agradables pueden generar respuestas emocionales positivas, estimulan el desarrollo de la autoestima y la confianza de los niños (Zapata, 2025). De ahí que, el sentar las bases para la educación estética en edad temprana es esencial para el desarrollo holístico, fomenta la sensibilidad, creatividad y expresión en los niños. Mediante la interacción con diversas formas de arte, los niños no solo desarrollan habilidades artísticas; sino que, también, enriquecen su vida emocional y social.

Autores como Estévez y Rojas (2017) destacan que la educación estética desde edades tempranas potencia el desarrollo cognitivo, espiritual y cultural en la niñez; es una de las necesidades más importantes a satisfacer en cualquier sociedad, lo que se convierte en un problema esencial para el desarrollo humano. Despertar en los niños la capacidad de apreciar la belleza les ayuda a ser más sensibles, creativos y empáticos, cualidades fundamentales para la vida en sociedad (Musifamilá, 2023).

Como concluye Caeiro (2020): "…la experiencia estética en la infancia enriquece la conexión del niño con el mundo, la naturaleza, el arte y la cultura, y su ausencia deja incompleta la formación personal" (p.17). Para abordar la educación estética en la primera infancia, es fundamental considerar, en primer lugar, la influencia de los agentes socioeducativos responsables de la educación y formación de los niños. No obstante, se centra la atención en la familia como primer escenario formativo y, de manera particular, en el programa *Educa a tu hijo*. Este constituye un programa comunitario cubano dirigido a los niños que no asisten a instituciones infantiles, mediante el cual se orienta a las familias para favorecer el logro de los objetivos propios de este nivel educativo.


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

**La educación estética en el programa *Educa a tu hijo***

En Cuba, la educación en la primera infancia se desarrolla mediante dos modalidades:

**a) Vía institucional.** Esta modalidad de educación se desarrolla en instituciones infantiles: círculos y jardines infantiles y aulas de preescolar ubicadas en las escuelas primarias. El niño recibe un programa educativo que es impartido por profesionales provenientes de diferentes tipos de formación para la primera infancia: licenciados y técnicos medios.

**b) Vía no institucional.** En Cuba se desarrolla fundamentalmente mediante el programa *Educa a tu Hijo*, su finalidad es orientar a las familias para que a partir de sus propias experiencias y saberes, realicen acciones educativas con sus hijos desde las condiciones del hogar. Actualmente, en entidades laborales y comunidades en desarrollo, se ha impulsado la construcción de *Casitas Infantiles*, en la que el personal que en ellas labora, mediante la asesoría metodológica que recibe de los profesionales de la educación; atiende a los niños y estimulan el logro de los objetivos según sus edades.

Ambas vías se fundamentan en los mismos principios teóricos y metodológicos y con orientaciones didácticas semejantes para los que se encargan de la atención educativa de los niños de estas edades. De esta forma, se rompe la dicotomía que usualmente se plantea para establecer diferencias entre las vías institucionales y no institucionales.

La instauración oficial del programa *Educa a tu hijo* se enmarca en el 16 de enero de 1992. Su surgimiento es resultado de una década de investigaciones derivadas de la necesidad de atención educativa a los niños que residen en zonas rurales y montañosas del país y que, por esta razón, fundamentalmente, no tienen posibilidad de asistir a las instituciones infantiles. Posibilita mayor cobertura de atención a los niños preescolares, mediante la orientación a las familias para enfrentar la educación de sus hijos en este contexto de convivencia. Un aspecto potencialmente beneficioso es que involucra activamente al contexto comunitario a partir del empleo de los recursos que posee, sus potencialidades; lo que equilibra las responsabilidades de las familias, los vecinos, los organismos y las organizaciones en la educación de los niños de la primera infancia.

Este programa tiene como características principales:

- Educación integral: dirige su funcionamiento al logro del desarrollo integral del niño, por ende, no solo se direcciona al aprendizaje académico; lo hace también a las esferas emocionales, sociales y físicas.

- Participación familiar: incentiva la cooperación activa de las familias en la educación de los niños, reconoce que el hogar es un entorno fundamental para el aprendizaje.

- Participación comunitaria: se busca involucrar a la comunidad en el proceso educativo, promueve un enfoque colaborativo entre escuelas, familias y organizaciones comunitarias.

- Formación de educadores: se ha puesto énfasis en la capacitación de educadores y facilitadores para que puedan implementar estrategias efectivas en el aula y en el hogar.

- Inclusión: el programa tiene un enfoque inclusivo, asegura que todos los niños tengan acceso a oportunidades educativas sin tener en cuenta la procedencia social, económica o incluso el tener alguna diferencia de aprendizaje.

- Adaptación curricular: se adapta el currículo a las necesidades y características de los niños, promueve un aprendizaje significativo y contextualizado

Pérez (2022) plantea que: "la efectividad del programa radica en el trabajo cohesionado de todos los actores comunitarios, quienes conocen las realidades de cada familia y contribuyen a su preparación con alegría y amor" (p. 2056). El enfoque histórico cultural en el que se sustenta la educación cubana, puntualiza la dirección que adquiere el desarrollo de la personalidad a partir de la mediación social; por lo que considera de gran importancia la colaboración con "los otros" y sobre todo, aquellos con los que de manera inmediata interactúan los niños de forma cotidiana desde los primeros días de su nacimiento.

De ahí que, se considera a la familia como la primera institución social y educativa en la vida del ser humano, el espacio de convivencia donde se establecen los vínculos afectivos primarios, se transmiten valores y se potencia el proceso de socialización como eslabón primario en la formación de la personalidad. En Cuba la familia, como institución es una forma de organización social que direcciona la interacción entre los miembros que la integran. Sus funciones están reguladas por la Constitución de la República (2019) y las normas del Código de Familia (2022); en tanto, como grupo social, configura un sistema de interacción propia, donde se reciben las primeras experiencias de la vida con trascendencia en la formación del sujeto por los valores que en ella se adquieren.

Entre sus funciones principales se encuentran la biológica, la educativa, la afectiva, la socializadora y la estética. En particular, mediante el cumplimiento de esta última, la familia proporciona al niño experiencias sensibles y expresivas que contribuyen a la formación del gusto, a creatividad y la sensibilidad. Por lo anterior, se le considere el agente socioeducativo más importante en las primeras etapas del desarrollo. Sin embargo, esta labor no siempre se asume con la eficiencia requerida, debido a la falta de orientación adecuada, lo que provoca que los resultados no siempre se correspondan con los objetivos propuestos. En este sentido, la orientación a la familia constituye una condición indispensable para conducir el desarrollo en las edades más sensibles; por ello, es necesario ofrecer herramientas pedagógicas, así como vías y métodos efectivos que permitan atender sus necesidades e intereses. Todo favorece a la identificación de las causas que generan dificultades y la adopción de medidas eficaces en el contexto del hogar.

En palabras de González (2012), "…la orientación a las familias en el programa *Educa a tu hijo* ha permitido transformar prácticas de crianza y fortalecer el vínculo entre la escuela, la comunidad y el hogar" (p.15). Ejemplo de esto se vivenció en la etapa de aislamiento social durante el embate de la pandemia COVID-19 en Cuba, fue ese vínculo el que posibilitó orientar a la familia para evitar el contagio y secuelas más graves en sus hogares, también las familias contribuyeron a la atención a miembros de la comunidad. También fue una vía eficaz para que en el país no se detuviera la educación, con el empleo fundamental de las tecnologías. El apoyo que ofreció el programa demuestra su capacidad de adaptación, mantiene la atención educativa mediante medios alternativos como la radio, la televisión y el trabajo comunitario, sin perder su esencia participativa y familiar.

El programa ha demostrado ser una vía efectiva para el estímulo del desarrollo integral de los niños desde el nacimiento e incluye la educación estética, siempre con la participación activa de la familia y la comunidad (Ministerio de Educación [MINED], Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2022).


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

Existen diversas vías pedagógicas para la orientación a la familia, entre algunas se pueden mencionar: Escuela de Educación Familiar, reuniones de padres, correspondencia, talleres, actividad conjunta y la visita a la familia. La actividad conjunta es una forma organizativa importante fundamental en la vía no institucional de educación; se demuestra la actividad conjunta (familia-niño) para un grupo múltiple.

Como afirman Urra et al., (2018): "la educación estética no debe limitarse al ámbito escolar, sino que debe integrarse a la vida cotidiana familiar mediante actividades como la lectura, la música, el juego simbólico, la observación de la naturaleza y la participación en manifestaciones culturales" (p.134). Para lograr una adecuada educación estética la familia debe:

- Crear un ambiente enriquecido: proporcionar materiales artísticos (lápices, pinturas, instrumentos musicales) y espacios para la exploración.
- Fomentar la observación y el diálogo: estimular la descripción de colores, formas y sonidos en el entorno.
- Participar en actividades culturales: visitar museos, conciertos infantiles y talleres creativos.
- Valorar las producciones del niño: evitar críticas destructivas y promover la autoexpresión.

Según López (2020), la interacción familiar es determinante en la formación de gustos y preferencias estéticas, ya que, el infante internaliza los modelos culturales que observa en su hogar, de ahí la eficacia de realizar acciones de extensión dirigidas a este fin.

**Las acciones de extensión para la educación estética**

Las universidades desarrollan de forma integrada tres procesos sustantivos: la formación, investigación y extensión universitaria a través de las que desarrolla y promueve la cultura. Esencialmente, la influencia de la universidad en la sociedad se materializa en la interacción cultural con la misma, se reconoce la necesidad de superar la visión reducida de la extensión solo como actividades culturales artísticas y ampliar su alcance para incluir la participación activa de la universidad y la gestión eficiente de sus mecanismos. En el contexto cubano se concibe como una vía para democratizar el conocimiento, fomentar la equidad y contribuir al desarrollo integral de las personas, especialmente, en sectores vulnerables.

En relación con la definición y evolución del concepto de extensión universitaria este se introduce en 1898 por Adolfo González Posada. Desde su punto de vista, la cuestión está en cómo se coincide la labor educativa y social que se realiza en horario no docente. Esta concepción marca un cambio importante en el rol de la universidad, que pasa de ser un centro cerrado de formación y producción intelectual a una entidad que se compromete con la comunidad, en especial, con sectores populares. En este sentido, la universidad cumple su compromiso social cuando extiende su acción educativa hacia estos sectores, en particular, en la etapa más sensible del desarrollo humano: la primera infancia.

La extensión universitaria constituye la proyección social del conocimiento y la cultura que emergen de la educación superior. Desde su enfoque latinoamericano, no se concibe como una actividad complementaria, sino como un componente sustantivo y transformador, capaz de articular de manera integral la docencia, la investigación y la responsabilidad social.

En este sentido, Preciado (2006) afirma que: "La extensión no es solo una forma de llevar conocimiento a la comunidad, sino un proceso bidireccional que transforma tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden" (p. 23). Así, se configura como una función esencial de las instituciones formadoras, orientada a vincular el saber académico con las realidades comunitarias y a promover procesos de transformación social, cultural y educativa.

El programa *Educa a tu hijo* en esencia es un programa comunitario asesorado por especialistas de educación, expresa una forma concreta de extensión universitaria porque se vincula a proyectos territoriales, investigaciones-acción y prácticas pedagógicas transformadoras. Como señala el MINED (2020), "*Educa a tu hijo* no es un simple programa de orientación, sino una estrategia nacional para construir entornos más humanos, más justos y más sensibles desde la infancia" (p. 12). En este contexto, la extensión universitaria se convierte en una vía para trasladar saberes pedagógicos al entorno familiar, en el que su principal agente educativo es la familia.

Las acciones de extensión son intervenciones planificadas, sistemáticas y contextualizadas que se desarrollan fuera del espacio institucional formal, se realizan con el fin de potenciar el aprendizaje, la participación y el desarrollo humano. En el contexto de la primera infancia se constituyen en estrategias sistemáticas que vinculan a la familia y la comunidad con procesos pedagógicos no formales, por lo que potencian la educación estética. Es por ello que, sus fines esenciales son:

- Estimular la percepción sensorial (colores, texturas, sonidos).
- Favorecer la expresión no verbal (movimiento, trazos, gestos).
- Construir vínculos afectivos mediante el arte.
- Socializar saberes pedagógicos y culturales.
- Estimular la formación integral del niño desde una perspectiva estética, ética y afectiva.

Esas acciones permiten trasladar la educación estética al hogar y la comunidad donde se produce la primera socialización del niño. Desde esta mirada, extender la educación estética a las familias desde la universidad u otras instituciones educativas, significa apostar por una cultura del vínculo, el arte como lenguaje de desarrollo y el hogar como primer escenario educativo.

Es también contribuir, desde lo académico, a la construcción de una ciudadanía sensible, participativa y capaz de apreciar y crear belleza en medio de su entorno cotidiano. En el contexto de la investigación se definen las acciones de extensión para la educación estética como: Acciones planificadas, basadas en la articulación familia-comunidad, que, mediante la utilización del arte, el juego y los recursos locales; potencian la sensibilidad estética en niños que reciben atención educativa en el la vía no institucional de educación (Calzada, 2025).

Su potencialidad para la educación estética en niños de la primera infancia es que fortalece las capacidades familiares para la crianza y educación desde el hogar, permite que los principales educadores (padres, madres, cuidadores) realicen acciones educativas sobre la base de sus experiencias y saberes, en un contexto comunitario e intersectorial. Este enfoque promueve el desarrollo integral del niño, incluida su sensibilidad estética, mediante la realización de actividades estimulantes que se ajustan a las condiciones culturales y sociales de cada familia.


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

La educación estética en la primera infancia constituye un pilar esencial y mediante las acciones de extensión en las comunidades se busca no solo sensibilizar a los niños con las manifestaciones artísticas, sino también transformar a familias y educadores en agentes activos de democratización cultural y creatividad colectiva (Díaz et al., 2019)

Su impacto no solo se percibe en la formación estética de los niños, sino también en el fortalecimiento del sentido de identidad, la apreciación del entorno y la integración social. Por ejemplo, se observan progresos en la sensibilidad, el gusto por lo bello y el respeto por la diversidad, favorecen vínculos afectivos y habilidades para la vida (Guibert et al., 2020). Asimismo, propician espacios de formación continua para las familias implicadas, promueven la autorreflexión, la actualización metodológica y la inclusión de la dimensión estética en todas las prácticas cotidianas de crianza y educación. (Díaz et al., 2019) El arte plástico permite a los niños manifestar lo que les gusta o no les gusta, lo que les satisface o no, utilizan su imaginación y aquello que quieren expresar (Leguizamón et al., 2019)

Por tanto, las acciones de extensión deben favorecer experiencias estéticas que integren lo sensorial, lo emocional y lo creativo; de ahí que deben:

- Responder a las particularidades evolutivas de 2 a 4 años, etapa en la que predominan la exploración sensorial, el juego simbólico o de rol y la expresión espontánea.
- Estimular el desarrollo de la sensibilidad estética, la imaginación y la creatividad.
- Involucrar activamente a las familias como protagonistas del proceso educativo.
- Favorecer la interacción afectiva y estética entre adultos y niños.

Lo importante es dejar que los niños experimenten, opinen y participen activamente, mientras juegan y crean junto a sus familias. Todas estas acciones, bien planificadas y adaptadas, contribuyen a despertar el interés por el arte, incentivar la imaginación, cultivar valores como la solidaridad y el respeto, fortalecer la sensibilidad y el pensamiento crítico desde los primeros años para convertirlos en niños más expresivos, sensibles y seguros, con mayor disposición a experimentar y compartir

## Conclusiones

La educación estética se refiere al desarrollo de la sensibilidad y la apreciación de la belleza a través de diversas vías, como el arte, la música y la naturaleza. En la primera infancia, este tipo de educación es fundamental para sentar las bases de la formación integral de la personalidad.

