

Luis Fernando González-Beltrán  
(Organizador)

# Educação no Século XXI:

---

Perspectivas  
Contemporâneas  
sobre  
Ensino-Aprendizagem



**EDITORA  
ARTEMIS**

**2025**

Luis Fernando González-Beltrán  
(Organizador)

# Educação no Século XXI:

---

Perspectivas  
Contemporâneas  
sobre  
Ensino-Aprendizagem



**EDITORA  
ARTEMIS**

2025



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

<b>Editora Chefe</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira
<b>Editora Executiva</b>	M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin
<b>Direção de Arte</b>	M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano
<b>Diagramação</b>	Elisangela Abreu
<b>Organizador</b>	Prof. Dr. Luis Fernando González-Beltrán
<b>Imagem da Capa</b>	tanor/123RF
<b>Bibliotecário</b>	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

#### Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba  
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil  
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos  
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal  
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*  
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*  
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal  
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil  
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*  
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*  
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*  
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil  
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*  
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*  
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*

Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil  
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba*  
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, *Universidad del Pais Vasco, Espanha*  
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México  
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*  
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University, Russia*  
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – *Universidad de Oviedo, Espanha*  
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal  
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil  
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil  
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*  
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León, Espanha*

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação no século XXI [livro eletrônico] : perspectivas contemporâneas sobre ensino-aprendizagem [livro eletrônico] / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2025.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-81701-50-5

DOI 10.37572/EdArt\_280525505

1. Educação. 2. Tecnologias educacionais. 3. Ensino superior.  
I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



## PRÓLOGO

El siglo XXI se define por la competitividad global, en un contexto lleno de desafíos urgentes, la sobrepoblación, la voracidad en el consumo de los recursos naturales, los problemas ecológicos, el desempleo, la exclusión social, etc. Algunas apuestas de solución se decantan por la calidad de la educación, por la generación de conocimientos científicos y la generación de valores éticos. Una población educada tiene mayor nivel de bienestar, tanto económico como en términos de salud. Por esta razón, nos preguntamos cuáles son los avances que se han logrado en el proceso de Enseñanza aprendizaje, que nos permitan abatir los rezagos en la educación en las zonas más pobres del planeta. Las respuestas nos deben llegar de diferentes partes del mundo, de múltiples autores, universidades y centros de educación. Tal es el objetivo que nos planteamos al lanzar la obra “Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem”, reunir muestras de todo el caudal de sabiduría que se desarrolla en estos momentos sobre este importante tópico, de forma que pueda tener mayor utilidad.

Ya no se trata de construir más y más escuelas, de contratar más y más profesores, sino buscar como transformar el escenario educativo para lograr mejores resultados. No hablamos solo de las tecnologías, sino de otros factores que trataremos aquí.

Estructuramos la obra en cinco apartados, el primero: “Reflexiones sobre el docente y la investigación educativa”, con seis trabajos teóricos sobre la necesidad de incluir valores desde la primera infancia; sobre el estado en que quedó el docente en la pandemia; la reflexión sobre lo que significa ser docente; sobre redefinir el papel del investigador educativo; un texto historiográfico sobre los principios ideológicos con los que se inició la educación en México; y un replanteamiento curricular en las escuelas de educación superior para un nuevo tipo de formación disciplinar que se requiere en los tiempos modernos.

La segunda sección denominada “La nueva práctica en Pedagogía” contiene cuatro trabajos, sobre el papel que desempeñan los pedagogos fuera de los contextos escolarizados; el papel de la coordinación pedagógica como referente en el contexto escolar; un estudio descriptivo sobre las habilidades comunicativas de los profesores en formación; y un estudio que insta a los educadores a incorporar la afectividad, la comunicación y la personalización para fomentar un futuro autónomo y democrático para los estudiantes.

El tercer componente “Uso de las Tecnologías en Educación” cubre también cuatro trabajos, uno analiza las habilidades tecnológicas, así como académicas, de los

“nativos digitales”. Los resultados muestran que, si se usan para el ocio, sus habilidades son excelentes, pero no así para su propio aprendizaje. El siguiente trabajo muestra la utilización de fenómenos de la vida real y las TIC para conectar con conceptos matemáticos complejos. Seguimos con una revisión sistemática sobre la Modelación Matemática en entornos de Realidad Virtual. El cuarto estudio demuestra que el uso de la inteligencia artificial generó dificultades en términos de originalidad que no tuvieron los alumnos que no usaron ninguna tecnología.

La cuarta sección la nombramos “Educación en contextos inciertos o empobrecidos” con cuatro estudios. Uno evidencia, a decir de los autores, “el racismo estructural presente en la sociedad”. El segundo presenta un intento por llevar la educación a las zonas rurales, se ensayó una especie de servicio social de una universidad pedagógica de Angola, para que instruyeran tanto a los niños sin escuela, como a los adultos analfabetas. El tercero demuestra que la baja pronunciada de la matrícula estudiantil a nivel universitario en Venezuela no debe ser atribuida como efecto exclusivo de la pandemia de COVID19, sino a cuestiones sociales y económicas. El último indaga sobre la presencia de los derechos humanos en el proceso de reclutamiento de personal.

Nuestra sección final “Formación docente en Bachillerato y Educación Superior” contiene siete trabajos, el primero analiza la comunicación intercultural, que logró beneficios varios, entre ellos aprendizaje constructivo y cooperativo, pensamiento crítico, y una mejora en sus habilidades lingüísticas. El segundo presenta el diagnóstico de necesidades de formación docente, como cursos sobre la salud emocional y física del docente de Ciencias y Humanidades. Continuamos con los resultados de los cursos de formación continua para los docentes sobre educación ambiental; luego tenemos un estudio sobre la investigación formativa, la que se lleva a cabo desde su preparación profesional buscando alcanzar autonomía y pensamiento crítico. En quinto lugar se discute la Open Science, que promueve el acceso libre a toda la información científica. También intenta saber si las universidades se añaden a esta propuesta y cómo lo muestran en sus páginas web. El siguiente estudio aplicó un cuestionario cuyas respuestas mostraron que muchas de las competencias en licenciatura se adquirieron durante la realización del trabajo de investigación. Finalizamos con una investigación que se realizó con el objetivo de analizar los hábitos de estudio que tienen las y los estudiantes de bachillerato para apropiarse del aprendizaje y su relación con los resultados obtenidos en sus evaluaciones.

Esperamos que esta organización los lleve a disfrutar mejor la lectura sobre estas perspectivas contemporáneas.

Dr. Luis Fernando González Beltrán  
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

## SUMÁRIO

### REFLEXIONES SOBRE EL DOCENTE Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

#### **CAPÍTULO 1..... 1**

EDUCACIÓN EN VALORES: POLÍTICAS Y PRÁCTICAS PARA UN DESARROLLO INTEGRAL

Paola Andrea Schönfeldt Soto

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2805255051](https://doi.org/10.37572/EdArt_2805255051)

#### **CAPÍTULO 2..... 12**

ENTRE INCERTEZAS E INOVAÇÕES: A TRAVESSIA DO ENSINO EM CONTEXTO PANDÉMICO

Ivone Andreia Vieira Ferreira

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2805255052](https://doi.org/10.37572/EdArt_2805255052)

#### **CAPÍTULO 3..... 19**

ETHOS DOCENTE: UNA REFLEXIÓN SOBRE EL SABER, HACER Y SER DOCENTE

Josefina Pantoja Meléndez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2805255053](https://doi.org/10.37572/EdArt_2805255053)

#### **CAPÍTULO 4.....28**

COMPROMISO Y DESAFÍOS DEL “INVESTIGADOR PARTICIPATIVO”

Marta Elisa Anadón

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2805255054](https://doi.org/10.37572/EdArt_2805255054)

#### **CAPÍTULO 5.....37**

A CENTURY OF EDUCATIONAL MODELS IN MEXICO: IDEOLOGICAL FOUNDATIONS AND EVOLUTION

Fernando Hernández López

Dulce María de los Ángeles Hernández Condado

Fernando Flores Vázquez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2805255055](https://doi.org/10.37572/EdArt_2805255055)



**CAPÍTULO 6.....47**

CONSIDERACIONES PARA ENTENDER EN LA POSTMODERNIDAD LIQUIDA LA  
CRISIS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Jesús Rivas-Gutiérrez  
Ana Karenn González-Álvarez  
Georgina del Pilar Delijorge-González  
Martha Patricia de la Rosa-Basurto  
Emmaluz de León-Moeller  
José Ricardo Gómez-Bañuelos  
Martha Patricia Delijorge-González

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2805255056](https://doi.org/10.37572/EdArt_2805255056)

**LA NUEVA PRÁCTICA EN PEDAGOGÍA**

**CAPÍTULO 7..... 58**

EL EJERCICIO PROFESIONAL DEL PEDAGOGO EN CONTEXTOS NO  
ESCOLARIZADOS

Yerlín Heredia Rojas

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2805255057](https://doi.org/10.37572/EdArt_2805255057)

