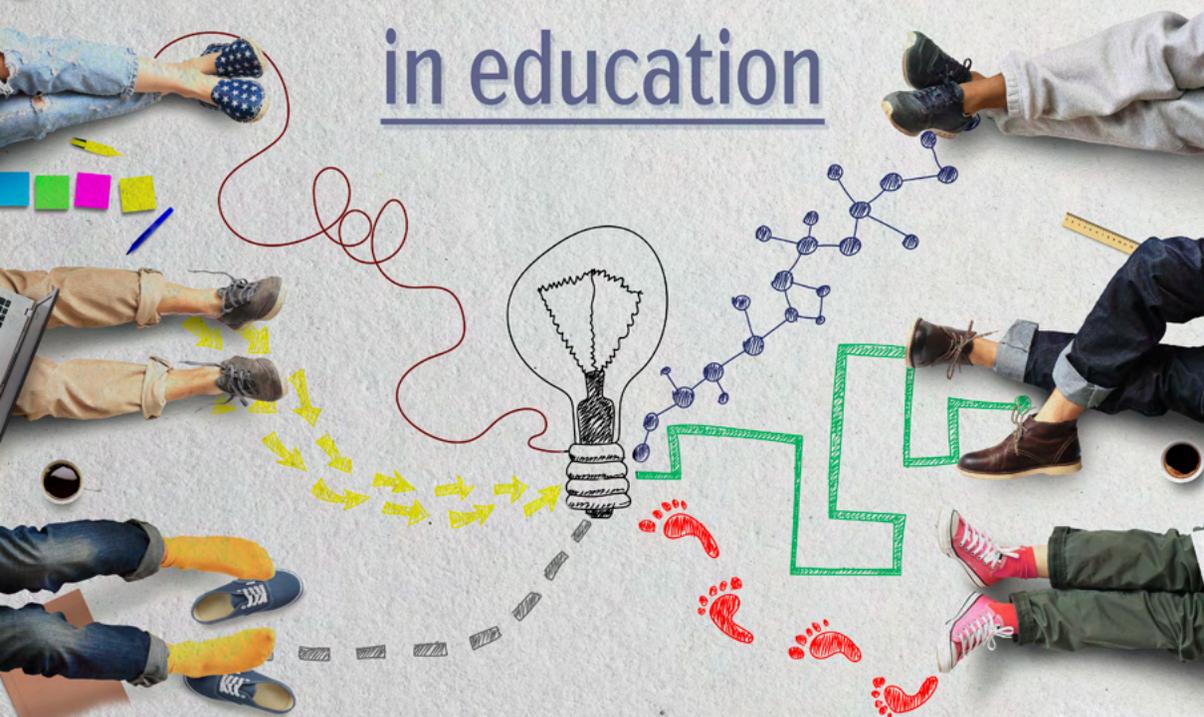


# DISCOURSES, PRACTICES AND IDEAS

in education

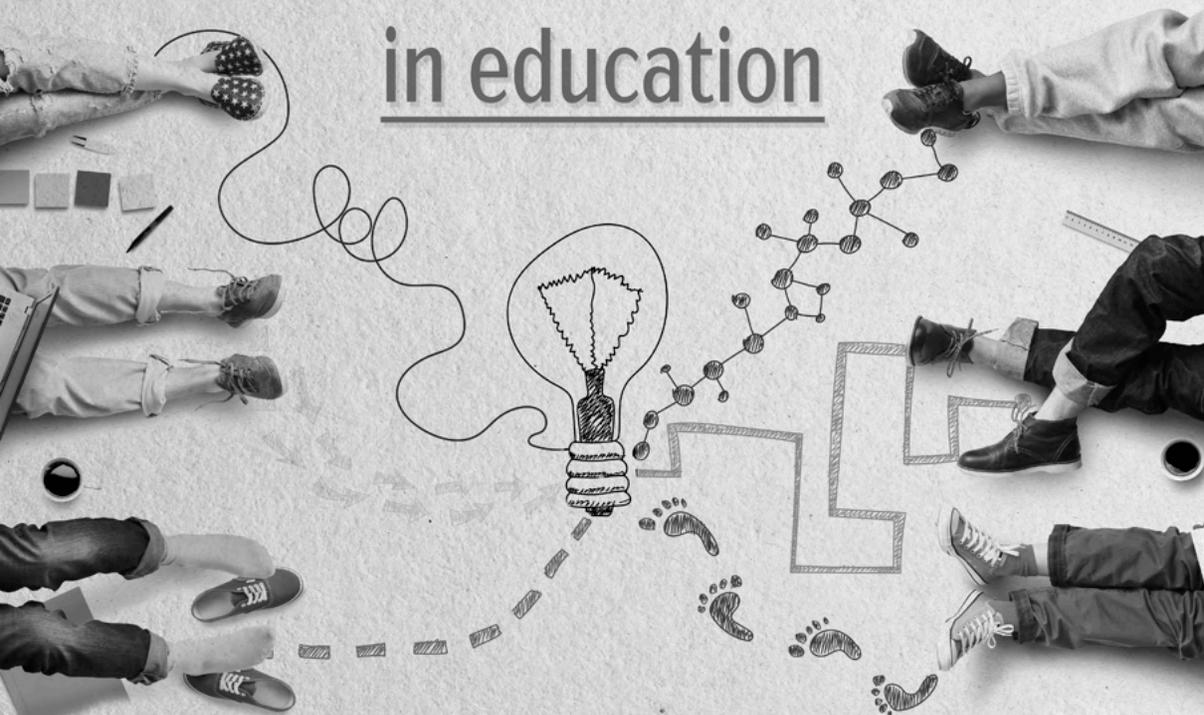


Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
(Organizador)

**Atena**  
Editora  
Ano 2022

# DISCOURSES, PRACTICES AND IDEAS

in education



Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
(Organizador)

**Atena**  
Editora  
Ano 2022

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo 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).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



## Discourses, practices, and ideas in education

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Yaiddy Paola Martinez  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D611 Discourses, practices, and ideas in education / Organizador  
Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. - Ponta  
Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-959-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.599221502>

1. Educação. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa  
de (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos - CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

Em **DISCOURSES, PRACTICES AND IDEAS IN EDUCATION**, coletânea de nove capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área da Educação e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, no presente volume, reflexões que explicitam essas interações. Nelas estão debates que circundam arte, justiça social, ensino infantil, lúdico, evasão escolar, políticas públicas, marco legal, pós-pandemia, ensino superior, tendências investigativas e criatividade.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

ARTE Y COEDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL. IMPLICACIÓN DE FUTUROS MAESTROS DE GRADO DE INFANTIL EN UN PROYECTO COLABORATIVO INCLUSIVO

David Mascarell Palau

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215021>

### **CAPÍTULO 2..... 14**

O LÚDICO NO CONTEXTO ESCOLAR: O BRINCAR ENQUANTO FERRAMENTA NO PROCESSO EDUCACIONAL

Antônia Silva de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215022>

### **CAPÍTULO 3..... 28**

A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DE UMA REALIDADE NACIONAL

Francilene do Carmo Alexandre Batista

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215023>

### **CAPÍTULO 4..... 41**

POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPASSES E PERSPECTIVAS

Elizanete Nascimento Gomes da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215024>

### **CAPÍTULO 5..... 55**

MARCOS LEGAIS PARA O RETORNO ÀS AULAS COM SEGURANÇA PÓS PANDEMIA DA COVID-19 FRENTE À AFETIVIDADE COMO CONDIÇÃO DE APRENDIZAGEM

Elen Carolina Martins

Mary Diana da Silva Miranda Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215025>

### **CAPÍTULO 6..... 67**

O ENSINO E O APRENDIZADO DO TELEJORNALISMO NO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA UESPI DE PICOS-PI

Clebson Lustosa Brandão Lima

Samantha Viana Castelo Branco Rocha Carvalho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215026>

### **CAPÍTULO 7..... 82**

ANÁLISIS DE LAS TENDENCIAS INVESTIGATIVAS EN TRABAJOS DE GRADO DE MAESTRÍA

Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Clara Lucía Lanza Sierra

Martha Lucía Garzón Osorio

Luz Stella Montoya Alzate  
Karen Hasleidy Machado Mena

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215027>

**CAPÍTULO 8..... 108**

**CRIATIVIDADE PARA INOVAR: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NO CAMPO  
PROFISSIONAL DA BELEZA**

Maria Mônica Pinheiro-Cavalcanti

Luciana de Oliveira Campolina

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215028>

**CAPÍTULO 9..... 117**

**READING ACQUISITION SOFTWARE FOR PORTUGUESE SPEAKING CHILDREN:  
PORTUGUESE FOUNDATION GRAPHOGAME**

Ana Sucena

Ana Filipa Silva

Cátia Marques

Cristina Garrido

Fernanda Leopoldina Viana

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215029>

**SOBRE O ORGANIZADOR ..... 124**

**ÍNDICE REMISSIVO..... 125**

# CAPÍTULO 1

## ARTE Y COEDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL. IMPLICACIÓN DE FUTUROS MAESTROS DE GRADO DE INFANTIL EN UN PROYECTO COLABORATIVO INCLUSIVO

*Data de aceite: 01/02/2022*

**David Mascarell Palau**

Universitat de València  
España

<https://orcid.org/0000-0003-2461-6937>

**RESUMEN:** Se emprende la promoción de la coeducación y la diversidad a partir de la participación artística inclusiva resultado de la colaboración de quince centros educativos de distintas etapas y localidades, en la propuesta “Coeducación”. Se trata de un proyecto artístico emprendido en 2019 y financiado por la *Conselleria de Educació, Cultura i Esport* de la Comunitat Valenciana, a través de la convocatoria de proyectos de investigación e innovación educativa. En él, entre otros centros educativos, participa la Facultad de Magisterio de la Universitat de València, campus d’Ontinyent. El proyecto se desarrolla colaborativamente a partir la metodología surrealista del “Cadáver Exquisito”. La propuesta artística educativa tiene una finalidad reivindicativa y social. El arte como eje integrador y participativo a través de un proyecto con objetivos comunes a todos los centros implicados. A través de la actividad se pretende fomentar actitudes de respeto ante la diversidad humana y abrazar las diferencias como fuente de riqueza. Concienciar a niños, niñas, adolescentes y a quienes serán en un futuro docentes de Educación Infantil, para la normalización de la diversidad funcional y de la diversidad sexual, a través del lenguaje universal

del arte. Desde la perspectiva investigadora metodológica, el resultado alude al empleo de la Investigación Basada en las Artes, puesto que la factura artística expresa significativa e iconográficamente los aspectos del tema de la propuesta. La experiencia desemboca en una exposición de las obras en el Museu de Festa de la localidad de Algemesí, Valencia, España.

**PALABRAS CLAVE:** Coeducación, colaboración artística, inclusión social, arte educativo y social, igualdad de género y diversidad sexual.

### INTRODUCCIÓN

Educar no es fácil. La tarea de educar debe promover la equidad y la igualdad en el sentido más amplio, propiciar el equilibrio para la justicia social. Requiere de un proceso de trabajo en valores desde el inicio de la formación básica de la educación formal y su desarrollo en los niveles educativos posteriores, con el fin de fortalecer y consolidar la convicción en ellos y su puesta en práctica como ciudadanos de futuro.

Para contribuir a la igualdad social no solamente es esencial prestar atención a los estudiantes con necesidades educativas específicas, sino que también es necesario atender a la pluralidad y a las diferencias de las personas, garantizando la equidad y la colaboración al aumento de la cohesión social (Curieses, 2017). Por tanto, la integración de todas las personas y su diversidad, implica ocuparse de la inclusión, como un principio básico en nuestro sistema educativo, concretado

por la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo, de Educación en su artículo 1.

La inclusión constituye un concepto complejo, difícil de definir que, como señalan Ekins (2017); Echeita, (2006) está directamente relacionado con las interpretaciones culturales y contextuales de cada sociedad. Este principio no solo se entiende como la modificación de situaciones objetivas de inclusión sino también como la generación de oportunidades para la expresión del propio sujeto que le permita desarrollarse en toda su plenitud y participar activamente en la sociedad.

Por ello, requerimos de un sistema educativo inclusivo que apele a la diversidad como un valor basado en la justicia social y la democracia, muy pertinente para el crecimiento social (González-Alba, Cortés-González y Rivas-Flores, 2020). Desde la perspectiva de la diversidad, somos conscientes que, para ofrecer respuesta a esta, se deben implementar multitud de cambios, tanto desde la perspectiva curricular como pedagógica, de gestión, de organización, etc. con el fin de atender a las diferencias y necesidades integrales cada uno de los discentes (Agut, 2010).

## **LA INCLUSIÓN EDUCATIVA MEDIADA POR EL ARTE**

Con el fin de ofrecer respuestas desde la acción educativa, coincidimos plenamente con Moliner y Sales (2019, p.33), en que “el arte como posibilidad de intervención educativa supone una transformación personal y profesional”. Así pues, apoyamos la necesidad de promocionar la implementación proyectos educativos que desde el posicionamiento artístico y reflexivo impliquen a la comunidad educativa, para que, a su vez y por extensión, el propio discurso produzca eco en la sociedad.

El proyecto que abordamos se genera desde el potencial que aporta el arte al ámbito educativo y como espacio idóneo de trabajo interdisciplinar y competencial. El arte constituye un lugar de expresión y de desarrollo personal de encuentro, de participación social. Un espacio que permite a las personas superar barreras y dificultades. Las manifestaciones artísticas son una vía expresiva que facilita la inclusión, la legitimación de la diversidad y la visibilización de esta como fuente de riqueza (Mascarell, 2021).

Una manera de iniciar el camino de apertura es mediante los iguales. Son las y los escolares, ciudadanía de futuro, quien asimilará e integrará el valor de la diversidad. Dificilmente podrán hacerlo desde la segregación y el desconocimiento. Todo resultará más natural y fluido si se generan interrelaciones, si se trabaja desde el respeto y la empatía en la infancia. Es esta la motivación de implicarse.

En la línea de trabajo socioeducativo de Moliner y Sales (2019), se propone, con la participación en este proyecto, mejorar la visibilidad social del alumnado escolarizado en los centros de educación especial, romper el reducto que durante tiempo han tendido a ser y abrirlos a la sociedad, en un camino bidireccional que implica, por un lado, ejercer el derecho a ser partícipes activos del entorno y, por otro lado, ser reconocidos y visibilizados

en él. Todo, desde un marco teórico coherente y ajustado a la situación inicial y al proyecto o materiales que se desarrollaran.

Para asegurar el objetivo de trabajar por la inclusión se fundamenta teóricamente el proyecto en el diseño universal por el aprendizaje (DUA), como conjunto de principios de diseño curricular, que nos ayudan a avanzar hacia un modelo abierto que permita la participación y el aprendizaje a todas las personas (Díez y Sánchez, 2015). Con la práctica diaria corroboramos que los planteamientos didácticos tradicionales, basados en propuestas homogéneas y en la utilización de materiales estandarizados, están dirigidos a un grupo de alumnado, pero no responde a las necesidades de otros muchos alumnos. Desde este planteamiento, los estudiantes son los que tienen que adaptarse al currículum y, cuando no es posible, se tienen que hacer propuestas didácticas y materiales personalizados a las necesidades de cada uno. Pero, desde una propuesta respetuosa con la diversidad, el verdadero reto para los docentes es proporcionar oportunidades de aprendizaje en el currículum de educación general que sean inclusivas y eficaces para todo el mundo. Se trata, por lo tanto, de reducir las barreras en los contextos educativos para que los procesos de aprendizaje sean accesibles a todos.

Otro componente de la fundamentación teórica ha sido tomar como referente el *Index for Inclusion* (Sandoval, et al., 2002). Esta guía resulta de gran utilidad en la hora de diseñar y desarrollar procesos y procedimientos que ayuden a mejorar la participación y aprendizaje de todo el alumnado, siempre bajo una orientación inclusiva y colaborativa.

## OBJETIVOS

El objetivo central de esta propuesta es analizar las transformaciones que genera, en los participantes y en el contexto, el desarrollo de proyectos de trabajo inclusivos basados en el arte.

Para ello se requiere de la participación en un proyecto artístico con el propósito de adquirir conciencia acerca de la diversidad en sus múltiples formas. Hacer partícipes a los estudiantes, como agentes sociales, en la defensa de los valores sociales, la justicia y la igualdad. Dignificar y apreciar la producción artística de todos los discentes implicados en el proyecto.

Objetivos específicos:

- Favorecer la inclusión social desde diversas disciplinas artísticas, con una perspectiva transformadora.
- Reconocer, aceptar y valorar la diferencia.
- Conocer tanto las oportunidades como las barreras y/o dificultades de acceso a la “cultura”, la creación cultural, la expresión... que se encuentran las personas, colectivos y comunidades excluidas.
- Pensar y ayudar al hecho que los individuos, independientemente de sus características, tomen parte activa e inteligente en la vida y la sociedad.
- Fomentar el trabajo conjunto y colaborativo entre todos los participantes de forma inclusiva, con el fomento de la ayuda y el entendimiento hacia el resto de sujetos.
- Concienciar los niños y las niñas para la normalización de la diversidad funcional y las diferencias en cualquier ámbito.
- Enriquecer la vida del aula el acercamiento a personas con condicionantes físicos y psicológicos no habituales en las aulas de referencia.
- Adquirir actitudes de respeto y cuidado hacia la diversidad personal.
- Valorar el trabajo artístico de todas las personas, independientemente de sus condiciones particulares.
- Crear un clima de confianza y acogida en el aula en el que todos y todas puedan expresarse artísticamente sin miedo a la censura o al menosprecio.
- Formar parte activa y visible del entorno próximo, educativo y social, físico y virtual.