La familia, en este período evolutivo, juega un rol importante en la educación estética; es en este contexto donde los niños adquieren sus primeras experiencias sensoriales y emocionales, y donde se siembran las semillas de la apreciación por la belleza y la creatividad. La participación en la exposición a diferentes formas de arte, la música y la naturaleza puede influir significativamente en el desarrollo estético y cognitivo de los hijos.

En este sentido, el programa *Educa a tu hijo* constituye una de las vías más importantes para la educación estética. Este programa busca orientar a las familias para educar a sus hijos en un entorno comunitario y no institucional, promoviendo habilidades esenciales para la vida escolar; por ello, en su esencia, funciona mediante acciones de extensión.

## Referencias

Caeiro, M. (2020). *La educación estética en la infancia: Aprendiendo a vivir en la ciudad de las estrellas.* UNIR Editorial. https://reunir.unir.net/handle/123456789/13451

Díaz, L.E., Hernández, EA. & Paz, L.E. (2019). La educación estética de profesionales de la educación en la formación inicial desde la extensión universitaria. *Revista Ensayos Pedagógicos, 14* (1). https://share.google/Cho6OAPdvW9Dvmqzs

Estévez Pichs, M. A. & Rojas Valladares, A. L. (2017). La educación artística en la educación inicial: un requerimiento de la formación del profesional. *Revista Universidad y Sociedad, 9*(4), 114-119. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400015&lng=es&tlng=es.

González, M. (2012). *La orientación a las familias en el programa "Educa a tu hijo" para el conocimiento del mundo natural de los niños de edad preescolar en zonas rurales* [Tesis de maestría] Universidad de Ciencias Pedagógicas "Juan Marinello Vidaurreta". https://rein.umcc.cu.handle

Leguizamón, D.E., Pérez, J.P., & Tovar, L. M. (2019). La estética: dimensión para pequeños exploradores. https://share.google/VSBktLvaxqx5334Wz

López, M. (2020). Educación estética y desarrollo infantil. *Revista Cubana de Pedagogía, 15*(2).

Ministerio de Educación. (2020). *Manual del Programa Educa a tu Hijo.* https://share.google/lmnIpxVm2uFknmkKQ

Ministerio de Educación y Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). Lecturas del *Educa a tu Hijo.* https://share.google/zIlTCRUvlgVmaPQVV

Musifamilá. (2023, 15 de junio). *La importancia de la educación estética en la familia*. https://www.musifamilia.org/articulos/importancia-educacion-estetica-familia.

Pere, F. (2023). *La estética en la escuela infantil: Fomentando bienestar y aprendizaje en la infancia.* https://share.google/q0IiTGA3sTG42DsUt

Pérez, L. A. (2022). Los programas sociales y la efectividad de sus resultados. Ciencia Latina *Revista Científica Multidisciplinar, 6*(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3229

Piaget, J. (1963). *La mente del niño.* Ediciones Morata.

Preciado, F J. (2006). *Extensión universitaria: compromiso social y pertinencia de la educación superior en América Latina*. Editorial Universidad de Guadalajara.

República de Cuba (2020). *Código de la Familia Cubano*. Gaceta Oficial de la República de Cuba, Edición Extraordinaria. https://share.google/NPKTwGbKgRT23ReFj
Edición Extraordinaria. https://share.google/NPKTwGbKgRT23ReFj

República de Cuba. (2019). *Constitución de la República de Cuba*. Gaceta Oficial de la República de Cuba, Edición Extraordinaria. https://share.google/cqYOIQjLTqUMM0lQM


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

Sánchez, P. (2013). *Arte, educación y sociedad desde la cultura. En Educación Artística: Selección de Lecturas Pueblo y Educación*. https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/book/227

Urra,I. , Urra, L. y Jiménez L. (2018). La educación estética: una mirada desde la formación profesional pedagógica. *Atenas,* 2, (42). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055152009

Zapata, M. (2025). *El sentido estético en la infancia*. Colegio Canadiense. https://canadianschool.edu.co/el-sentido-estetico-en-la-infancia/

**Revista Integración**
UNIVERSIDAD DE SONSONATE
Volumen: 14
Número especial
Año:2026
ISSN 2309-4516
E-ISSN 3134-8688
ISSN-L 2309-4516
ISNI 0000 0004 0416 0183

**Artículo de investigación**

**Autores:**
Glauber Luan Lopes Guimarães*
Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres

**Afiliación:**
Universidad Estadual de Bahía, Brasil

**Correspondencia:**
* glauberluanguimaraes@gmail.com

**Recibido:** 02/04/2026
**Aprobado:** 10/06/2026

**DOI:**
https://doi.org/10.66092/6x80x849

Este contenido está protegido bajo la licencia CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es

# Entre el pensar y el hacer pedagógico en la coordinación: curso y construcción de la praxis educacional

## Between pedagogical thinking and practice in coordination: course and construction of educational praxis

## Resumen

El estudio analiza en qué medida el curso para coordinación pedagógica se constituye como una modalidad formativa capaz de sostener la praxis educativa en la gestión del aprendizaje. Se adoptó un enfoque cualitativo, fundamentado en el materialismo histórico-dialéctico, con base en cuestionarios y observaciones en dos escuelas estatales de la Cuenca del Río Corrente, Brasil. El análisis de los datos, basado en Laurence Bardin (2011), reveló tres categorías articuladoras: trabajo, investigación y formación continua, que estructuran la praxis del coordinador pedagógico. Los resultados demuestran que el curso promovió la integración entre teoría y práctica, el fortalecimiento de la identidad profesional y la resignificación de la gestión del aprendizaje, configurándose como una experiencia emancipadora y formativa. Se concluye que, el proceso formativo consolidó al coordinador como mediador crítico, investigativo y se concluye que, el proceso formativo consolidó al coordinador como mediador crítico, investigativo y reflexivo, capaz de articular saberes, prácticas y sujetos en el espacio educativo, reafirmando la educación como práctica social, histórica y transformadora., capaz de articular saberes, prácticas y sujetos en el espacio educativo, reafirmando la educación como práctica social, histórica y transformadora. Asimismo, se evidencia que la formación continua, cuando se fundamenta en la praxis, asume una función estructurante en la construcción de una escuela democrática, inclusiva y comprometida con la emancipación de los sujetos.

## Palabras clave

Aprendizaje, formación continua, gestión educativa, profesionales de la educación.

## Abstract

This study analyzes the extent to which the pedagogical coordination course constitutes a training modality capable of supporting educational practice in learning management. A qualitative approach, grounded in historical-dialectical materialism, was adopted, based on questionnaires and observations in two state schools in the Cuenca del Río Corrente, Brazil. Data analysis, based on Laurence Bardin (2011), revealed three key categories: work, research, and continuing education, which structure the pedagogical coordinator's practice. The results demonstrate that the course promoted the integration of theory and practice, strengthened professional identity, and redefined learning management, thus becoming an emancipatory and formative experience. The study concludes that the training process consolidated the coordinator as a critical, investigative, and reflective mediator, capable of articulating knowledge, practices, and individuals within the educational space, reaffirming education as a social, historical, and transformative practice. Furthermore, it is evident that continuing education, when based on practice, assumes a structuring function in the construction of a democratic, inclusive school committed to the emancipation of individuals.



## Keywords

Continuing education, education professionals, educational management, learning.


## Introducción

En este estudio se articula el pensar y el hacer pedagógico en la coordinación, tomando el curso para coordinación pedagógica como expresión concreta de la praxis en la gestión del aprendizaje en la Educación Media y en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT.) Conforme Freire (1996), la docencia crítica se sustenta en la unidad entre reflexión y acción. Asimismo, según Rebouças et al. (2024), dicha unidad requiere mediaciones teóricas y organizativas capaces de dar forma al trabajo escolar en su complejidad.

En un escenario de múltiples atribuciones, la coordinación exige mediaciones formativas, acompañamiento didáctico y la articulación interdisciplinaria del currículo. Así como Mendes y Crusoé (2022) señalan la coordinación como instancia de organización del trabajo pedagógico, Hellein (2024) destaca la formación en servicio y la mediación cotidiana entre docentes y planificación. De manera similar, Oliveira, Albuquerque y Nascimento (2023) discuten la gestión del aprendizaje como el arte de articular saberes, tiempos e interacciones.

El recorte empírico comprende dos escuelas estatales de la Cuenca del Río Corrente, en Bahía, durante la implementación del Nuevo Ensino Médio, contemplando la actuación del coordinador en la vinculación interdisciplinaria y en la organización del proceso de enseñar y aprender. De este modo, se adoptó un enfoque cualitativo basado en el materialismo histórico-dialéctico, adecuado para aprehender mediaciones, contradicciones e historicidad del trabajo pedagógico. Conforme Tozoni-Reis (2020), dicho método favorece el análisis de las determinaciones sociales que atraviesan los procesos educativos; en este horizonte, se movilizan el análisis documental y el cuestionario abierto, con una lectura crítico-dialógica de los datos a la luz de las categorías de praxis educativa y formación omnilateral, en diálogo con Cavalcanti y França-Carvalho (2020).

En esta perspectiva, la investigación también dialoga con el campo de la interculturalidad, al reconocer que el espacio escolar está constituido por múltiples identidades, saberes y experiencias socioculturales.

La actuación del coordinador pedagógico, en este contexto, demanda sensibilidad para mediar relaciones entre distintos sujetos, culturas y formas de conocimiento, promoviendo prácticas educativas que valoren la diversidad y favorezcan el diálogo intercultural en la vida escolar cotidiana. En este sentido, conforme sostiene Vera Maria Candau (2008): "la perspectiva intercultural quiere promover una educación para el reconocimiento del 'otro', para el diálogo entre los diferentes grupos sociales y culturales. Una educación para la negociación cultural" (p. 10). Candau agrega que: "[…] enfrenta los conflictos provocados por la asimetría de poder entre los diferentes grupos socioculturales en nuestras sociedades" (p. 8). Esta comprensión refuerza la necesidad de una práctica pedagógica comprometida con la valorización de las diferencias y con la construcción de una educación democrática, inclusiva y socialmente referenciada.

Se adoptó un enfoque cualitativo, basado en el materialismo histórico-dialéctico, desarrollado en dos escuelas estatales de la Cuenca del Río Corrente (BA). Participaron cuatro profesionales de la educación. La recolección de datos se realizó mediante observación y cuestionario abierto en línea. El análisis se efectuó según Laurence Bardin (2011), permitiendo identificar categorías sobre formación y práctica pedagógica que fundamentaron la elaboración de un curso formativo para coordinadores.

El propósito de la investigación fue examinar en qué medida el curso para coordinación pedagógica se configura como una modalidad formativa capaz de sostener la construcción de la praxis educacional en la gestión del aprendizaje. En este recorrido analítico, se buscó comprender las categorías teóricas que articulan trabajo, investigación y formación continua en la coordinación pedagógica; identificar de qué modo la articulación entre teoría y práctica se expresa en las acciones formativas del coordinador pedagógico; y analizar las repercusiones de dicha formación en las prácticas educativas y en los procesos de gestión del aprendizaje.

## Desarrollo

### La praxis educativa y el trabajo como principio formativo

En el contexto contemporáneo, marcado por la pluralidad cultural y por las múltiples formas de producción del conocimiento, la praxis educativa también se constituye como un espacio de articulación intercultural. La escuela como territorio de encuentro entre distintos sujetos y realidades, demanda prácticas pedagógicas que reconozcan e integren estas diversidades, configurándose como un ambiente de construcción colectiva y dialógica del saber. En esta dirección, se comprende que la interculturalidad no se limita a la convivencia entre culturas, sino que asume una función estructurante en la producción crítica del conocimiento, dado que "el concepto de interculturalidad es central para la (re)construcción de un pensamiento crítico —otro— un pensamiento crítico desde otro modo, precisamente por tres razones principales: primero porque está vivido y pensado desde la experiencia vivida de la colonialidad" (Walsh, 2005, p. 25). Este entendimiento amplía la lectura de la praxis educativa como un movimiento que articula saberes diversos, reconoce las diferencias y promueve la construcción de sentidos a partir de las múltiples experiencias socioculturales presentes en el espacio escolar.

La praxis educativa constituye una categoría filosófica que expresa la indisolubilidad entre reflexión y acción en el proceso formativo. Sánchez Vázquez


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

(2011) la define como una actividad consciente y transformadora, en la cual el ser humano produce su realidad histórica mediante el trabajo. En esta misma línea, Castañeda Vargas (2024) la interpreta como una experiencia existencial mediada por la comprensión y la acción, en la que el pensar se convierte en un hacer concreto y el hacer retroalimenta el pensar:

> Las formulaciones teóricas son un acto secundario. Esto no significa que la praxis humana sea ciega o vacía, sino que implica, en su propio ejercicio y desarrollo, comprensión y relación comprensiva del ser; sin embargo, esta comprensión no se da por medio de la formulación de un sistema de afirmaciones, sino en la propia práctica existencial, como ser en el mundo. (p. 9-10, traducción nuestra)

Esta perspectiva confiere a la educación un carácter ontológico e histórico, dado que el acto educativo se realiza como un movimiento continuo de construcción de la conciencia y de transformación social. Según Cavalcanti y França-Carvalho (2020), se configura como un instrumento de cambio social en la medida en que el proceso educativo se torna emancipador cuando el sujeto comprende críticamente el mundo e interviene en él.

Freire (1996) complementa que educar es un acto político y dialógico, en el cual el conocimiento no constituye una mera transferencia, sino una creación compartida. En consecuencia, el quehacer pedagógico se traduce en un compromiso ético con la realidad, articulando teoría y acción como dimensiones inseparables de un mismo movimiento formativo. En este sentido: "la directividad de la práctica educativa, que la hace desbordarse siempre de sí misma y perseguir un cierto fin, un sueño, una utopía, no permite la neutralidad" (Freire, 1995, p. 37), reafirmando la imposibilidad de disociar el acto educativo de su dimensión política y social. Asimismo, Freire (1995) expresa:

> […] no siendo neutra, la práctica educativa implica opciones, rupturas, decisiones, estar con y posicionarse contra, a favor de algún sueño y en contra de otro, a favor de alguien y en contra de alguien. Y es precisamente este imperativo el que exige la eticidad del educador y su necesaria militancia democrática, requiriéndole una vigilancia permanente en el sentido de la coherencia entre el discurso y la práctica. (p. 39)

De este modo, la praxis se revela como un ejercicio ético y político que exige del educador conciencia crítica y coherencia entre lo que se enuncia y lo que se realiza. En este contexto, el trabajo, comprendido como principio educativo, emerge como una categoría estructurante de la formación humana. Siqueira, Ferreira y Silva et al. (2023) observan que el trabajo no debe reducirse a una práctica productiva, sino que debe entenderse como mediación entre el ser humano y la sociedad, fundamento del proceso educativo y eje de la construcción del conocimiento. Tal comprensión retoma la noción marxiana del trabajo como actividad vital y creadora, que posibilita la formación omnilateral del individuo. Rebouças et al. (2024) refuerzan que pensar y hacer educación implica reconocer el trabajo como práctica social que otorga sentido al aprendizaje, vinculando la experiencia con la transformación de la realidad.

La praxis educativa, por tanto, adquiere densidad cuando se articula con el trabajo como principio formativo. En esta relación dialéctica, el acto de educar se configura como producción de saberes, valores y prácticas que se entrelazan con las condiciones concretas de la existencia. La formación deja de ser un proceso aislado de transmisión y se convierte

en una actividad que moviliza ciencia, cultura y ética, instaurando un modo de enseñar y aprender anclado en la realidad y orientado a la emancipación humana. Esta concepción, sustentada por autores como Adolfo Sánchez Vázquez (2011) y Freire (1996), orienta la comprensión de la educación como un fenómeno histórico que integra pensamiento, acción y transformación social.