**CAPÍTULO 8..... 68**

COORDENAÇÃO E LIDERANÇA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO PÚBLICO

Adriana Carvalho da Silva

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2805255058](https://doi.org/10.37572/EdArt_2805255058)

**CAPÍTULO 9..... 83**

HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: DESAFÍOS Y  
ESTRATEGIAS PARA AFRONTAR EL MUNDO PROFESIONAL

Claudine Glenda Benoit Ríos

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2805255059](https://doi.org/10.37572/EdArt_2805255059)

**CAPÍTULO 10.....97**

TONALIDAD AFECTIVA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Luis Rodolfo Ibarra Rivas

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052550510](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550510)

## USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN

### **CAPÍTULO 11.....112**

¿NATIVOS DIGITALES PREPARADOS PARA LA EDUCACIÓN VIRTUAL? EVALUANDO COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN POSTPANDEMIA

Luis Fernando González Beltrán

Olga Rivas García

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052550511](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550511)

### **CAPÍTULO 12 ..... 121**

INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE LÍMITE DE SUCESIONES A TRAVÉS DEL USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS

Cristian Bustos Tiemann

Elisabeth Ramos Rodríguez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052550512](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550512)

### **CAPÍTULO 13 .....133**

REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE REALIDAD VIRTUAL Y MODELACIÓN EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA

Francisco Guantecura Acuña

Elisabeth Ramos Rodríguez

Barbara Bustos Osorio

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052550513](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550513)

### **CAPÍTULO 14.....154**

THE INFLUENCE OF DIGITAL TECHNOLOGY ON CREATING ARTWORKS AT FINE ART CLASSES

Vesna Kirbiš Skušek

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052550514](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550514)

## EDUCACIÓN EN CONTEXTOS INCIERTOS O EMPOBRECIDOS

### **CAPÍTULO 15 .....163**

A INVISIBILIDADE DA AUTODECLARAÇÃO RACIAL DAS CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL

Heloisa Ivone da Silva de Carvalho

Franceila Auer

Kalinca Costa Pinto das Neves  
Vania Carvalho de Araújo  
Maria Elizabeth Barros de Barros

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052550515](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550515)

**CAPÍTULO 16** .....183

A INSUFICIÊNCIA DE ESCOLAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO DOS CIDADÃOS EM ZONAS RURAIS EM ANGOLA: O CASO DA PROVÍNCIA DA LUNDA-NORTE

Fortunato Pedro Talani Diambo

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052550516](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550516)

**CAPÍTULO 17** .....204

CUANDO LA PANDEMIA NO ES SUFICIENTE PARA EXPLICAR EL ABANDONO ESTUDIANTIL A NIVEL UNIVERSITARIO. EL CASO DE VENEZUELA

Tulio Ramírez  
Audy Salcedo

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052550517](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550517)

**CAPÍTULO 18** .....213

¿IGUALDAD DE OPORTUNIDADES? UNA MIRADA UNIVERSITARIA AL ACCESO LABORAL

Steve Ali Monge Poltronieri  
Irina Anchía Umaña  
Grettel Villalobos Víquez  
Silvia Verónica Gómez Vargas  
Nidra Rosabal Vitoria  
Luis Ricardo Alfaro Vega  
Héctor Fonseca Schmidt  
Georgina Lafuente García  
Karolina Campos Núñez  
Elena Alvarado Ulate  
Jacqueline de los Ángeles Araya Román  
Ginnette López Salazar

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052550518](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550518)

## FORMACIÓN DOCENTE EN BACHILLERATO Y EDUCACIÓN SUPERIOR

### **CAPÍTULO 19** ..... **223**

TEACHING “CROSS-CULTURAL COMMUNICATION” THROUGH CONTENT BASED INSTRUCTION: CURRICULUM DESIGN AND LEARNING OUTCOME FROM EFL LEARNERS’ PERSPECTIVES

Chia-Ti Heather Tseng

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052550519](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550519)

### **CAPÍTULO 20** ..... **243**

EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DE LA UNAM. DIGNÓSTICO DE NECESIDADES

María Alejandra Gasca Fernández

Thalía Michelle Domínguez Granillo

Russell Cabrera González

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052550520](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550520)

### **CAPÍTULO 21** ..... **260**

LA FORMACIÓN AMBIENTAL DOCENTE. REALIDADES, NECESIDADES Y RETOS EN EDUCACIÓN BÁSICA

Gloria Peza Hernández

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052550521](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550521)

### **CAPÍTULO 22** ..... **270**

EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LA MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA DEL ECUADOR

Mary Morocho Quezada

Albania Camacho

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052550522](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550522)

### **CAPÍTULO 23** ..... **284**

OS DESAFIOS DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM TIMOR-LESTE: CIÊNCIA ABERTA, AVALIAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO E COOPERAÇÃO COM A CPLP

Manuel Azancot de Menezes

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052550523](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550523)

**CAPÍTULO 24 ..... 306**

COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN HUMANA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

María Eugenia Vera Herrera

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052550524](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550524)

**CAPÍTULO 25 ..... 318**

LOS HÁBITOS DE ESTUDIO Y SU INCIDENCIA EN LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Heidi Gabriela Cruz Nieto

Indira Perusquía de Carlos

Rosa María Dionicio Hernández

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_28052550525](https://doi.org/10.37572/EdArt_28052550525)

**SOBRE O ORGANIZADOR..... 328**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 329**

## CAPÍTULO 15

### A INVISIBILIDADE DA AUTODECLARAÇÃO RACIAL DAS CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL<sup>1</sup>

Data de submissão: 28/03/2025

Data de aceite: 24/04/2025

**Heloisa Ivone da Silva de Carvalho**

Universidade Federal do Espírito Santo  
UFES, ES, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0001-7855-4853>

**Franceila Auer**

Universidade Federal do Espírito Santo  
UFES, ES, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-1913-854X>

**Kalinca Costa Pinto das Neves**

Universidade Federal do Espírito Santo  
UFES, ES, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-6575-4394>

**Vania Carvalho de Araújo**

Universidade Federal do Espírito Santo  
UFES, ES, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-7678-1689>

**Maria Elizabeth Barros de Barros**

Universidade Federal do Espírito Santo  
UFES, ES, Brasil  
<https://orcid.org/0000-0003-1123-4374>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo problematizar o processo de autodeclaração

<sup>1</sup> A versão original deste trabalho foi publicada em: PERSPECTIVA (UFSC). ISSN 2175-795X. Volume 41, n. 4-p. 01-18, out./dez.2023-Florianópolis. [www.perspectiva.ufsc.br](http://www.perspectiva.ufsc.br)

racial das crianças matriculadas em um Centro Municipal de Educação Infantil em tempo integral, destacando a raça/cor, renda salarial e escolaridade de suas respectivas famílias. Para tanto, realiza uma análise documental de dados referentes às matrículas das crianças no Sistema de Gestão Escolar do município de Vitória - ES. Os resultados indicam que a autodeclaração racial não ocorre no contexto pesquisado, o que requer uma problematização do processo de identidade racial e da compreensão de uma experiência afro-centrada com as crianças na Educação Infantil, considerando o racismo estruturante presente na sociedade. A maior parte das famílias possuem o Ensino Fundamental incompleto e adquirem financeiramente entre R\$ 261,00 e R\$ 1300,00 por mês. Ainda, as crianças têm raça/cor declarada pelos adultos majoritariamente como negras, embora haja um número considerável de não declaradas. Nota-se a impossibilidade de compreender os dados de raça/cor sem a devida atenção às questões socioeconômicas e educacionais que os atravessam.

**PALAVRAS-CHAVE:** infância; identidade racial; educação infantil.

THE INVISIBILITY OF RACIAL SELF-DECLARATION OF BLACK CHILDREN IN FULL-TIME EARLY CHILDHOOD EDUCATION

**ABSTRACT:** This paper aims to question the process of racial self-declaration of children

enrolled in a Municipal Center of full-time Early Childhood Education, highlighting the race/color, wage income and schooling of its respective families. To do so, it carries out a documentary data analysis regarding the enrollment of children in the School Management System of the municipality of Vitória - ES. The outcomes indicate that the racial (self) declaration does not occur in the searched context, which requires a problematization of the process of racial identity and the understanding of an afro- centered experience *with* children in Early Childhood Education, considering the structural racism present in society. Most families did not complete Elementary School and receive financially between R\$ 261 and R\$ 1300 per month. Furthermore, children have race/color declared by adults mostly as black, although there is a considerable number of undeclared ones. It is noted the impossibility of understanding race/color data without the proper attention to socioeconomic and educational issues that cross them.