## MÉTODO

Por un lado, se ha empleado la metodología de investigación acción, en tanto que ha habido implicación de los docentes, que supone integrar la teoría y la praxis, en proceso de elaboración de los trabajos artísticos conjuntamente con los estudiantes (Castillejo, 1987; Greenwood y Levin, 1998), actores del discurso visual, con la finalidad de coordinar todo el proceso que requería unas pautas muy concretas para el óptimo resultado, previamente planificado. Por otro lado, aludimos al empleo de la investigación basada en las artes (Roldán y Marín, 2012), puesto que el resultado artístico y estético alude y expresa significativamente aspectos de la pregunta o cuestionamiento de la propuesta. Por lo tanto, el resultado artístico en sí mismo es la respuesta a partir de la evocación sobre el tema abordado. En concreto, apuntamos al empleo de la Investigación Visual Basada en las Artes que nos recuerda que los datos no “se encuentran, sino que “son construidos” (Cahnmann-Taylor y Siegesmund (2008, p.101).

Los estudiantes de 3er curso de Grado de Educación Infantil de la Universitat de València del campus d’Ontinyent, participaron en el proyecto artístico-educativo inclusivo sobre el tema “coeducación” liderado por el centro de educación especial Alberto Tortajada, ubicado en la localidad de Algemesí, Valencia, España. La práctica artística que se propuso se sustentó en la expresión y la creación pictórica de su alumnado en conexión con alumnado de centros educativos de diversa tipología, tanto de la propia localidad como de otras próximas.

## CONSIDERACIONES GENERALES DEL PROYECTO PARTICIPATIVO. CADÁVER EXQUISITO, ACTIVIDAD DE CENTRO E INTERCENTROS

El proyecto “Coeducación. Un conjunto de cadáveres exquisitos”, es una propuesta de creación artística que surgió directamente del consenso e intereses de todo el alumnado del centro de educación especial Alberto Tortajada y, desde allí, se expandió reclamando la participación activa de alumnado de otros centros educativos.

Bajo una temática seleccionada en asamblea de centro, la coeducación, se inició la producción de 12 obras artísticas de gran formato que recorrieron diferentes centros para su ejecución colectiva y colaborativa. Para ello se hizo llegar a cada centro colaborador uno o dos lienzos, acompañados de pintura acrílica cuyos colores se habían seleccionado convenientemente respondiendo al proceso metodológico que a continuación se relata.

La única premisa requerida fue seguir la metodología del “cadáver exquisito”. Cada una de las telas que se repartieron entre los centros participantes, llegó plegada y acompañada de unas instrucciones claras sobre cómo intervenir el espacio reservado a tal fin, con la condición de no desplegar la tela en su totalidad para mantener oculto y en secreto la intervención anterior. Esta es precisamente la particularidad del cadáver exquisito, emprender la acción artística sin la posibilidad de visualizar la propuesta que previamente ha llevado a término el primer actor, en este caso el alumnado del centro de educación especial. Únicamente un pequeño registro de forma y color, daba la pista a partir de la cual el nuevo centro ejecutaría su planteamiento, tras reflexionar sobre la temática propuesta y utilizando exclusivamente las pinturas recibidas, para garantizar así la continuidad cromática tonal.

El cadáver exquisito o *cadavre exquis*, de la forma francesa original, proviene del ámbito literario y es una aportación de los artistas surrealistas. Iniciada hacia 1925, suponía una especie de juego consistente en crear una obra escrita colectiva en secuencia, en la que cada participante solo podía ver el final de lo que escribió el anterior.

Posteriormente, lejos de ser una práctica exclusiva de artistas o intelectuales, el cadáver exquisito puede ser practicado por cualquiera, en cualquier circunstancia, y siempre, en compañía. La idea surrealista de una poesía y un arte colectivos, intuitivos, lúdicos se experimenta en el mágico momento en el cual el apoyo seleccionado para la creación artística, es desplegado, y podemos observar como la imagen compuesta colectivamente, se nos presenta con todo su encanto, próxima pero desconocida al mismo tiempo.

Esta creación respondía al objetivo inclusivo del centro promotor del proyecto. Partiremos del principio según el cual dar respuesta a la diversidad implica romper con el esquema tradicional en el que todos los alumnos y las alumnas tienen que hacer lo mismo. Bajo esta premisa inicial se justifica el incentivar la expresión libre de cada participante, proponiendo múltiples formas de participación y diferentes medios para la acción.



Figura 1. Una obra finalizada, en la que, el color es un medio integrador compositivo en el “cadáver exquisito”.

Una primera parte del enfoque metodológico parte de las competencias clave. Entre el alumnado en general y, de manera particular, en aquel que presenta necesidades de apoyo educativo, la funcionalidad y el valor social de los aprendizajes resulta indispensable. Si entendemos por competencias clave la capacidad o habilidad que se tiene para poner los aprendizajes y destrezas adquiridos al servicio de la resolución de una situación o un problema, la única manera de poder trabajar esas competencias es poniendo el alumnado en situación de resolver.

Las estrategias metodológicas que utilizaremos se basan además en los principios constructivistas, dentro de un marco de aprendizaje centrado en la participación activa, útil y motivadora. Partiendo de los intereses del alumnado y las motivaciones, programamos actividades diversas para conseguir un aprendizaje globalizador.

Además, es clave respetar los diferentes ritmos y ofrecer los apoyos necesarios para cada uno de nuestros estudiantes, siempre dejando lugar a la expresión artística y la creatividad. Otro punto fundamental es el aprendizaje colaborativo: la adquisición de conocimientos y habilidades a través de dinámicas de trabajo en grupo e interacción. Esto activa en los alumnos procesos mentales como el razonamiento, la comprensión y el pensamiento crítico. Su objetivo es que el alumnado construya su propio aprendizaje y se enriquezca a través del intercambio de ideas y la cooperación con sus compañeros (de la propia escuela y de las escuelas ordinarias participantes).

La propuesta culminó con una exposición en la que se pudo contemplar por primera vez el resultado final de cada pieza, convenientemente montada sobre bastidor por el

centro organizador.

## **PARTICIPACIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE LA FACULTAD DE MAGISTERIO, DE 3ER GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.**

Consideramos esencial la participación e implicación de los futuros docentes, ahora estudiantes en la Facultad de Magisterio del Grado de Educación Infantil, del campus d'Ontinyent, en proyectos que persigan la conciencia de los valores de igualdad e inclusión, ya que estos serán fundamentales en la formación, a su vez, de los infantes. La implementación y la conciencia de estos valores en los más pequeños alcanzará también a sus propios hogares.

Coincidimos con Booth, Ainscow y Kingston (2007) que, en la Educación Infantil, la inclusión:

Tiene que ver tanto con la participación de los profesionales, como con la implicación de los niños. Participar implica jugar, aprender y trabajar en colaboración con otros. Implica hacer elecciones y opinar acerca de lo que estamos haciendo. En último término, tiene que ver con ser reconocido, aceptado y valorado por uno mismo. (p. 3)

Y para la participación y la implicación, debemos dar voz a los estudiantes como agentes sociales, sus argumentos serán un ejemplo activo y fomentarán la reproductibilidad de los valores educativos y la conciencia sobre la justicia social (Rudduck y Flutter, 2007).

Los estudiantes abordaron con entusiasmo una propuesta que promovía la reflexión sobre algo tan esencial en la sociedad actual como es la coeducación, temática que además resulta indispensable en la formación de quienes ejercerán la docencia en pleno siglo XXI. En toda creación artística el proceso es el núcleo alrededor del cual evoluciona el producto final y este se puso en valor con el alumnado. “En la etapa de la educación infantil no existe el miedo al fracaso en los dibujos porque su diversión está, no en el producto final, sino en la acción, en el proceso y el dinamismo táctil y visual” (Muñiz, 2016, p.33).

Hubo un alto grado de motivación en la expresión plástica de los conceptos tratados, manteniendo la expectación que genera el hecho de ser cómplice de una obra de creación colectiva cuyo resultado final se desconoce. Iniciaron la intervención siguiendo las pautas marcadas por el centro coordinador. Elaboraron diversos bocetos sobre el concepto de la igualdad de género. Trabajaron a través del arte, de manera lúdica, y a su vez generaron imágenes, códigos y símbolos que comunican ideas sobre los conceptos de la temática propuesta. En definitiva, produjeron productos visuales con un claro trasfondo educativo (Huerta, 2021).

Los discentes universitarios emplearon sus dispositivos móviles como recurso de acceso a la información en la primera fase de acercamiento individual a las ideas y conceptos que posteriormente consensuarían con el resto del grupo (Mascarell, 2020). Se

trata de integrar en una propuesta de carácter artístico, manual y analógico, el uso de las TIC por ser elementos cercanos al alumnado, dado el uso social diario que de ellos hacen, y que ha llegado a convertirse en identificador de una generación, los post-millennials (Saura, 2011).



Figura 2. Estudiantes de la Facultad de Magisterio (campus d'Ontinyent) involucrados en las obras artísticas reivindicativas apelando a la igualdad de género.

La visibilidad de la labor realizada en el proyecto y los resultados han sido experiencias altamente gratificantes. Desde la organización del centro educativo impulsor del proyecto, se ha empleado la red social Instagram como medio digital expositivo, para llegar tanto a la comunidad educativa implicada, como al resto de la ciudadanía. El resultado de los productos visuales desarrollados constituye un imaginario visual y artístico de gran fuerza cromática, atracción gráfica y simbólica, plasmado en doce grandes lienzos y seis piezas sobre tabla, de menor dimensión. Cada una de las doce obras sobre lienzo fue intervenida por el centro promotor tras su paso por los centros colaboradores correspondientes. Esta intervención se concretó en la estampación en cada cuadro, mediante la técnica del estarcido, de una de las letras de la palabra COEDUCACIÓN. De esta manera se aumentó la coherencia del conjunto y su simbolismo, al poder leerse el título de la exposición al visualizar la exposición en su conjunto. La trascendencia de cada pieza se refuerza con el título designado. Se trata en cada caso de una palabra cuya inicial coincide con la letra estarcida y cuyo significado está referido a terminología directamente asociada a la coeducación.

<https://www.instagram.com/artbertocole/?igshid=1w1mcd899x0e8>

## RESULTADOS

Las notables dimensiones de las obras pictóricas, así como el preciso tratamiento de la técnica, bajo la coordinación e instrucciones recibidas al inicio de la actividad, apelan a la rigurosidad y la formalidad con que se estructuró el plan de trabajo. El hecho de que esta iniciativa viniera coordinada por un centro educativo de educación especial podría suponer el cuestionamiento inicial del nivel artístico resultante del proyecto. Paradójicamente las propuestas finales dejan de manifiesto una gran sensibilidad poética, colorista y una

iconografía coherente, con claros guiños a la inclusión, desde el sentido social más amplio.

Vinculando los resultados desde la perspectiva metodológica de la Investigación Educativa Basada en las Artes Visual (Visual Arts based Educational Research), Roldán y Marín, (2012), manifiestan al respecto que,

(...) “los datos, ideas, argumentos y conclusiones de estas investigaciones son fundamentalmente imágenes. Los criterios para valorar el interés, la calidad y la validez son los habituales para determinar la calidad e interés de una investigación educativa y para valorar una la calidad de una obra de arte”. (p.36)

Destacamos de las obras la riqueza de las policromías y las armonías cromáticas de diversas gamas, frías, cálidas o multicolores, en alusión a la diversidad en su sentido más más amplio: educativa, sexual, humana... Denotan una visión plural y optimista de los temas abordados.

La simbología, se convierte también en elemento recurrente, es el caso del símbolo *igual*. Dos líneas horizontales paralelas en multitud de obras reivindican la igualdad de género, cuestionando la presencia de los colores de fondo azul y rosa, atribuidos a lo masculino y femenino.

Durante las dos semanas de exposición de los trabajos en el “Museu de la Festa” de Algemesí, se promovieron visitas guiadas a cargo del propio colegio organizador, dirigidas tanto a los centros educativos participantes como a cualquier otro centro interesado en conocer la propuesta. La finalidad, promocionar tanto el proyecto elaborado, como la divulgación de los valores perseguidos.

Como resultado a largo plazo del proyecto se expone la oportunidad de reproductibilidad del mismo, fruto tanto de la expansión intrínseca que supone el espíritu colaborativo que lo impregna, como de la difusión social realizada a través de diferentes medios. Esta circunstancia implica que algunos de los centros colaboradores han decidido replicar el modelo, siguiendo una línea de trabajo similar. Se trata de uno de los objetivos transversales perseguidos por el proyecto primigenio, que perpetúa la presencia tanto de los contenidos en valores reivindicados, como de la creación de nuevas propuestas visuales como respuesta a perspectivas diversas del mismo problema, generando así un efecto multiplicador del alcance de los objetivos. Contribuye a sumar la implicación de otras comunidades educativas y, por extensión, sociales, en la toma de conciencia de las realidades que en la actualidad implican los conceptos de igualdad, diversidad y coeducación, todo ello a través del nexo de la expresión y el lenguaje artístico.



Figura 3. Obra expuesta, primera izquierda, creada colaborativamente con estudiantes de la Facultad de Magisterio del campus d'Ontinyent, Valencia, España.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Constatamos la existencia de diversas experiencias documentadas basadas en el arte y de la repercusión de proyectos de características similares desarrollados igualmente con personas en exclusión, así como aspectos vinculados a la autoestima (García Morales, 2017; Vargas-Pineda y López-Hernández, 2019; Moliner y Sales, 2019). Las experiencias ya ilustradas manifiestan la práctica del arte como eje integrador en sí mismo, abarcando y abordando aspectos y temáticas curriculares sobre los que podemos trabajar interdisciplinariamente. Por ello, reivindicamos la virtud integradora del arte como experiencia (Dewey, 2008). Este aspecto, a su vez, recae positivamente en los vínculos afectivos y relacionales de los participantes del proyecto.

La implicación de los centros educativos de distintos niveles formativos en el proyecto ha incrementado las relaciones entre los mismos, generando un impacto provechoso para cada uno de ellos.

Respecto a los creadores y protagonistas de la propuesta plástica, el alumnado, cabe destacar que puso en práctica el proceso de creación artística, aprendiendo a cuestionar, repensar y expresar la cotidianidad, tomando a su vez referencias estéticas para lograr impacto en la expresión artística de las ideas generadas colectivamente. El arte, en este sentido, ha actuado como un catalizador crítico de manera intertextual, junto a otros lenguajes. Los proyectos inclusivos basados en el arte hacen repensar los modelos de

relación cultural, tratando de emancipar a la ciudadanía dándole herramientas para tomar conciencia crítica y recursos para generar cambio (Esaño, 2014).

El resultado muestra un impacto positivo en las comunidades en las que se ha llevado a cabo, pese al reconocimiento de su alcance limitado, previsible debido a la limitada extensión en el tiempo de la propuesta. La educación artística puede proporcionar la oportunidad de incrementar la capacidad de acción, la experiencia, la redefinición y la estabilidad que son imprescindibles en una sociedad llena de cambios, tensiones e incertidumbres (Lowenfeld y Brittain, 1980, p.31).

Con el fin de realizar una aportación desde el arte que contribuya a borrar barreras, tanto de acceso como de participación y de aprendizaje y, teniendo en cuenta el Diseño Universal de Aprendizaje, se ha realizado una contribución particular a la transformación de la sociedad, a la concienciación y sensibilización mediante experiencias reales, de manera que la inclusión sea un derecho inexcusable y todo el alumnado participe en la sociedad como miembro de pleno derecho.

## REFERENCIAS

AGUT, N. **La evaluación en un modelo de escuela inclusiva.** *Aula de Innovación Educativa*, 191, 42-44, 2010. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/86994>

BOOTH, T., AINSCOW, M. Y KINGSTON, D. **Index para la inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil.** CSIE, 2007. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>

CAHNMANN-TAYLOR, M. Y SIEGISMUND, R. **Arts-Based Research in Education. Foundations for Practice.** New York: Routledge, 2008.

CASTILLEJO, J. L. **La investigación educativa y práctica escolar.** Madrid: Santillana, 1987.

CURIESES, P. **Por una Escuela Inclusiva. Las Fronteras del Género.** *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 63-79, 2017. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.004>

DEWEY, J. **El arte como experiencia.** Barcelona: Paidós, 2008.

DÍEZ, E. Y SÁNCHEZ, S. **Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad.** *Aula Abierta*, 43 Issue 2, 87-93, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>

ECHEITA, G. **Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.** Narcea, 2006.

EKINS, A. **Reconsidering Inclusion. Sustaining and building inclusive practices in school.** Nueva York: Routledge, 2017.

ESCAÑO, C. **Alterglobalización para la cultura (digital): repensar el modelo hegemónico.** *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, II, 19-21, 2014. <http://iberoamericasocial.com/alterglobalizacion-para-la-cultura-digital-repensar-el-modelo-hegemonico/>

FERNÁNDEZ, F. **La batalla del móvil ¿cómo ganarla en el hogar?** Digital Reasons SC, 2018.

GARCÍA MORALES, C. ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y Sociedad Revista de investigación*, 1, 1-12, 2017. <https://www.eumed.net/rev/ayas/1/cgm.html>

GONZÁLEZ-ALBA, B., CORTÉS-GONZÁLEZ, P. Y RIVAS-FLORES, J. I. **Experiencia Escolar, Diversidad y Ciudadanía Justa. Un Estudio Biográfico-Narrativo.** *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 41-58, 2020. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.002>

GREENWOOD, D.J., & LEVIN, M. **Introduction to Action Research: Social Research for Social Change.** Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

HUERTA, R. **La imagen como experiencia.** Mc Graw Hill: AulaMagna Proyecto Clave, 2021.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, **BOE artículo 1 de 4 de mayo de 2006.** <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

LOWENFELD, V., Y BRITAIN, L. **Desarrollo de la capacidad creadora.** Buenos Aires: Kapelusz, 1980.

MOLINER, O. Y SALES, A. ¡Con Mucho Arte! Intervención Psicopedagógica para la Justicia Social desde la Transformación Socioeducativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 33-47, 2019. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.002>

MASCARELL, D. **El telèfon mòbil: dimensió i recurs educatiu. Treballar amb imatges en el context de les arts visuals.** *Temps d'Educació*, (58), 97-110, 2020. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.24375>

MASCARELL, D. **Diversidad y género. Instalaciones artísticas para el juego simbólico en la educación infantil.** *Afluir (Monográfico extraordinario III)*, 111-124, 2021. <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra3.66>

MUÑIZ, A. **La importancia del arte en la educación.** En Andueza, M, Barbero; A., M. Careiro; Da Silva, A.; García, J. González, A.; Muñiz, A.; Torres, A. *Didáctica de las artes plásticas y visuales en la educación infantil.* Unir. pp. 19-35, 2016.