**La coordinación pedagógica como mediación del aprendizaje**

La coordinación pedagógica se configura como una instancia formativa que articula el trabajo docente y la organización escolar, garantizando coherencia entre teoría, planificación y acción educativa. Hellein (2024) observa que el coordinador actúa como mediador entre el colectivo docente y el proyecto político-pedagógico, promoviendo procesos de reflexión que fortalecen el desarrollo profesional y la mejora del aprendizaje. En este sentido, la mediación ejercida por el coordinador se constituye en un elemento indispensable para la consolidación de una cultura formativa comprometida con la calidad social de la educación.

Según Mendes y Crusoé (2022), posee un carácter formativo e integrador, ya que articula las dimensiones administrativa, didáctica y humana del quehacer educativo. Los autores sostienen que la acción coordinadora no se restringe al acompañamiento técnico, sino que se extiende a la creación de condiciones para que el profesorado piense colectivamente la enseñanza. Esta dimensión formativa trasciende la mera orientación y asume el sentido de praxis, entendida como un movimiento de reconstrucción continua de la práctica pedagógica a partir de la reflexión crítica.

Esta concepción teórica encuentra respaldo normativo en la legislación estadual de Bahía, que reconoce formalmente la función mediadora y formativa del coordinador pedagógico. La Ley Ordinaria n.º 8.261, de 29 de mayo de 2002, al disponer sobre el Estatuto del Magisterio Público de la Educación Fundamental y Media de Bahía, establece que corresponde al coordinador: "coordinar la planificación y la ejecución de las acciones pedagógicas en las Unidades Escolares", "acompañar el proceso de implementación de las directrices relativas a la evaluación del aprendizaje y de los currículos", "evaluar los resultados obtenidos en la operacionalización de las acciones pedagógicas" y "concebir, estimular e implementar innovaciones pedagógicas" (BAHIA, 2002, art. 8º, incisos I, III, IV y XIII).

En la perspectiva de Oliveira, Albuquerque y Nascimento et al. (2023), la mediación del aprendizaje depende de la capacidad del coordinador para integrar los múltiples saberes que componen el quehacer docente. En consecuencia, la coordinación deja de ser un espacio de supervisión jerárquica para convertirse en un lugar de escucha, diálogo y coautoría. La formación compartida, anclada en la experiencia y en el análisis de la realidad escolar, fortalece la planificación colectiva y la corresponsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes.

La práctica mediadora del coordinador, conforme Freire (1996), se fundamenta en el diálogo y la problematización, dado que enseñar y aprender constituyen procesos indisociables que requieren reflexión crítica. Desde esta perspectiva, el coordinador es el sujeto que estimula la curiosidad epistemológica y el pensamiento autónomo, favoreciendo que el acto educativo se convierta en una práctica liberadora. La mediación, por tanto, adquiere una dimensión ética, puesto que, supone compromiso con la emancipación de los sujetos y con la transformación de la realidad escolar.


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

Lima y Amorim (2024) añaden que la coordinación pedagógica exige capacidad investigativa y discernimiento teórico para analizar las prácticas institucionales y reorganizarlas conforme a las necesidades del contexto. Tal función demanda escucha sensible y dominio conceptual, de modo que, la mediación se concrete en acciones formativas coherentes y contextualizadas. La formación continua, en este escenario, se constituye en un instrumento de fortalecimiento de la gestión del aprendizaje y de promoción de la unidad entre planificación y ejecución pedagógica.

El estudio de Santiago (2022) evidencia que los procesos colaborativos y autogestionarios de formación entre coordinadores favorecen el intercambio de saberes y la construcción colectiva de estrategias pedagógicas. Al estimular el aprendizaje mutuo, el coordinador amplía su propia comprensión de la enseñanza y promueve la integración entre teoría y práctica. Esta dinámica fortalece la colectividad docente y transforma el entorno escolar en un espacio permanente de investigación y perfeccionamiento.

Rebouças et al. (2024) sostienen que pensar y hacer educación implican una constante reelaboración del conocimiento, lo que confiere a la coordinación una función estructurante en el movimiento de reflexión pedagógica. La mediación ejercida en este contexto asegura la coherencia entre el proyecto formativo y las acciones concretas, convirtiendo la vida cotidiana de la escuela en un campo de aprendizaje compartido. De este modo, el coordinador se configura como un sujeto que articula el conocimiento científico y la experiencia práctica en la dirección de una educación humanizadora.

Para Cavalcanti y França-Carvalho (2020), la praxis educativa, entendida como instrumento de transformación social, se manifiesta en la actuación del coordinador que estimula el diálogo, la criticidad y la emancipación docente. La coordinación, al promover la reflexión conjunta sobre la enseñanza, reafirma el compromiso con la formación integral y con el desarrollo de prácticas pedagógicas socialmente significativas. En esta línea, la mediación no se limita a la transmisión de orientaciones, sino que se realiza como un acto político y ético que impulsa transformaciones en las formas de enseñar y aprender.

Siqueira, Ferreira y Silva et al. (2023) destacan que el trabajo, cuando es asumido como principio educativo, amplía la comprensión de la mediación pedagógica, ya que sitúa el aprendizaje como una experiencia social. El coordinador, al articular ciencia, cultura y trabajo humano, contribuye a que el conocimiento producido en la escuela mantenga vínculo con la vida y con las prácticas concretas de los sujetos. Esta articulación refuerza el sentido de una educación integral, en la cual aprender y trabajar constituyen dimensiones inseparables del desarrollo humano.

En consecuencia, la coordinación pedagógica se configura como una instancia mediadora del aprendizaje y de la formación docente, responsable de integrar teoría, práctica y ética en un mismo movimiento formativo. La acción del coordinador, anclada en la praxis y en la reflexión colectiva, promueve la resignificación del trabajo pedagógico y la construcción de saberes orientados a la transformación de la realidad educativa. Así, la mediación se consolida como un eje estructurante de la escuela democrática, comprometida con la emancipación y con la construcción de un proyecto educativo verdaderamente humano.

## Discusión

**Comprensión de las categorías teóricas que articulan trabajo, investigación y formación continua**

El punto de partida para comprender las categorías que estructuran este estudio se encuentra en el análisis del quehacer pedagógico y de la identidad del coordinador, observados en dos escuelas estatales de la Cuenca del Río Corrente (BA). A partir de las respuestas obtenidas en el cuestionario y de la observación empírica, emergieron tres ejes interpretativos interrelacionados: el trabajo como principio formativo, la investigación como principio pedagógico y la formación continua como movimiento permanente. Estas categorías sostienen la praxis educativa analizada desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico, evidenciando el carácter social, ético y transformador del trabajo pedagógico.

Desde la perspectiva marxista retomada por Sánchez Vázquez (2011), el trabajo no se limita a la dimensión productiva, sino que constituye la esencia de la actividad humana, mediando las relaciones sociales y configurando la conciencia. Tal concepción se refleja en el discurso de los participantes, al reconocer que el coordinador debe comprender el quehacer docente como parte de un trabajo colectivo e histórico. Esta comprensión se traduce en un movimiento que trasciende el dominio técnico y alcanza la dimensión formativa de la acción educativa, reforzando la unidad entre teoría y práctica que fundamenta una educación emancipadora.

La investigación como principio pedagógico, conforme Freire (1996), expresa la curiosidad epistemológica y la capacidad crítica del educador para cuestionar la realidad con el fin de transformarla. En los discursos analizados, el ejercicio investigativo surge como una necesidad constante en la coordinación, dado que comprender la vida escolar exige una mirada reflexiva y la disposición para problematizar. Las respuestas revelan que la investigación, en tanto actitud y método, resulta indisociable del proceso formativo y de la construcción colectiva del conocimiento en el entorno escolar.

La tercera categoría identificada fue la formación continua, que se manifiesta como un proceso esencial de resignificación de la práctica docente y coordinadora. Los participantes destacan que el aprendizaje no se agota en la formación inicial, sino que se renueva frente a los desafíos cotidianos de la escuela pública. Esta dimensión es reafirmada por Santiago (2022), al señalar que, los grupos colaborativos y autogestionarios fortalecen el desarrollo profesional y la autonomía del educador. De este modo, la formación se inscribe como un movimiento dialéctico, en el que el sujeto se transforma al mismo tiempo que transforma la realidad en la que actúa.

Los testimonios evidencian que estas tres categorías no se presentan de forma aislada, sino que constituyen un sistema integrado de acciones y significados. El trabajo configura la base material de la educación, la investigación, el instrumento de reflexión y reconstrucción; y la formación continua, el movimiento que asegura la permanencia y renovación del proceso educativo. En su totalidad, conforman la estructura que sustenta la praxis del coordinador pedagógico, articulando el pensar y el actuar con la materialidad de la escuela y con las contradicciones de la educación media contemporánea.

En la Tabla 1, las categorías teóricas emergieron del análisis de contenido realizado según Laurence Bardin (2011), a partir de las respuestas de los cuatro participantes. Cada una fue interpretada a la luz del materialismo histórico-dialéctico, con el fin de explicitar las relaciones entre subjetividad, práctica y contexto histórico.


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

**Tabla 1**

*Categorías teóricas emergentes del análisis de los datos*

| Categoría | Descripción | Ejemplo extraído de los discursos | Interpretación dialéctica |
|---|---|---|---|
| Trabajo como principio formativo | El trabajo educativo como mediación entre teoría y práctica. | "El coordinador necesita comprender el quehacer docente como parte del trabajo colectivo." (Pregunta 1) | Representa la indisolubilidad entre producción material y formación humana. |
| Investigación como principio pedagógico | La investigación como eje de reflexión y reconstrucción de las prácticas. | "La investigación ayuda a entender la escuela como un espacio de construcción, no de repetición." (Pregunta 3) | Expresa el carácter crítico y emancipador del quehacer docente. |
| Formación continua como proceso permanente | El aprendizaje continuo como práctica de perfeccionamiento y emancipación. | "Siempre necesitamos reflexionar, estudiar y repensar lo que hacemos." (Pregunta 2) | Evidencia el movimiento constante de autotransformación del educador. |

Los discursos revelan que el coordinador pedagógico reconoce el trabajo como un elemento educativo y transformador. Esta comprensión trasciende la mera ejecución de tareas y abarca el compromiso con la emancipación humana, reafirmando la idea de que educar implica intervenir en la realidad y no solo reproducir contenidos. El trabajo, por tanto, se constituye en principio formativo al estructurar la experiencia de enseñanza y aprendizaje de manera socialmente situada.

En consonancia con esta interpretación, la investigación aparece como un medio de cuestionamiento de prácticas cristalizadas. Al asumir la investigación como parte del cotidiano escolar, el coordinador aproxima el quehacer pedagógico a la construcción colectiva de saberes. Esta actitud investigativa otorga cientificidad a la práctica educativa y la transforma en un acto reflexivo y creador, conforme lo plantean Freire (1996) y Rebouças et al. (2024).

La formación continua, a su vez, constituye el vínculo que sostiene las demás categorías, al posibilitar la reelaboración constante de la práctica. Esto garantiza que el trabajo y la investigación no se conviertan en procesos estáticos, sino en dinámicas permanentes de perfeccionamiento. Las respuestas de los participantes evidencian la demanda de espacios formativos que promuevan el diálogo, la cooperación y el fortalecimiento de la identidad docente, reafirmando la necesidad de políticas institucionales que aseguren tiempo y condiciones para tales procesos.

En consecuencia, comprender estas categorías implica comprender el núcleo teórico que estructura el producto educativo desarrollado: el curso para coordinación pedagógica. Dicho curso, al articular trabajo, investigación y formación continua, expresa la materialización de la praxis en la gestión del aprendizaje, ofreciendo un itinerario formativo anclado en las experiencias reales de los coordinadores de la Cuenca del Río Corrente y en su búsqueda de una educación crítica y emancipadora.

**Expresión de la articulación entre teoría y práctica en las acciones formativas**

La interfaz entre teoría y práctica, identificada en los

discursos de los participantes, se manifiesta como eje estructurante del quehacer pedagógico, reafirmando el principio de la praxis defendido por Freire (1996) y concretado en el cotidiano de las escuelas analizadas. En el contexto de la coordinación, esta unidad emerge como una necesidad objetiva: comprender la realidad escolar, planificar colectivamente e intervenir de manera crítica. La observación y los cuestionarios evidenciaron que el coordinador actúa simultáneamente como formador y aprendiz, construyendo saberes a partir de la experiencia y de las demandas concretas del trabajo pedagógico.

En el Colegio Estatal de Cocos y en el Colegio Estatal Rolando Laranjeira Barbosa ambos del estado de Bahía, Brasil, la materialización de este vínculo se da mediante la mediación constante entre los sujetos de la práctica. Las respuestas indican que el coordinador organiza espacios de estudio, acompaña la planificación docente y estimula la reflexión sobre el sentido social de la educación. Tal mediación confirma lo señalado por Mendes y Crusoé (2022) como función integradora de la coordinación, ya que no se restringe a la gestión técnica, sino que se amplía como un espacio formativo en el que el diálogo y la reflexión crítica se convierten en instrumentos de aprendizaje colectivo.

El cruce entre los datos empíricos y el marco teórico evidencia que el coordinador busca superar el modelo fragmentado de enseñanza, promoviendo la interdisciplinariedad y el intercambio de experiencias. Las acciones formativas observadas y relatadas por los participantes revelan el esfuerzo por transformar la planificación en un proceso colaborativo, en el cual teoría y práctica se retroalimentan. Esta dinámica expresa el movimiento dialéctico entre pensar y hacer, esencia de la praxis educativa y del materialismo histórico-dialéctico que orienta esta investigación.

En este sentido, como se presenta en la Tabla 2, el análisis de contenido según Laurence Bardin (2011) permitió identificar las formas en que la articulación entre teoría y práctica se expresa en las acciones formativas. Las unidades de registro fueron agrupadas considerando la presencia de elementos como reflexión crítica, integración interdisciplinaria, planificación colectiva e investigación de la práctica docente.

**Tabla 2**

*Expresiones de la articulación entre teoría y práctica en las acciones formativas*

| Aspecto identificado | Descripción de las acciones formativas | Evidencias empíricas | Interpretación dialéctica |
|---|---|---|---|
| Reflexión crítica colectiva | Encuentros para el análisis de las prácticas pedagógicas y revisión de estratégias. | "El coordinador promueve reuniones para pensar la enseñanza a partir de las dificultades de los estudiantes." (P2) | Indica movimiento de retorno a la práctica y reconstrucción del saber docente. |
| Planificación integrada | Articulación entre docentes de diferentes áreas y construcción colectiva del currículo. | "Buscamos siempre planificar juntos para integrar las disciplinas." (P1) | Revela superación de la fragmentación de la enseñanza y fortalecimiento del colectivo escolar. |
| Investigación de la práctica | Uso de observaciones y cuestionarios internos como instrumentos formativos. | "Analizamos las dificultades y las transformamos en tema de estudio." (P4) | Expresa el principio de la investigación como eje de la formación continua. |


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

| Aspecto identificado | Descripción de las acciones formativas | Evidencias empíricas | Interpretación dialéctica |
|---|---|---|---|
| Formación en servicio | Estudio de textos teóricos y debate sobre el cotidiano pedagógico. | "El estudio forma parte de la rutina, no es algo separado de la práctica." (P3) | Manifiesta la unidad entre teoría y experiencia, esencia de la praxis. |

La lectura interpretativa de la Tabla 2 evidencia que la praxis educativa se concreta cuando el coordinador crea espacios permanentes de diálogo, estudio y reflexión colectiva. Las reuniones pedagógicas, la planificación conjunta y la formación en servicio se presentan como momentos fecundos de elaboración compartida del conocimiento, en los cuales el saber teórico es confrontado con la realidad y retorna a ella transformado. Esta dinámica reafirma la concepción freiriana de educación como práctica dialógica y emancipadora, en la que enseñar y aprender se entrelazan como dimensiones indisociables del acto de conocer (Paulo Freire, 1996). De este modo, el quehacer pedagógico deja de configurarse como una actividad aislada o burocrática y pasa a constituirse como un proceso colectivo y continuo de construcción de la conciencia crítica.