**KEYWORDS:** childhood; racial identity; early childhood education.

## LA INVISIBILIDAD DE LA AUTODECLARACIÓN RACIAL DE LOS NIÑOS NEGROS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL A TIEMP COMPLETO

**RESUMEN:** Este artículo pretende problematizar el proceso de autodeclaración racial de los niños matriculados en un Centro Municipal de Educación Básica a tiempo completo, destacando la raza/color, los ingresos monetarios y la educación de sus respectivas familias. Para ello, se realiza un análisis documental de los datos relativos a la matrícula de los niños en el Sistema de Gestión Escolar del municipio de Vitória - ES. Los resultados indican que la autodeclaración racial no acontece en el contexto buscado, lo cual requiere una problematización del proceso de identidad racial y la comprensión de una experiencia afro-centrada con los niños en la Educación Básica, teniendo en cuenta el racismo estructural presente en la sociedad. La mayoría de las familias tienen Educación Primaria incompleta, ganan entre R\$261,00 y R\$1300,00 al mes, cuyos hijos e hijas tienen, en su mayoría, la raza/color declarada por los adultos como negra, aunque hay un número considerable de no declarados. Se constata la imposibilidad de entender los datos sobre raza/color sin prestar la debida atención a las cuestiones socioeconómicas y educativas que los atraviesan.

**PALABRAS CLAVE:** infancia; identidad racial; educación básica.

## 1 INTRODUÇÃO: AS FACES DA AUTODECLARAÇÃO DE COR E/OU RAÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL

Este artigo apresenta alguns resultados da pesquisa de doutorado: *Gritaram-me Pretinha! Escrevendo Brincadeiras Africanas em Conexão com a Autodeclaração Étnico-racial na Escola: Infâncias Negras Importam!*<sup>2</sup>. São costuras, alinhavos negros de múltiplas escritas, saídas e entradas de várias culturas que encontram umas com as outras, em constantes e permanentes diálogos, multiplos corpos, experiências negras na

<sup>2</sup> Tese de Doutorado a ser defendida em julho de 2025, tendo como autora Heloisa Ivone da Silva de Carvalho e orientadora Maria Elizabeth Barros de Barros, no Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE na Universidade Federal do Espírito Santo-UFES.

Cidade de Vitória–ES, escritas que nascem das vivências com as crianças negras, como sumo da vida vivida.

A história da educação das crianças pequenas não ocorre da mesma forma no Brasil entre os diferentes modos de se viver a infância nos distintos contextos sociais, culturais e econômicos. Sobre o atendimento às crianças empobrecidas no país, Rizzini (2008) afirmou que esse processo foi marcado por políticas díspares, baseadas em uma concepção higienista e assistencialista. Para Guimarães (2017, p. 90, *grifo nosso*), “as instituições de assistência à infância eram vistas com preconceitos, pois eram lugares de crianças [empobrecidas] e carentes marcados pelo cuidado com o corpo, saúde e alimentação”.

Após os séculos XIX e XX, muitas crianças identificadas em situação de pobreza e/ou cujas famílias manifestassem dificuldade para criá-las, eram encaminhadas para instituições de proteção e cuidado como asilos e orfanatos, tendo em vista a garantia da manutenção de suas vidas. Embora seja possível identificar um avanço significativo na elaboração e execução das políticas de proteção às crianças brasileiras ao longo das décadas, sobretudo a partir de 1990 com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - Ecriad (Brasil, 1990), os reflexos históricos dos tratamentos das crianças, em especial as empobrecidas, indígenas, negras e órfãs, reproduzem efeitos de desigualdade e discriminação até a atualidade. (Rizzini; Rizzini, 2004).

O desenvolvimento das políticas para a infância e o progressivo reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos resultou no arrefecimento de práticas de recolhimento destas em instituições de privação de liberdade. Considerando a importância histórica destas novas configurações que atribuíram às crianças o *status* jurídico de sujeito de direitos, novas formas de inserção das crianças em espaços de tutela vem sendo (re)criadas, pautadas sobretudo no discurso da proteção, da provisão social e da preparação para a vida. Observa-se uma mudança de nomenclatura, todavia, os fins dessas proposições por vezes continuam a se justificar por medidas de anteparo às crianças em situação de risco, que levam “o país a optar por políticas e programas que não conduziram à reversão do quadro de pobreza e desamparo a que permaneceu relegada boa parte de sua população” (Rizzini; Rizzini, 2004, pp. 14 - 15). Dentre as estratégias utilizadas pelo Estado para a diminuição dos efeitos causados pela pobreza na vida das crianças e das famílias, encontra-se a ampliação da jornada escolar, como no caso do atendimento em tempo integral. Segundo Araújo e Peixoto (2017, p. 76, *grifos nossos*):

quando os parâmetros que regem a existência do tempo integral nas creches e nas pré-escolas públicas capitalizam para si uma responsabilidade em frente aos processos de exclusão por meio de critérios compensatórios,



com base na 'vulnerabilidade' e no 'risco social' das crianças e de suas famílias, **cria-se para educação infantil uma espécie de anteparo das desigualdades sociais**, pelo qual se reatualizam formas peculiares de direitos agenciados por um discurso que toma a benemerência como primado de inclusão educativa das crianças pequenas.

A Educação Infantil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB (Brasil, 1996), constitui-se como primeira etapa da Educação Básica, garantida pelo Estado de forma a promover uma educação pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. Conforme afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEIS (Brasil, 2010), no que diz respeito à jornada da Educação Infantil, compreende-se como tempo parcial, “a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição”.

Ao analisar o perfil das matrículas na Educação Infantil em tempo integral no estado do Espírito Santo, dentre outras questões, Taquini e Auer (2020) identificaram uma alta taxa de crianças que não tiveram raça/cor declaradas. Essa situação ocorre devido às opções no formulário de preenchimento do Educacenso, pois, além de 'amarela', 'branca', 'indígena', 'parda' e 'preta', há a alternativa 'não declarada', desvelando como as crianças são invisibilizadas em virtude da ausência de reconhecimento étnico-racial. O número de crianças não declaradas corresponde a cerca de 40% do total de matrículas e entendemos que esse notável número pode ocultar informações relevantes ao diagnóstico e planejamento de políticas educacionais.

Essa discussão requer novas frentes de estudos, a fim de possibilitar uma compreensão mais abrangente das questões apresentadas na dinâmica institucional sobre a declaração de raça/cor, sem desvinculá-la às questões sociais, culturais e econômicas, pois, conforme apontado por Gonçalves (2018), a raça é um marcador determinante da desigualdade econômica e que direitos sociais e políticas universais de combate à pobreza e distribuição de renda que não levem em conta o fator raça/cor/etnia mostram-se pouco efetivas. Para Gomes (2019), a escola como um espaço de convivência importante na garantia do direito à equidade é responsável pela organização, transmissão e socialização dos conhecimentos, brincadeiras, jogos e a cultura, revelando-se assim como um dos espaços necessários para as representações positivas da criança negra.

Ainda segundo Gomes (2019), ao observarmos as crianças negras, evidenciamos a comparação da cor da pele e a textura dos cabelos como principais marcadores para a identificação racial. Mediante essas questões, é essencial o reconhecimento da herança genética ou ancestralidade e a associação aos referenciais familiares para explicar

características fenotípicas; a utilização de variados termos (re)elaborados socialmente para a identificação racial; assim como a instituição de Educação Infantil considerar as manifestações da história e cultura de matriz africana conhecidas ou vividas. As crianças negras precisam reconhecer as relações raciais, bem como as expressões verbais e não verbais, para que reconheçam sua identidade. Observar atentamente os detalhes do cotidiano das instituições de Educação Infantil, com todos os sentidos aguçados, pode mostrar uma realidade na qual as relações raciais estão o tempo todo sendo nelas vividas, simplesmente porque são constituintes dos sujeitos que as compõem.

O saber de si está presente nas brincadeiras, interações e socializações vividas nos espaços escolares. Ao pensar a relação educação e construção da identidade negra, vista como um processo relacional e contínuo, Gomes (2019) entendeu que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar tecida nos conflitos e nas possibilidades, podendo ser expressa por gestos, palavras, ações, silêncios. Consideramos que todas essas questões apresentadas pela citada autora repercutem no processo de declaração e autodeclaração racial das crianças. Assim, compreendemos que a Educação Infantil precisa organizar medidas, contribuindo para que as crianças se reconheçam negras nas diferentes formas de ser e estar no mundo. Refletimos sobre o tempo integral, tipo de atendimento onde a maior parte das crianças institucionalizadas vivem em condições desprivilegiadas de existência, sendo consideradas as “desgraçadas” a depender de sua raça/cor e classe social, principalmente as negras e as empobrecidas.

Ressaltamos que, dentre o total de matrículas na Educação Infantil em tempo integral no estado do Espírito Santo, o município de Vitória tem o maior número em comparação com os outros 77 municípios no estado (INEP, 2020). Ao olharmos especificamente para as matrículas na pré-escola em tempo integral no município de Vitória, notamos que equivalem a aproximadamente 30% desse tipo de atendimento em todo o estado, conforme dados disponibilizados pelo Inep (2020). Para o presente estudo, selecionamos um dos 49 Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, situados na cidade de Vitória-ES, em 2020, cujas matrículas eram 100% em tempo integral. Diante do exposto, este artigo teve como objetivo problematizar o processo de autodeclaração racial das crianças matriculadas em um centro municipal de educação infantil em tempo integral, destacando a raça/cor, renda salarial e escolaridade das respectivas famílias.