ROLDÁN, J., Y MARÍN, R. **Metodologías Artísticas de Investigación en Educación.** Málaga: Aljibe, 2012.

RUDDUCK, J., Y FLUTTER, J. **Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado.** Madrid: Morata, 2007.

SANDOVAL, M. L. LÓPEZ, E. MIQUEL, D. DURÁN, C. GINÉ, G. ECHEITA. **Index for Inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.** *Contextos Educativos*, (5), 227-238, 2002. <https://doi.org/10.18172/con.514>

SAURA, A. *Innovación educativa con TIC en Educación Plástica y Visual*. Sevilla: Eduforma, 2011.

SAURA, A. **Arte, educación y justicia social**. *Opción, Año 31*, 6, 765 – 789, 2015. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5758745>

VARGAS-PINEDA Y LÓPEZ-HERNÁNDEZ. **Experiencias de artistas con discapacidad frente a la promoción de la inclusión social**. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(1), 31-44, 2019. <https://doi.org/10.5209/aris.60622>

# CAPÍTULO 2

## O LÚDICO NO CONTEXTO ESCOLAR: O BRINCAR ENQUANTO FERRAMENTA NO PROCESSO EDUCACIONAL

*Data de aceite: 01/02/2022*

**Antônia Silva de Souza**

Instituto de Educação Superior João de Deus  
(Mestrado em Ciência da Educação)  
Lisboa

**RESUMO:** Dentro do processo do desenvolvimento infantil, o brincar faz parte da aprendizagem, em espaços e tempos diferenciados, pelo fato de situar a criança em uma conjuntura histórico-social, através de um ambiente composto de atividades e valores significativos compartilhados pelos indivíduos que ali convivem, agregando a aprendizagem ao convívio social e cultural, onde através do brincar vaise estabelecendo uma relação entre os sujeitos, mudando o seu modo de ser, pensar e interagir. O estudo se desenvolve a partir de abordagens sobre o lúdico no contexto escolar. Assim tem como objetivo apresentar o lúdico enquanto ferramenta no processo educacional como eixo dos referenciais curriculares para a educação infantil. O percurso metodológico do trabalho desenvolve uma trajetória do tipo exploratório-descritiva com a abordagem qualitativa e utiliza os recursos da pesquisa bibliográfica como suporte e sustentação à construção da revisão de literatura. Durante a elaboração do trabalho incorporou-se abordagens sobre a educação física como espaço para o lúdico, o brincar como atividade didática, o lúdico na sala de aula entre outros conceitos relevantes ao desenvolvimento do estudo e que nos possibilitou condições de

reconhecer o brincar como eixo dos referenciais curriculares para a educação infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lúdico. Escola. Educação infantil. Processo educacional.

**ABSTRACT:** Within the process of child development, playing is part of learning, in different spaces and times, as it places the child in a historical-social context, through an environment composed of activities and significant values shared by the individuals who live there, adding learning to social and cultural interaction, where through playing a relationship between subjects is established, changing their way of being, thinking and interacting. The study is developed from approaches to play in the school context. Thus, it aims to present the ludic as a tool in the educational process as the axis of the curricular references for early childhood education. The methodological path of the work develops an exploratory-descriptive trajectory with a qualitative approach and uses the resources of bibliographic research as support and support for the construction of the literature review. During the elaboration of the work, approaches on physical education as a space for play were incorporated, playing as a didactic activity, play in the classroom, among other concepts relevant to the development of the study and which enabled us to recognize playing as an axis curriculum references for early childhood education.

**KEYWORDS:** Playful. School. Child education. educational process.

## 1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, as discussões teóricas que abrangem o método de aprendizagem e ensino, cada vez mais estão sendo direcionados para o trabalho pedagógico, focalizando em uma metodologia que implicam a participação expressiva do aluno, onde o mesmo é visto como executor e edificador de seu conhecimento. Diante desse ponto de vista, o educador torna-se o intercessor entre o aluno e o objeto a ser estudado, fazendo uso de recursos qualificados, como estratégias capazes de exercitar a curiosidade e a vontade de aprender. Dentro do processo do desenvolvimento infantil, o brincar faz parte da aprendizagem, em espaços e tempos diferenciados, pelo fato de situar a criança em uma conjuntura histórica-social, através de um ambiente composto de atividades e valores significativos compartilhados pelos indivíduos que ali convivem, agregando a aprendizagem ao convívio social e cultural, onde através do brincar vai se estabelecendo uma relação entre os sujeitos, mudando o seu modo de ser, pensar e interagir.

Através de um agrupamento de atividades, o brincar juntamente com a aprendizagem são construídos e repassados pelos indivíduos que estão inseridos no contexto escolar, facilitando assim a absorção do conhecimento, onde são trabalhados também os valores essenciais na vida do ser humano, fazendo com que a criança tenha uma nova concepção do mundo. O lúdico na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é uma ferramenta utilizada no processo de aprendizagem, sendo ideal na promoção do conhecimento, uma vez que, através do brincar, a criança vai aprendendo e assimilando os conteúdos que estão na grade curricular na educação infantil com mais facilidade. A Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017) assegura que o lúdico seja utilizado como uma forma de aprendizagem dentro do contexto escolar, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva dentro de um contexto harmonioso e propício para o desenvolvimento da criança, de modo que não venha causar aversão ou estresse diante do seu primeiro contato com o ambiente escolar. Alguns fatores, no entanto, interferem no desenvolvimento das atividades lúdicas dentro de sala de aula, dentre eles, pode-se destacar o pensamento tradicionalista e a resistência de alguns educadores e da própria escola que preferem não utilizar o lúdico como recurso de conhecimento na aprendizagem.

O estudo se desenvolve a partir de abordagens sobre o lúdico no contexto escolar. Assim tem como objetivo apresentar o lúdico enquanto ferramenta no processo educacional como eixo dos referenciais curriculares para a educação infantil. O percurso metodológico do trabalho desenvolve uma trajetória do tipo exploratório-descritiva com a abordagem qualitativa e utiliza os recursos da pesquisa bibliográfica como suporte e sustentação à construção da revisão de literatura. Durante a elaboração do trabalho incorporou-se abordagens sobre a educação física como espaço para o lúdico, o brincar como atividade didática, o lúdico na sala de aula entre outros conceitos relevantes ao desenvolvimento do estudo e que nos possibilitou condições de reconhecer o brincar como eixo dos referenciais

curriculares para a educação infantil.

## **21 AS ATIVIDADES LÚDICAS E O LÚDICO NO CONTEXTO ESCOLAR: O BRINCAR ENQUANTO FERRAMENTA NO PROCESSO EDUCACIONAL**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz uma abordagem sobre o brincar como direito de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, reconhecendo essa atividade como parte que integra a aprendizagem do educando e desta forma destaca o quão importante é essa prática nas escolas. Araújo (2016, p. 44) afirma que “pode-se dizer que o desenvolvimento da criança está diretamente relacionado com o caráter lúdico de todas as atividades que participa seja no contexto escolar ou extra-escolar”. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) salienta a importância da brincadeira e o papel do adulto, o professor, como agente indispensável nas orientações das brincadeiras, utilizando-as como recursos na sua prática docente, haja vista que “é o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar (BRASIL, 1998, p. 28).

As brincadeiras no ambiente escolar favorecem na criança a imaginação, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, bem como da criatividade e da concentração, sendo necessária ao trabalho do professor atuante na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São através das atividades lúdicas, dos jogos e das diversas brincadeiras que ocorre o contato físico e a interação com os colegas na escola. Portanto, é inconcebível pensar no processo de ensino-aprendizagem nas esferas social e afetiva, sem que haja o convívio, a interação entre ambos, pois, é dessa maneira que se promove a aprendizagem espontânea e proporciona momentos de experiências de vida significativas para as crianças.

O lúdico sempre foi importante na vida e no desenvolvimento da criança e, sem dúvida, continua sendo para o processo de ensino-aprendizagem das mesmas dentro do espaço escolar, pois mesmo que, nem sempre seja visto como fundamental para facilitar a transmissão e posteriormente a aquisição de conhecimentos por parte dos pais, responsáveis e até mesmo de alguns professores, sabe-se que é indispensável seu uso no ambiente escolar. Para alguns pais, o lugar de brincar é em casa e não na escola, compreendendo, assim, que no ambiente escolar só devem ser desenvolvidas atividades técnicas de leitura e escrita, porém, sem entendimento do assunto, não vislumbram que é através da ludicidade que a criança aprende com mais facilidade e rapidez, além de possibilitar uma adaptação mais rápida na escola.

Ludicidade é um tema que vem cada vez mais conquistando espaço atualmente, nas rodas de discussões da sociedade atual, sobretudo no campo da educação infantil,

pois no lúdico há a cerne da infância, admitindo alcançar um trabalho pedagógico ajustado na edificação do conhecimento de maneira prazerosa, de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem e das questões psicológicas. As discussões acerca da temática dar-se-ão por permear o desenvolvimento infantil. Modesto (2014, p. 11) afirma que “o brincar como fins pedagógico e psicopedagógico tem ganhado força e expansão, justificado pelos estudos que mostram a importância dessa proposta como recurso que: ensina, desenvolve e educa.” Usar a ludicidade como recurso metodológico é compreender que a criança é um ser brincante, assim como se preocupa com o desenvolvimento integral infantil, haja vista que o processo educativo se torna significativo e não enfadonho. Ao mesmo tempo em que brinca, a criança aprende. Destarte, a educação infantil é uma etapa primordial da vida do sujeito, tem impacto durante toda a formação e esferas da vida do sujeito.

Dessa maneira, Muzzi (2018, p. 21) considera que “a concepção de construir a identidade e a autonomia da criança, evidenciando a preocupação com o desenvolvimento integral da mesma com um caráter mais qualitativo, pois é na educação infantil, que estão presentes, momentos relevantes para uma vida futura”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), sobretudo em relação aos Temas Transversais para a educação fundamental, conduzem o seu objetivo basilar para a cidadania e o desenvolvimento do sujeito de maneira globalizada, ou seja, o estudante não deverá simplesmente absorver conteúdos, mas, deve ampliar a capacidade, maneiras, formas de expressão e de relações. Entre as ferramentas eficazes para uma aprendizagem significativa percebe-se o uso de atividades lúdicas, reforçando o conceito de que enquanto brinca, o aluno aprende, evidenciando a inclusão e uma maior participação na realização das ações. Muitos educadores diante do desinteresse que surge dentro da escola utilizam a criatividade e se esforçam para resgatar o interesse dos estudantes dentro da sala de aula, buscando situar o aluno para o prazer de estar cara a cara com o professor fazendo da aula um programa interessante, para desenvolver as atividades, emprega a dramatização, o jogo, a música, experimentando em meio a outras formas de atividades que envolvam a ludicidade.

É importante destacar que, a motivação do docente no contexto escolar, para adaptar a atividade lúdica é essencial, fazendo com que o aluno seja um participante ativo no desenvolvimento da atividade lúdica e nos métodos pedagógicos da escola. Porém, este método não deverá ser adotado apenas como diversão, mas sim, como uma ferramenta para o desenvolvimento do aperfeiçoamento do raciocínio social, lógico e cognitivo de modo espontâneo e satisfatório para a criança. Assim, por esse motivo, a seleção de atividades que obedeçam ao nível de desenvolvimento e a faixa etária que cada grupo se encontra, é um dos subsídios principais para que se tenha um rendimento satisfatório das crianças com relação às atividades planejadas, no sentido de que o objetivo traçado seja alcançado.

A ocupação com a criança de séries iniciantes do sistema educacional é muito sutil por abordar a entrada da vida escolar e também o início do desenvolvimento da criança.

No ensino infantil, se busca muito mais do que apenas bom emprego de conteúdos, já que a criança necessita ser despertada para diversas ocasiões da vida, e a escola é um dos ambientes que deve proporcionar a entrada destes nas situações postas no dia a dia. Um fator positivo é o fato do lúdico está representado como um dos elementos fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem possa superar os indesejáveis métodos de ensino do conteúdo prontos, acabados e repetitivos, monótonos e pouco prazerosos.

O método de ensino-aprendizagem através do lúdico carece se estabelecer como um tanto dinâmico, permitindo um movimento da ansiedade do conhecimento através da ligação continuada de saberes. Destarte, é essencial que a faixa etária da criança esteja sendo levada em consideração, pois se a atividade lúdica sugerida não estiver ajustada com a maturidade do principiante passará apenas a ser mais um item para tornar a aula árdua e cansativa. Diante disso, a ludicidade deve demonstrar para a criança o cotidiano atual, despertando a vontade para interagir, dando sentido à sua aprendizagem. De tal modo que a utilização de atividades lúdicas devem ser uma constante na sala de aula, sob o foco de objetivos determinados.

A participação em atividades, por meio de jogos, deve contribuir para o entrosamento de comportamentos sociais, respeito mútuo, solidariedade, colaboração, respeito às regras, senso de responsabilidade, empreendimento pessoal e grupal. O importante é que seja sugerido de forma que a criança seja capaz de assumir decisões, atuar de modo transformador, de forma que o lúdico possibilite fazer com que a criança se torne participativa, ordene, desorganize, destrua e reconstrua o mundo a sua maneira. As atividades lúdicas desse porte colaboram e possibilitam à criança períodos de demonstrações, invenção e troca de informações. Nesse método, é indispensável que o professor reavalie suas considerações a respeito dessas atividades, sobretudo com relação aos jogos, ajustando espaço para que a criança possa divulgar sua fala, seu ponto de vista e suas propostas, de modo a torná-la participativa na relação com os outros colegas da turma.

Destaca-se que o lúdico trabalha como uma referência atrativa de aprendizagem, por permitir aos estudantes, compreensões mútuas e participativas na construção de novos conhecimentos, abrangendo o real e o imaginário, o estudante procura desvendar e atingir suas finalidades, e nesse processo ele se sente evoluído; a motivação do indivíduo para aprender é interior, daí a necessidade de estratégias que estimulem essa motivação. Nesse aspecto, notamos que a ludicidade é uma atividade que tem uma importância educacional própria, mas além dessa importância que lhe é inerente, a ludicidade tem sido utilizada como recurso pedagógico. Dessa forma, várias são as razões que justificam a presença das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem.

É notório que o lúdico tem se destacado como uma metodologia importante no contexto escolar, na condição de uma prática prazerosa de auxílio à prática pedagógica, tendo destaque fundamental no plano de aula de professores que veem nessa metodologia uma possibilidade diversa e contextualizada para uma educação enriquecedora. Dentro

de sala de aula, o lúdico deve ser visto com seriedade sobre a óptica de uma expressão pedagógica, fazendo-se necessário que o educador conheça as diversas práticas lúdicas, proporcionando aos estudantes um ensino que valorize e contemple seus anseios, aprendendo, assim, a ter controle sobre um universo simbólico vivido individualmente; procurando despertar suas inteligências e habilidades, desapegando-se de velhas metodologias de ensino que já estão em alguns casos ultrapassadas, dando lugar a uma visão centrada em práticas realmente competentes.

Contudo, para concretizar o lúdico no contexto escolar, exige-se muito empenho, analisando que não é uma empreitada fácil. Para tanto, é imprescindível que os envolvidos no procedimento do ensino-aprendizagem se concentrem nos objetivos e metodologias que abranjam múltiplas possibilidades. O professor deve ter em mente as finalidades que anseia alcançar com a atividade lúdica que ele for idealizar ou reelaborar, acatando o nível em que o estudante se encontra e o tempo de duração da atividade, para que seja possível a ação, exploração e reelaboração. Na totalidade da aula, é essencial refletir sobre o uso de tais estratégias, avaliando a melhor estratégia metodológica a ser desenvolvida, reconhecendo as atividades que serão desenvolvidas, despertando discussões a cerca do uso de tais metodologias para concretizar a proposta, tornando-se o aprendizado dinâmico para educador e educando.

É sabido que o espaço escolar é um facilitador necessário para a formação do aluno, pois proporciona a construção de conhecimentos e estimula descobertas extraclases. Discorrer sobre novos formatos para auxiliar a aprendizagem precisa ser empreitada persistente no trabalho de professores realmente empenhados com a particularidade do ensino e da aprendizagem. Muitas estratégias estão à disposição, mas para um uso adequado é importante que o professor desenvolva uma *performance* de estudo, planejamento e seleção para o trabalho acontecer, procurando não apresentar prática repetitiva do ensino cotidiano, pois em um mundo em constante transformação, as crianças anseiam sempre por mais e mais novidades.

O brincar no contexto escolar, inclina-se a ser mais uma tática para a ampliação da educação, destacando a proposta de desenvolvimento do conhecimento e articulação do mesmo para a aprendizagem por meio da criatividade. Compete ao docente, na condição de ser o responsável por aqueles que se encontram dentro da sala de aula, ajudar os mesmos a expandir as suas possibilidades, oferecendo a elas brincadeiras e jogos que cooperem para sua evolução intelectual, psicossocial e educacional. Em seu papel de mediador do conhecimento, é capaz de modificar e desmistificar considerações prévias, agindo de forma coerente e coesa, podendo atuar criticamente junto aos problemas sociais possibilitando a construção de cidadãos críticos.

Para Lira (2014, p. 15) “o professor tem como papel o propiciamento de oportunidades para as crianças brincarem, assim como, um ambiente de atividades que sejam prazerosas, lúdicas educativas e sociais diversas”. Concomitantemente, Porto (2014,

p. 143) acrescenta que “para que os docentes possam desenvolver teorias críticas e lúdicas na prática é necessário, sobretudo, que sejam ativos e criativos. Para que sejam ativos e criativos em suas salas de aulas é preciso que se sintam capazes e queiram agir e criar com autonomia”. Compete ao professor, inclusive, ajudar na criação de uma sociedade que busca por mudança, através da construção de pessoas sensíveis, estimuladas a querer uma educação que não privilegie o individualismo, mas sim, a cooperação mútua, neste caso, as vivências fraternas e lúdicas entre os alunos e demais integrantes da escola já é um caminho.