Asimismo, se constata que, en las escuelas analizadas, la integración entre teoría y práctica se efectiviza incluso frente a condiciones laborales adversas, caracterizadas por extensas jornadas y acumulación de demandas administrativas. A pesar de tales limitaciones, los participantes evidencian esfuerzo por sostener el diálogo pedagógico y el estudio colaborativo, demostrando que la formación docente trasciende los espacios formales y se materializa en el cotidiano escolar. Según Rebouças et al. (2024), es en la vivencia concreta de las contradicciones del trabajo donde el educador reflexiona, problematiza y transforma su práctica, configurando la escuela como un espacio de formación permanente y crítica. Esta perspectiva se articula con la comprensión de Cavalcanti y França-Carvalho (2020), para quienes la praxis educativa se constituye en instrumento de transformación social, al permitir la renovación continua de la acción pedagógica frente a los desafíos históricos e institucionales.

El curso para coordinación pedagógica, producto educativo derivado de esta investigación, emerge como prolongación de este movimiento reflexivo. Sistematiza experiencias reales vividas por los coordinadores y las organiza en trayectorias formativas que articulan teoría y realidad escolar. De este modo, la formación propuesta no se presenta como un conjunto de contenidos estáticos, sino como una provocación al pensamiento crítico y a la reconstrucción del quehacer pedagógico. Esta concepción converge con Lima y Amorim (2024), quienes defienden la formación continua como un proceso dinámico de reelaboración del saber docente, sustentado en la investigación y en la reflexión colectiva.

En este contexto, la convergencia entre teoría y práctica en las acciones formativas asume un carácter metodológico y político en la actuación del coordinador pedagógico. Dicho processo, reafirma la educación como un acto social y dialéctico, en el cual el conocimiento se construye mediante la mediación entre el saber científico y la experiencia vivida. La práctica formativa, sustentada en la investigación y en la reflexión crítica, expresa el compromiso con la emancipación humana y con la transformación de las condiciones concretas de la escuela. En conformidad con Freire (1996) y Siqueira, Ferreira y Silva et al. (2023), comprender el trabajo educativo como praxis implica reconocer que cada acción pedagógica

constituye simultáneamente producción de conocimiento e intervención en la realidad, fundamento que sustenta tanto el curso desarrollado como el sentido formativo de esta investigación.

**Repercusiones de la formación en las prácticas y en los procesos de gestión del aprendizaje**

Los efectos formativos observados a lo largo de la investigación evidencian transformaciones concretas en las prácticas pedagógicas y en las formas de organizar el aprendizaje en las escuelas analizadas. Las manifestaciones de estos cambios indican que el curso para coordinación pedagógica impactó de manera significativa la dinámica institucional, ampliando el diálogo entre los sujetos, fortaleciendo la planificación colectiva y perfeccionando los procesos de seguimiento de las acciones docentes. Las evidencias recopiladas demuestran que la formación continua generó implicaciones relevantes tanto en la dimensión individual como en la organizacional, reafirmando la capacidad del coordinador como mediador y articulador de la praxis educativa.

A partir del análisis de los discursos, se constata que la formación ofrecida resignificó la comprensión del coordinador sobre su propia función. Las manifestaciones de los participantes evidencian el tránsito de una actuación meramente técnica hacia una acción crítica y mediadora, en consonancia con lo planteado por Freire (1996) como "compromiso ético y político con la práctica educativa". Esta transformación refleja el desarrollo profesional de los coordinadores, quienes pasan a comprender la planificación y el acompañamiento pedagógico como instrumentos de emancipación y no únicamente de control.

En el Colegio Estatal de Cocos, los efectos de la formación se manifestaron en la reorganización de los espacios de estudio y en la ampliación del diálogo entre docentes. La coordinación comenzó a promover encuentros sistemáticos de reflexión, lo que repercutió en la mejora del trabajo interdisciplinario y en la revisión de los métodos de evaluación. Esta práctica dialoga con lo que Hellein (2024) denomina "mediación formativa", al considerar la coordinación como el espacio en el que el conocimiento se reconstruye a partir de la escucha y del análisis crítico del cotidiano escolar.

De manera similar, en el Colegio Estatal Rolando Laranjeira Barbosa, se observó el fortalecimiento de la cultura colaborativa y el uso de instrumentos evaluativos más coherentes con los principios del aprendizaje significativo. Las respuestas de coordinadores y gestores indican que el curso estimuló una mirada investigativa y la búsqueda de coherencia entre la teoría estudiada y las acciones implementadas. De este modo, la gestión del aprendizaje pasó a incorporar la investigación como un recurso permanente para el análisis y la mejora de la enseñanza.

## Resultados

Los resultados evidencian que la formación produjo efectos tanto en el plano organizacional como en el pedagógico. En el primero, contribuyó a consolidar la coordinación como eje articulador del proyecto político-pedagógico y mediador del trabajo docente. En el segundo, impulsó el desarrollo de prácticas evaluativas y planificaciones integradas, fundamentadas en la reflexión colectiva. Esta doble dimensión confirma la unidad entre gestión y pedagogía, conforme señalan Cavalcanti y França-Carvalho (2020), al comprender al coordinador como un sujeto que actúa en la confluencia entre teoría, ética y práctica educativa.


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

Como se presenta en la Tabla 3, el análisis categorial permitió agrupar las repercusiones de la formación en tres dimensiones complementarias: gestión pedagógica, desarrollo profesional y cualificación de las prácticas de enseñanza. Cada dimensión se sustenta en evidencias empíricas extraídas de los discursos y de la observación de las rutinas escolares.

**Tabla 3**

*Repercusiones de la formación en las prácticas y en la gestión del aprendizaje*

| Dimensión | Descripción del cambio observado | Evidencia empírica | Interpretación |
|---|---|---|---|
| Gestión pedagógica | Reorganización de la planificación y fortalecimiento del trabajo colectivo. | "Las formaciones ayudaron a hacer la planificación más participativa y reflexiva." (P1) | Indica integración entre teoría y práctica, basada en la mediación formativa. |
| Desarrollo profesional | Ampliación de la autonomía y de la conciencia crítica de los coordinadores. | "Hoy comprendo mejor el sentido de mi trabajo y su impacto en el aprendizaje." (P2) | Expresa la formación como proceso emancipador y ético. |
| Cualificación de las prácticas de enseñanza | Mayor coherencia entre objetivos, metodologías y evaluación. | "Buscamos alinear la planificación con los resultados y con la realidad de los estudiantes." (P4) | Evidencia la praxis como eje de la gestión del aprendizaje. |

Se evidencia que el proceso formativo promovió un cambio de paradigma en la gestión del aprendizaje, desplazando el enfoque de la ejecución hacia la reflexión. Las acciones pedagógicas se tornaron más conscientes, sistemáticas y colaborativas, sustentadas en el análisis crítico de las prácticas. Según Rebouças et al. (2024), este desplazamiento revela la superación de una lógica meramente procedimental y la incorporación de una racionalidad crítica que valora el pensar sobre el hacer. Tal transformación también impactó a los estudiantes, ya que el acompañamiento pasó a priorizar el aprendizaje efectivo, y no únicamente el cumplimiento de contenidos o metas cuantitativas, aproximándose al ideal freiriano de que "enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica" (Paulo Freire, 1996, p. 43).

Los testimonios también evidencian que la formación contribuyó al fortalecimiento de la identidad profesional de los coordinadores, quienes pasan a reconocerse como mediadores de saberes y no como simples ejecutores de políticas educativas. Esta redefinición funcional se traduce en la ampliación de la capacidad de intervención en la vida escolar cotidiana y en la consolidación de un perfil más investigativo y propositivo, conforme señalan Lima y Amorim (2024), al concebir la coordinación como un espacio de investigación y reconstrucción del quehacer pedagógico. De este modo, el curso favoreció el desarrollo de una conciencia crítica que impulsa prácticas colectivas, articuladas y reflexivas, basadas en la coherencia entre teoría y práctica.

Asimismo, se destaca la incorporación de metodologías e instrumentos de seguimiento del aprendizaje, como matrices de análisis, reuniones diagnósticas y devoluciones pedagógicas. Estas estrategias refuerzan la observación sistemática y la evaluación dialógica, aproximándose a lo que Hellein (2024) define como acompañamiento pedagógico reflexivo, en el cual la gestión del aprendizaje se construye mediante la interacción constante entre docentes y coordinación.

Tales prácticas evidencian la apropiación crítica de los contenidos abordados en el curso y su transposición a la realidad escolar, expresando la coherencia freiriana entre discurso y acción y reafirmando la praxis como categoría mediadora del trabajo pedagógico.

Finalmente, las repercusiones de la formación trascienden el ámbito técnico y se configuran como un proceso ético-político de reconstrucción de la práctica educativa. La formación posibilitó que los coordinadores se reconocieran como sujetos históricos, agentes de transformación y promotores de aprendizajes significativos, reafirmando el principio del trabajo como mediación entre conocimiento y emancipación humana (Siqueira; Ferreira; Silva, et al. 2023). De este modo, la gestión del aprendizaje en las escuelas investigadas pasó a reflejar una nueva forma de comprender la educación, no como actividad instrumental, sino como práctica social y emancipadora, arraigada en la praxis colectiva y orientada a la transformación de la realidad concreta.

## Conclusiones

El análisis realizado permitió comprender que el curso para coordinación pedagógica constituye una experiencia formativa capaz de materializar la praxis educativa en el contexto de la gestión del aprendizaje. Las categorías identificadas, trabajo, investigación y formación continua evidencian la interdependencia entre reflexión y acción como fundamento del ejercicio pedagógico. Las discusiones revelaron que el coordinador, al mediar saberes y prácticas, transforma el espacio escolar en un ambiente de investigación y cambio, reafirmando el sentido ético y social de la educación como práctica de libertad.

Los resultados demostraron que, la formación repercutió de manera efectiva en la actuación de los coordinadores y en las dinámicas escolares, promoviendo una mayor integración entre teoría y práctica, planificación y evaluación, enseñanza y aprendizaje. Las experiencias relatadas por los participantes indican la ampliación del diálogo pedagógico, el fortalecimiento de la autonomía profesional y la consolidación de una cultura colaborativa en las escuelas de la Cuenca del Río Corrente. De este modo, la investigación reafirma el potencial de la formación continua como proceso emancipador, sustentado en la praxis y orientado a la transformación de las condiciones concretas del trabajo educativo.

Igualmente, el análisis evidencia que la formación del coordinador pedagógico, al articular teoría y práctica, también se inscribe en el horizonte de la interculturalidad, al promover el reconocimiento de las múltiples relaciones que configuran el entorno escolar. La valorización de las diferencias culturales, sociales y epistemológicas refuerza el carácter inclusivo y democrático de la educación, contribuyendo a la construcción de prácticas pedagógicas sensibles a la diversidad y comprometidas con la formación integral de los sujetos.

En conclusión, se observa que la conexión entre formación, mediación y gestión se expresa como un movimiento dialéctico de reconstrucción permanente del quehacer pedagógico. El curso para coordinación pedagógica, producto de este estudio, sintetiza y devuelve a la práctica escolar los aprendizajes construidos, configurándose como una herramienta de formación crítica, abierta y socialmente comprometida. De este modo, el estudio reafirma la relevancia de la coordinación pedagógica como eje estructurante de la escuela democrática, promotora de aprendizajes significativos y de sujetos capaces de intervenir conscientemente en la realidad.


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

## Agradecimientos

Agradezco a Dios por la fortaleza y la sabiduría que me acompañaron durante este proceso. A mi familia, por el apoyo incondicional, la paciencia y el incentivo constante. A mi coautora, la Dra. Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres, por su orientación, dedicación y valiosas contribuciones a lo largo de esta trayectoria académica.

## Referencias

Bahia. (2002). *Lei n.º 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências*. Assembleia Legislativa. https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70. https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf

Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação, 13*(37), 45–56. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt

Castañeda Vargas, J. (2024). Teoría y praxis en el pensamiento de Heidegger. *Studia Heideggeriana, 13*, 167–184. https://doi.org/10.46605/sh.vol13.2024.258

Cavalcanti, Á. L. L. A., & França-Carvalho, A. D. (2020). A práxis educativa como instrumento de transformação social. In *Anais do VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU*. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA101_ID370_29072021172519.pdf

Freire, P. (1995). *Política e educação: Ensaios*. Cortez. https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_politica_e_educacao.pdf

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (36ª ed.). Paz e Terra. https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf

Hellein, J. (2024). *Coordenação pedagógica: Promover a formação continuada e mediar a prática pedagógica* (Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Bahia). https://repositorio.ufba.br/handle/ri/41410

Lima, V. G., & Amorim, I. B. (2024). Percurso formativo: Desenvolvimento das atribuições legais de coordenadoras pedagógicas acerca da investigação do MPIES. *Revista Ouricuri, 14*(2), 3–20.

Mendes, C. N. P., & Crusoé, N. M. C. (2022). O papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a): Diálogos necessários. *Revista ComCiência, 7(*9), 242–246. https://doi.org/10.59360/ouricuri.vol14.i2.a22042

Oliveira, M. R., Albuquerque, J. G., & Nascimento, A. R. (2023). O fazer pedagógico da gestão escolar: A arte de ser docente na excelência da educação. In *Anais do VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU*. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO__EV174_MD1_ID14975_TB2560_17082022101657.pdf

Rebouças, R. S., Andrade, M. C. de, Telles, D. B. G., & Krause, G. T. M. (2024). Fazer e pensar a educação e o ensino: Múltiplas abordagens (Vol. 2). Universidade Salvador; Universidade Federal do Rio Grande do Sul. https://doi.org/10.37008/978-65-5368-346-4.12.03.24

Sánchez Vázquez, A. (2011). *Filosofia da práxis* (2ª ed.). Expressão Popular. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100715081602/cap13. pdf

Santiago, R. Q. M. (2022). *Formação continuada em serviço de coordenadoras pedagógicas do território do sisal: Contribuições de um grupo de trabalho colaborativo e autogestionário* (Dissertação de mestrado, Universidade do Estado da Bahia). https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/5631

Siqueira, A. O. S., Ferreira, L. C. M., & Silva, J. M. N. (2023). O trabalho como princípio educativo: Um estudo na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, 13.* DOI:10.24065/re.v13i1.2492

Tozoni-Reis, M. F. C. (2020). O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. *Revista Simbio-Logias, 12(*17), 67–85. DOI:10.32905/19833253.2020.12.17p67

Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: Reflexiones latinoamericanas.* Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala. http://hdl.handle.net/10644/7426

Weber, M. (2008). *Ensaios sobre a teoria das ciências sociais* (3ª ed.). JC editora. https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/weber-m-ensaios-de-sociologia.pdf


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

**Revista Integración**
UNIVERSIDAD DE SONSONATE
Volumen: 14
Número especial
Año:2026
ISSN 2309-4516
E-ISSN 3134-8688
ISSN-L 2309-4516
ISNI 0000 0004 0416 0183

USO EDITORES

# Reavivando el aula: métodos complementarios para el aprendizaje activo del idioma inglés

## Reviving the classroom: complementary methods for active English language learning

**Ensayo**

**Autores:**
Luz Amparo Sanabria Galindo[1] *
Zayda Viviana Pérez Sánchez[2]
Sergio Alejandro Perdomo Mendoza[2]

**Afiliación:**
Universidad Cooperativa de Colombia. Departamento del Meta, Colombia[1]
Universidad de los Llanos. Departamneto del Meta, Colombia[2]

**Correspondencia:**
* lsanabria@unillanos.edu.co

**Recibido:** 10/04/2026
**Aprobado:** 12/06/2026

**DOI:**
https://doi.org/10.66092/qw9hnm44

Este contenido está protegido bajo la licencia CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es

## Resumen

Este artículo tuvo como propósito analizar diversas teorías sobre la enseñanza de idiomas, destacando sus principios y métodos para la adquisición de una segunda lengua. Se resumen las ideas de Asher y Krashen, quienes priorizan la comprensión, inmersión y producción espontánea sobre la enseñanza explícita de la gramática. La metodología radica en la revisión de documentos y el análisis crítico de diferentes enfoques sobre la enseñanza del idioma. Entre los resultados está la valoración del rol práctico de la conexión del aprendizaje con acciones físicas y cotidianas, imitando el proceso natural de adquisición del lenguaje en los niños. Otros resultados se relacionan con los aportes de enfoques populares en el ámbito digital que están revolucionando las plataformas interactivas. En conclusión, se demuestra el valor del aprendizaje del inglés mediante el movimiento, tanto desde la teoría de James Asher como de otros postulados psicopedagógicos de sus contemporáneos.