Cavaleiro (2012) apresentou o resultado de uma pesquisa reveladora de um silêncio envolvendo as questões étnico-raciais em uma instituição de Educação Infantil e também na família. O estudo problematizou a importância do enfrentamento aos preconceitos

e às discriminações para que as crianças negras enfrentem o racismo, ainda presente na sociedade. Com o objetivo de analisar a socialização das crianças negras tanto no espaço da pré-escola quanto na família, no tocante ao reconhecimento da questão racial na constituição da identidade dessas crianças, emergiu um contexto complexo e desafiante. Ao propormos dialogar com a referida autora, refletimos o quanto as crianças negras estão internalizando a dominação do povo branco presente nos sistemas coloniais, contribuindo negativamente para a construção de sua identidade étnico-racial. Assim, as crianças negras vivem diversas experiências na constituição de uma autoimagem de identidade negativa do povo africano e afro-brasileiro. Os dados obtidos pela autora nos provocam a pensar que existe um tratamento diferenciado em relação às crianças negras e brancas, por meio de atitudes, gestos e tons de voz, reforçando o racismo e a rejeição por parte das crianças negras em relação ao pertencimento racial. Tal fato também foi reiterado pelos resultados obtidos no espaço da creche pela referida pesquisadora.

Consideramos que as crianças negras não encontram aspectos da identidade e cultura nas brincadeiras, jogos e atividades pedagógicas e rotineiras nas instituições de Educação Infantil em situações favoráveis para serem socialmente integradas. O mito da democracia racial, ainda presente no imaginário da sociedade brasileira, ignora a presença de outras etnias na História do Brasil, invisibilizando os sujeitos subjugados. A invisibilidade da criança negra na Educação Infantil não tem desenvolvido nas famílias das crianças negras um sentido de não pertencer à raça/cor negra ao estado de nascimento? Por que mesmo diante das ações do movimento negro, a partir dos anos 70, do século XX, manifestando o orgulho de ser negro ou ser negra, as crianças negras, mesmo matriculadas nas escolas, ainda rejeitam as características fenotípicas? A escola brasileira não tem historicamente “ditado” uma ideia de escola única e igual para todos, mantendo, de forma oculta, uma ética de indiferença em relação às diferenças? Consideramos importante problematizar o processo da autodeclaração negra na Educação Infantil e as relações sociais nos espaços escolares, ressignificando o enfrentamento aos estereótipos, preconceitos e discriminações nas relações com os diferentes.

## 2 CAMINHADA METODOLÓGICA

Para alcançar o objetivo proposto, adotamos uma análise documental dos dados disponíveis no Sistema de Gestão Escolar - SGE do município de Vitória referentes às matrículas das crianças na Educação Infantil em tempo integral. Em 16 de março de 2020, foram suspensas inicialmente as aulas presenciais da rede pública municipal até 06 de abril do mesmo ano. Contudo, posteriormente, outros decretos foram publicados

e as aulas permaneceram suspensas durante todo o ano letivo. Ainda em período de significativas mudanças, a organização da Educação Infantil, sobretudo as aulas no atendimento em tempo integral, não voltaram a funcionar no formato anterior até o final de 2021. Em virtude do exposto, privilegiamos os dados de 2020, pois ao menos a inscrição das matrículas foram realizadas nos moldes padrões do município. Considerando os dados disponíveis no SGE, elencamos três categorias de análise: renda, escolaridade das famílias, raça/cor das crianças matriculadas. Contudo, não podemos perder de vista que essas categorias transitam entre si e, não obstante as especificidades, possuem pontos de convergência.

O CMEI no qual nos propomos pesquisar está localizado na comunidade de Jaburu, no bairro Gurigica, região administrativa de Jucutuquara em Vitória-ES. A obra Memória vida da Comunidade do Jaburu, organizada pelo Movimento Social Território do Bem publicada em 2015, apresentou importantes subsídios para a compreensão do contexto de pesquisa. Enquanto comunidade, Jaburu iniciou a construção na década de 1920, mas a sua história começa antes, com a vinda de imigrantes provenientes da Bahia e Minas Gerais buscando melhores condições de vida. Os objetivos dos imigrantes se encontraram com os das famílias capixabas atingidas pelos aterros realizados pelo governo local, bem como pelos reflexos do crescimento urbano. Considerando que as terras pertenciam a uma família conhecida na época pelo poder aquisitivo, a ocupação do local ocorreu em meio a conflitos e mobilizações, envolvendo forças policiais.

Contudo, a população privada de acesso à moradia conquistou a propriedade. Décadas a fio da eclosão, Jaburu continua a ser considerado um dos morros mais desprovidos de políticas públicas em relação aos serviços públicos para atender as demandas da população. A exemplo disso, citamos a falta de saneamento básico, as moradias instáveis, a iluminação escassa e a precariedade no abastecimento de água potável.

Fruto de lideranças comunitárias e de iniciativas da Prefeitura Municipal de Vitória, o CMEI de Jaburu teve a Ordem de Serviço publicada no Diário Oficial do Município em 22 de junho de 2011, assinada pelo então prefeito João Coser (PT) e inaugurado em 2017. Ressaltamos que, no mesmo prédio, funciona o Centro de Convivência e Formação Carlos Moura dos Santos, contemplando um trabalho de assistência social aos idosos e atividades para a formação de trabalhadores com a pretensão da melhoria de renda. Somado a isso, há duas turmas da Educação de Jovens e Adultos-EJA no mesmo espaço físico. Em 2020, 127 crianças encontravam-se matriculadas no citado CMEI em duas turmas de creche (para crianças de 2 e 3 anos de idade) e em quatro turmas de pré-escola (para crianças de 4 a 5 anos de idade).

### 3 INTERFACES ENTRE RENDA E ESCOLARIDADE DAS FAMÍLIAS E RAÇA/COR DAS CRIANÇAS

Para Gonçalves (2018), refletir sobre questões relativas à raça está intrinsecamente relacionado às desigualdades econômicas e sociais, justificando nosso cuidado de não olhar de forma isolada para a autodeclaração racial ou declaração das crianças matriculadas, mas articular aos dados referentes à escolaridade dos responsáveis e da renda familiar.

O contexto brasileiro é marcado pela ausência de políticas públicas racializadas para as famílias moradoras na periferia. Importante destacar que, desde 2003, o relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicadas (IPEA) havia identificado que as mulheres negras tinham menor acesso à educação, além de ocupar posições menos qualificadas no mercado de trabalho. Segundo a Oxfam Brasil (2020), no período pandêmico, as mulheres negras foram as mais atingidas pelo desemprego e ainda, ocupavam os piores índices no que se refere aos direitos humanos desde antes da pandemia.

O referido relatório apresentou uma série de dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), apontando para alta na diferença entre a taxa de desemprego entre brancos, pardos e pretos, a saber, 10,4%, 15,4% e 17,8%, respectivamente. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o percentual de domicílios no Brasil chefiados por mulheres cresceu de 25%, em 1995, para 45% em 2018. Tal fato decorre, principalmente, da participação feminina no mercado de trabalho, alcançando também maiores remunerações, apesar de a desigualdade salarial ainda persistir em relação à igualdade de gênero. Importante destacar que entre 2014 e 2019, quase 10 milhões de mulheres assumiram o posto de gestora da casa, enquanto 2,8 milhões de homens perderam essa posição no mesmo período. Sendo assim, ao pesquisar a Educação Infantil é necessário problematizar as estratégias de enfrentamento dos problemas provocados pela exclusão social dessas mulheres, uma vez que a maioria das famílias é conduzida pelo gênero feminino.