Nessa perspectiva, a formação lúdica é particularmente relevante e útil para que o docente saiba como mediar a ação lúdica como suporte metodológico. Duprat (2014, p. 7) argumenta que “a formação lúdica do professor é um passo importante para que as atividades lúdicas sejam levadas mais a sério nas escolas e passem a ser utilizadas. Através delas o aluno interage com diversos meios, como conteúdos do próprio cotidiano, as interações com o meio e as regras de cada jogo tornando seu aprendizado mais plural, mas alegre e dinâmico.

Sendo que o lúdico é praticado em sala de aula através do brincar, gerando uma maior dinâmica, nada deve ser feito de uma maneira improvisada, toda atividade lúdica em sala de aula deve ser preparada com antecipação e com a intenção de alcançar determinados objetivos e estabelecer vínculos para melhor promover a participação de forma coletiva e individual, auxiliando os valores imprescindíveis à convivência social e a superação das diferenças dentro do próprio ambiente escolar. É importante, pois, que a escola valorize o lúdico e que, ao se sentir incluída em seu mundo, a criança sinta prazer em descobrir novos conhecimentos os quais serão indispensáveis para sua formação como ser humano e futuro profissional.

Desse modo, segundo o que estabelece o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o brincar deve ser um componente permanente na rotina das escolas que atuam com o ensino de criança, entretanto, a brincadeira precisa ser encarada como um instrumento que colabora para a aprendizagem, deixando de ser utilizada apenas nos intervalos das ações pedagógicas ou como forma de preencher o planejamento diário e completar a carga horária. Percebe-se, portanto, que a ação de brincar especifica uma extensa dimensão na cognição humana. De acordo com Schlindwein, Laterman e Peters (2017) podendo ser uma mediadora emocional, mediadora sociocultural e mediadora cognitiva no processo ensino- aprendizagem das crianças.

É necessário pensar a importância do conhecimento lúdico no processo de formação do educando, uma vez que ele facilita a aprendizagem, a formação e a absorção do conhecimento. Daí a relevância da formação dos educadores voltada para o ensino lúdico, com o objetivo de capacitá-lo no desenvolvimento das atividades, abrindo caminhos para dinamizar seu trabalho, tornando-o mais produtivo e prazeroso. Na realidade, é fundamental que o educador faça uma reflexão sobre sua prática pedagógica, o que dependerá do nível

de envolvimento do educador e de sua concepção de educação.

O brincar e o divertimento fazem com que a criança crie situações conseguindo construir e se apropriar de conhecimentos de diversas maneiras. Eles permitem, ao mesmo tempo, a construção de grupos e o alargamento das definições das mais variadas áreas do conhecimento. Nessa ótica, o brincar pode ser empreendido no processo educacional, e dessa maneira vir a adquirir, de forma muito particular, uma ação didática. Consoante Lira (2014, p. 17) “a criança aprende melhor brincando e muitos conteúdos podem ser ensinados por meio das brincadeiras, as atividades com jogos ou brinquedos podem ter objetivos didáticos pedagógicos que visem proporcionar o desenvolvimento integral do educando.” Tem-se uma idéia adversa daquela difundida antigamente, onde a criança deve, primeiramente, alcançar alguma competência para aprender determinado conteúdo, o que equivale a dizer que as habilidades não antecedem o conhecimento, mas que é no método de elaboração do conhecimento que se constroem, também, as habilidades.

Conforme este entendimento, a pré-escola tem o papel de gerar a edificação de informações, assim como todos os outros níveis do ensino, pois desta edificação está sujeito o próprio processo de construção dos indivíduos que a frequentam. A metodologia de aprendizagem, por sua vez, sugere o cumprimento de atividades que levem a construção das considerações que constituem o mencionado conteúdo, por meio das informações que ele contém. Logo, todo conteúdo é composto de uma cadeia de informações, dados e fatos ditos entre si conforme uma ordem interior, que precisará ser incluída pelo docente. É a partir desta expectativa mais compreensiva do processo de constituição do sujeito como ser social afetivo e cognoscente, que precisamos pensar a função do jogo e da brincadeira na pré-escola.

A unidade escolar, por ser o primeiro facilitador social fora do ambiente familiar da criança, torna-se o alicerce da aprendizagem, deve proporcionar todas as condições indispensáveis para que ela se sinta confortável e cuidada. Assim sendo, não ficam dúvidas de que se torna imprescindível a figura de um docente que tenha conhecimento de sua importância, não apenas como um repetidor da realidade atual, entretanto, como um intercessor transformador, com uma visão sócio-crítica da realidade. A unidade escolar não pode ser um espaço como outro qualquer. É um estabelecimento que tem como objetivo permitir ao estudante a obtenção do conhecimento protocolar e o desenvolvimento dos métodos do raciocínio. É nela que a criança se instrui na forma de relacionar-se com o próprio conhecimento. Nesse sentido, a instituição de educação Infantil é um lugar privilegiado para que as crianças tenham acesso a oportunidades de compartilhar saberes, de reorganizar e recriar suas experiências, de favorecer vivências provocativas, inovar e criar cultura, de ter acesso e incorporar bens culturais produzidos pela humanidade (BRASIL, 2014, p 25).

Ao tratar da questão do lúdico na escola, Modesto (2014, p. 13) reitera que “o trabalho com o recurso lúdico exige planejamento rigoroso “com objetivos claros, considerando o público a quem se destina a seleção de materiais, faixa etária, habilidades,

interesses, desejos, espaços físicos etc, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento e construção de conhecimento”. O brincar na escola gera aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, o que está diretamente ligado ao fato de que opera influência sobre a criança, uma vez que, faz parte do próprio ser criança. Um jogo aliado ao ensino de matemática, por exemplo, desperta o interesse e o bem estar do aluno, sendo um facilitador da aquisição do saber.

Segundo França (2016) esse ato permite uma criação de uma pedagogia do afeto no âmbito escolar, onde transitam amor, afetividade, medos, emoções, paixões, individual e coletivo, que vai requerer do professor o conhecimento dos sentimentos próprios e alheios. Diante disso, ao analisar-se o procedimento de desenvolvimento da criança, precisa-se ponderar também os aspectos mais básicos da concepção de sua personalidade, na qual implica seus múltiplos anseios. E é na escola que se convive com os mais múltiplos dos sentimentos e emoções, dentre os quais, afabilidades, afinidades, hostilidade, receios, contentamento e comodidade. O brincar na escola não é precisamente semelhante o brincar em outros momentos, porque a existência escolar é conduzida por alguns regulamentos que condicionam as ações dos indivíduos e as interações entre eles e, naturalmente, estes regulamentos estão presentes, também, na atividade da criança. Deste modo, as brincadeiras e os jogos têm uma especificidade quando acontecem dentro do ambiente escolar, pois são intercedidas pelos regulamentos institucionais.

O emprego do brincar tem de ser percebido, primeiramente, com prudência e lucidez. Brincar é uma atividade fundamentalmente lúdica, e, se perder seu cerne, descaracteriza-se seu principal escopo. Não se pode, contudo, limitar o brincar a este papel, uma vez que ele também requer, segundo já visto, a construção do próprio sujeito. Coligar o jogo com a brincadeira no contexto escolar tem como conjectura, então, o duplo significado de proporcionar o desenvolvimento da criança, enquanto pessoa, e a edificação do conhecimento, práticas estas, fortemente conectadas. Favorecer esse equilíbrio, no entanto, assemelha-se a uma grande empreitada, tendo em vista que, ao apresentar a brincadeira para o ambiente da escola, há sempre uma forte disposição em transformá-la nos moldes da estrutura curricular rigorosa e disciplinar.

Não cabe à escola, apenas reproduzir o dia-a-dia que a criança vivencia na vida familiar. A réplica do dia-a-dia familiar dentro do espaço escolar é um equívoco, porque, segundo assegurou-se antes, uma atividade, fazendo referência a uma brincadeira, não terá precisamente a mesma finalidade se desenvolvida por um grupo de crianças no espaço público ou em casa, seja ou não conduzida ou proposta por um adulto. Ela sofre influência de outros elementos, como, por exemplo, a matéria, o emprego do espaço, as demonstrações de afeto e dos conflitos. Na instituição, o esboço de um adulto, mesmo que ele não se encontre fisicamente presente, influencia e acondiciona a atividade da criança e as interações que ela constitui. As crianças conservam as normas de comportamento mesmo quando estas não estão sendo estabelecidas, atraindo sucessivamente a atenção

umas das outras para tais normas, por exemplo, raciocinar baixo e permanecer sentada, e etc.

É função de a escola induzir a criança, em qualquer grau de ensino e ocasião de desenvolvimento, a conseguir conhecimentos e informações que enriqueçam seu aprendizado, bem como processos metodológicos que admitam agregar consecutivamente os recentes conhecimentos adquiridos àqueles que a criança já dispõe. Isto dá a entender, basicamente, cogitar as informações que a criança detém em cada fase de seu crescimento, ou seja, com os recursos de interferir e distinguir a realidade do imaginário que o ser humano vai obtendo ao longo da vida.

Uma atividade que tem uma finalidade através do brincar, que é característico da criança, promove o desenvolvimento e a aprendizagem, é aceita de modo primordial por filósofos e estudiosos dos movimentos românticos. Conforme Brougère (1997), o indivíduo de ciência, fazendo referência aos psicólogos, deve fazer parte do contexto escolar, para saber ou justificar o brincar e para que a criança brinca, e não com a finalidade de descobrir qual a relação entre a educação e o jogo. O reconhecimento do brincar como atividade habitual e espontânea já configurou no pensamento de Rousseau e nos esboços de Froebel. Essas idéias, na psicologia, caracterizam-se na teoria de recapitulação como uma elucidação a respeito do brincar.

Presume-se que o brincar consente à criança rememorar os conhecimentos ocorridos pela humanidade, facilmente. Bem como assenta Brougère (1997), conforme essa percepção, a criança absorve, através de um procedimento natural de amadurecimento, a biografia cultural da humanidade. O lúdico continua na construção do pensamento, da descoberta do eu, da probabilidade de conhecer, de inventar e de modificar o mundo. Na história da humanidade depara-se com o lúdico sendo uma atividade que esteve sempre presente na vida do indivíduo e, em particular, na existência da criança. De acordo com Cunha (1994), essa é uma necessidade do sujeito em um determinado período de sua vida e não carece de ser mencionada apenas como diversão. A ampliação da configuração do lúdico promove o crescimento pessoal, social e cultural, colabora para uma saúde mental plausível, organiza-se para uma circunstância interna fértil, oportuniza os processos de socialização, comunicação, expressão e edificação do conhecimento, sendo notório a função do lúdico na infância e como tal deve ocupar um espaço privilegiado na educação infantil.

A Lei 9394/96, datada em 20 de dezembro de 1996, situa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na mencionada Lei (título V, capítulo II, seção II, art. 29) a Educação Básica de Ensino é composta pelos níveis infantil, fundamental e médio. Essa legislação foi eficaz, fazendo com que a educação infantil no país fosse vista, pela primeira vez, como essencial, destacando a importância do ensino para a infância dentro do sistema escolar. Os cuidados e o direito à educação para a criança na faixa etária que vai de 0 (zero) a 6 (seis) anos, compõem a declaração do binômio: desenvolver e preocupar-se, como papéis

indissociáveis nesse acolhimento, incorporados pela primeira vez, à legislação brasileira na Constituição de 1988. A LDB da Educação Nacional nº 9394/96 sanciona o emprego educativo desse atendimento e regulamenta seu funcionamento.

Essa mesma Lei promulga, além disso, que no Brasil não apresentará mais currículo nacional para qualquer nível de educação e sim uma Base Comum Nacional, sob o formato de áreas de conhecimento. O Conselho Nacional de Educação (CNE), baseado nessas premissas deliberou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que norteiam o aparelhamento das instituições que se destinam ao acolhimento de crianças dessa faixa etária. Essas Diretrizes, de caráter imperativo, designam novos requisitos para os estabelecimentos de ensino infantil, quanto às orientações curriculares e procedimentos de elaboração de seus planos pedagógicos. Desenvolvem, entre outros, as concepções éticas, políticas e estéticas que precisam basear as propostas pedagógicas em ensino infantil, as implantações da metodologia do planejamento participativo, garantem a autonomia das escolas na definição da abordagem curricular a ser adotada.

Partindo da premissa de que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Infantil resumem entendimentos e métodos que já vinham sendo, de acordo com a história, ordenadas na literatura e no aprendizado educativo, posto que adotam por referência a agregação entre educação e cuidado no acolhimento de crianças de 0 (zero) a 6(seis) anos de idade, fundamentado no Art. 21 da LDB, o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 1998 p.11) delibera como intuito da educação infantil, “o desenvolvimento integral da criança até a idade de seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, mental e social, concluindo a atuação da família e da comunidade”. Na procura por uma ação interligada que congregue as atividades educacionais, o Referencial Curricular Nacional para o Ensino Infantil (Brasil, 1998 p.13) funda-se em um conjunto de citações e direções didáticas, apresentando como eixo das tarefas pedagógicas “o brincar como delineamento particular de expressão, pensamento, relação e comunicação infantil, juntamente com a socialização das crianças através de sua participação e inclusão nos mais diversificados aprendizados sociais”.

Deste modo o RCNEI (1998) coloca que nessa declaração, o brincar, os jogos e as brincadeiras, apresentando-se como recursos necessários à edificação da identidade, da autonomia infantil e das diversas linguagens das crianças. Significa garantir o atendimento às necessidades básicas de desenvolvimento sócio-afetivo, físico, intelectual e ao mesmo tempo garantir avanço na construção do conhecimento, mediante procedimentos didáticos, estratégias metodológicas adequadas às necessidades de todas as crianças.

Ainda que se integre ao princípio de ensino, na Educação Infantil, mais do que em qualquer outro grau, educar não se atém a impregnar conhecimentos ou mostrar apenas um atalho, aquele que muitas vezes o docente pondera ser o mais adequado, entretanto, é preciso oferecer ao indivíduo a tomada de consciência do eu, dos demais e da sociedade. É apresentar diversas ferramentas para que o indivíduo possa fazer sua escolha entre as

opções que lhe foram ofertadas, aquele que for condizente com seus valores, sua visão sobre o mundo e com as circunstâncias avessas que cada um irá se deparar.

Tem que apresentar ocasiões de cuidados, brincadeiras e aprendizagens geridas de forma interligada e que possa colaborar para a ampliação das competências infantis indo além da relação extrafamiliar e na interação dentro do contexto escolar, baseada em atitudes de aceitação, respeito e confiança, proporcionando a promoção aos conhecimentos mais vastos da realidade social e cultural da criança. Na coletividade de transformações aceleradas em que se encontram, na qual o sujeito é a unidade principal de mutação, onde o mesmo, sempre é instigado a adquirir novas capacidades, o uso dos jogos, brinquedo e brincadeiras na metodologia pedagógica infantil desperta a vontade pela vida e leva a criança a enfrentar novos desafios. Nas brincadeiras, a criança decompõe os conhecimentos que já possuía antes, adaptando-os conforme o brinquedo e a brincadeira. Refere-se ao exercício de habilidades necessárias para o domínio de novos conhecimentos e de novas aprendizagens, desenvolvendo-se de forma natural e agradável.

O Referencial foi idealizado para instituir um norte na reflexão sobre o método educacional, a propósito de objetivos, teorias e tendências didáticas para os profissionais que agem inteiramente com crianças de zero a seis anos de idade, acatando seu caráter pedagógico e a diversidade cultural brasileira. Porém, entretanto, o Referencial Curricular Nacional para o Ensino Infantil tem sido centro de acentuada contestação acadêmica, tanto pelo seu modo de elaboração quanto por seu conteúdo ou, ainda, pelas formas de implementação. Brougère (1997) adverte que, em geral, um Referencial Nacional Curricular para o ensino infantil emana de comprometimento e deve estar em conformidade com uma política de educação infantil, que, por sua vez, deve ponderar as normas constitucionais e as convenções internacionais relacionadas à área.

Contudo, a leitura do Referencial faz refletir que o método de elaboração desse documento sucedeu à revelia dessas instâncias citadas acima e de uma instância precedente, de fixação de discernimentos mínimos de funcionamento que, propondo a garantir atributo do serviço oferecido, ultrapassando as desigualdades encontradas nos planejamentos de creche e pré-escola como, os objetivos a que se propõem critérios de triagem do cliente, extensão do grupo, separação etária, razão adulto/criança, período de expediente, percurso de trabalho, perfil e formação do profissional, entre outros. Por fim, a Constituição de 1988, do mesmo modo assegura o direito ao ensino em creches e pré-escolas a todas as crianças. Assim sendo, é o conjunto das dinâmicas que permeiam a extensão da educação infantil, que as diretrizes pedagógicas, guias das práticas educativas, devem voltar-se e não apenas a um segmento, devendo levar em consideração também, as necessidades familiares e não apenas as necessidades da criança.

## CONCLUSÃO

No instante em que se chega ao marco conclusivo deste trabalho o entendimento que se tem sobre a temática abordada é o de que o ensino realizado com a utilização de atividades lúdicas favorece a aprendizagem de forma prazerosa e, muitas vezes, até mais rápida e facilmente, visto que a ludicidade propicia o desenvolvimento da criança, especialmente na fase inicial do processo de aprendizagem.

Compreende-se, portanto com a realização do estudo que por meio da ludicidade, a criança tem a possibilidade de desenvolver-se em vários aspectos, principalmente no desenvolvimento da motricidade e cognitividade.

Entende-se, então, que a ludicidade pode exercer um papel muito importante no processo de ensino e aprendizagem, com a capacidade de ser praticada em todas as modalidades de ensino, mas quando desenvolvida adequadamente na fase infantil, tem efeitos bem satisfatórios.