## Palabras clave

Enseñanza, gramática, inglés, lingüística, lengua extranjera.

## Abstract

This article aimed to analyze various theories on language teaching, highlighting their principles and methods for second language acquisition. It summarizes the ideas of Asher and Krashen, who prioritize comprehension, immersion, and spontaneous production over the explicit teaching of grammar. The methodology involved a review of documents and a critical analysis of different approaches to language teaching. Among the findings is the appreciation of the practical role of connecting learning with physical and everyday activities, mimicking the natural process of language acquisition in children. Other findings relate to the contributions of popular approaches in the digital realm that are revolutionizing interactive platforms. In conclusion, the article demonstrates the value of learning English through movement, both from James Asher's theory and from other psychopedagogical postulates of his contemporaries.

## Keywords

English, foreign language, grammar, linguistics, teaching.

## Introducción

Entre las prioridades de investigación en la educación colombiana sobresale el tema de la *enseñanza del idioma inglés como segunda lengua*[1] Sin embargo, a pesar de los enormes esfuerzos de las instituciones educativas y de las universidades, todavía es una tarea pendiente acelerar el dominio generalizado del idioma inglés entre la población colombiana.

Ahora bien, para responder a esta demanda social y educativa es preciso comenzar por los fundamentos teóricos de las teorías del aprendizaje del idioma inglés de algunos autores y, en especial la de James Asher. En concreto, se precisa conocer su historia, principios clave y el rol del profesor a partir de varios referentes, no solo del autor mencionado, sino también de sus contemporáneos y continuadores.

Esta teoría del aprendizaje del idioma inglés de Asher, más conocida como: *Respuesta Física Total* (Total Physical Response - TPR) es una metodología de enseñanza de idiomas que se basa en la coordinación del lenguaje en correspondencia con el movimiento físico del estudiante (Asher, 1969). De hecho, entre sus premisas fundamentales está la idea de que la memoria a largo plazo de un idioma se potencia cuando la entrada de información lingüística va acompañada de una respuesta física, en especial, del movimiento y las acciones del cuerpo del parlante (Asher, 1977).

El origen de la TPR se remonta a finales de los años sesenta y principios de los setenta, en un momento en que las teorías conductistas y el audio-lingüismo eran los que lideraban la enseñanza de idiomas. Precisamente, por esa época James J. Asher, un profesor de psicología en la Universidad Estatal de San José en California, comenzó a dar forma a la TPR, inspirado por sus investigaciones sobre cómo los niños desarrollan el lenguaje y observando cómo los padres enseñan a sus hijos a hablar.

En esencia, Asher se dio cuenta de que los niños aprenden su lengua materna, mediante un proceso en el que primero comprenden antes de hablar, y en el cual el movimiento y la acción son fundamentales. Él se percató que los padres, de manera natural, daban órdenes y los niños respondían físicamente a ellas mucho antes de que pudieran articular palabras.

[1] En los documentos oficiales de la educación en Colombia se enfatiza la idea de la urgencia por resolver problemas tan complejos de la educación como es el tema de la enseñanza del idioma inglés. Los autores proponen consultar los siguientes documentos y autores: (MENC, 2015), (El Tiempo, 2017), (Velandia-Sacristán, D.R., 2021), (Blandón-Martínez, L.A. & Martínez-Álvarez, F.F., 2021)

 ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

Esta observación se convirtió en la base del desarrollo de su TPR, que se presenta como una alternativa a los métodos más tradicionales, los cuales se enfocaban en la repetición verbal y la memorización de reglas gramaticales, las cuales son *insuficiencias,*[2] identificadas por varios autores desde hace más de una década.

Además, la TPR se alinea con la Teoría de la Adquisición de una Segunda Lengua (TASL) al resaltar la importancia de un "periodo de silencio" o "periodo de pre-producción", donde los estudiantes se sumergen en el idioma a través de la comprensión antes de sentirse presionados a producirlo. Precisamente, estas ideas se conectan con la hipótesis del "input comprensible" de Stephen Krashen, aunque la TPR fue desarrollada de manera independiente y tiene sus propias bases psicológicas y pedagógicas.

Otro aspecto importante en las nuevas teorías de la adquisición de una segunda lengua radica en el uso de t*écnicas participativas de activación de la enseñanza y del aprendizaje*,[3] como premisas indispensables para elevar la *motivación del aprendizaje* de los estudiantes por la nueva lengua.

En concreto, en el presente artículo se tiene como objetivo mostrar el valor del aprendizaje del inglés a través del movimiento, tanto desde la teoría de James Asher como de otros postulados psicopedagógicos de sus contemporáneos y de los teóricos posteriores.

## Desarrollo

Es preciso esclarecer la relación entre ambas teorías mencionadas, pues tienen una fascinante conexión, ya que, la teoría de la *Respuesta Física Total* de James Asher, como la hipótesis del *Input Comprensible* de Stephen Krashen enfatizan la importancia del "periodo de silencio" en el aprendizaje de una segunda lengua en general y del idioma inglés en particular.

En otros términos, se puede afirmar que la idea del "periodo de silencio" o "periodo de pre-producción" es un punto de convergencia crucial y prometedor entre la TPR de James Asher y la teoría de Stephen Krashen sobre la adquisición de una segunda lengua, quien es profesor estadounidense de lingüística aplicada de la Universidad del Sur de California en Los Ángeles.

En honor a la verdad, aunque sus enfoques metodológicos y sus bases teóricas se desarrollaron de forma independiente, ambos autores llegaron a conclusiones similares sobre la importancia de la comprensión antes de la producción oral en el aprendizaje del idioma.

En síntesis, en el contexto de la TPR, el periodo de silencio es una fase inicial donde los estudiantes *escuchan y responden físicamente a órdenes* en la lengua que quieren aprender, sin la presión de tener que hablar. Precisamente, Asher observó cómo los niños van dominando la lengua materna, a partir de que los padres les dan instrucciones, tales como: "ven aquí", "toma esto", "di adiós", etc. Entonces, los niños responden con acciones mucho antes de que puedan articular palabra alguna, en ello, radica la idea de atrapar el proceso natural de aprendizaje del niño, que consiste en comprender la conversación *cuerpo-lenguaje*. Por tanto, el profesor debe enfatizar la necesidad de construir en el proceso de aprendizaje de la lengua una *memoria en movimiento* y un mapa cognitivo dinámico del idioma que se está formando en su mente.

2 Para la identificación de las insuficiencias en la enseñanza del idioma inglés, los autores sugieren consultar los trabajos de: (Arroyave, M.M. & Herrera, J.A., 2011), (Patarroyo, L., 2011), (Bejarano, P.A., 2013), (Casas, L.R.; Rodríguez, L.F. & Sánchez, J.A., 2015), (Salazar, A., 2017), (Blandón-Martínez, L.A., 2019), (Sandoval-Guette, W.W., 2021), (Velandia-Sacristán, D.R., 2021), (Blandón-Martínez, L.A. & Martínez-Álvarez, F.F., 2021)

3 En cuanto a las técnicas de activación de la enseñanza y del aprendizaje se recomienda consultar los trabajos de: (De Bono, E., 1980), (Vargas, L.G.; et al., 1992), (Canfux, V.; Castellanos, A.V. & Ojalvo, V., 1998), (Largo, M., 1999), (Acosta-Mejía, D.O.; Velandia-Sacristán, D.R. & Martínez-Álvarez, F.F., 2021), (Castillo-Rincón, M.A., 2021), (Martínez, A.J., 2024)

En consecuencia, durante ese periodo los estudiantes están internalizando los patrones y sonidos del idioma, mediante la asociación directa entre la palabra y la acción. En concreto, no se les fuerza a hablar porque, según Asher, la producción temprana puede generar ansiedad y activar el *filtro afectivo*, el cual es un concepto que luego popularizaría Krashen, relativo al proceso de inhibición del aprendizaje natural de la lengua (Krashen & Terrell, 1983).

En concreto, la producción verbal, en TPR debe emerger espontáneamente, a partir del momento que los estudiantes hayan acumulado suficiente comprensión y se sienten seguros para expresarse en la nueva lengua. Por otro lado, la teoría TASL o la versión de la hipótesis del input comprensible de Stephen Krashen se sustenta en varios principios o hipótesis, las cuales son:

**1) Hipótesis de la Adquisición-Aprendizaje (Acquisition-Learning Hypothesis):** Esta es la distinción fundamental de Krashen.

**Adquisición:** es un proceso subconsciente, similar a cómo los niños adquieren su primera lengua. Se produce a través de la exposición significativa al idioma, enfocándose en el significado de los mensajes. El hablante no es consciente de las reglas gramaticales que utiliza.

**Aprendizaje:** es un proceso consciente de estudio formal del idioma, centrado en las reglas gramaticales, la memorización y la corrección de errores. Krashen argumenta que la adquisición es la principal vía para la fluidez y la competencia comunicativa real, mientras que el "aprendizaje" consciente tiene un rol más limitado y complementario.

**2) Hipótesis del Monitor (Monitor Hypothesis):** esta hipótesis sugiere que el conocimiento "aprendido" (es decir, las reglas gramaticales conscientes) actúa como un "monitor" o "editor" del lenguaje que se produce. Este monitor puede ser usado para corregir la producción lingüística después de que ha sido generada por el sistema de "adquisición". Sin embargo, su uso es limitado, ya que, requiere tiempo, un enfoque en la forma y conocimiento de las reglas.

**3) Hipótesis del Orden Natural (Natural Order Hypothesis):** Krashen propone que los adquirientes de un segundo idioma tienden a adquirir ciertas estructuras gramaticales en un orden predecible y natural, independientemente de la secuencia en la que se les enseñe en un aula. Por ejemplo, algunas estructuras se adquieren temprano (como el plural -s en inglés) y otras más tarde (como la tercera persona del singular -s).

**4) Hipótesis del Input Comprensible (Comprehensible Input Hypothesis):** esta es quizás la hipótesis más influyente de Krashen, a tal punto que se reduce su teoría TASL a esta hipótesis. Precisamente, esta idea tiene una fuerte conexión con la TPR de James Asher. Sostiene que los individuos adquieren lenguaje cuando están expuestos a *input* (entrada lingüística, ya sea oral o escrita) que es comprensible y que contiene estructuras que están ligeramente por encima de su nivel actual de competencia (i+1). Es decir, el input debe ser desafiante pero comprensible, y es el motor principal de la adquisición. Sin input comprensible no hay adquisición posible.

**5) Hipótesis del Filtro Afectivo (Affective Filter Hypothesis):** esta hipótesis postula que factores emocionales y motivacionales, como la ansiedad, la autoconfianza y la motivación, pueden actuar como un *filtro*, que impide o permite que el input comprensible llegue al dispositivo de adquisición del lenguaje (Language Acquisition Device - LAD) del estudiante. Por ejemplo, un filtro afectivo alto (mucha

 ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

ansiedad, vergüenza, baja motivación) bloquea el *input* y dificulta la adquisición, mientras que un filtro bajo (ambiente relajado, alta autoconfianza y motivación) facilita la adquisición rápida, creciente y asertiva del idioma (Krashen & Terrell, 1983).

En esencia, para Krashen es muy importante la comprensión, ya que el lenguaje se "adquiere" de manera subconsciente, mediante la exposición a este *input comprensible*. Se opone a la idea tradicional de "aprender" conscientemente mediante las reglas gramaticales explícitas o ejercicios de memorización. A su vez, Krashen también habla de un periodo de silencio, que está implícito en su teoría. Si el objetivo es que el estudiante reciba y comprenda *input*, no es necesario que produzca el idioma de inmediato. De hecho, cuando el profesor, antes de tiempo, trata de forzar la producción puede ser contraproducente si el estudiante no tiene una base de comprensión sólida, ya que eleva su filtro afectivo, que solo genera más ansiedad, inhibición y vergüenza, lo que bloquea la entrada de *input*.

En consecuencia, para Krashen, la capacidad de hablar es un *resultado* de la adquisición de un conocimiento previo y tácito, no su causa.

Ahora bien, se debe realizar una productiva comparación entre los postulados de ambos autores, quienes coinciden en los siguientes puntos:

- Coinciden en que la comprensión es el paso fundamental y prioritario en la adquisición de un idioma. Antes de que un estudiante pueda producir un idioma de manera significativa, debe ser capaz de entenderlo.

- Reconocen la existencia y la importancia de una fase en la que el aprendiz no debe producir activamente el idioma, sino que primero lo debe absorber o asimilar. Para Asher, es mediante las acciones y respuestas físicas; para Krashen, es utilizando la recepción de input comprensible. Ambos ven este periodo no como inactividad, sino como un proceso activo de internalización psicológica y construcción de un mapa mental del idioma.

- Ambas teorías abogan por un entorno de aprendizaje de bajo estrés. Al no forzar la producción temprana, se reduce la ansiedad del estudiante, lo que facilita la adquisición. Este es el concepto del "filtro afectivo" de Krashen, y Asher también lo subraya como esencial para un aprendizaje efectivo.

- Se debe reconocer que, si bien Asher se centra más en la imitación del proceso de adquisición de la primera lengua a través del movimiento y Krashen en la diferencia entre "adquisición" (subconsciente) y "aprendizaje" (consciente), ambos concuerdan en que la adquisición de un idioma debe producirse de una manera más natural, intuitiva y menos dependiente de la instrucción explícita de reglas gramaticales.

Sin embargo, a pesar de todas estas similitudes, es importante recordar que la TPR de Asher y la teoría de Krashen se desarrollaron no solo de manera independiente, sino también desde referentes psico-pedagógicos diferentes (Richards & Rodgers, 2014).

1) La TPR de Asher tiene sus raíces en la psicología del desarrollo y la observación directa del aprendizaje de la primera lengua en niños, enfatizando la conexión mente-cuerpo y la memoria asociada al movimiento y a las acciones físicas. Es una metodología de enseñanza con un conjunto de técnicas claras, como son el uso de imperativos y las demostraciones físicas.

2) La teoría de Krashen es más sobre la adquisición del lenguaje, un marco conceptual que explica cómo se adquieren las lenguas, basándose en la lingüística y la psicolingüística. No es una metodología en sí misma, aunque ha inspirado métodos como el denominado enfoque naturalista.

3) En TPR, el input comprensible se logra principalmente a través de la asociación directa entre comandos verbales y acciones físicas. El cuerpo es el vehículo principal para la comprensión.

4) En la hipótesis del *input* comprensible de Krashen, el *input* puede provenir de diversas fuentes como son la lectura y la escucha, pero siempre y cuando sea comprensible para el estudiante, y la comprensión o asimilación puede lograrse mediante las variables situaciones del contexto escolar, familiar o social, así como del conocimiento previo y las simplificaciones del hablante, etc. Para Krashen el movimiento es una forma efectiva de hacer el input comprensible, pero no es la única vía (Krashen, & Terrell, 1983).