Para Alves (2017), falar em chefia feminina não significa apenas abordar a feminização do empobrecimento, porque nem todas são empobrecidas e esta situação é vivenciada por mulheres de diferentes classes sociais. A chefia feminina não se restringe às famílias monoparentais e não pode ser associada automaticamente com os processos de exclusão e vulnerabilidade social. É importante problematizar o fenômeno das mulheres chefes de família na perspectiva da feminização do empobrecimento. A chefia feminina abarca um leque muito mais amplo de situações sociais e não se limita às camadas mais

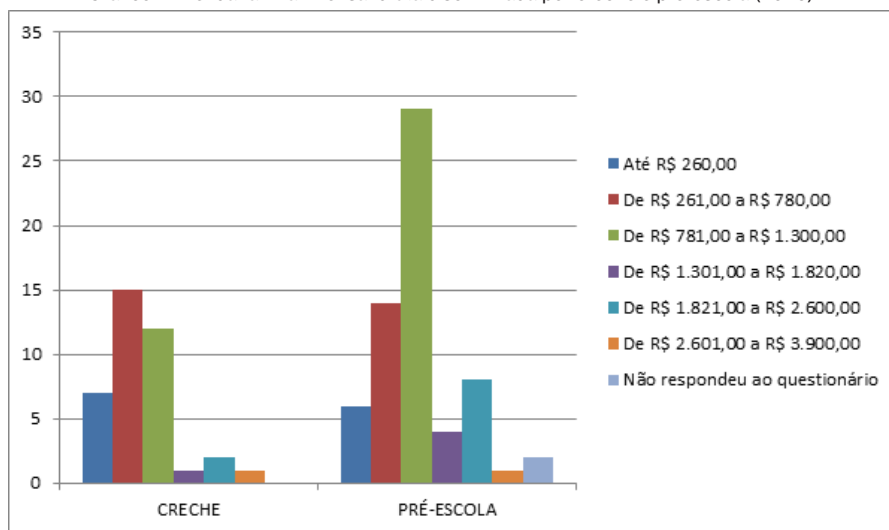
empobrecidas na sociedade. Como considerar o crescimento dos índices das famílias das crianças na Educação Infantil chefiadas por mulheres? Será um fenômeno social? A educação tem repensado sobre os diferentes tipos de família, a idade, a formação escolar, a inserção no mercado de trabalho e o rendimento? Temos vivido a feminização do empobrecimento? Mesmo na atualidade, com atividades remuneradas, as mulheres empobrecidas e com pouco acesso à educação formal continuam exercendo atividades laborativas tidas como subalternizadas. Considerando dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010), a estatística de gênero apontou que, das famílias chefiadas por mulheres e com filhos, 87,20% são pretas ou pardas, isto é, negras.

Para Gonzalez (2020), historicamente são as mulheres negras as mais empobrecidas e trabalhando integralmente para sustentar os filhos, atuando no trabalho “doméstico”, com uma dupla jornada que as sobrecarregam de responsabilidades e atribuições. Nesse contexto, é importante considerar que mulheres negras e não negras vivenciam o empobrecimento de modos diferentes de resistência pois, historicamente, a vulnerabilidade das mulheres negras limita as oportunidades de acesso a serviços e recursos sociais, propriedade e trabalho remunerado, bem como participar nas decisões políticas, econômicas e sociais, ou seja, são excluídas socialmente.

Mediante as considerações de Gonzalez (2020), acreditamos que muitas mulheres, sobretudo as negras, não possuem reais possibilidades de escolha sobre os rumos de suas vidas, não têm acesso à educação de qualidade, o que lhes possibilitaria ingressar em campos de trabalho assalariado com direitos trabalhistas garantidos e poder ter o direito de acompanhar os filhos na escola. Importante destacar que, ainda que as mulheres negras consigam um bom estudo, são eventualmente invisibilizadas pelo racismo. Na intersecção entre o racismo e o sexismo, a mulher negra é quem está nas bases da prestação de serviços de baixa remuneração na sociedade. A associação entre as mesmas e serviços domésticos é muito forte em razão de um passado histórico escravista, como o do Brasil.

Considerando que as desigualdades afetam as condições de vida das crianças, os dados obtidos neste estudo indicaram que o salário-mínimo no Brasil em 2020 era de R\$1.045,00 e que mais da metade das famílias viviam com menos de um salário-mínimo, conforme aponta o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Renda familiar mensal bruta discriminada por creche e pré-escola (2020).



Fonte: elaboração das autoras.

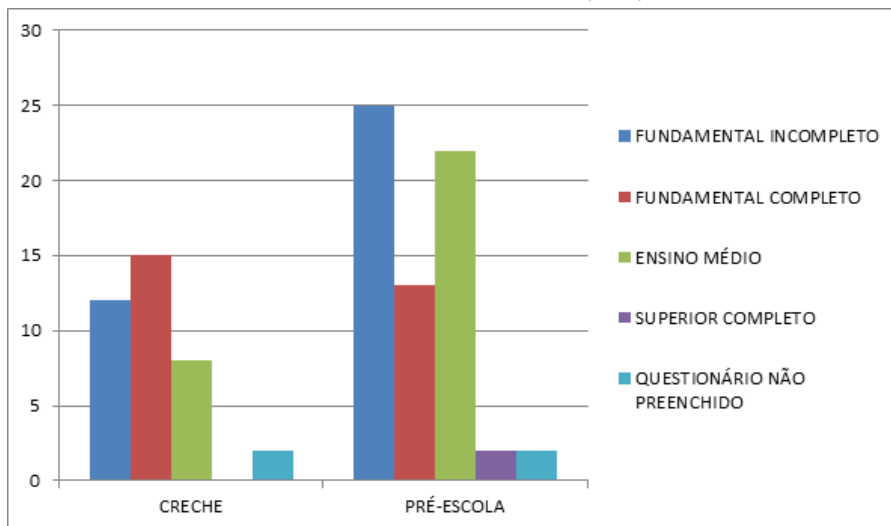
Como podemos observar, a maior parte das crianças matriculadas na pré-escola possuía renda familiar bruta variando entre R\$ 781,00 e R\$ 1.300,00. O mesmo não ocorre na creche, onde é possível notar uma leve variação entre as famílias ganhando entre R\$ 261,00 a R\$ 780,00 e R\$ 781,00 a R\$ 1.300,00, com predominância do primeiro valor de referência. Além disso, um pequeno percentual (1,57%) dos responsáveis não preencheram essa parte do questionário.

Chamamos a atenção para a utilização de critérios socioeconômicos de matrículas (situação de risco e vulnerabilidade social, comprovação do trabalho remunerado extradomiciliar da mãe, etc.) priorizados para a matrícula na Educação Infantil em tempo integral quando há um descompasso entre a demanda das famílias e as vagas disponíveis nas instituições. Isso ocorre em determinados locais no estado do Espírito Santo, incluindo Vitória, mas também em outras capitais brasileiras (Neves, 2021; Auer, Araújo, 2022).

Ao considerar que a sociedade brasileira aspira pela ordem democrática e igualdade a partir das prerrogativas da Constituição da República (BRASIL, 1988), Telles (1999) afirma que o empobrecimento é confundido com apenas um indicador econômico e social, banalizando-a a um fenômeno natural, assim como ocorre com as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a autora compreendeu que a expressão “pobre” é entendida como uma descrição sociológica definida a partir de uma suposta ordem natural das coisas, logo, as pessoas vivendo em situações de empobrecimento

e desigualdades sociais seriam “[...] as classes baixas, as classes inferiores, os **ignorantes**, que só podem esperar a proteção benevolente dos superiores ou então a caridade da filantropia privada” (Telles, 1999, p. 117, *grifo nosso*). Seguindo com nossas análises, destacamos a seguir, a *escolaridade das famílias* (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Escolaridade das famílias (2020).



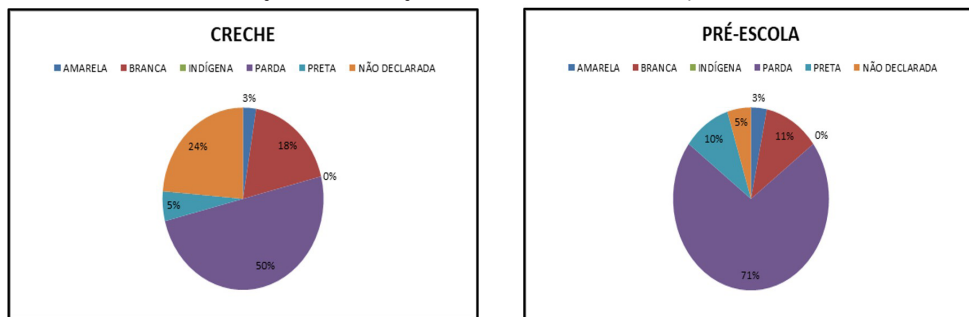
Fonte – elaboração das autoras.

Acerca da escolaridade das famílias, chamou nossa atenção o fato de que, na creche, a maioria dos responsáveis se autodeclarou com o nível de escolaridade correspondente ao Ensino Fundamental completo, seguido do Ensino Fundamental incompleto e do Ensino Médio. No entanto, na pré-escola, embora o Ensino Médio apareça com grande destaque, ainda observamos uma predominância do Ensino Fundamental incompleto na escolarização. Cabendo ressaltar, portanto, que entre os responsáveis pelas crianças matriculadas na pré-escola, houve um pequeno número de familiares com Ensino Superior completo, não identificado na creche.

Ao analisar o processo de exclusão social, percebemos que muitas famílias têm a escolarização formal incompleta, evidenciando que o acesso à Educação pode ter sido garantido inicialmente, contudo, a permanência não foi assegurada a médio ou longo prazo. Cabe ressaltar que a última categoria de análise, raça/cor das crianças matriculadas, assume centralidade neste estudo, evidenciada no Gráfico 3.



Gráfico 3 - Raça/cor das crianças matriculadas na creche e na pré-escola (2020).



Fonte: elaboração das autoras.