As observações a que se faz referência ao se concluir este trabalho são a de que a construção da aprendizagem com a inclusão de atividades lúdicas ocorre de forma divertida e agradável, facilitando o desenvolvimento infantil de maneira holística, porque favorece à criança a capacidade de desenvolver sua autonomia, criatividade, autoestima e até o senso crítico.

Percebe-se pelos referenciais do estudo que os autores defendem a proposta de que brincando a criança aprende, e, espontaneamente, adquire os conhecimentos necessários, uma vez que a ação de brincar estimula o interesse no educando ao estar em constantes descobertas.

Esse processo interativo só terá o real sentido com a participação ativa do professor, pois brincando só por brincar, a criança tem a possibilidade de aprender muitas coisas, mas a consolidação do essencial para o desenvolvimento precisa ser mediado pelo professor.

A mediação feita pelo professor se dá por meio de ações planejadas conforme os conteúdos trabalhados durante as aulas, mas também é permitida a brincadeira livre, onde as próprias crianças escolhem do que brincar.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S.S. **O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos**. Curitiba: Appris, 2016.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília. MEC/CONSED/UNDIME, 2014.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CUNHA, Elaine. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revista Educação e Linguagem** – Vol. 7, n. 1, 1994. Disponível em: <http://www.edu.br/TNX/storage/wel>. Acesso em 29/12/ 2021.

DUPRAT, E. M. **O coordenador pedagógico como mediador/facilitador do planejamento docente para o uso do lúdico na educação infantil**. Brasília (DF), 2014.

FRANÇA, R. S. Ludicidade, infância e educação: uma abordagem histórica e cultural. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, v.15, n. 64, p. 170-190, nov. 2016. ISSN 1676-2584. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641935>. Acesso em 29/12/ 2021.

LIRA, Natali. A. B. A importância do brincar na educação Infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v.5 – nº 1, p. 1-16, 2014.

MODESTO, Monica C. A importância da Ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – v.5, n. 1, p.1-16, 2014.

MUZZI, A.; MOLINA, T. **Um diálogo entre a ludicidade e o educador na educação Infantil**. Jornada de Educação, Mato Grosso do sul, junho, 2018. Disponível em: <http://file:///D:/artigos%20e%20livros%20%20lidos%20para%20o%20tcc/Artigo%20ou%20m%20dialogo.pdf>. Acesso em: 20/12/2021

PORTO, Bernadete de Sousa. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

SCHLINDWEIN, R, Aline. ALVES, F.D. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. 1 ed. Curitiba, PR:CRV, 2017.

# CAPÍTULO 3

## A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DE UMA REALIDADE NACIONAL

*Data de aceite: 01/02/2022*

**Francilene do Carmo Alexandre Batista**

Instituto de Educação Superior João de Deus  
(Mestrado em Ciência da Educação)  
Lisboa

**RESUMO:** O jovem ou adulto que se encontra fora da sala de aula, quando ingressa na escola, tem como anseio a melhoria de suas condições de vida, e é nesse momento que o mesmo precisa encontrar um ambiente acolhedor dentro da escola, e que o estimule a querer retornar para a unidade escolar. Contudo, o que se entende é que muitos alunos que se matriculam acabam desistindo mesmo antes do término do ano letivo. O objetivo principal do estudo centra-se em dissertar sobre evasão e permanência de alunos na EJA delineando a problemática enfocando as funções e desafios de jovens e adultos na realidade e a qualidade na EJA. A trajetória metodológica remete a um estudo do tipo descritivo aonde se buscou o aporte da pesquisa bibliográfica como fundamentação para a construção da revisão de literatura. Deste modo, refletir sobre a prática pedagógica e as causas que induzem a evasão escolar são de extrema importância na tentativa de minimizar o índice de alunos que abandonam a sala de aula. A evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos necessita ser analisada e percebida de forma mais aberta, sobretudo porque se trata de uma questão preocupante e significativa tema para estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Evasão escolar. Educação de Jovens e Adultos. Realidade Nacional. Qualidade.

**ABSTRACT:** The young person or adult who is out of the classroom, when they enter school, is eager to improve their living conditions, and it is at this time that they need to find a welcoming environment within the school, which encourages them to want to return to the school unit. However, what is understood is that many students who enroll end up dropping out even before the end of the school year. The main objective of the study focuses on dissertation on dropout and permanence of students in EJA outlining the issue focusing on the roles and challenges of young people and adults in reality and quality in EJA. The methodological trajectory refers to a descriptive study where the contribution of bibliographic research was sought as a foundation for the construction of the literature review. Thus, reflecting on pedagogical practice and the causes that induce school dropouts are extremely important in an attempt to minimize the rate of students who drop out of the classroom. Dropping out of school in Youth and Adult Education needs to be analyzed and perceived in a more open way, above all because it is a worrying and significant issue for study.

**KEYWORDS:** School dropouts. Youth and Adult Education. National Reality. Quality.

### 1 | INTRODUÇÃO

A evasão escolar é um problema de ordem histórica para o sistema educacional

brasileiro. Como consequência, o fracasso escolar se apresenta como uma problemática, com fatores de ordem pedagógica, ideológica, social, econômica e política, evidenciando assim que não há um único fator e sim um conjunto de ocorrências que colaboram para o fracasso de jovens e adultos dentro da unidade escolar. Sendo assim, a evasão escolar é uma questão social dentro do cotidiano da escola, sendo notória a necessidade de ações reflexivas junto aos alunos e educadores para promover novas possibilidades na atuação e compreensão do tema. Segundo Azevedo (2011, p. 07), “o problema da evasão e da repetência escolar no país tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelas redes de ensino público”, pois as origens e as decorrências estão entrelaçadas a múltiplos fatores, como social, político e econômico.

Conforme Oliveira (2012, p. 05), a origem para que o abandono escolar ocorra, pode ser “ilustrados a partir do momento em que o aluno deixa a escola para trabalhar, quando as condições de acesso e segurança são precárias;” e por avaliarem que o conhecimento que recebem não tem significado para eles. Assim, compreende-se que a educação de jovens e adultos, a EJA, é uma modalidade de ensino voltada, principalmente, para o cotidiano dos estudantes que necessitam trabalhar e amparar a família. Evidencia-se a seriedade da reflexão do educador e pesquisador sobre a metodologia a ser empregada em sala de aula, pois o mesmo deve ser intermediário de um ensino que considere as necessidades dos estudantes, buscando métodos transformadores e inovadores, de modo que o aluno se sinta prazer de assistir e participar das atividades, interagindo com os companheiros e com o próprio educador.

Nesse contexto, a questão que se coloca, então, é como desenvolver um ensino básico para jovens e adultos significativo, de modo a reverter os elevados índices de evasão e o desprestígio da modalidade. Para isso, cabe então investigar outros fatores internos ao sistema educativo como: as políticas públicas de financiamento, atendimento, acessibilidade, organização e a condição do ensino que tem se oferecido para jovens e adultos. A escola atual precisa estar preparada para receber e formar esses jovens e adultos que são frutos dessa sociedade injusta e, para isso é preciso que haja professores dinâmicos, responsáveis, críticos, que sejam capazes de inovar e transformar sua sala de aula em um lugar atrativo e estimulador (ARROYO, 1997, p. 23).

Todavia, não é fácil garantir a permanência dos alunos até o final da etapa de escolaridade, pois ao longo da caminhada vão perdendo o estímulo e aos poucos desistindo. É neste momento que surge a importância do professor para estimular e encorajar o aluno criando possibilidades que proporcione um índice menor de evasão escolar. Porém, essa não é uma tarefa ou responsabilidade exclusiva do professor, pois se compreende que essa problemática vai muito mais além, o docente por sua vez necessita de amparos que deem sustentação a sua prática, ficando, portanto, a responsabilidade da evasão também voltada para a gestão escolar, levando em consideração que a educação é essencial para o progresso e desenvolvimento de toda e qualquer sociedade. Portanto, todos os envolvidos

nesse processo, União, Estados, Municípios, gestores, professores, etc. tornam-se responsáveis por promover melhorias e buscar soluções que venham a sanar os fatores que impulsionam a evasão dos alunos na modalidade da EJA.

Contudo, o que se entende é que muitos alunos que se matriculam acabam desistindo mesmo antes do término do ano letivo. O objetivo principal do estudo centra-se em dissertar sobre evasão e permanência de alunos na EJA delineando a problemática enfocando as funções e desafios de jovens e adultos na realidade e a qualidade na EJA. A trajetória metodológica remete a um estudo do tipo descritivo aonde se buscou o aporte da pesquisa bibliográfica como fundamentação para a construção da revisão de literatura. Deste modo, refletir sobre a prática pedagógica e as causas que induzem a evasão escolar são de extrema importância na tentativa de minimizar o índice de alunos que abandonam a sala de aula. A evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos necessita ser analisada e percebida de forma mais aberta, sobretudo porque se trata de uma questão preocupante e significativa tema para estudo.

## **2 | EVASÃO ESCOLAR: FUNÇÕES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE**

O aumento de matrícula dos jovens é um elemento muito expressivo para a gestão escolar e para os educadores. Os indivíduos que chegam à EJA passam por trajetórias distintas, que desafiam o fazer da escola. Atendê-los requer profissionais preparados, além de um arcabouço pedagógico diferenciado que faça a ligação entre escola e vida social juvenil. Exige, ainda, um olhar mais minucioso sobre os jovens que regressam e as suas histórias, reconhecendo-os como sujeitos portadores de direitos.

Voltar-se para a escolarização da juventude da EJA é ponderar a respeito da evasão escolar como fator problemático e prioritário, já que se constata maior número de evasão nas idades entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos e 19 (dezenove) e 29 (vinte e nove) anos. Essa questão pode também ser percebida em programas que recebe, especificamente a jovens, como é o caso do PROJOVEM. Os quantitativos do programa contribuem para mensurar a aceção de escolarizar os jovens, e denotam a precisão de se produzir mecanismos que colaboram para o êxito escolar, percebido aqui, como, a conservação dos jovens no processo educacional. Eles exibem, em uma primeira ocasião, que o estabelecimento escolar ainda não condiz com as aspirações dessa faixa etária.

Preocupar-se em entender e atuar nos índices de abandono é voltar-se para a educação inclusiva como premissa básica. Nesse sentido Ribeiro (2010, p.3) assinala que “precisamos criar possibilidades para novas inserções e aprendizagens e, mais do que tudo, entender que esse sujeito, quando procura ou retorna a uma classe de EJA, está nos dando uma chance incomensurável de provar que o sistema educacional brasileiro, no conjunto de seus atores, não é distintivo. Acredita, deseja e investe em uma educação

para todos.

O agrupamento de atores nessa conjuntura conseguiria ir além dos profissionais que atuam na unidade escolar, como agentes culturais, psicólogos, pedagogos, dentre outros. No entanto, a instrução noturna e, conseqüentemente, a EJA vêm valendo-se, em especial, aos membros da guarda municipal e a polícia, que se mostram presentes nas ocasiões em que os confrontos extrapolam o certame das indisciplinas. Não seriam esses, os profissionais que necessitaria para agirem com tanta assiduidade nos adestramentos noturnos, uma vez que o ambiente escolar tem a escassez, em especial, de indivíduo que cooperem na ampliação de praticas pedagógicas.

Em outra assertiva, Arroyo (2006), adverte que não se pode vislumbrar os jovens que frequentam as classes da EJA como indivíduos que não tiveram êxito no ensino regular, ou seja, Arroyo (2006, p. 23), “alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1ª à 4ª ou da 5ª a 8ª”. O autor discorre sobre uma nova reconfiguração da EJA, em que os jovens devem ser vistos primeiramente nas suas especialidades, e não nas suas carências.

No entanto, uma pesquisa de mestrado efetivada por Carvalho (2012, p. 10) aponta diversos motivos do acesso dos jovens na EJA asinalando que “a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar; da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras.

Verifica-se, pelas justificativas relacionadas, que a nódoa dos jovens que frequentam a EJA é visto como aquele que não obteve progresso na instrução regular. Já, para o estudioso Arroyo, as deficiências escolares do sujeito que ingressam à EJA expõe, na verdade, as carências sociais daqueles que são rejeitados. Frente a todas as atribulações, os mesmos bucam no estabelecimento escolar uma forma de buscar opções para erguer novos caminhos. Carregam, entre outras, um extenso conhecimento de sobrevivência nas adversidades que a vida impôs o que Arroyo (2006, p. 25) define como “múltiplos espaços deformadores e formadores”, do qual os jovens participam, e acrescenta: “Esse olhar mais totalizante e mais positivo do protagonismo dos jovens-adultos poderá ser determinante à educação. Uma nova compreensão da condição juvenil levará a uma nova compreensão do seu direito à educação. Conseqüentemente levará a uma nova compreensão da EJA”.

O apreciar mais inquestionável para os jovens na unidade escolar, perpassa, em um primeiro momento, pela identificação dos educandos como protagonistas e sujeitos do direito com acesso à educação. Não compete, também, analisar a EJA como recurso de salvação para uma coletividade jovem marginalizada e perdida. Enquanto os responsáveis pela educação pensarem e atuarem dessa forma, os jovens permaneceram a ser considerados como um perigo, e não como sujeitos de direitos e deveres.

A reconfiguração da EJA, chama os educadores a atuarem como coadjuvantes na imposições de políticas impertinentes para a coletividade jovem, que detem o direito a

um ensino de qualidade, significativa, favorável e equitativa. Essa transformação também demanda que o magistério lute ao lado dos movimentos sociais de jovens para que outros atores e recintos orientadores adentrem em cena no acolhimento às demandas desse segmento.

A presença da coletividade jovem instiga os profissionais que atuam da unidade escolar a se perguntar como esse estabelecimento pode apoiar a melhoria de vida desses jovens, e de seu círculo familiar. Essa ponderação, todavia, suplica que a unidade escolar possa ser mensurada como acesso para possibilidades e oportunidades de qualidade de vida, além do certificado de conclusão. Esse é um segmento ainda pouco assimilado pelos trabalhadores da educação.

Da mesma configuração que outras políticas estiveram inseridas à instrução regular, como ciclo integral e políticas de padronização das aprendizagens<sup>2</sup>, é indispensável integrar à EJA políticas de adequação para a coletividade jovem, além de configuração de suporte para o segmento desse público que integra essa modalidade, sobretudo aquelas associadas ao mercado de trabalho, cultura e esporte.

Isso se faz urgente, em especial, para acolher a demanda de jovens e adultos, que por múltiplas razões, não finalizaram o Ensino Fundamental até a idade de 15 (quinze) anos, se deslocando para a EJA para mais a frente se evadindo da unidade escolar, mesmo se encontrando em idade de escolarização obrigatória. A expansão da obrigatoriedade de escolarização até a idade de 17 (dezessete) anos, dentre outras atribuições, caracterizou um progresso na elevação de recursos para o jovem que participa da EJA. No entanto, não se verificou, até o momento, impactos positivos para a melhoria das disposições de aprendizagem para esse segmento, sobretudo no que se refere à construção do docente e à inserção de novas associações de atores nas unidades escolares, durante o período noturno, que, associados com o corpo docente, pudessem fomentar os projetos pedagógicos sugeridos.

De acordo com o fundador e pesquisador do Observatório da Juventude, Juarez Dayrell (2006, p. 55), não há uma juventude e sim “juventudes”, fazendo referência “a diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade”. Desse modo, compreender quem é esse indivíduo é imprescindível para orientar o trabalho pedagógico. Identificar essas juventudes, suas codificações e as suas particularidades, contribui para que o docente tenha mais percepção a respeito de quem é esse indivíduo, além de educando. Essa percepção é conseguida principalmente pela interlocução com os jovens.

Um estudo concretizado pela Fundação Getúlio Vargas, disposta por Nery (2009), buscou verificar as razões para evasão escolar entre os jovens na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos de idade. O desfecho da pesquisa apontou que a “falta de interesse” é uma das principais razões para a evasão escolar. No entanto, um estudo para o doutorado efetivado por Carmo (2012) contradiz o método de pesquisa empregada por Nery e, a partir de informações conseguidas, e do tratamento estatístico apontado

como o mais oportuno por Carmo (2012, p. 2), concluiu que o “não reconhecimento social” necessitaria ser indicado como o parâmetro das principais razões da evasão escolar na EJA.

A investigação desse autor expõe, também, que os estudos a respeito da evasão escolar, necessitam sair da mera explicação dessa ocorrência, para a dos procedimentos de permanência na unidade escolar. A investigação ressalta, ainda, que a evasão escolar não é persistente exclusivamente na EJA, mas, sendo corriqueiro em qualquer grau de ensino escolar:

A visão geral que se obteve, após a leitura das referências pesquisadas, mostra que a evasão escolar está presente em qualquer lugar onde esteja estabelecida a educação escolarizada, em todas as faixas etárias, em maior ou menor grau conforme classe econômica do aluno ou sua família. Ou seja, o fenômeno do fracasso e da evasão escolar não é exclusivo da EJA. Tal fenômeno, igualmente, não se encontra em estado crítico apenas no Brasil, abrangendo países das Américas e da Europa (CARMO, 2012, p. 3). O autor se debruça na concepção da identificação ou do não-reconhecimento dos sujeitos, sejam eles operários jovens ou adultos que não se enxergam retratados na instituição escolar, nos seus jeitos de agir e de ver o mundo. Esse “não reconhecimento” também é caracterizado pela precariedade das políticas públicas, que rejeitam as condições básicas de moradia, saúde e educação a esses jovens. Desse modo, o pesquisador aponta que o não interesse revelado na pesquisa de Nery (2009) traduz, na verdade, o não reconhecimento das especificidades dos sujeitos na escola e na sociedade. Suas reflexões constata, além disso, que a categoria “falta de interesse” apareceu na mesma proporção em uma pesquisa desenvolvida por ele junto a adultos e idosos, não sendo, portanto, um fator específico dos jovens na faixa dos 15 aos 17 anos.