En resumen, la TPR de Asher es un método práctico que, al promover el periodo de silencio, a través de la respuesta física, crea un entorno ideal para que el input lingüístico sea comprensible y la adquisición ocurra de forma natural, lo cual concuerda plenamente con las ideas de Stephen Krashen sobre cómo realmente adquirimos un segundo idioma.

A su vez, ambas teorías complementan la comprensión de la adquisición del lenguaje al destacar el rol crítico de la comprensión y la importancia de permitir que la producción sea un proceso que emerge espontáneamente cuando el aprendiz tenga la suficiente masa crítica de conocimientos y esté listo para esa fase compleja del desarrollo del lenguaje.

En fin, las ideas tanto de Asher como de Krashen han revolucionado la enseñanza de idiomas al desplazar el foco de la instrucción gramatical explícita y la producción temprana hacia la importancia de la inmersión en un lenguaje significativo y comprensible, en un entorno de apoyo y baja ansiedad. Su énfasis en varios principios y procesos claves, en especial, la adquisición subconsciente, la espontaneidad y el papel primordial del *input* ha influido en numerosas metodologías y prácticas de enseñanza de idiomas en todo el mundo.

**Ideas y principios fundamentales de James Asher**

Asher propuso que el aprendizaje de un segundo idioma puede imitar este proceso natural. Por eso, el TPR se centra en que los estudiantes *respondan físicamente a instrucciones verbales* en el idioma meta. Por ejemplo, si el maestro dice “stand up” o “open the door”, el estudiante realiza la acción en lugar de traducirla mentalmente (Asher, 1969).

Entre los beneficios más notorios del TPR está la reducción del estrés y la ansiedad al aprender un idioma, a la vez, que mejora la comprensión auditiva antes de exigir una producción oral. Por tanto, esta metodología es ideal para principiantes y para estudiantes con dificultades de aprendizaje.

La prueba de esos beneficios está en el hecho de que este método ha sido utilizado en todo el mundo y ha influido en otros enfoques como el denominado: TPRS (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling), que combina historias subjetivas con acciones físicas concretas.

Uno de los principios clave de Asher es “Aprender a través del cuerpo”, este es el núcleo de la TPR. Asher sugirió que aprender un idioma es más efectivo cuando los estudiantes responden físicamente a las

 ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

instrucciones en la lengua que están aprendiendo (Asher, 2000).

Consecuentemente, esta conexión entre la acción física y el significado verbal ayuda a que el vocabulario y las estructuras gramaticales se internalicen de una manera más natural y duradera. La idea es que la respuesta corporal actúa como un canal para el aprendizaje, similar a cómo se establece una conexión entre el cuerpo y la mente.

Para este autor, la segunda lengua (en este caso el inglés) se debe aprender tal como se hace con la lengua materna. Entonces, propone el siguiente orden: primero comprensión y luego producción. Este orden constituye en sí un principio crucial, porque Asher argumenta que, al igual que los niños pequeños, los aprendices de una segunda lengua deben pasar por una fase de escucha y comprensión pasiva antes antes de que se les exija hablar, lo cual asegura que se respeten estrictamente los ritmos naturales del proceso de adquisición lingüística (Asher, 1977).

Durante esta primera fase de la comprensión, los estudiantes construyen un "mapa mental" del idioma, asociando las palabras y frases con sus significados a través de las acciones físicas. Según su teoría, la presión para producir el idioma demasiado pronto puede generar ansiedad y obstaculizar el proceso de adquisición de la nueva lengua. Por lo tanto, para él la producción oral se espera que emerja de forma espontánea, una vez que el estudiante ha desarrollado una base sólida de comprensión y almacenamiento de un nuevo y amplio vocabulario.

Por otra parte, Asher sugiere que el profesor debe asumir un papel de director o facilitador. Su función principal es dar órdenes o comandos bien pensados, pues las órdenes son el motor impulsor del proceso de aprendizaje de la nueva lengua. De hecho, el profesor debe utilizar una amplia variedad de órdenes, desde las más simples ( "stand up", "sit down") hasta las más complejas que involucran secuencias de acciones.

A su vez, Asher sugiere que los docentes modelen y demuestren físicamente el significado de las órdenes, acompañando sus palabras con gestos y movimientos. Este modelado es esencial para que los estudiantes comprendan el significado de las palabras sin necesidad de traducción. Además, propone crear un ambiente de bajo estrés, en tanto el profesor debe asegurar un entorno de aprendizaje libre de ansiedad, donde los estudiantes se sientan cómodos para participar físicamente sin la presión inmediata de hablar (Nord, 1986).

Por último, el maestro de idioma debe observar las respuestas de los estudiantes para asegurarse de que comprenden y para ajustar la dificultad de las órdenes según sea necesario, por consiguiente, debe crear los mecanismos necesarios y efectivos de retroalimentación constante y sistemática en clases y en sus orientaciones de actividades de estudio en casa.

Para Asher, el estudiante es el fundamental protagonista del proceso de aprendizaje, ya que, debe ser no solo un oyente, sino también un participante activo, proactivo y creativo. Entre sus roles principales, el autor destaca las reacciones físicas sistemáticas. Es decir, los estudiantes deben ir formando sus hábitos y habilidades necesarias para responder a las órdenes del profesor con movimientos físicos asertivos. De este modo, no se les exige hablar hasta que se sientan listos y seguros.

A su vez, los estudiantes deben concentrarse en el proceso de comprensión del significado de las órdenes a través de las acciones físicas según el contexto. Además, que los estudiantes se sienten cómodos, ellos pueden comenzar a dar órdenes a sus compañeros o al profesor,

marcando el inicio de su producción oral. Por último, Asher hace énfasis en el aprovechamiento de la naturaleza lúdica y dinámica de su TPR, una metodología de *activación de la enseñanza*, que propone elevar la *motivación del aprendizaje,*[4] mediante actividades lúdicas y de juegos, que hagan más ameno y atractivo el proceso de adquisición de la nueva lengua.

En resumen, la TPR de James Asher es una metodología innovadora que capitaliza la conexión entre el lenguaje y el movimiento para facilitar la adquisición del idioma. Al replicar el proceso natural de adquisición de la lengua materna, enfatizando la comprensión antes de la producción y utilizando el cuerpo como una herramienta de aprendizaje, la TPR ofrece un enfoque efectivo y menos estresante para la enseñanza del idioma inglés.

## Discusión

### Otros métodos efectivos para el aprendizaje acelerado del segundo idioma

En la historia de la enseñanza de los idiomas sobresale la figura de Eugene A. Nida, quien, aunque no era un sacerdote o miembro del clero vaticano, fue una figura clave y altamente influyente en el ámbito de la traducción bíblica y, por extensión, en los estudios de lingüística y traducción que tienen un impacto directo en la enseñanza de idiomas.

Este genio tuvo una colaboración muy estrecha con el Vaticano a partir de los años sesenta, cuando se consolidó como lingüista y teórico de la traducción del proyecto de trabajo conjunto entre el Vaticano y las Sociedades Bíblicas Unidas (United Bible Societies) con el objetivo de producir biblias interconfesionales en traducciones en todo el mundo.

En concreto, semejante trabajo conjunto entre esas instituciones religiosas a nivel mundial buscaba crear traducciones de la biblia, que fueran aceptables y comprensibles tanto para católicos como para protestantes. La teoría de la traducción de Nida fue crucial para este proyecto ecuménico.

En tal sentido, las contribuciones de Nida no se centran directamente en una metodología de enseñanza de idiomas en sí misma, como la TPR o las teorías de Krashen. Sin embargo, su profunda comprensión de cómo funcionan los idiomas y cómo se transfiere el significado de una lengua a otra ha tenido una influencia indirecta pero significativa en el campo de la enseñanza de idiomas, especialmente en áreas relacionadas con la comprensión intercultural, el significado léxico y la aplicación de principios lingüísticos a la comunicación real.

Entre las ideas más importantes de Nida está la denominada *Teoría de la Equivalencia Dinámica* (o Equivalencia Funcional), esta es sin duda, su contribución más famosa. Nida argumentó que una buena traducción no busca una equivalencia formal palabra por palabra (lo que él llamó "equivalencia formal"), sino una equivalencia dinámica o funcional. Esto significa que la traducción debe producir en los receptores de la lengua, que se quiere aprender, una respuesta equivalente a la que los receptores originales tuvieron con el texto en la lengua fuente. Es decir, el objetivo es transmitir el *significado* y el *impacto* del mensaje, adaptándose a las estructuras y la cultura de la lengua en formación.

Otra idea clave de Nida fue que hizo énfasis en el dominio por el estudiante del significado y de la

4 Sobre la motivación del aprendizaje los autores sugieren consultar: (Acosta-Mejía, D.O.; Velandia-Sacristán, D.R. & Martínez-Álvarez, F.F., 2021), (Martínez, A.J., 2024)

 ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

comunicación, más allá de la corrección gramatical, lo importante es que el estudiante sea capaz de transmitir su mensaje y comprender el de los demás de manera culturalmente apropiada. A su vez, Nida fomentó la conciencia cultural del aprendizaje de una segunda lengua, es decir, que el estudiante no solo necesita entender el significado literal de las palabras, sino también sus connotaciones y el contexto cultural en el que se usan. Además, este autor también enfatizó la importancia de la adaptabilidad, como principio según el cual el estudiante debe aprender a adaptar su lenguaje para lograr el impacto deseado en diferentes audiencias.

Por esta razón, la influencia del enfoque lingüístico descriptivo de Nida en la enseñanza de los idiomas fue muy significativa, en tanto, que sus ideas fueron utilizadas por lingüistas y psicopedagogos de todo el mundo. De hecho, sus trabajos sentaron las bases fundamentales sobre la naturaleza del significado, la comunicación intercultural y la transferencia lingüística, principios que son innegablemente relevantes para cualquier persona involucrada en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas.

A lo largo de la historia, ha habido varias "revoluciones" en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, por lo que se puede hablar de diversos enfoques y metodologías que han cambiado de manera significativa la forma de comprender y desarrollar el complejo proceso de adquisición de una segunda lengua, en especial, del idioma inglés. Entre los enfoques y métodos más notorios sobresalen los siguientes:

1) *El Audio-Lingual Method,* que está basado en el conductismo, la repetición y la memorización de diálogos.

2) *La TPR de James Asher,* enfocada en la respuesta física y la comprensión (Asher, 2000).

3) *La Teoría de la Adquisición de una Segunda Lengua* (TASL), entre las cuales sobresale la hipótesis del input comprensible de Stephen Krashen, relativa a la estimulación del subconsciente para aprender más rápido el idioma (Krashen & Terrell, 1983).

4) *El Enfoque Comunicativo*, que actualmente dominante, prioriza la interacción y la comunicación real sobre la corrección gramatical perfecta (Richards, 2005), (Richards & Rodgers, 2014), (Martínez, 2024).

5) *La Sugestopedia de Georgi Lozanov,* que promete aprendizaje acelerado a través de técnicas de relajación y sugestión, aunque su validez científica es debatida y todavía muy polémica, pero que tiene no pocos seguidores (Hernández, 2001), (Zohra-Yzidi, 2013).

6) *La inteligencia artificial* y sus plataformas de aprendizaje de idiomas. Hoy se están utilizando, de manera cada vez más creciente, las tecnologías de punta, como las aplicaciones de inteligencia artificial, plataformas en línea, etc., las cuales están "revolucionado" el acceso al aprendizaje, pero no hay un único "método mágico", que sea el ideal para una adquisición rápida y perfecta del nuevo idioma (Gardeazabal, 2016).

7) *El método Janulus* de enseñanza del inglés. En realidad, es un método que no proviene de una persona llamada Janulus, sino que es un enfoque didáctico cuyo nombre hace referencia a la idea de versatilidad y combinación estructural en el aprendizaje del inglés. El término se ha popularizado en plataformas educativas como una técnica para construir frases de forma automática y fluida. Aunque el nombre "Janulus" no corresponde a un lingüista reconocido, uno de los principales divulgadores y desarrolladores del método es

Dani Chavero, un creador de contenido y educador que ha compartido ampliamente esta técnica a través de videos, talleres y cursos en línea.

**¿En qué consiste el método Janulus?**

En concreto, Chavero presenta la técnica Janulus como una herramienta para *hablar un idioma sin traducir mentalmente,* enfocándose en la combinación de bloques lingüísticos (como sujeto + verbo + complemento) para generar frases de forma automática. Su enfoque ha ganado popularidad especialmente entre autodidactas y personas que buscan resultados prácticos sin depender de explicaciones gramaticales tradicionales.

Además, este método se basa en la idea de que, al dominar una serie de estructuras gramaticales repetitivas y combinables, puedes formar millones de frases útiles sin necesidad de traducir palabra por palabra. En concreto, a continuación, se resumen sus ideas y principios:

1) Construcción de frases por bloques: se enseña al estudiante a combinar sujeto + verbo + complemento + tiempo/lugar para crear oraciones completas.

2) Reutilización de estructuras: en lugar de memorizar frases aisladas, se recomienda al estudiante aprender patrones que se pueden adaptar a múltiples contextos.

3) Uso de matrices lingüísticas: se crean estructuras base (matrices) con combinaciones de sujeto, verbo y complemento. Estas matrices permiten generar miles de frases útiles con solo cambiar algunas palabras.

4) Shadowing con audio: se practica repitiendo frases en voz alta al mismo tiempo que se escuchan, lo que mejora la pronunciación, entonación y memoria auditiva.

5) Repetición espaciada: se refuerzan las estructuras aprendidas mediante la repetición en distintos momentos, lo que ayuda a consolidar el conocimiento sin memorizar de forma mecánica.

6) Enfoque en vocabulario frecuente: se priorizan las palabras más comunes del idioma para que el aprendizaje sea más útil desde el principio. 7) Producción activa desde el inicio: en lugar de enfocarse solo en la comprensión, se impulsa al estudiante a hablar desde los primeros días, incluso con frases simples.

8) Desbloqueo mental: se trabaja en eliminar el miedo a equivocarse y en desarrollar la confianza para hablar, lo cual genera confianza y fluidez, pues al repetir estructuras útiles, se gana seguridad y se reduce la necesidad de pensar en reglas gramaticales complejas, lo cual facilita la comunicación oral.

En resumen, el método Janulus se basa en una serie de estrategias diseñadas para que puedas hablar inglés sin traducir mentalmente, enfocándote en la fluidez y la construcción automática de frases.

Así también, este enfoque del método de Janulus se puede combinar con técnicas como el método Pomodoro para organizar sesiones de estudio más efectivas. De hecho, el método Pomodoro es una técnica de gestión del tiempo creada por Francesco Cirillo, que se ha vuelto muy popular para estudiar idiomas como el inglés porque ayuda a mantener la concentración y evitar la fatiga mental.

En esencia, este método de organización del proceso de aprendizaje del idioma se basa en dividir el tiempo de estudio en bloques, los cuales son llamados pomodoros, que suelen durar 25 minutos de trabajo enfocado, seguidos de 5 minutos de descanso. Después de completar cuatro *pomodoros,* se toma un descanso más largo de 15 a 30 minutos.


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

Por ejemplo, un plan de este tipo puede ser así:

1) Define tu objetivo: por ejemplo, "aprender 10 palabras nuevas" o "practicar listening con un video corto".

2) Configura un temporizador: se puede usar apps como Pomofocus o Focus To-Do.

3) Estudiar durante 25 minutos sin distracciones (modo avión, sin redes sociales).

4) Tomar un descanso de 5 minutos: estirar, respirar, tomar agua.

5) Repetir el ciclo: después de 4 ciclos, se descansa más tiempo.