Conforme Gráfico 3, metade das crianças matriculadas na creche possui raça/cor declarada parda, seguida por 18% de crianças brancas, 50% pardas, 5% pretas e 3% amarelas. Todavia, destacamos o elevado número de crianças que não tiveram raça declarada, correspondente a 24%. Na pré-escola, mais de 70% das crianças foram declaradas pardas. Identificamos uma similitude entre a porcentagem de crianças declaradas como brancas (11%) e pretas (10%), além dos 3% de crianças amarelas e 5% que não tiveram raça/cor declaradas. Também percebemos que, tanto na creche quanto na pré-escola, não há nenhuma declarada como indígena, o que é inusitado, considerando a presença de povos indígenas no estado do Espírito Santo, sendo estes importantes no processo de colonização por meio de mobilizações na ocupação de terras.

Embora o número de crianças brancas seja consideravelmente maior que o de crianças pretas, com base no Estatuto da Igualdade Racial-EIR instituído pela Lei nº 12.288/2010, que define população negra como “o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE” (Brasil, 2010), podemos afirmar que no CMEI pesquisado, existiam 70 crianças negras, equivalendo a 78,65% do total de crianças matriculadas. Nesse sentido, é possível afirmar que o quantitativo de crianças negras matriculadas na Educação Infantil em tempo integral supera às brancas. Ainda que não seja o foco deste artigo, como anúncio para futuras pesquisas, cabe perguntarmos: quem realiza a classificação racial nas instituições de Educação Infantil? Vimos que não são as crianças, então, seriam as famílias? Ou os profissionais da secretaria escolar? Estes reconhecem os dados de raça/cor como importantes? São garantidos processos formativos para que esse trabalho seja efetivado?

Cumpre destacar que o EIR (Brasil, 2010) é uma das mais completas normas jurídicas para a promoção da igualdade racial e configura-se como um conjunto de ações afirmativas, reparatórias e compensatórias. Assegura, ao menos sob o ponto de vista

legal, o direito à saúde, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; o direito à liberdade de consciência e crença e ao livre exercício dos cultos religiosos, além de acesso à terra e à moradia adequada; e o direito ao trabalho e aos meios de comunicação, entre outras. Além do EIR (Brasil, 2010), outras normativas jurídicas têm contribuído para o processo de construção das identidades negras, sobretudo das crianças frequentando a Educação Infantil. Dentre as quais, é importante citar a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, determinando no currículo escolar na Educação Básica a importante inserção das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Segundo dados do IBGE, em 2020, o Brasil ocupava a quinta maior população no mundo, estimada em 211.293 milhões de habitantes. Estudo realizado através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (IBGE, 2019), revelou que 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. Nesse sentido, a partir das nossas leituras, das análises produzidas e do diálogo com Nogueira (1998), entendemos que as relações e a construção da própria identidade da criança precisam ser problematizadas considerando o processo de classificação de cor/raça no Brasil. Conforme nossa percepção, este processo se aproxima mais de uma lógica regida pela aparência do que pela ascendência. Conforme afirmou Gomes (2019), alguns raros estudos, porém, se referiram a um sistema classificatório baseado também nas origens ou ascendência. Importante destacarmos que a ascendência ou afrodescendência independe de características fenotípicas da raça negra, identificadas nos traços físicos provindos do pai ou da mãe. Sendo assim é imprescindível que a história do povo negro esteja presente na escola, assim como o corpo, a estética, a cultura e a identidade negra, em processos de descendência e ascendência, para que as crianças se reconheçam e sejam reconhecidas.

#### **4 A HISTÓRIA DA AUTODECLARAÇÃO RACIAL NO BRASIL: UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS NEGRAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Acreditamos que o debate em torno da classificação racial ou autodeclaração racial constitui um tema para ser melhor pesquisado e problematizado, pois, considerando as situações de racismo que as crianças vivenciam nas instituições de Educação Infantil, as famílias e os profissionais da educação, talvez por desconhecimento, acabam negando a identidade étnico-racial das crianças. Apesar de ser tema de estudos de vários/as pesquisadores/as ao longo de décadas, a questão racial tem sido pauta de muitos questionamentos, com maior visibilidade nos últimos 10 anos, em decorrência

da mobilização do movimento negro nas ações afirmativas e a construção de políticas públicas para negros e indígenas.

Para Gomes (2019), ao entrar em contato com outras crianças na escola, a criança negra perceberá traços específicos de cada uma e o modo como estes traços são recebidos pelo/a professor/a. Sendo assim, concordamos com a referida autora ao ponderar que a identidade é como uma pessoa se vê no plano subjetivo, encontrando semelhanças com um determinado grupo e se diferenciando dos demais, tornando-se um instrumento de representação imprescindível para reivindicações. A identidade da criança negra está em processo de construção e se constitui nas interações sociais, por isso, é fundamental que a criança encontre na escola aspectos significativos referente à sua etnia, proporcionando a percepção de autoestima. Nesse processo de construção da identidade, a escola assume um importante papel, conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. No que se refere a esta última, ao tratar dos aspectos constitutivos dos eixos currículo, as práticas pedagógicas devem, por meio das brincadeiras e as interações, possibilitar “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (Brasil, 2010).

A junção de pretos e pardos, proposta pela EIR (Brasil, 2010), se justifica estatisticamente devido a aspectos socioeconômicos similares dos dois grupos e, teoricamente, por se constituírem alvo de discriminação. Importante destacar que a cor da pele foi introduzida como critério fundamental para diferenciar as chamadas “raças humanas” no século XVIII na Europa Ocidental. O fisiologista e antropólogo alemão Blumenbach (1752-1840) propôs uma classificação das raças humanas, associando cor de pele e região geográfica de origens em cinco tipos: branca ou caucasiana; negra ou etiópica; amarela ou mongol; parda ou malaia; e vermelha ou americana. Parte dessa terminologia foi adotada no Brasil e em outros países no mundo.

As cores do espectro, quando associadas aos seres humanos, assumem um sentido metafórico que transcende tonalidades e matizes, representando um processo político-social de tornar-se (Souza, 2021). O termo “branquitude” ou “branco”, no vocabulário racial, não corresponde apenas à cor branca, quando associada a outros objetos ou seres, assim como os termos “preto”, “amarelo” ou “vermelho”. Ressaltando que historicamente e ainda na atualidade, em diferentes idiomas, a categoria “preta” está relacionada a tudo que é ruim e sujo, carregada de metáforas e origens racistas, enquanto a categoria “branca” sempre associada à paz, ao bom, à vida e à pureza. Ao se

autodeclarar, não se trata, portanto, de uma classificação biológica ou física com base no genótipo, é uma construção social.

A partir do Censo de 1991, acrescentou-se o termo “indígena” e a pergunta “Qual a cor ou raça?”, compondo os cinco termos usados atualmente (Piza, Rosemberg, 2003; Osório, 2003; Petrucelli, 2004). Quando a literatura sobre classificação/denominação de cor/raça se refere ao sistema brasileiro como orientado pela aparência, o foco, sem explicitá-lo, são os segmentos branco e negro (pretos e pardos), posto que, conforme discussão efetuada pelo antropólogo social Lima (2007), a autoidentificação entre os indígenas ocorre pela pertença a uma etnia. Em 2000, encontramos novamente os cinco termos atualmente utilizados nas pesquisas, dispostos no questionário nessa ordem: branco, preto, amarelo, pardo e indígena – os quais também constam no Censo Demográfico de 2010, quando, pela primeira vez, as pessoas que se identificavam como indígenas foram indagadas a respeito da etnia e língua falada.

Nesse contexto, é importante destacarmos o debate público em 2006 sobre o EIR, assim como a introdução, pela primeira vez, do quesito cor/raça no Censo Escolar 2005, organizado pelo Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – MEC/Inep. Com o objetivo de respostas às antigas reivindicações, o MEC/Inep, com apoio da Secretaria Especial de Políticas para Promoção da Igualdade Racial-SEPPPIR, incluiu no questionário do Censo Escolar de 2005 – denominado “Mostre sua raça, declare sua cor”, um campo sobre cor/raça de alunos matriculados na Educação Básica. Assim, reiteramos que as crianças na Educação Infantil não se autodeclararam; ao invés disso, têm raça/cor declaradas por parte dos adultos.

Ainda que essa atribuição seja permitida pelas legislações, acreditamos que deve ser tensionada, uma vez que retira a autonomia das crianças de afirmarem como se veem, conforme sua própria identificação. Certamente, isso exigiria práticas pedagógicas na perspectiva da identidade, abordando as relações étnico-raciais e culturais, bem como os sentidos e os significados associados a ser negro, ser branco, etc., de modo a formar as crianças com subsídios para realizarem a autodeclaração racial.

Muitos documentos oficiais, como a LDB (Brasil, 1996), as Diretrizes Nacionais para as Relações Étnico-raciais, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Brasil, 2010) e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental/EJA (Brasil, 2016), abordam o enfrentamento ao racismo como transversalidade do currículo. Entretanto, na prática, essa discussão envolveria ainda vários outros aspectos para que seja incorporado às propostas pedagógicas cotidianas. Além disso, o documento municipal Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória (Vitória, 2020) orienta que as propostas pedagógicas tenham como referências os Temas Infantis de Vitória (TIVS), sendo um

deles, as diferenças e a diversidade, como por exemplo, as relações étnico-raciais. Para Munanga (2020), é imprescindível o resgate da história e a autenticidade do povo negro para a construção da identidade coletiva negra. Para tanto, os currículos escolares brasileiros precisam:

[...] ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro, apesar das desigualdades raciais resultantes do processo discriminatório (Munanga, 2020, p. 10).