A educação, em especial, a EJA, tem o compromisso de expandir as competências, a sapiência crítica-social dos indivíduos, favorecendo para um mundo mais democrático, benevolente e sustentável, que rejeite todas e quaisquer condições discriminatórias que chegue a afetar a dignidade humana. Dessa forma a EJA assume funções expressivas na educação de acordo com o Parecer 11/200.

O cunho reparador é aquele em que a EJA não é meramente inserida na parte dos direitos civis, mediante a retratação de um direito que lhe foi recusado, mas, atinge a conquista do direito a um ensino de qualidade, que seja capaz prover as necessidades humanas, assegurando simetria de condições a todos os indivíduos. Tal qual Brasil (2000 p. 9) “a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais”.

Considera-se primordial essa função, uma vez que pode possibilitar as condições indispensáveis para que os jovens e os adultos recomecem seus estudos, onde, não

conseguiram concluir no tempo regular. O direito a educação para todos, é uma maneira de se assegurar o princípio da igualdade entre os indivíduos.

A missão equalizadora da EJA refere-se aquela função que se responsabiliza em proporcionar oportunidades a todos, sejam eles, aposentados, donas de casa, trabalhador etc, que, por determinado motivo, seja de natureza cognitiva, econômica, social, dentre outros, não conseguiram concluir seus estudos, tendo sua educação interrompida. Brasil (2000), afirma que essa função oportuniza meio para que os indivíduos regressem à escola, e uma vez dentro dela, aprimorem sua experiência e os seus conhecimentos. Nessa acepção, por meio da missão equalizadora da EJA, possibilite equidade de acesso à educação e ao ensino de qualidade a todos àqueles que pretendem concluir seus estudos.

Por fim, a missão permanente faz referência àquela que acredita que o conhecimento é contínuo e acontece no decorrer de toda a vida. Na prática, está interligada diretamente a gênese da EJA, que é a formação continuada dos educandos. Essa função agrega os princípios, onde o conhecimento científico e o conhecimento de mundo precisam estar unidos à formação do educando. Desse modo, Brasil (2000, p. 11) frisa que, “Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares”.

Examinando essas três funções, hipoteticamente, há de se expressar que são relevantes na EJA, mas, sabendo o quanto essa nova modalidade de educação, precisa ainda superar os múltiplos desafios que a cercam, sendo alguns de alta complexidade. Dentre os múltiplos desafios, se elege neste estudo, segundo Brasil (2008b), os subseqüentes:

1. Assegurar a proposta da EJA como direito;
2. Consentir o trabalho com as diferenças: de gênero, étnica e de cunho sensorial, intelectual ou física;
3. Oferecer um ensino inclusivo;
4. Consolidar política pública e social de Estado direcionada para a EJA;
5. Garantir a EJA no campo do ensino prisional.

Assegurar a oferta da EJA como direito se institui num dos primeiros desafios, pois se expressa em fazer retratação àqueles indivíduos que, durante longo tempo estiveram excluídos do meio culto. O discernimento de um ensino compensatório já não se encaixa mais, na atualidade, para a EJA, visto que é um direito assegurado por lei (mesmo que extemporâneo), não sendo mais um mero favor social, em permuta do voto, ou simplesmente, um arranjo para que o indivíduo possa adentrar no mundo do trabalho.

Silva (2009, p. 66) discorre que “porém, esse direito não se constrói no vazio; ele faz parte de lutas históricas de sujeitos coletivos que apresentam identidades, subjetividades e singularidades”. Essas batalhas históricas foram cruciais para instigar o Poder Público na concessão do direito à educação para todos.

Para Silva (2009, p. 63) “a preocupação com o reconhecimento da educação dos

jovens e adultos como um direito, e não como compensação ganha expressão e visibilidade por parte do Poder Público a partir da redemocratização do país, na década de 1980. Com o procedimento de redemocratização, o país passa a vivenciar várias mudanças, em especial, no âmbito político, civil e por que não expressar, também no educacional.

O que para Silva (2009, p. 69), “reconhecer a EJA como direito exige compreender o seu campo de lutas e conquistas históricas marcadas pelo direito a educação com vista à promoção e à dignidade humana”. Desse modo, Brasil (2008) expõe que a luta pela conquista ao direito à educação gratuita permitiram que jovens e adultos regressarem aos estudos, modificando a EJA em um espaço de aprendizado; abrindo novos caminhos para o conhecimento, e grandes possibilidades de descobrir o mundo sob diferentes perspectivas. Do mesmo modo que, tendo como desafio distinguir o trabalho com as diversidades.

As relações fundadas pelos educandos aprendizes, dentro e fora do contexto educacional, tornam-se primordial para o desenvolvimento do ser humano, mas para tanto, é imprescindível levar em apreço, as peculiaridades, as diferenças de cada sujeito e a seu jeito de idealizar o mundo em sua volta, atestando que as diferenças se tornem subsídios enriquecedores no método de humanização. Assim sendo, instituir um ambiente democrático no qual o respeito às diferenças seja o ponto regulatório, faz com que os diálogos se tornem fluente e construtivo e capaz de causar uma nova mentalidade de educação para todos.

A evasão escolar constitui um problema habitual para a EJA, pois provoca o desligamento de um número relevante de colegial do ensino básico do estabelecimento escolar. que estão ensejando retornar para a finalização de seus cursos ou se empenham para frequentar a instituição escolar pela primeira vez. Motta (2007, p. 15), argumenta que “os caminhos para o retorno escolar muitas vezes são tortuosos e remetem a uma necessidade de reafirmação da auto-estima dos sujeitos que, por diversas razões, buscam a escola para uma complementação na educação formal e na própria formação intelectual”.

Os frequentadores da EJA, geralmente, são indivíduos detentores de uma autoestima em baixa, ao se sentirem excluídos do mundo culto, pela vulnerabilidade social que enfrenta e, sobretudo, caracterizados por uma trajetória de baixo acesso educacional. É perceptível que a evasão se constitui em um dos grandes problemas enfrentados não só pelos indivíduos que frequentam a EJA, mas, também, pelos educadores para conservarem esses indivíduos dentro de sala de aula. Se acredita que o resgate dessa autoestima baixa, o incentivo e a autoconfiança desses indivíduos, contribuam para sua manutenção no espaço escolar.

Se baseando por meio de leituras de alguns estudos sobre a temática em discussão, a exemplo de Motta (2007), Carmo (2010), Arruda e Silva (2012), Faria (2013), dentre outros, se observou que a evasão escolar é um problema na educação que atinge também essa modalidade de ensino, em caráter nacional, atingindo diversos estados brasileiros.

Assim sendo, se faz necessária uma política pública de Estado exclusiva para a

EJA. Faz-se necessário observar que a evasão escolar não é um problema peculiar das instituições de ensino brasileiras. Mesmo não sendo a intenção de estudo do referido trabalho, a evasão no ensino médio em outros países é também preocupante, de acordo com Carmo (2010, p. 205), um documento apresentado pelos Estados Unidos, em 1990 evidencia que, “a média de evasão escolar em todo o país é de 30%. Além disso, para alguns grupos étnicos a situação se agrava, essa taxa se eleva para quase 50%”, o que simboliza, para os americanos, um elevado número.

A EJA é uma modalidade de educação desenvolvida por uma variedade de indivíduos, detentores de interesses, precisões e saberes heterogêneo. Desse modo, a instituição escolar necessita estar organizada para trabalhar e receber esse público caracterizado, mediante ao emprego de metodologias pedagógicas também distintas, no intento de atenuar a evasão escolar. Na EJA, a evasão escolar é um assunto que tem provocado muitas discussões nos ambientes educacionais e levado a muitas investigações sobre essa questão, por se abordar uma problemática de difícil resolução.

Frente a essa realidade, as instituições de ensino público devem revisar seus métodos pedagógicos, visando descobrir prováveis soluções para diminuir essa problemática. Para Freire (2002, p. 38) “não basta a compreensão condicionada do que fazer, mas do que se pode fazer e com quem fazer, pois os educandos não irão para a sala para serem trabalhados e sim para trabalhar com o educador, com a metodologia”.

O comprometimento do educando com os afazeres didáticos sugeridos, por intermédio dos processos metodológicos apropriados para esse público, consegue ser uma ação adequada para se diminuir a evasão escolar, pois os educandos se sentirão mais determinados para a aquisição do aprendizado. Os métodos didático-pedagógicos não devem ser trabalhados como uma decisão verticalizada, na qual os tópicos devem ser expostos de forma estática, cristalizada, longe da realidade particular do público-alvo da EJA. Percebe-se, portanto, a obrigação de se promover o trabalho na instituição escolar, em conexão com o conhecimento de mundo dos educandos.

Assim, Brasil (2009, p. 33), afiança que “a articulação de saberes das classes populares com os conteúdos escolares (técnicos e científicos), exige modos não-hierarquizados e não-dicotomizados de intervenção pedagógica, dando sentido e significado a esses novos saberes assim produzidos, de forma a construir sistemas conceituais que contribuam para compreender a realidade, analisá-la e transformá-la”.

A escola possui limites para a sua atuação, já que tanto a vida do jovem, quanto a do adulto e do idoso possuem demandas distintas. No entanto, não significa que nada possa ser feito. Logo, ainda que a instituição escolar não seja completamente autônoma para adotar certas deliberações, tão-pouco, acatar a todas as demandas do seu corpo discente, é possível constituir sociedades com outras entidades co-participantes, como: associações, igrejas, ONG's e com o poder público no ensaio de gerar novas ações para esses indivíduos.

## CONCLUSÃO

O trabalho que se conclui contextualiza a evasão escolar no âmbito da educação de jovens e adultos (EJA) como uma realidade nacional e centra-se nas funções e desafios da escola, alunos, professores, família, governo.

Com um papel essencial, a escola tem a obrigação de potencializar as relações sociais, efetuar aptidões físicas e intelectivas tornando o aluno um agente social, ativo e presente em sua comunidade. Apesar de existirem adversidades e negações diariamente com o direito à educação que elevam a expectativas dos jovens a não continuar aos estudos.

Também é importante salientar que por trás de situações de baixa frequência escolar, o a abandono da escola e a evasão, existem ainda diversas motivações dentro dessa questão como, por exemplo: a gravidez precoce, a falta de conexão entre os conteúdos escolares aplicados e os interesses desejados pelos estudantes e principalmente a necessidade quase imediata de gerar uma renda mínima, que possibilite apoiar sua família, entre outras questões que serão detalhadas pela pesquisa. Conforme dados do IBGE (2018) 8,8% da população brasileira que está com a idade entre 15 e 17 não foram à escola.

Portanto, o acesso à Educação apesar de ser um direito constitucional, também é fundamental nos dias atuais, possibilitando que todos possam participar das discursões modo consciente, participando de forma plena e sadia da vida cultural e assim, contribuindo com o trabalho digno de modo satisfazer as necessidades básicas, elevando a melhoria das condições da vida diante de uma sociedade já sacrificada pela pandemia da covid-19. No entanto, os dados revelam que na plenitude do século 21, o Brasil ainda encontra-se com uma grande contingencia de pessoas que estão privadas dos direitos à Educação.

Pois conforme o último Censo Demográfico realizado em 2018, foram contabilizados uma média de 13,9 milhões de jovens com a idade acima de 15 anos, que relataram não possuir nenhum conhecimento em leitura ou escrita, isto é, analfabetos. Também a pesquisa retratou a realidade dos jovens, indicando que 54,4 milhões até a idade de 25 anos, possuíam baixa escolaridade, bem inferiores ao do Ensino Fundamental II e ainda 16,2 milhões já haviam concluído todo o Ensino Fundamental, no entanto o Ensino Médio estava paralisado.

Assim, ao longo das últimas décadas, foram observados nos estudos desta pesquisa que os Brasil obteve a consolidação plena da consciência social dos direitos da Educação diante a infância, contudo percebe-se que ainda não construiu uma cultura voltada para o direito da Educação Básica ao longo de toda a vida do cidadão, apesar das tentativas, sem resultados factíveis.

Diante deste contexto, não é incomum encontrar-mos pais neste país com baixa escolaridade que lutem pelos os filhos para o acesso de um ensino com qualidade, sem buscar reivindicações nehumas dos direito que foram violados durante a sua juventude.

Também percebe-se que existem muitas pessoas com escolaridade diferenciadas em um nível elevado que permanecem caladas, cegas aos fatos de que estão entre muitos adultos que a pobreza e a necessidade do trabalho iniciado precocemente o afastaram da escola, de um sonho, sendo incluso nas estatísticas do precário manejo de leitura e da escrita.

Já a contribuição da escola em motivar os alunos e permanecerem em sala de aula, está ligada a força de vontade de crescer com 50% das respostas e 30% confirmam que são os professores os maiores contribuintes dessa continuação e com 10% citam a coordenação da escola e proximidade da mesma próxima a escola.

Para Meirelles (2014) a escola da EJA deve saber que é essencial compreender toda a diversidade dos estudantes diante dos seus espaço, desde adolescência até os mas velhos, entender as religiões, as culturas e crenças diversas e assim, ampara-los de forma assegurar um ambiente familiar agradável, apesar de não constituir uma tarefa muito fácil. Também, comenta o autor que nessa lista ainda é incluso os aspectos logísticos, onde é preciso garantir aos funcionários que trabalham em turno alternativo condições mínimas para promover a educação, organização de horários com a equipe de educadores compatível para o envolvimento de todos e a disponibilizar de material adequado para atendimento dos alunos e professores.

Para os autores Gadotti e Romão (2011), a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos é uma questão pertinente dentro das conjunturas escolares, e necessita ser trabalhada, haja vista que, no início do ano letivo é matriculado um amplo quantitativo de alunos, e que os mesmos vão abandonando o ambiente escolar por múltiplos pretextos, perpassando pelo sucateamento e seletividade do ensino, e o, mas agravante em decorrência da cultura do fracasso, acabam perdendo a credibilidade na eficácia da aprendizagem, não voltando a se matricular no espaço escolar.

Para Paiva e Oliveira (2009, p. 39), “fica clara a necessidade de se pensar o atendimento educacional e as condições de oferta como um todo, quando se tem a educação básica como objetivo e direito para a população que enfrenta níveis alarmantes de desigualdade”. Tal perspectiva envolve desde os gastos com financiamento até uma atenção muito especial a condições em que a educação acontece em cada escola, condições essas que se projetam no imenso contingente de jovens que demandam da EJA (...) tratar essa situação de forma fragmentada, sem procurar soluções para o todo, é tornar essa população socialmente invisível frente ao Sistema escolar.

Superar o padrão educacional, centralizado no prejuízo escolar, é uma obrigação a ser sobreposta na realidade da EJA, para aqueles que regressam ao ambiente escolar, na tentativa de buscar oportunidades pertinentes à aprendizagem. Conforme Fonseca (2012, p. 33) “atribuir a um fracasso pessoal a razão a interrupção da escolaridade é um procedimento marcado pela ideologia do Sistema escolar, ainda fortemente definida no paradigma do mérito e das aptidões individuais.

Justifica o próprio Sistema escolar e a modelo socioeconômica que o sustenta,

eximindo-os da responsabilidade que lhes cabe na negação do direito à escola. Mascara a injustiça das relações de produção e distribuição dos bens culturais e materiais, num jogo de sombras assumido pelo próprio sujeito condenado à situação de exclusão que, tomando para si a responsabilidade pelo abandono da escola, sentir-se-ia menos vitimado e impotente diante de uma estrutura injusta e discriminatória”.

Diante da colocação de Fonseca (2012), ressalta-se que o afastamento escolar não é decorrente de uma atuação descomprometida dos educando da EJA, ao contrário, há uma cadeia de fatores econômicos, sociais e políticos que impulsionam o acesso cada vez mais cedo na EJA, e outros que impedem a continuação de tais indivíduos nos recintos educacionais.

Deste modo, percebe-se que não adianta responsabilizar o aluno pelo prejuízo escolar, em razão das consequências educacionais expostas pelos frequentadores da EJA, pois é produto de uma cultura escolar que exclui, onde, é permitido o ingresso do indivíduo no espaço escolar, mas, ao mesmo tempo, não oferece condições mínimas necessárias para a promoção da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. da. **Escola coerente à Escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

ARRUDA, Roberto Alves; SILVA, Greice Palhão. Evasão escolar de alunos na Educação de Jovens e Adultos-EJA. **Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 3, p. 113-120, 2012.

AZEVEDO, Francisca Vera Martins de. **Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal**. Disponível em: , 2011.

FARIA, Wendell Fiori. **Educação de jovens e adultos**. São Paulo: Estante Virtual, 2013.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. DOCUMENTO BASE NACIONAL A. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **A educação de jovens e adultos no Brasil: entre trajetórias descontínuas e a expectativa do direito**. Brasília: MEC, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

CARMO, Gérson Tavares do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. Volume 22 Número 63 30 de junho de 2010.

\_\_\_\_\_. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. Volume 26 Número 68 30 de junho de 2012.

CARVALHO, Ademar de Lima. **O professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o conhecimento educativo freireano**. São Paulo: Autentica, 2012.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. (3a ed.). São Paulo: Autentica, 2012.

GADOTTI, Moacir; Romão, José. (org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006. p. 136-161.

MEIRELLES, E. Primeira República: um período de reformas. **Revista Nova Escola**. 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3444/primeira-republica-um-periodo-de-reformas>>. Acesso em 21/12/2021.

MOTTA, Amália Custódio. Projetos pedagógicos. **Revista Nova Escola**. 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3444/primeira-republica-um-periodo-de-reformas>>. Acesso em 21/12/2021.

NERY, M. C. A **Educação profissional e você no mercado de trabalho**. Instituto Votorantim Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ: FGV/CPS, 2009.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. (2012). “**Evasão**” escolar de alunos trabalhadores na EJA, 2012. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos.pdf>.. Acesso em 21/12/2021.

OLIVEIRA, I. B. Paiva, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DPet alii, 2009.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação para jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2010.