En síntesis, se puede adaptar el plan según los tiempos que se necesiten. Cada persona prefiere y necesita tiempos diferentes, según el desarrollo de sus hábitos y habilidades de estudio. Además, se puede utilizar los pomodoros para tareas específicas: un bloque para vocabulario, otro para listening, otro para speaking.

A su vez, Cirillo recomienda llevar un registro de interrupciones para mejorar el enfoque y el manejo del tiempo, así como reconocer que este método no solo mejora la productividad, sino que también hace que el estudio sea más sostenible, menos abrumador y más efectivo. En la actualidad, muchos autores consideran que el método Janulus y su complemento con el método Pomodoro, son técnicas innovadoras y creativas para aprender inglés que se basa en la construcción de oraciones a partir de estructuras repetitivas y combinaciones lógicas de palabras.

## Conclusiones

En el artículo se han analizado varias de las teorías y enfoques más conocidos en la literatura sobre la enseñanza y aprendizaje de los idiomas, en especial, se caracterizaron sus ideas, principios y métodos específicos para contribuir a adquisición de una segunda lengua.

En esencia, se comenzó con la caracterización de las ideas de Asher y Krashen sobre la enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma, a partir del desplazamiento del enfoque psicopedagógico de la enseñanza de la estructura gramatical explícita hacia la comprensión, inmersión y producción espontanea del nuevo idioma, en un entorno de apoyo que permita reducir la ansiedad y generar confianza y motivación en el proceso de aprendizaje. Ambos autores hacen énfasis en la adquisición subconsciente, la espontaneidad y el papel primordial del input en la comprensión del idioma, a la vez, que promueven la articulación del aprendizaje con las acciones físicas y cotidianas del estudiante, retomando el proceso natural de adquisición de la lengua que realiza habitualmente el niño desde edades tempranas.

Por otro lado, se realizó una caracterización de la evolución y desarrollo de otras teorías y enfoques cercanos a estos autores y que hoy han alcanzado mucha divulgación y fuerza en internet y las redes sociales, así como el papel que hoy está jugando la inteligencia artificial para el desarrollo de las nuevas plataformas interactivas de aprendizaje del idioma inglés.

En resumen, en el texto, aunque se sugiere iniciar el estudio por la técnica del denominado inglés físico total o el aprendizaje del inglés a través del movimiento, no se privilegia ningún enfoque, teoría o método, más bien se valoran la utilidad y eficacia de sus ideas, principios y métodos, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de una segunda lengua en general y del idioma inglés en particular.

## Referencias


Acosta-Mejía, D. O., Velandia-Sacristán, D. R., & Martínez-Álvarez, F. F. (2021). Algunos enfoques de la motivación del aprendizaje. Revista Órbita Pedagógica, 8(1).

Arroyave, M.M. & Herrera, J.A. (2011). *La enseñanza del inglés con lengua extranjera de los estudiantes del Instituto Ferrini, sede Calasanz, Grado CLEI4*. Fundación Universitaria Luis Amigó.

Asher, J J. (2000). *The Total Physical Response: A Demonstration*. Los Gatos, Sky Oaks Productions.

Asher, J.J. (1969). The Total Physical Response approach to second language learning. *The Modern Language Journal, 53*(1), 3-17.

Asher, J.J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Sky Oaks Productions.

Bejarano, P.A. (2013). *Propuesta metodológica para la enseñanza del inglés, a través de la pedagogía por proyectos*. Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

Blandón-Martínez, L.A. & Martínez-Álvarez, F.F. (2021). La enseñanza del idioma inglés en la Universidad de los Llanos: análisis desde nuevos antecedentes teórico-metodológicos. Revista Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria de la Universidad Regional Autónoma de Los Andes – Extensión Santo Domingo. Ecuador. ISSN 2528-7842, VII(2).

Blandón-Martínez, L.A. (2019). *Estrategia de superación de los maestros para la enseñanza de la lengua inglesa en la Universidad de los Llanos.* Tesis de Maestría. Universidad Santo Tomás. En: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/ https://repository.usta.edu.co/bitstream/.

Canfux, V., Castellanos, A.V. & Ojalvo, V. (1998). *Los métodos participativas: ¿Una nueva concepción de la enseñanza?* La Habana: CEPES. Universidad de la Habana.

Casas, L. R., Rodríguez, L. F., & Sánchez, J. A. (2015). Fortalecimiento de los procesos de lectoescritura del idioma inglés en estudiantes del grado 5.º del Colegio Especializado La Campiña de Suba por medio del diseño de un ambiente virtual de aprendizaje [Tesis de posgrado]. https://hdl.handle.net/11371/248

Castillo-Rincón, M.A. (2021). *La comunicación asertiva en estudiantes de grado quinto de educación básica primaria, a través de estrategias lúdicas*. Fundación Universitaria Los Libertadores. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

De Bono, E. (1980). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad.* Editorial Paidós.

El Tiempo. (2017, 3 de octubre). Colombia, rezagada en inglés por falta de profesores capacitados. https://www.eltiempo.com/vida/educacion/nivel-de-conocimiento-de-ingles-en-colombia-y-america-latina-137536

Gardeazabal, M.C. (2016). *Habilidades comunicativas de oralidad, lectura y escritura a través de las TIC.* En: http://bdigital.unal.edu.co/52135/1/40024321.2016.pdf .


 ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

Hernández, M. (2001). Estrategias de aprendizaje-enseñanza para perfeccionar la comprensión auditiva en inglés con fines específicos. Tesis para optar por el título de Máster en Ciencias de la Educación. Camagüey: Universidad de Camagüey.

Krashen, S. & Terrell, D.T. (1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Berlin: Pergamon/Alemany.

Largo, M. (1999). Motivación de los estudiantes para la clase de educación física (cuando esta no es fútbol) Tesis de Maestría en Educación. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC).

Martínez, A.J. (2024). Uso del método comunicativo en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Santo Domingo. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/381650394

MENC. (2015). Proyecto Visión Colombia II Centenario. Ministerio de Educacion Nacional de Colombia. Departamento Nacional de Planeacion. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: http://www.archivo.cepal.org/pdfs/ GuiaProspectiva/visionColombiaIIcentenario_2019comple.pdf.

Nord, J.R. (1986). TPR (Total Physical Response). En J. Nord, Teaching English as a second or foreign language (págs. 59-71). Heinle & Heinle Publishers.

Patarroyo, L. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en algunas instituciones públicas: Factores lingüísticos y pedagógicos. (Spanish). Colombian Applied Linguistics Journal, 13(2), 74.

Richards, J.C. (2005). Communicative language teaching today. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Salazar, A. (2017). Colombia mejoró su nivel de inglés, pero sigue rezagado. Portafolio. 5 de octubre. Editorial El Tiempo.

Sandoval-Guette, W.W. (2021). La enseñanza del idioma inglés en el nivel de primaria de la institución educativa "Las Mercedes" de Villavicencia. Colombia. Tesis de Maestría. Aguascalientes: Editorial de la Universidad Cuauhtemoc.

Vargas, L.G.; et al. (1992). Técnicas participativas para la educación popular. Buenos Aires: Editorial Humanitas.

Velandia-Sacristán, D.R. (2021). La enseñanza del idioma inglés en la educación primaria de la institución educativa "Juan Bautista Caballero Medina" de Villavicencio. Tesis de Maestría. Santiago de Chile: Universidad "Arturo Prat".

Zohra-Yzidi, F. (2013). La sugestopedia: teoría y casos de aplicación. Universidad de Orán. Facultad de Letras, Lenguas y Artes. La «sugestopedia»: teoría y casos de aplicación - Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/06_yzidi.pdf.

**Revista Integración**
UNIVERSIDAD DE SONSONATE
Volumen: 14
Número especial
Año:2026
ISSN 2309-4516
E-ISSN 3134-8688
ISSN-L 2309-4516
ISNI 0000 0004 0416 0183



**Artículo de revisión**

**Autores:**
Kleide Iraci Marques*
Arlete Souza Rodrigues
Manuela Barros Santos

**Afiliación:**
Universidade do Estado da Bahia, (UNEB)

**Correspondencia:**
* ksilva@uneb.br

**Recibido:** 12/041/2026
**Aprobado:** 06/06/2026

**DOI:**
https://doi.org/10.66092/94zp1228



Este contenido está protegido bajo la licencia CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es

# Mapeo de artículos sobre el protagonismo de las mujeres negras en Google Académico: una perspectiva de la innovación y del emprendimiento social

## Mapping articles on the prominence of Black women in Google Scholar: a perspective of innovation and social entrepreneurship

## Resumen

El presente artículo realizó una discusión sobre el protagonismo de las mujeres negras considerando las reflexiones sobre las experiencias del emprendimiento y la innovación social. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y una metodología basada en el Estado del Conocimiento desarrollada por medio de una revisión bibliográfica. La plataforma escogida para tal análisis fue Google Académico, considerando un recorte temporal de 2019 a 2023. Para la búsqueda y selección de estudios se utilizaron descriptores como: mujeres negras, protagonismo, resistencia, emprendimiento e innovación social. Se encontraron 15 trabajos, la mayoría sobre protagonismo de mujeres negras que apuntan a una propensión que evidencia la formación de un pensamiento feminista negro. En ese sentido es válido expresar que estos trabajos se caracterizan por resaltar a la mujer negra como intelectual, cuyas "escribibencias" ayudan a enfrentar el silenciamiento de sus historias llenas de creatividad y lucha para sobrevivir, pues el fortalecimiento de esas mujeres negras en la sociedad, motiva y moviliza a otras mujeres a ejercer el protagonismo de sus propias historias.

## Palabras clave

Afrodescendientes, identidad cultural, innovación, igualdad de género, mujer y desarrollo.

## Abstract

This article discusses the protagonism of Black women, considering reflections on their experiences in entrepreneurship and social innovation. The research employed a qualitative approach and a methodology based on the State of Knowledge, developed through a literature review. Google Scholar was chosen as the platform for this analysis, with a timeframe of 2019 to 2023. The search and selection of studies used descriptors such as: Black women, protagonism, resistance, entrepreneurship, and social innovation. Fifteen works were found, most of them focusing on the protagonism of Black women, which point to a tendency that demonstrates the formation of Black feminist thought. In this sense, it is valid to state that these works are characterized by highlighting Black women as intellectuals, whose experiences help to confront the silencing of their stories full of creativity and struggle for survival. The empowerment of these Black women in society motivates and mobilizes other women to take ownership of their own stories.

## Keywords

Afro-descendants, cultural identity, gender equality, innovation, women and development.

## Introducción

El presente artículo es parte integrante de las actividades propuestas en el componente curricular de la materia Innovación Social y Emprendimiento del Programa de Posgrado en la Maestría en Intervención Educativa y Social, MPIES, de la Universidad del Estado de Bahía, UNEB, Buen Jesús de la Lapa, con sede en el municipio Serrinha, en Bahía, Brasil. El estudio tuvo como objetivo realizar una revisión bibliográfica en artículos que discuten el tema sobre el protagonismo de mujeres negras, considerando las reflexiones sobre las experiencias del emprendimiento y la innovación social.

La base teórica para orientar este estudio fue el feminismo negro. Los hallazgos de la investigación posibilitaron realizar un análisis sobre la mujer negra como protagonista, llevando en cuenta los marcadores de la opresión de género y de raza en diferentes contextos, (Bereta, Júnior y Santos, 2021). A pesar de la presencia de tales marcadores, eso no se tornó un obstáculo insuperable para que las mujeres negras pudiesen emprender esfuerzos para protagonizar sus historias. Para Cisne e Ianael (2022), hablar sobre protagonismo de mujeres negras es hablar sobre todo un proceso histórico de lucha y resistencia contra un sistema esclavista y patriarcal que con el uso de la fuerza y violencia dominó ese segmento social como forma de obtención de ganancias y de placer en la óptica mercantilista.

La revisión bibliográfica proporcionó las lecturas de una diversidad de historias de mujeres negras protagonizadas, muchas veces, desde la lucha por la sobrevivencia. Las historias son tan diversas, como diversas son las experiencias de vida de esos sujetos marcados por la discriminación de raza y género dentro de un mismo territorio nacional, cuyo origen remonta a los pasados tiempos esclavistas con efectos nefastos que perduran hasta hoy. Sobre el tema Dantas (2021) expresa:

> Los vestigios de Brasil colonial y las marcas de la negación al negro todavía están presentes en la sociedad contemporánea del siglo XXI. Y, cuando tratamos a la población negra, esos trazos son aún más evidenciados, tanto las mujeres como los hombres negros fueron alejados de muchos espacios, prohibidos por los presupuestos ideológicos de la barrera social anclada en el racismo por prejuicios del color. (p. 299)

Esto porque ser mujer en una sociedad de clases, pautadas en la subordinación de un sexo sobre el otro, ya es suficiente para entender lo cuán compleja es esa ecuación que tiene como resultado la "opresión interseccional", usando la expresión de Collins (2019). Por lo tanto, ser protagonistas, delante de este escenario, es un desafío y un acto de resistencia, porque la mujer negra sale de un papel de coadyuvante, de pasividad y se torna un sujeto de una historia singular.

En la revisión de la literatura sobre el protagonismo de las mujeres negras se encontró el protagonismo de mujeres negras en varias regiones de Brasil. Se destaca también a las mujeres negras que todavía son anónimas y/o que permanecen en la historia oral, cuyas vidas son dignas de registro, pues, siendo sujetos de su propia historia, emprendiendo de forma silenciosa, lo que hacen tiene impacto en la realidad local y se extiende para otros lugares inspirando a otras mujeres negras.

Además de la fuente oral es posible tener acceso a la literatura del protagonismo de la mujer negra de dos formas: la bibliográfica y la auto bibliográfica. En esas dos formas podemos encontrar algunas mujeres negras que pudieron tener sus voces oídas a partir de una escucha sensible, seguida del registro digno de esas experiencias. Sobre la autobiografía, por ejemplo, Pires (2021) cita a Conceição Evaristo, la cual propone el término "escribibencias", para hablar de las mujeres negras que escribieron sobre su vivencia, su estar en el mundo. Se tienen otros ejemplos como Cristina Soares1, Carolina de Jesus2, Maria Beatriz Nascimento3, Lelia Gonzalez4, y la propia Conceição Evaristo5, entre otras.

## Metodología

Se trata de una investigación cualitativa pautada en el método del Estado del Conocimiento, un método de investigación que se realiza por medio de una revisión bibliográfica acerca de la producción de determinada temática en un área de conocimiento específica (Santos y Morosini, 2021). De esta forma, el estudio permitió tomar conocimiento sobre el protagonismo de mujeres negras. El mapeo de las publicaciones sobre la temática en cuestión se dio en la plataforma Google Académico, en el período de 2019 a 2023, encontrando 15 artículos. Estos textos fueron localizados mediante los descriptores: mujeres negras, protagonismo, resistencia, emprendimiento e innovación social.

## Desarrollo

### Protagonismo, emprendimiento e innovación social

De modo general, el protagonismo es la competencia en tener actitud capaz de influenciar y/o transformar algo o alguna cosa. Con eso, se abandona el papel pasivo de su existencia para tornarse un sujeto de cambio dentro y fuera del ambiente en que está incluido. Así como el emprendimiento e innovación social, protagonizar es un movimiento de ruptura.

1 Cristina Soares, Máster en Enseñanza por el ProfHistória de la Universidad Federal de Mato Grosso del Sur, con foco en la implementación de la ley 10639-03.

2 Carolina de Jesus, referencia en la literatura brasileña, innova trayendo una mirada de la Mujer Negra de la Favela. Su libro, "Cuarto del Desalojo: Diario de una Favelada" tuvo tamaña repercusión al punto de ser traducido en catorce lenguas.