Em 2013, o IBGE publicou um documento com textos sobre a temática da classificação da cor ou raça, baseados nos resultados obtidos pela Pesquisa das Características Étnico-raciais da População - PCERP, realizada, pela primeira vez, em 2008, para compreender melhor o atual sistema de classificação da cor ou raça nas pesquisas domiciliares realizadas pela Instituição e contribuir para o aprimoramento. Importante problematizar essa diretiva do IBGE especialmente quando propomos problematizar procedimentos de autodeclaração de cor/raça entre crianças na Educação Infantil utilizando instrumentos experimentados com pessoas adultas, que são as responsáveis em definir o grupo étnico-racial da criança.

Esse trabalho apresenta argumentações importantes em relação ao termo “raça”, destacando sua origem do italiano “rassa”, que surgiu em 1180, e posteriormente apareceu em francês, em 1490 (Mengal, 1992), em espanhol, em 1438 (Coromines, 2008) e em português desde 1473 (Houaiss, 2001). Em castelhano antigo, existia o termo “raça” [sic] para designar raça e identidade, isto é, a identificação como abordagem histórica conceitual, defeito em um pano, desgaste ou enfraquecimento, e também como defeito ou culpa, com registros datando desde 1335. É possível que o sentido desfavorável em algumas das acepções correntes derive desses usos (Coromines, 2008). A questão dos usos desses termos, em contraposição ao que poderia se pensar em um primeiro momento, não concerne à Linguística, estudando a forma das palavras ou das propriedades dos enunciados. Para Munanga (2020), o conceito de raça representa uma realidade social e referências à diversidade humana.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: TECENDO POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA INFÂNCIA**

O objetivo deste estudo foi problematizar o processo de autodeclaração racial das crianças matriculadas em um centro municipal na Educação Infantil em tempo

integral, destacando a raça/cor, renda salarial e escolaridade das famílias. Como observamos, não é possível olharmos para os dados de raça/cor sem atrelarmos às questões socioeconômicas e educacionais, contudo, a negação da autodeclaração racial das crianças foi um dos pontos de análise que mais se sobressaiu. Essas discussões requerem problematizações sobre os processos de classificação racial e a compreensão sobre uma experiência afro- centrada com as crianças, considerando o racismo estrutural na sociedade e, conseqüentemente, na escola e na família.

Assim, não ocorre um processo de identificação pelas próprias crianças em relação à raça/cor; pelo contrário, ocorre um processo de classificação do outro sobre as crianças, uma vez que os dados são informados pelos adultos responsáveis pelas matrículas. Os resultados ainda indicaram que as crianças matriculadas no CMEI estudado são majoritariamente negras, compreendendo o total de crianças declaradas como pretas ou pardas. Outro aspecto observado foi a correlação entre o nível de escolaridade das famílias e a renda obtida, sendo coerente com os critérios socioeconômicos de matrícula elencados pelo município de Vitória-ES. Notando-se que quanto maior o nível de escolaridade dos responsáveis, maior a remuneração familiar.

No Brasil, embora legalmente o direito à educação seja público, conforme Constituição Federal (Brasil, 1988) e outras normativas jurídicas, no âmbito da dinâmica societária, a lei não atinge a todos da mesma maneira. No que se refere à ótica socioeconômica e à presença da baixa escolaridade na vida da população majoritariamente negra, o processo histórico do Brasil evidencia a tentativa de desumanização do corpo negro, fundamentada em uma lógica conservadora e hierárquica. Isso nos incita a refletir o quanto é imprescindível romper com os preconceitos e os estereótipos cristalizados na memória coletiva, a partir da própria Educação Infantil.

Os dados relativos à raça/cor, nível de escolaridade e remuneração de um grupo familiar apresentam fortes indicativos acerca da construção social do Brasil e os níveis abissais de desigualdades aos quais estamos submetidos. Entretanto, é preciso considerar que o racismo institucional decorre do racismo estrutural, refletindo nas instituições de Educação Infantil. Esse fato é formado a partir de desigualdades raciais enraizadas e foi fundado no processo de escravização do povo negro. Estes indicativos apresentam inúmeros reflexos, dos quais o racismo tem sido um dos mais presentes na estrutura da nossa sociedade. Neste sentido, a escola ou as instituições de Educação Infantil têm grande responsabilidade na elaboração e na efetivação de políticas públicas que buscam a valorização e o reconhecimento das diversidades étnicas e raciais. Sendo assim, consideramos urgente a realização de novos estudos discutindo como estas questões

estão sendo tratadas no âmbito escolar e nas políticas afirmativas, considerando um processo formativo das crianças se reconhecerem segundo as origens étnico-racial.

Por fim, diante do elevado percentual de crianças cuja raça/cor não é declarada, consideramos importante compreender os motivos pelos quais estes dados estão sendo omitidos. No entanto, permanece a certeza de que precisamos de uma educação inclusiva realizada sob diferentes espectros, como o reconhecimento e afirmação da identidade em sua pluralidade.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vania Carvalho de; PEIXOTO, Edson Maciel. Tempo integral na educação infantil: uma nova “arte de governar crianças”? In: ARAÚJO, Vania Carvalho de. (Org.). *Infâncias e Educação Infantil em Foco*. Curitiba: CRV, 2017.

AUER, Francella; ARAÚJO, Vania Carvalho de. O acesso à educação infantil em tempo integral: do direito “público” à judicialização. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 60, n. 63, p. 1-22, jan./mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm). Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Brasília: *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Governo Federal. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007010/2010/lei/l12288.htm#:~:text=L12288&text=LEI%20N%C2%BA%2012.288%2C%20DE%2020%20DE%20JULHO%20DE%202010.&text=Institui%20o%20Estatuto%20da%20Igualdade,24%20de%20novembro%20de%202003](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007010/2010/lei/l12288.htm#:~:text=L12288&text=LEI%20N%C2%BA%2012.288%2C%20DE%2020%20DE%20JULHO%20DE%202010.&text=Institui%20o%20Estatuto%20da%20Igualdade,24%20de%20novembro%20de%202003). Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”. Brasília: *Diário Oficial da União*, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 dez. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COROMINES, Joan. Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid: Editorial Gredos, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de Justiça. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015 - 1044, jul./set. 2019. DOI: 10.23925/1809-3876.2019v17i3p1015-1044. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44232/29876>. Acesso em: 27 de mar. 2022.

GONÇALVES, R. Quando a questão racial é o nó da questão social. Revista Katálysis, v. 21, n. 3, p. 514-522, 2018.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. Por um feminismo afro-latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 49-64.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. Revista Linhas, Florianópolis, v.18, n. 38, p. 81- 142, set./dez. 2017. DOI: 10.5965/1984723818382017081. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 20 de jun. 2022.

HOUAISS. Dicionário eletrônico da língua portuguesa. In: Raça. 2001. Disponível em: [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v6-1/html/index.php#0](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#0). Acesso em: 23 dez. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2005 e 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 20 mai. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010 (Estudos e Pesquisas – informações demográficas e socioeconômicas). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População (PCERP) 2008. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9372-caracteristicas-etnico-raciais-da-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em: 20 ago. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desemprego. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php> acesso em: 15 dez. 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Estudo mostra desigualdades de gênero e raça no Brasil em 20 anos. Brasília: Ipea, 2018. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=29526](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29526). Acesso em: 18 out. 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Retrato das desigualdades - gênero e raça. Brasília: Ipea, 2003. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/>. Acesso em: 19 nov. 2021.



LIMA, Carmen Lúcia Silva. Etnicidade indígena no contexto urbano: uma etnografia sobre os Kalabaça, Kariri, Potiguara, Tabajara e Tupinambá de Crateús. 2010. 272f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós- Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MENGAL, Paul. "Eloge de la bâtardise". In: Mengal, Paul (Org.). Sans Distinction de Race: Mots, Les langages du politique. Paris: Mots, 1992. p. 35-41.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

NEVES, Kalinca Costa Pinto das. A educação infantil em tempo integral e os critérios predominantes de matrícula nas capitais brasileiras. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: EDUSP, 1998. OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE. Brasília: Ipea, 2003.

OXFAM - Comitê de Oxford para Alívio da Fome. Pesquisa Nós e as Desigualdades 2021. Brasília: Oxfam, 2021.

PETRUCCELLI, José Luis. A declaração de cor/raça no Censo 2000: um estudo comparativo. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. In: Iray Carone (Org.). Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 122-137.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.