SILVA, Manoel Regis da. (2009). **Causas e consequências da evasão escolar na Escola Normal Estadual Professor Pedro Augusto de Almeida**. Pernambuco: UFP, 2009. Disponível em:<[http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/causas\\_e\\_consequencias\\_da\\_evasao\\_escolar\\_na\\_escola\\_normal\\_estadual\\_professor\\_pedro\\_augusto\\_de\\_almeida\\_a\\_bananeias\\_pb\\_1343\\_397993.pdf](http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/causas_e_consequencias_da_evasao_escolar_na_escola_normal_estadual_professor_pedro_augusto_de_almeida_a_bananeias_pb_1343_397993.pdf)> Acesso em 21/12/2021.

# CAPÍTULO 4

## POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPASSES E PERSPECTIVAS

*Data de aceite: 01/02/2022*

**Elizanete Nascimento Gomes da Silva**

Instituto de Educação Superior João de Deus  
(Mestrado em Ciência da Educação)  
Lisboa

**RESUMO:** A temática que se aborda neste estudo reporta-se às políticas públicas e a formação de professores para a educação infantil com foco aos impasses e perspectivas e reflete sobre a valorização do magistério à luz dos benefícios da formação continuada. Primariamente tem-se como referência que a formação inicial dos educadores, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB N° 9394/96) é completada durante os cursos de licenciatura. Já a definição de formação continuada pode ser compreendida de maneira ampla e genérica, abrangendo qualquer tipo de atividade que coopere para o incremento profissional, efetivada após a graduação, ou após entrada no exercício do magistério. Nesse intento, o estudo tem como objetivo delinear a partir de um estudo bibliográfico o contexto das políticas públicas no âmbito da formação de professores para a educação infantil. O trabalho se desenvolve a partir de um estudo descritivo tendo como base de sustentação para a revisão de literatura os recursos da pesquisa bibliográfica. A realização do estudo remete a estados de reflexão e análises sobre a prática da formação continuada por professores da educação infantil e os incentivos a essa formação norteados pelas políticas públicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Formação de Professores. Políticas Públicas.

**ABSTRACT:** The theme addressed in this study refers to public policies and teacher training for early childhood education with a focus on impasses and perspectives and reflects on the appreciation of teaching in light of the benefits of continuing education. Primarily, it is taken as a reference that the initial training of educators, according to the Law of Guidelines and Bases (LDB No. 9394/96) is completed during undergraduate courses. On the other hand, the definition of continuing education can be understood in a broad and generic way, encompassing any type of activity that contributes to professional growth, carried out after graduation, or after entering teaching practice. With this in mind, the study aims to delineate, from a bibliographical study, the context of public policies in the context of teacher education for early childhood education. The work is developed from a descriptive study having as support base for the literature review the resources of the bibliographic research. The study leads to states of reflection and analysis on the practice of continuing education by early childhood education teachers and the incentives for this education guided by public policies.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education. Teacher training. Public policy.

### 1 | INTRODUÇÃO

Primariamente tem-se como referência que a formação inicial dos educadores, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB N° 9394/96)

é completada durante os cursos de licenciatura. Já a definição de formação continuada pode ser compreendida de maneira ampla e genérica, abrangendo qualquer tipo de atividade que coopere para o incremento profissional, efetivada após a graduação, ou após entrada no exercício do magistério. Nessa natureza, Gatti (2018, p. 57) ao discorrer sobre formação continuada considera que “abrigam-se desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior”.

Mesmo estando assegurada pela Lei de nº 9394/96 sobre as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), referente ao art. 62, a formação continuada dos docentes, deixa claro que os estados e municípios devem promover formações gratuitas para os docentes, mas, apesar da obrigatoriedade expressa na lei, dificuldades são enfrentadas pelos mesmos, dentre elas, buscar formações satisfatórias que estejam dentro das suas reais necessidades, que proporcionem interação entre o docente e as práticas atualizadas, que realmente englobem e enfoquem os problemas persistentes no ambiente escolar e que levem o docente a estimular a aprendizagem do aluno, compreendendo a escola como um ambiente de transformação.

Conforme as diretrizes do PNE (2014), a formação continuada dos docentes atuantes na educação pública, careceria de ser afiançada pelas secretarias municipais e estaduais de educação, cuja aplicação abrangeria a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como atuação estável e a procura por parcerias com universidades e instituições de educação superior.

Assim Gattii (2018) comenta que no arrolamento de fontes e dados de balancetes externos efetivada pela Fundação CESGRANRIO e pela Fundação Carlos Chagas, com relação às iniciativas públicas para ministrar a formação continuada de professores, foi constatado que em todos, sem exceção, os estados brasileiros e na maior parte das cidades metropolitanas foram ampliadas atividades para esse fim, pelos próprios profissionais da Secretaria de Educação ou por consultorias contratadas.

Atualmente, a respeito de formação dos docentes no Ensino Infantil, ainda se depara com uma conjuntura complexa e passível de reflexão. Considerando os números, é presumível se deparar com uma parcela de educadores que atuam no Ensino Infantil com a formação abaixo da desejada.

Nesse intento, o estudo tem como objetivo delinear a partir de um estudo bibliográfico o contexto das políticas públicas no âmbito da formação de professores para a educação infantil.

O trabalho se desenvolve a partir de um estudo descritivo tendo como base de sustentação para a revisão de literatura os recursos da pesquisa bibliográfica. A realização do estudo remete a estados de reflexão e análises sobre a prática da formação continuada por professores da educação infantil e os incentivos a essa formação norteados pelas políticas públicas.

## 21 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ferreira, Tello e Mainardes (2011, p. 145) ao exibir uma visão das principais discussões teórico-metodológicas pertinente à inspeção de política educacional, avigoram que o marco política pública foi iniciado durante a conjuntura acadêmica norte-americana e europeia depois da Segunda Guerra Mundial “com o propósito de caracterizar os elementos das ciências sociais que deveriam ser mobilizados para retomar e revigorar, naquele novo contexto histórico”. Contudo, perante das muitas vertentes teóricas empregadas para conceituar uma política pública, nos escoramos no aspecto apresentado por Secchi (2012, p. 2), na qual “uma política pública possui dois elementos fundamentais: intensionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante”.

Distinguir as políticas públicas no campo da Educação ordenadas no Brasil pelo governo federal é de grande estima para a fundamentação deste estudo. Ademais, faz-se imprescindível conceituar essa terminação. De acordo com Azevedo (2013, p. 23), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”, é uma conjuntura peculiar do governo no que se alude a formulação, deliberação, implementação e monitoramento. O autor ainda comenta que, analisando a temática desse estudo, e pontuando ainda, a expressões políticas públicas educacionais, que diz respeito às ações que o governo desenvolve em termos de educação escolar; isto é, são as deliberações do governo que têm convergência no espaço escolar, enquanto local de ensino-aprendizagem.

A política brasileira para a gênese de educadores, parece concretizar-se por meio de semelhantes programas políticos de maneira emergencial, marcada pela diversificação e flexibilização da oferta de cursos de formação em grau superior, licenciaturas, pedagogia, cursos específicos e cursos na modalidade à distância. Dessa concepção surgiram censuras às propostas do então governo na época, Fernando Henrique Cardoso (1996-2002 que visava alavancar o incremento da economia brasileira, se valendo das ideologias neoliberais de caráter global para promoção do ensino superior através do estímulo à privatização.

O que induz Freitas (2017) a ponderar que a ampliação do ensino superior requerida na década de 1990, na esfera das reformas do Estado, surge em submissão às recomendações das OIs. Freitas (2017) atesta que mesmo com a ampla sucessão de conhecimento, sobre os dilemas, desafios, perspectivas e limites, lançada no campo da formação de docentes, e a perspectiva de que estas produções pudessem ser adequadas pelas políticas públicas no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2002-2005), o que se vivenciou até 2007 foi o choque entre as demandas das entidades e dos movimentos e a continuidade das políticas neoliberais do período anterior.

Algo que abordamos aos esboços de Sacristán (2011), ao lançar a condução das perspectivas econômicas ao campo da educação, que, inclusive, pode ser analisado na forma de como hoje em dia, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), constituída logo após o término da Segunda Guerra Mundial e responsável por inúmeros relatórios e propostas de pesquisadores na área da educação e da cultura, vem perdendo o protagonismo e a capacidade de liderança no discurso a respeito da educação para a o Banco Mundial, bem como para a OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Para Gentili (2002) a exterioridade que demonstraria o desvio no discurso e nos métodos educacionais e na adaptação do sistema educacional a importâncias de ordem econômica, é a descentralização do papel do Estado mediante a política neoliberal, que gerou a privatização das instituições de ensino, o emprego das avaliações em larga escala e incidiu a abordar a educação (tanto a relação ensino/aprendizado quanto a gestão da escola pública) no aspecto da eficiência, eficácia e produção. Nessa sequência, agentes internacionais, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, não adaptam apenas as agendas da educação nas economias em desenvolvimento e desenvolvidas, mas ao mesmo tempo, procuram reconstituir a educação como parte da esfera mais ampla de serviços no âmbito de uma economia de conhecimento global.

Segundo Rodrigues (2013), a finalidade de se ponderar políticas públicas, é perceber o método de elaboração e efetivação de projetos, programas e planos das múltiplas seções, aferindo sua inclusão com as ações políticas e os vários questionamentos científicos existentes, neste caso, na educação de crianças menores de 5 anos. Quando Medeiros (2012) pondera a respeito da década de 80, e sobre a sociedade se despertar para reivindicar seus direitos, até então, esquecidos, e como decorrência a Constituição Federal, promulgada em 1988, e, por conseguinte a LDB da Educação Nacional, de nº 9394/96 e do ECA, que constituem, perante a juntura de seus artigos, a educação infantil como um dos direitos da criança, sendo dever do Estado, proporcionar a primeira fase do ensino básico.

A Constituição Federal de 1988, segundo Cesiara (2002), foi o primeiro documento no enaltecimento e reconhecimento da criança, como sujeito de direito, dela procederam outras leis que robusteceram a ideia da assistência educacional para este segmento. Portanto, a LDB nº 9.394/96, dispõe a infância, embasada por direito dentro da sociedade, e estabelece á criança não somente o modo assistencialista, como também a ter direito a um ensino de qualidade.

Costa e Oliveira (2011) ao se referir a Constituição de 88 e a LDB de 96, ressaltam a apreensão com arrolamento a educação da criança menor de cinco anos, contudo, as falas expostas nestes documentos tentam trasladar as obrigações do Estado, contornando a sua relação com o ensino infantil ainda mais restrito, o que reflete nas finalidades deste grau de ensino para a sociedade em geral, ora qualificada como instituição assistencialista,

ora como instituição pedagógica. Embora o reconhecimento da educação infantil e da importância deste grau de ensino para o desenvolvimento integral da criança, por meio da ruptura de paradigmas que desfrutavam de uma pedagogia de falha para o auxílio infantil, Tebet e Abramowicz (2010) sublinha que esse direito embora esteja fundamentado, ele necessita ser implementado, a educação infantil é universal, abrangendo todas as crianças, sem distinção de cor ou classe social, isso rejeita a possibilidade do Estado interferir priorizando a sua oferta.

Medeiros (2012); Tebet; Abramowicz, (2010), interpretam de que a piora da situação da educação infantil se deu devido a criação do FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - no ano de 1996, que apontava com prioridade, o Ensino Fundamental, colocando os subsídios financeiros para o desenvolvimento e ampliação do mesmo, permitindo que a educação infantil ficasse dependente dos baixos investimentos das Secretarias de Assistência Social. O FUNDEF, segundo o que dispõe Medeiros (2012), criado em 2007, teve como objetivo melhorar os agravos no método de educação e afiançar os recursos apropriados para o ensino infantil, se baseando no rateio dos mesmos de acordo com o número de matriculados no ensino básico, devido o desequilíbrio no regulamento Educacional Brasileiro, particularmente na educação infantil.

Deste modo, Correa (2011), assegura que o conceito que acarretou consequências negativas para a educação infantil, foi à concepção da Lei de Responsabilidade Fiscal no ano de 2000, cuja finalidade era abater os gastos públicos, restringindo as despesas com recursos humanos e forçando os municípios a procurarem elementos alternativos de assegurar a educação anunciada, acordando, em muitos casos, mão de obra desqualificada e sem preparação.

Nascimento (2012), igualmente assenta que nessa totalidade, e diante as obrigações legais adquiridas pelo sistema público de ensino, fez-se imprescindível a alteração da prática do ensino assistencial para prática do ensino educativo, com a exigência de apresentação de um educador com uma formação mínima de grau médio, para desempenhar suas funções nas creches e pré-escola, e o respectivo município se responsabilizaria em instituir elementos para a formação continuada do docente atuante.

Medeiros (2012) alça subsídios de suas pesquisas, aonde despontam o baixo número de crianças recebidas no ensino infantil do Brasil, conforme a autor, devido a ausência de reconhecimento, atribuído aos poderes públicos, no que se refere a investimentos para a melhora da condição dos serviços oferecidos aos menores de 6 anos. Por conseguinte, Correa (2011) no ensaio de desempenhar a importância da educação infantil e dissimular as aquisições direcionadas à sua otimização, o MEC, em 1999, dissemina o Prêmio de Qualidade da Educação Infantil, ainda que sua regulamentação dê valor às ações proporcionadas ao segmento infantil, bem como a função do educador no apoio do ensino, o mesmo não gerou o impacto almejado no arcabouço educacional, pois se cogitava na figura do docente, como único responsável pela qualidade do ensino infantil.

Medeiros, (2012), profere que é fato registrado que desde a ordenação da educação infantil, procura-se, através de estratégias de políticas pública, a qualidade das atividades prestadas na fase inicial da educação infantil brasileira, levando em apreço sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Por conseguinte, foi ordenado o Plano Nacional de Educação, que situava escopos a serem cumpridos até o ano de 2020, para a melhora da educação, compreendendo todos os graus de ensino, especialmente a educação infantil.

Segundo Vieira et al (2012), um dos motores que equipam diretamente a qualidade da educação infantil é o exercício docente, uma vez que esta se relaciona diretamente com as qualidades de trabalho ofertado pelas instituições de ensino. Já Campo et al (2011), interpreta que, quando se pondera em aferir a condição do ensino infantil, é aconselhável mensurar os momentos que é proporcionado a criança, para o seu integral desenvolvimento, o equívoco é ponderar a educação infantil como sendo uma etapa de elaboração para o ensino fundamental, quando na verdade é um preparo para a uma vida inteira. Entretanto, em nível de políticas públicas, a estatística acende para uma consequência mais visível quando se debate as oportunidades de ingresso na escolaridade futura.

A biografia da formação de professores para o Ensino Infantil é bastante atual, uma vez que não existia uma apreensão com esse grau de ensino e, em consequência, muito menos, com a qualificação de seus professores. Anteriormente a promulgação da Lei 9394/96, pode-se identificar alguns movimentos independentes, como já foi citado, que pouco colaboraram para uma formação sólida e com um fundamento comum, para os educadores de níveis iniciais. Principalmente, devido ao fato do Ensino Infantil, ainda, não fazer parte da educação básica, essas iniciativas eram avulsas e alcançava apenas uma pequena parcela dos professores.

O longo período de secundarização do Ensino Infantil, no Brasil, conduziu a afirmação a um campo muito individualizado, pela disparidade de instituições, estruturas e profissionais que a ela se destinavam. Esse episódio desabilitava o profissional da Educação Infantil e, ainda, despontava o afastamento entre o “cuidar e o ensinar”, uma vez que a titulação era dada, de acordo com a função que se praticava, ou com a idade similares com a qual se trabalhava. Por um longo tempo, o educador do Ensino Infantil era identificado e reconhecido, especialmente, pela sua cordialidade, pelo seu carisma maternal. De tal modo que, se reforçava a concepção de educadora, traçada por meio de sua feição enquanto mulher, com o seu “carisma de ensinar” nato. Nessa configuração, o padrão então concebido, se manifestava nas chamadas “tias” bondosas, pacientes, amorosas, levadas tão-somente pelo coração e pela percepção.

Para Spodek (1982) citado em Resemberg (2001, p. 19) “Se a intuição constitui uma base importante para fundamentar a ação, ela é insuficiente, pois nem sempre é generalizável ou passível de exame crítico”. Contudo, esse entendimento, fundamentado na feminização do magistério que imputava, predicados de gênero, a Educação Infantil vem se transformando, principalmente, a partir da regulamentação profissional e da inserção da

Educação Infantil, como nível de ensino, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) .

A Lei de Diretrizes, foi um marco importante para a expansão educacional, no ponto de vista de alguns estudiosos, pois implantou um aglomerado de reformas que vêm sendo inseridas, movimentando diversos âmbitos educacionais, de modo mais peculiar, a gênese docente dos profissionais da educação básica.

Conforme frisam Corsetti e Ramos (2002, p. 343), “a proposta escolhida pelos neoliberais é a velha fórmula de treinar e controlar o desempenho do professor com uma nova roupagem”. Desse modo, o aglomerado de reformas concretizadas impressionaram o ethos educativo brasileiro, e, sobretudo, foram instituídas novas deliberações para a gênese dos educadores, consolidadas na Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para o Ensino Básico; várias Resoluções e Pareceres, além dessa legislação, produziram nova configuração à formação docente.

De acordo com Nunes (2002, p. 15) “no que diz respeito à formação docente, a LDBEN atual aboliu as licenciaturas de curta duração e os avanços progressivos de escolaridade e exercício profissional, embora explicita a possibilidade de aproveitamento de estudos e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades que, no entanto, não discrimina”. Segundo Freitas (1999), no entanto, as medidas na área da formação docente, regidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) têm sido marcado por aprovações pontuais de pareceres e resoluções, que vão esboçando os novos panoramas educacionais, para a formação do docente. No entanto, apesar de certos avanços já mencionados, uma apreciação mais criteriosa nas “creches e pré-escolas” brasileiras induz à constatação da existência de conjunturas educativas bastante aversas, no campo da Educação Infantil.

De tal modo, em algumas regiões e instituições, persiste em utilizar-se um forte entendimento de cunho assistencialista, conduzida, na maioria das vezes, por professores leigos (empíricos), que nelas trabalham. Além disso, pode-se interrogar a qualidade da formação profissional, aferida aos professores desse grau; a carência de pareceres pedagógicas sólidas e o escasso conhecimento sobre a criança, próximo ao descompromisso político-financeiro, para com esse grau de ensino, e em se abordando o ensino público, são igualmente constantes.