3 Maria Beatriz Nascimento fue historiadora, docente, guionista, poeta y activista por los derechos humanos para hombres y mujeres negras.

4 Lélia Gonzalez es referencia en la enseñanza afrobrasileña, actuante en la militancia en favor de los ideales de las mujeres negras vinculadas al ambiente de trabajo y sobre las condiciones en el proceso de inclusión dentro de la sociedad.

5 Conceição Evaristo, escritora, graduada en Letras por la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), actuó como docente de la red Pública de Enseñanza de Rio de Janeiro. Es también Máster en Literatura Brasileña por la Pontifícia Universidad Católica (PUC) de Rio de Janeiro. Entre sus libros están; Ponciá Vicêncio (2003) y Callejones de la Memoria (2006).


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

El emprendimiento social es el tercer sector de la economía, es una vertiente del emprendimiento económico. Mientras que, el último generalmente, se constituye por un individuo y pretende la ganancia, el primero es constituido por un grupo y objetiva la transformación social con vistas a mejorar y/o alterar la realidad de las personas. "Así, caminan las bases del emprendimiento social que, de un lado, piensa en solucionar problemas sociales, y del otro, no direcciona a mercados, y sí, a grupos, (Bezerra y Pereira, 2023, p.7). En ese sentido, el emprendimiento social es un "nosotros", o sea, un concepto plural, colectivo, el cual propicia una repercusión social que de forma alguna un individuo alcanzaría de modo independiente.

La innovación social, busca implementar nuevas ideas, productos, procesos o servicios, con el objetivo de solucionar problemas de orden social. El producto y/o proceso derivado de la innovación no precisa ser, obligatoriamente, algo nuevo, puede ser optimizado y/o adecuado a las condiciones del lugar. Así, la idea de innovar y de emprender socialmente son conceptos complementarios. Se adopta en este artículo el aspecto social de esas definiciones por ser inclusivas y emancipadoras.

Sobre los desafíos de la definición de emprendimiento social, existen críticas al concepto por el hecho de estar anclado en una agenda neoliberal, pues los problemas sociales deben ser resueltos por el Estado, (Bizarria, Rodrigues y Ribeiro, 2022). A propósito, ¿no habría sido el Estado Neoliberal que cooptó el término? Lo que se observa es que a lo largo de la historia el emprendimiento social fue la forma que la clase social de bajos ingresos encontró para sobrevivir en todos los modos de la regulación de la economía capitalista que ya existía, desde el mercantilismo, con el Estado absolutista. Se comprende que, emprender e innovar socialmente a lo largo de la historia fue y es una cuestión de sobrevivencia y, hoy, es también un ejercicio de ciudadanía.

Partiendo de esa reflexión, podemos observar que, aunque sea un concepto reciente, las acciones que caracterizan al emprendimiento y a la innovación social existen desde tiempos remotos. Se tiene una infinidad de protagonistas y eventos colectivos de repercusión mundial. Se descartan algunos, con el objetivo de que no quede muy extenso: la Revolución francesa, la Conjuración bahiana, la Independencia de Bahia, y otras manifestaciones de desobediencia civil, sin dejar de incluir personalidades femeninas como Joana Angélica, Maria Quitéria, Maria Felipa y Rosa Parks que protagonizaron e innovaron en el sentido del coraje en asumir riesgos y emprender esfuerzos en la transformación de su realidad social.

Así, el emprendimiento social "impone romper la idea económica, por producir bienes y servicios para solucionar los problemas sociales y así estar direccionado para los grupos populares, en un ejercicio más conexo de las actividades desarrolladas por la población negra". (Bezerra y Pereira, 2023, p.8). Sobre eso, se percibe en el protagonismo de las mujeres negras la importancia de emprender e innovar para la sociedad, una vez que sus acciones influencian en la transformación de su realidad y la de los suyos. Tales acciones solo son posibles si son realizadas por quien vive la experiencia de estar en la base de la pirámide social y anhela una vida mejor para sí y para aquellos que les son valiosos.

## Protagonismo de la mujer negra: una breve discusión

Cuando las mujeres negras protagonizan, ellas están, de cierta forma, emprendiendo e innovando socialmente, ya que, rompen con modelos económicos y sociales de subyugación de raza y género. Se verá aquí una serie de reflexiones y experiencias sobre el protagonismo de mujeres negras en varios sectores, encontrados en Google Académico, en el recorte temporal

Fueron 15 artículos encontrados a partir de los descriptores: mujeres negras, protagonismo, resistencia, emprendimiento e innovación social. Esos textos se comentan en este aparto.

El trabajo de Pires (2021), aborda que la Profesora Cristina Soares, citada anteriormente, denuncia la poca representatividad de mujeres negras en la literatura y, por consiguiente, en los espacios escolares, dada su importancia para el protagonismo femenino negro.

El término utilizado por la misma para tratar sobre este silenciamiento es la "Violencia Simbólica", en otras palabras, expresa también que esa supresión, además de no honrar la historia ancestral de lucha de esas mujeres, deja de inspirar a otras mujeres negras para que se empoderen.

En ese sentido, la investigación de Soares citada por Pires (2021) defiende la urgencia de la producción de materiales didácticos antirracistas, contribuyendo para un nuevo sentido a la existencia y a la trayectoria de la mujer negra. Introducir la historia de esas mujeres negras se torna urgente en la educación para que los/as jóvenes negras/os se sientan representados y se fortalezcan en el enfrentamiento de los problemas que les afligen.

Luz y Paim (2021) abordan la importancia de la producción de "saberes académicos", siendo una acción "potente e instigadora", pues es en la construcción académica que se comparten los saberes, las experiencias y se buscan otras memorias de mujeres negras que se tomaron como referencia para la continuidad del trabajo pautado en la creatividad, innovación y eficiencia.

Sobre la producción de saberes académicos, se tiene como ejemplo de prácticas inspiradoras del protagonismo de la mujer negra el proyecto de extensión; "Mujeres Negras Resisten: formación teórico-político para las mujeres negras", en Fortaleza/CE".

La elaboración y la ejecución de este proyecto fue configurada como el emprendimiento e innovación social de extrema relevancia en el Estado de Ceará. Esto porque ya había colectivos y grupos que juntos discutían las cuestiones de raza y de género, sin embargo, percibieron la laguna de los espacios en que las mujeres negras estuvieron juntas en el Estado de Ceará, y, que experimentaron una experiencia vivida entre y con las mismas (Rodrigues, 2019). Para tener una idea de la dimensión del Proyecto, en 2019 hubo la 2ª edición con cerca de 800 mujeres inscritas para 40 vacantes.

Merece destacar que, el trabajo realizado por el Programa de Posgraduación de la Universidad Estadual de Santa Cruz, UESC, en el sur de Bahía que denuncia el silenciamiento del protagonismo de las mujeres negras en la educación básica de aquella localidad. Sobre eso se tiene mucho que decir, porque apenas recientemente el negro y, principalmente, la mujer negra, tuvieron acceso a la educación formal, dada la condición de objeto a que fueron sometidos6. Al respecto se recurre a Dantas (2021) quien afirma:

> La invisibilidad de las mujeres negras en la educación es de hecho una herencia oriunda de los tiempos de la esclavitud, que dejó una idea de inferioridad y resquicios de injusticia social, luego, la cuestión del protagonismo femenino negro no es un asunto tan recurrente en el ámbito social ni académico, por exprimir una relación de poder y principalmente prejuicios de género y de raza que perpetúan hasta los días actuales. (p. 299)


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

En consecuencia, la poca representatividad del protagonismo de esas mujeres negras en los espacios escolares y sobre todo en las universidades, solo puede ser comprendida llevando en cuenta el proceso de formación histórica de Brasil.

Es importante destacar que, después de la abolición de la esclavitud el 13 de mayo de 1888, no hubo en Brasil un proyecto de inserción del negro en el ámbito social y económico, por lo que, el día 14 de mayo de aquel año fueron abandonados a su propia suerte. Sin casa y sin trabajo, muchos recurrieron a la mendicidad, otros recurrieron a pequeños hurtos donde aún por esta causa son presentes en el sistema penitenciario brasileño. Muchas mujeres, sin tener a donde ir continuaron prestando servicios domésticos, recibiendo bajísimos salarios, pues la necesidad inicial era sobrevivir.

El espacio escolar se tornaba de esa manera un sueño distante perseguido por muchas, pues, todas las mujeres negras que ocupan espacios en la educación hoy, tuvieron toda una historia de lucha ancestral que sustentó la resistencia de ser protagonistas en la educación básica y en las universidades.

Teniendo claridad de eso, Dantas (2021) constata que "las experiencias de vida de las profesoras pueden influenciar en su autoafirmación como mujeres negras, y que esta identidad es un diferencial que posibilita una acción pautada de consciencia en el combate al racismo al enseñar el contenido étnico-racial en la sala de aula" (p. 303). Aquí se ve cuán importante es el lugar y la representatividad de la mujer negra en la docencia.

Mendes (2022), destaca las contribuciones de las intelectuales negras en la esfera académica y política, las cuales merecen ser citadas, son ellas: Carolina de Jesus, Conceição Evaristo y Maria Beatriz Nascimento. También está Cristiane Sobral, escritora, poeta y actriz contemporánea que viene dando voz a su vivencia y a la de tantas otras mujeres negras (Dias, 2022). Exaltar sus obras, traducidas en un número expresivo de publicaciones sobre las relaciones étnico-raciales, evidencia que existen acciones siendo realizadas dentro y fuera del contexto educacional, lo que da mayor confianza y seguridad de que uno de los caminos para la visibilidad está en la educación. Este progreso, se debe mucho en razón de la presión emprendida por los movimientos sociales con ideas de Justicia y Equidad Social.

Sobre la actuación política, por ejemplo, resistiendo la realidad posabolicionista citada con anterioridad, se observan algunos elementos del protagonismo de las mujeres negras en la ciudad de Rosario del Sur, traducidas en el asociacionismo negro, a partir de la Sociedad Recreativa de Beneficencia Unión Rosariense, fundada el 1º de mayo de 1915, por un grupo de hombres y mujeres negros, como uno de los mecanismos de lucha para la obtención de mejores condiciones de vida (Smaniotto, 2021).

Dando continuidad al desarrollo del tema en cuestión, no se puede dejar que pase desapercibida la investigación de Santana (2021), "Genealogía de la intérprete negra en la música popular brasileña: locus y focos de resistencia", que aborda la trayectoria artística de las mujeres negras en los diferentes contextos históricos.

Clementina de Jesus al cantar samba y músicas de sus orígenes ancestrales simboliza una colectividad de mujeres matriarcas que ruegan por la igualdad de derechos y el respeto a las matrices, Santana (2021). Por otro lado, Sandra de Sá, en un contexto de nuevas tecnologías en la industria fonográfica, trae una innovación social introduciendo ritmos como el Funk, Soul, Back music y toda una historia de lucha

referenciada en el movimiento negro en la búsqueda por los derechos civiles, inaugurando nuevos elementos que resinifican el Movimiento Negro Brasileño. Se puede agregar en este estudio un gran número de cantantes negras que usaron su voz para denunciar las injusticias sociales, por ejemplo; Elza Soares. En Bahía a Margareth Menezes, entre otras.

Siendo así, la mayoría de los trabajos encontrados sobre protagonismo de mujeres negras apuntan a la necesidad evidente de la formación de un pensamiento feminista negro a la brasileña. Hay una tendencia de resaltar en esos trabajos a la mujer negra como intelectual, cuyas "escribibencias" ayudan a enfrentar el silenciamiento de sus historias llenas de creatividad para la sobrevivencia como individuo y como grupo.

## Conclusión

La investigación apuntó la importancia del protagonismo de la mujer negra como un proceso de conquista para sí y para su grupo, cuya creatividad y coraje puede despertar a otras mujeres para nuevas experiencias y nuevas agencias femeninas que dan la oportunidad a los sujetos para que emprendan y así puedan concretizar sus sueños.

El estudio, al levantar la experiencia tan interesante de mujeres negras, inspira a otras mujeres negras a tomar consciencia de su realidad para que puedan dar continuidad en la búsqueda por la equidad y por la justicia social. Se constató a través de la revisión bibliográfica que el protagonismo femenino negro viene tomando espacio significativo en la lucha por la inclusión de los derechos de las mujeres negras en busca de la visibilidad, respeto y reconocimiento; de modo especial, en la educación y en la academia, pues ellas (y por qué no decir nosotras), son parte integrante de la construcción de una sociedad igualitaria, sin distinción de género y raza.

Se observó como positivo en el mapeo y en el rigor del análisis de los trabajos (artículos) producidos en los últimos cinco años, revelando que, ante las dificultades de la mujer negra en busca de su libertad, la resistencia ha sido la palabra de orden, usando la usando la escrita, la voz y hasta la construcción de los proyectos que capacitan y concientizan a la mujer para una participación en la política de forma más efectiva. Se resalta la importancia de exaltar las representatividades de las mujeres negras en ese escenario como estímulo a otras mujeres negras, en el sentido de incentivar la promoción de la valorización y la continuidad de un desarrollar trabajos en el ámbito académico, en los movimientos sociales, en la comunidad local, entre otros.

Partiendo de esa premisa fueron señaladas varias intelectuales negras que con sus habilidades y sus ideas innovadoras y emprendedoras en el área educacional, en los movimientos sociales, entre otros, se destacaron/destacan en la educación básica, en la universidad y en la literatura afrobrasileña y en la música.

Siendo así, el emprendimiento y la innovación social son mecanismos de sobrevivencia de los sujetos delante del modelo económico con ese mecanismo de sobrevivencia traducido en la resistencia de esas mujeres que consiguieron y consiguen protagonizar sus propias historias.

En ese sentido, es importante destacar el empoderamiento femenino como un proceso de conquista y un despertar para nuevas realidades, en el sentido de emprender para la realización de los sueños, inspirando a otras mujeres negras a andar hacia adelante por un camino más prometedor en la vida.


ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183

En fin, delante de la construcción y de la participación de la mujer negra en la vida educacional, social, artística, política y cultural, protagonizando su propia historia, es posible afirmar que la investigación contribuye con el carácter interdisciplinar de los estudios en el emprendimiento e innovación social a partir de la mirada sobre las prácticas y vivencias de las mujeres negras.

## Referencias

Bereta, R. C. de S., Antoniasse Júnior, G., & Santos, R. das G. (2021). Protagonismo da mulher negra: uma discussão sobre igualdade de gênero e a redução das desigualdades. *Research, Society and Development*, *10*(15).

Bezerra, M. S., & Pereira, M. A. (2023). Olhando o social do empreender: reflexões da pedagogia empreendedora. *Educere Revista da Educação da UNIPAR*.

Bizarria, F. P. de A., Barbosa, F. L. S., Rodrigues, D. M. A., & Ribeiro, R. M. (2022). Empreendedorismo social em contexto público: descrição bibliométrica com suporte em 76 anos de investigações indexadas na Web of Science. *Conjecturas, 22*(1), 304–328. https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/486

Caetano, M. R. V., Gomes, A. de S., & Neves, J. B. (2022). Mulheres negras: dororidade, interseccionalidade e vivências cotidianas. In D'generus: *Revista de Estudos Feministas e de Gênero* 1(Edição especial). UFPEL.

Cisne, M., & Ianael, F. (2022). Vozes de resistência no Brasil colonial: o protagonismo de mulheres negras. *Revista Katalysis, 25*, 191–201.

**Universidad de Sonsonate**
Dirección de Investigación
Calle Ing. Jesús Adalberto Díaz Pineda y Avenida Central Final Colonia 14 de Diciembre,
Sonsonate, El Salvador C.A.
Correo electronico: revistaintegracion@usonsonate.edu.sv
ISSN 2309-4516 | E-ISSN 3134-8688 | ISSN-L 2309-4516 | ISNI 0000 0004 0416 0183