ROCHA, Edmar José da. Autodeclaração de cor e/ou raça entre alunos (as) paulistanos (as) do ensino fundamental e médio: um estudo exploratório. 2005. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TAQUINI, Rennati; AUER, Franceila. Panorama das matrículas na educação infantil no Estado do Espírito Santo (2007-2017): o tempo integral em foco. In: XII Seminário Regional Sudeste da Anpae e IV Seminário Federalismo e Políticas Educacionais, 12., 2020, Vitória. Anais [...], 2020, p. 1-5.

TELLES, Vera da Silva. Direitos sociais: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

## SOBRE O ORGANIZADOR

**Luis Fernando González-Beltrán**- Doctorado en Psicología, Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual (ABAI), de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Afectividad 97, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 111

Alfabetização 78, 155, 183, 185, 186, 187, 192, 194, 196, 198, 200, 201, 202

Angola 183, 184, 185, 186, 187, 188, 193, 199, 200, 202

Aprendizaje 4, 21, 25, 30, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 106, 110, 112, 113, 115, 119, 120, 121, 122, 124, 130, 131, 132, 144, 145, 146, 150, 215, 245, 247, 249, 254, 258, 261, 262, 264, 266, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 282, 283, 304, 306, 308, 309, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327

Authenticity 40, 154, 161

Autoestima 1, 2, 3, 4, 5, 11, 176

Avaliação da investigação 284, 291, 292, 299, 302, 303

### C

Calidad educativa 1, 8, 264, 270, 272, 282

Ciência aberta 284, 287, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 298, 299, 302, 303, 304, 305

Ciencia social performativa 28, 29, 34

Co-construcción de saberes 28

Colegio de ciencias y humanidades 243, 244, 245, 246, 247, 251, 256

Competencias académicas 112, 114, 118

Competencias comunicativas 83, 84, 85, 87, 88, 90, 95

Competencias profesionales 84, 114, 120, 276, 306, 307, 317

Compromiso político 28

Comunicación educativa 97, 99

Content based instruction 223, 225, 240, 241, 242

Contexto laboral 58

Cooperação com a CPLP 284, 293, 301, 302

Cooperative learning 223, 225, 229, 233, 237, 239, 240

Coordenação pedagógica 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

COVID19 12, 13, 18, 68, 111, 204, 205, 212, 244, 246, 247, 260, 261, 266

Creativity 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162

Critical thinking 122, 161, 223, 225, 226, 229, 233, 237, 238, 239, 271

Cross-cultural communication 223, 224, 225, 227, 228, 230, 232, 235, 238, 240, 241

Currículo 14, 15, 16, 17, 18, 60, 67, 70, 75, 80, 123, 130, 175, 176, 177, 180, 262, 267, 268, 270, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 286, 289, 305

Curriculum design 223, 228, 238, 240

## D

Derechos humanos 35, 214, 215, 217, 218, 220, 221, 222

Desarrollo profesional 83, 92, 267

Desarrollo sostenible 214, 216, 220, 221, 222, 269, 272

Desempeño profesional 58, 85, 95

Desenvolvimento de competências 284, 287, 288, 290, 302

Diáspora 204, 205, 208

Digital technology 154, 155, 156, 157, 161

Docencia 19, 20, 21, 54, 65, 66, 68, 84, 92, 244, 245, 247, 257, 258, 259, 271, 272, 275, 277, 283, 302, 316, 317

Docentes 7, 16, 17, 18, 22, 36, 59, 71, 83, 84, 85, 87, 88, 91, 92, 96, 97, 99, 103, 107, 110, 119, 120, 124, 144, 148, 149, 204, 206, 210, 212, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 257, 258, 260, 261, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 273, 275, 279, 287, 288, 290, 291, 318, 319, 321, 322, 327

## E

Ecuador 8, 11, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 283, 319

Educação infantil 69, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182

Educación 1, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 19, 22, 25, 26, 27, 30, 36, 38, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 65, 67, 83, 84, 85, 86, 87, 92, 96, 97, 99, 100, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 119, 120, 121, 122, 123, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 143, 145, 150, 153, 164, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 218, 219, 244, 245, 249, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 307, 317, 327

Educación a distancia 57, 204, 206, 211, 270, 275, 277, 278, 279, 282

Educación ambiental 67, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269

Educación básica 164, 260, 261, 262, 263, 266, 267, 268

Educación integral 11, 97

Educación líquida 47, 48, 51, 54, 57

Educación superior 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 67, 83, 84, 85, 86, 96, 120, 139, 204, 206, 208, 211, 212, 219, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 317

Ejercicio profesional 58, 60, 61, 66, 83, 87, 92, 93, 95, 246  
Eje transversal 243, 257, 258, 273, 281  
Empreendedorismo 12, 14, 17, 18  
Enseñanza 6, 8, 11, 22, 38, 49, 54, 55, 56, 60, 87, 93, 94, 95, 97, 110, 112, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 130, 131, 133, 136, 143, 146, 147, 150, 151, 244, 245, 246, 247, 249, 256, 257, 258, 261, 262, 264, 265, 266, 269, 271, 280, 304, 318, 319, 322  
Ensino 12, 13, 14, 15, 16, 17, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 81, 154, 155, 163, 173, 176, 177, 180, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 300, 301, 302, 303, 304, 305  
Ensino e educação 183, 187, 193  
Estrategias didácticas 83, 245, 267, 268  
Estrategias digitales 83  
Estudiante 87, 88, 101, 102, 107, 108, 109, 118, 124, 135, 136, 146, 148, 151, 214, 216, 217, 273, 274, 276, 279, 280, 307, 321, 322, 326  
Ethos 19, 20, 21, 22, 26, 27  
Evaluación 10, 27, 57, 59, 67, 95, 96, 112, 114, 115, 116, 118, 125, 129, 132, 139, 151, 219, 245, 247, 248, 249, 251, 254, 257, 258, 270, 271, 272, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 306, 308, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327  
Extensão universitária 183, 186, 302

## F

Filosofía de la educación 19, 46, 57, 268  
Fine arts 154, 162  
Formación continua 260, 261, 262, 263, 266, 267, 268, 269, 281  
Formación de profesores 27, 96, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257  
Formación docente 83, 85, 146, 243, 244, 246, 247, 248, 251, 253, 256, 258, 259  
Formación en valores 1, 8

## H

Habilidades tecnológicas 54, 71, 112  
Hábitos de estudio 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327  
Humanización 97, 105, 109

## I

Identidad 1, 2, 19, 20, 21, 23, 59, 67, 96, 101, 164, 248

Identidade racial 163  
Ideology 37, 38, 39, 44, 230  
Infância 1, 4, 5, 6, 104, 163, 164, 165, 178, 181, 189  
Investigación formativa 270, 271, 272, 273, 274, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283  
Investigación participativa 28, 32

## L

Learner perspectives 223, 233, 236, 241  
Legislation 37  
Liberalism 37, 40, 41, 44, 45  
Licenciatura en nutrición humana 306, 307, 308  
Liderança pedagógica 68, 70, 74, 75, 77, 80, 81, 82  
Límite de sucesiones 121, 122, 128, 130, 131, 132

## M

Mexico 11, 19, 27, 37, 38, 39, 45, 46, 47, 58, 59, 61, 62, 67, 97, 111, 120, 141, 142, 143, 243, 259, 260, 261, 264, 265, 266, 269, 306, 307, 317, 318  
Modelación matemática 121, 123, 130, 132, 133, 134, 146  
Modernidad 24, 27, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 57  
Motivação 68, 70, 74, 76, 80, 82

## N

Nuevas tecnologías 51, 59, 112, 113, 119, 120

## P

Pandemia 12, 13, 14, 16, 17, 18, 68, 94, 97, 99, 111, 112, 114, 119, 170, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 244, 246, 247, 256, 260, 261, 269  
Pedagogos 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67  
PLESA 183, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 202  
Política educativa 1, 9, 264  
Políticas educacionales 204  
Posicionalidad del investigador 28  
Positivism 37, 44, 45  
Prácticas laborales 58  
Professores 12, 13, 15, 16, 17, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 183, 186, 189, 192, 196, 286, 288, 296

Psicología 112, 115, 120, 182, 221, 319, 327

## R

Realidad virtual 133, 134, 136, 137, 145

Recurso educativo 121, 125, 130

Recursos humanos 17, 65, 66, 67, 74, 214, 215, 216, 218, 219, 221, 222, 267, 307

Reestruturação 12, 14

Responsabilidad social 28, 311, 312, 313, 314, 316

Revisión sistemática 133, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 150

## S

Secularism 37

Simulación 134, 138, 145

Sistema modular 306, 307, 308, 312, 316

## T

Tareas matemáticas 121

Trabalho colaborativo 68, 70, 73, 76, 77, 78, 79, 80

## U

UNESCO 29, 36, 208, 214, 261, 263, 278, 280, 283, 284, 285, 295, 297, 298, 299, 304, 305

Universitarios 50, 86, 96, 99, 111, 112, 120, 192, 198, 205, 208, 209, 211, 212, 282, 290, 308

## V

Valores del profesorado 19

Visual literacy 154, 155, 162