Muitos debates sucedem, desde a implementação da nova LDBEN, em relação à formação docente. São perpetradas interpretações equivocadas ao avaliá-la, sobretudo, em analogia ao patamar mínimo dessa gênese, para atuar na área do Ensino Infantil. No entanto, no artigo 62 da referida lei, é explícito quando o mesmo grifa que, para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pode ser admitido como formação mínima, o curso normal, em nível médio.

Desse modo, os educadores que tenham a formação nesse grau de conhecimento, estão seguros, com base nessa lei, para desempenhar a sua profissão, nessas fases do ensino. Na mencionada Constituição Federal, no título II, no que se refere Dos Direitos e

Garantias Fundamentais, incluso do capítulo I, na qual se refere aos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, em conformidade com o artigo 5º que frisa: “XXXVI – a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada”.

Por outro lado, atualmente, há certa conformidade sobre a obrigatoriedade de formação, em nível superior, para os professores do Ensino Infantil, pois o conhecimento está em constante mutação, tornando-se mais complicado e discrepante, determinando a necessidade de educadores com qualificação e experientes para atuarem em todos os graus da educação. Ainda que, essa formação em nível superior seja uma concepção a ser almejada, é complicado de ser alcançado em um espaço de tempo curto, especialmente, na área do Ensino Infantil que unifica, atualmente, a educação básica, no país. A conjuntura voltada para esse grau de ensino é crítica, visto que, o Plano Nacional de Educação demonstram que permaneciam, ainda, no ano de 2001, aproximadamente 11.349 docentes que trabalham em creches e 17.604 docentes que atuavam na pré-escola, sem a exigida formação em nível médio.

Esse patamar mínimo e o desejo do movimento em direção ao aprimoramento da formação docente foi confirmado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Ela defende a melhoria da qualidade do ensino em nosso país e reconhece que ela somente poderá ser alcançada com a valorização do magistério. Esta implica em, simultaneamente, cuidar da formação inicial, das condições de trabalho, salário e carreira e da formação docente. (Parecer CNE/CEB 03/2003). Atualmente, o docente, o seu exercício e, sobretudo, a sua formação acadêmica, estão no cerne dos debates. Torna-se urgente, contudo, abranger aspectos específicos alusivos à formação do educador que atuam no Ensino Infantil. É imprescindível que se tenha consciência, de que a formação do docente que atua no ensino infantil, passa por um longo caminho a ser percorrido, principalmente, ao analisar os aspectos macro-estruturais citados no Parecer 03/2003.

Faz-se necessário evidenciar, que a Lei de nº 9394/96 – LDBEN aproxima o profissional que atua diretamente com as crianças, nos vários graus da educação, como sendo um docente, destacando para isso, as particularidades esperado deste profissional, no que se refere o artigo 13. O Decreto 3276, instituído em 1999, deliberou que a formação de docentes fosse complementada, “exclusivamente, em Institutos Superiores de Educação e Cursos Normais Superiores. Segundo Freitas (1999), os Institutos Superiores de Educação são instituições de quinta categoria, tendo em vista a hierarquização feita pelo MEC.

As associações expressivas dos professores, ANFOPE (Associação Nacional para a Formação do Profissional de Educação); ANPAE (Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação), ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), buscaram a anulação do mencionado decreto, conseguindo a promulgação de um novo Decreto de nº 3554/2000, que supriu o “exclusivamente”, pelo “preferencialmente”, o que representou uma conquista, ou “conquista parcial”, pois as universidades obtiveram a licença para continuar formando docentes. Nesse contexto, a

formação em grau superior, para os professores da 1ª fase do Ensino Básico, se baseando na LDBEN e no referido artigo 63, inciso I, antevê que será de encargo dos Institutos Superiores de Educação manter:

- I. Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II. Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. Programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis. (LDBEN, art. 63, p.34).

O aproveitamento de muitos empresários que tem suas atividades voltadas para a área da educação, e, impulsionados pelo respaldo legal, originou o crescimento de Cursos Normais Superiores, em Institutos Superiores de Educação que, na sua maioria, possuem qualidade questionável e para eles apressaram-se muitos professores que, lançando mão de seus poucos salários, neles ingressaram, para se “qualificarem”, com receio de perderem seus empregos.

Pode-se assegurar que até o final do ano de 2003, incidiu uma propagação de Cursos Normais Superiores, numa probabilidade, visivelmente mercantilista, que, segundo Brzezinski (1999) remete: à formação educadora para cursos apressados, de cunho simplesmente técnicos, segregada da capacitação dos demais profissionais da educação e de outros profissionais; ao mesmo tempo que cria um mercado inusitado para as instituições privadas, com possibilidade de financiamento público bem como desperdiça uma disposição instalada, provida de recursos humanos e materiais, ao longo dos anos, pelo poder público.

Constatando-se, desse modo, cada vez mais a penetração do setor privado no campo educacional, Corsetti (2002, p. 50) comenta que “...propósito assumido de contemporizar a educação do domínio político para o domínio do comercial, resultando com a negação de sua condição de direito social e transformando-a em objeto possível de consumo individual, o que varia de acordo com o mérito e a capacidade dos consumidores”. Ainda que, as mencionadas associações docentes, perfilharam as deficiências na formação de docentes que vem sendo efetivada no campo universitário, analisam que ela procura garantir um grau de consistência teórico-empírica e a prática da pesquisa, por isso mesmo, é que essas entidades representativas lutaram, para preservar o espaço universitário para a formação docente.

A ampliação do ensino infantil, no Brasil e no mundo, tem acontecido de maneira crescente nas últimas décadas, despontando que a sociedade está tendo mais consciência da seriedade do conhecimento na primeira infância, o que determina ações por uma educação institucional de qualidade para crianças de zero a seis anos. A LDBEN, perpetuando e se referenciando ao título V, capítulo II, seção II, art. 29, abrangeu a educação infantil ao ensino

básico, repetindo o andamento internacional, ficando esta avaliada como sua primeira fase, e tendo como finalidade, o desenvolvimento incondicional da criança até alcançar a idade de seis anos, no máximo. A escritura legal banaliza, além disso, a interdependência entre a família e os os instituto de educação infantil.

Anverso a estas alterações, os desempenhos do profissional que atuam em instituições como creches, pré-escolas e afins vêm incidindo, desse modo, por reformulações intensas. O que se almejava desse profissional, há algumas décadas atrás, não satisfaz o que se espera atualmente. Diante dessa perspectiva, as discussões têm preconizado a obrigação de uma gênese inicial e contínua, mais globalizante e unificadora para estes educadores, ao lado de outros docentes que atuam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, sem, contudo, perder as qualidades didáticas e metodológicas determinadas para o atendimento as crianças da faixa etária atendida.

Em réplica a essa discussão, a LDBEN posiciona, no título VI, art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Lei de nº 9394/96 – LDBEN, título VI, art. 62).

Como uma das consequências da LDBEN, o Brasil praticou, nos últimos anos, nas distintas jurisdição de decisão e execução, uma política unificada de Educação que somou-se ao esforço evidente da Sociedade Civil – ONGS, Escolas, Universidades, etc. - em avaliar seus currículos e pareceres educativos de modo a responder às novas exigências sociais e culturais do desenvolvimento da criança pequena em instituições de qualidade. Sabe-se, entretanto, que todas estas propostas não terão sucesso se não houver aquisições maciças na formação, tanto inicial quanto continuada de professores. Através de seu Parecer de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, o MEC por meio de seus Cursos de Nível Superior (MEC, em maio de 2000), identificou as seguintes dificuldades na gênese inicial dos educadores, no Brasil: (a) Divisão em segmentos do desenvolvimento dos docentes e descontinuidade do raciocínio dos alunos do ensino básico; (b) Afastamento das instituições de formação e separação entre as escolas de formação de docentes e os sistemas de ensino do ensino básico; (c) Desprezo do conjunto de conhecimento dos docentes em formação; (d) Tratamento inadequado dos conteúdos; (e) Falta de oportunidades para desenvolvimento cultural; (f) Tratamento restrito da atuação profissional; (g) Compreensão restrito de prática e inconformidade do tratamento da pesquisa; (h) Ausência de teores relativos às tecnologias da informação e das comunicações; (i) Falta de apreço com a originalidade próprias dos níveis e/ou modalidades de educação em que são recebidos os alunos do ensino básico; (j) Desprezo das peculiaridades competentes das especialidades do conhecimento que contemplam a

grade curricular do ensino básico.

Diante a esse cenário, e incluído toda a herança histórica ganha na formação docente, seja do ponto de vista organizacional e institucional, mas basicamente, filosófica e ideológica recebida dos anos anteriores, o desafio para este século é enorme!

Nesse ponto de vista, é preciso que se desenvolva a ponderação a respeito das competências fundamentais ao exercício da docência, seja na área da formação inicial, ou na área de formação continuada. Estas competências precisam ser desenvolvidas no decorrer do processo de formação, e serem aptos para responder às obrigações educacionais e culturais da criança que frequenta a creches ou a pré-escolas, bem como de sua família. Esta reflexão, além de sustentar a construção de processos de formação continuada com qualidade, poderão guiar a elaboração de grades curriculares para o Ensino Superior de maneira a responder às necessidades do novo perfil profissional. No entanto, e conforme as Diretrizes Nacionais para a Formação Docente é oportuno partir da conjectura que um bom professor de educação infantil deve ser capaz de:

- Trabalhar com classes de ensino infantil, a partir da abrangência da primeira infância como uma etapa de aprendizagem e de auto cuidado, para entender a importância das linguagens e de gradativa aproximação com as práticas do grupo de referência sociocultural;
- Prover cuidados e ensino a crianças com idade de zero a três anos, a partir da percepção de que, nessa fase, as crianças são ainda dependentes e as aprendizagens são repassadas por meio do contato, de forma afetiva e emocional, e fundamentada no fazer de conta;
- Construir um laço de confiança com as crianças com idade de 0 a 03 anos, partindo do entendimento da função da imitação, do intercâmbio e do brincar, como linguagem distinta da infância e dos cuidados essenciais com a higiene e a saúde.
- Organizar condições de aprendizagem apropriadas a crianças com idade de quatro a seis anos, partindo da captação de que participam de um método de ampliação de conhecimento com relação a constituição das linguagens e dos objetos de aprendizagem, analisando o desenvolvimento, em seus aspectos psicossocial, linguístico, cognitivo, físico e afetivo;
- Planejar instrutivamente o ensino infantil, selecionando conteúdos de aprendizagem e suas didáticas, administrando o espaço escolar, levando em consideração o desenvolvimento e aprendizagem peculiares referentes as idades de 0 a 3 anos e de 04 a 06 anos;
- Trabalhar na perspectiva de inclusão, com crianças com necessidades especiais.

Por fim, é indispensável apreciar que, para aprender a ocupação docente, o professor precisa, em primeiro lugar, estabelecer um caráter ético para com seu papel

social, ficando capaz de enfrentar com segurança, ética, justiça e solidariedade todas as demandas contemporâneas referentes ao direito universal do ensino para todos.

### 3 | CONCLUSÃO

Quando se conclui este estudo que teve como tema as políticas públicas e a formação de professores para a educação infantil com ênfase aos impasses e perspectivas entende-se que para aprimorar a formação docente, adequar e consolidar os processos de transformação no interior das entidades formadoras, explicando as limitações e aos desafios faz-se obrigatória uma revisão profunda dos diversos aspectos que intervêm na formação inicial dos educadores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que responda às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino (BRASIL-MEC, 2000, p. 12).

Para que a formação do educador do ensino infantil possa transpor às questões socioculturais do 3º Milênio referente aos afazeres direto com as crianças, juntamente com suas famílias, é preciso que ele tenha, desse modo, uma competência polivalente e seja capaz de empregar conhecimentos socialmente gerados de modo a construir adaptações didáticas apropriadas para a atenção e a educação infantil com qualidade.

Ser polivalente significa, portanto, que, ao educador compete desenvolver o conteúdo de naturezas diversas que compreendem desde cuidados vitais fundamentais, até conhecimentos característicos oriundos das diversas áreas do conhecimento. Essa postura polivalente exige, por sua vez, uma concepção bastante vasta do profissional, devendo tornar-se também um principiante, reflexionando diariamente a respeito de seu exercício, discutindo entre si, conversando com a comunidade e familiares, na busca por informações precisas para o desenvolvimento de seu trabalho. São ferramentas fundamentais necessárias para a reflexão sobre o exercício desenvolvido direto com as crianças: observação, planejamento, registro e a avaliação.

Para tanto, é necessário que recupere e pense sobre suas reproduções, conjecturas e convencionalismos que foi formando durante sua vida acadêmica, referentes às diferenças entre as crianças e seus familiares, de modo a ser capacitado sobre o agir, através de uma atuação educacional aberta, compreensiva e fundamentada em conceitos, procedimentos e atitudes originárias da Cultura, das Artes e da Ciência.

As creches e pré-escolas necessitam desse modo, de um educador que aprecie e instale processos, tanto legais como didáticos, que o autorize fazer frente a uma educação plural pela cidadania.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: Unesp, 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para a Formação de professores**. Brasília: MEC, 2000.

BRZEZINSKI, Iria. **A educação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: Possibilidades e perplexidades**. (2a ed.). São Paulo: Cortez, 1999.

CERISARA, A. B. A pré-escola e as implicações pedagógicas do modelo histórico cultural. **Revista Caderno Cedes**. Campinas, 35(4), p.65-78, 2002.

CORREA, B. C. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de políticas educacionais**. 9(3), 20-29, 2011.

CORSETTI, Berenice; RAMOS, Eloisa Capovilla da Luz. Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. **Revista Ciências e Letras**, Porto alegre: 31(5), 339-350, 2002.

COSTA, A. C. M.; OLIVEIRA, M. C. As políticas públicas de educação infantil no contexto do neoliberalismo. **Revista Edição Popular**, Uberlândia, 10(7), 89-97, 2011.

FREITAS, R. A. M. M. **Formação de conceitos na aprendizagem escolar e a atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino Educativa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2018.

GENTILI, P. **Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias**. (10a ed.). Petrópolis: Vozes, 2002.

KRAMER, S. et al. **Formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro: relatório da pesquisa**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

MEDEIROS, A. F.; NOGUEIRA, E. M. L.; Barroso, F. C. S. Desatando os nós das políticas de educação infantil no Brasil. **Revista Espaço do currículo**, São Paulo, 5(1), 287-293, 2012.

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira; NASCIMENTO, Débora Maria. **Descendo à Toca do Coelho: fatores sociais, profissão docente e o mal-estar dos professores**. São Paulo: SETEPE, 2012.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, 22(74), 27- 42, 2002.

RODRIGUES, V. B. Políticas públicas na educação brasileira: caminhos percorridos desde o império até o governo lula. **Revista Sociais e humanas**, Santa Maria, 26(1), 09- 24, 2013.

SACRISTÁN, J. G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. *In*: Sacristán, J. G. *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** (1a ed.). São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SPODEK, B. **Handbook of researt in early childhood educacion.** New York: The Free Press, 1982.

TEBET, G. G. DE C.; ABRAMOWICZ, A. Creches, educação infantil e políticas públicas municipais: um olhar sobre a cidade de São Carlos – Brasil. **Revista Políticas Educativas**, Porto Alegre, 3(2), 25-39, 2010.

VIEIRA, L. M. F.; DUARTE, A. M. C.; PINTO, M. DE F. N. O trabalho docente na Educação Infantil pública Belo Horizonte, **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 17(51), 12- 19, 2012.

## MARCOS LEGAIS PARA O RETORNO ÀS AULAS COM SEGURANÇA PÓS PANDEMIA DA COVID-19 FRENTE À AFETIVIDADE COMO CONDIÇÃO DE APRENDIZAGEM

*Data de aceite: 01/02/2022*

*Data de submissão: 07/12/2021*

**Elen Carolina Martins**

<http://lattes.cnpq.br/5339894583497029>

**Mary Diana da Silva Miranda Rodrigues**

<http://lattes.cnpq.br/7181551498837331>

**RESUMO:** Considerando o atual momento vivido pela sociedade mundial que foi atingida pela pandemia da Covid-19, além das mudanças de padrões e estilos de vida, este artigo tem como objetivo apontar os normativos jurídicos, identificando a necessidade dessa segurança jurídica, demonstrando a possibilidade de ação do poder público, analisando a aplicação dos marcos legais, onde o caminho a ser perseguido foi de encontrar nas fontes consultadas a condição jurídica do retorno às aulas presenciais, pesquisando normas, tais como, notas técnicas, portarias, pareceres e leis. Buscou-se ainda analisar a aplicação e viabilidade dessas normas e por fim refletir sobre a possibilidade do retorno às aulas presenciais. A metodologia utilizada foi à pesquisa social com análise qualitativa, usando de meios eletrônicos e físicos para acesso aos documentos. Como hipótese tem a necessidade de legislar sobre a volta às aulas com segurança, onde na conclusão tem-se justamente a falta de legislação para um retorno às aulas com segurança.

**PALAVRAS-CHAVE:** Marcos legais, Covid-19, Retorno as aulas.

**ABSTRACT:** Considering the current moment experienced by world society that was hit by the Covid-19 pandemic, in addition to changes in standards and lifestyles, this article aims to point out the legal regulations, identifying the need for this legal certainty, demonstrating the possibility of action government, analyzing the application of legal frameworks, where the path to be pursued was to find in the consulted sources the legal condition of returning to classroom classes, researching standards such as technical notes, ordinances, opinions and laws. It was also sought to analyze the application and feasibility of these standards and, finally, reflect on the possibility of returning to face-to-face classes. The methodology used was social research with qualitative analysis, using electronic and physical means to access documents. As a hypothesis, there is the need to legislate about a safe return to school, where the conclusion is precisely the lack of legislation for a safe return to school.

**KEYWORDS:** Legal milestones, Covid-19, Back to school.

### 1 | INTRODUÇÃO

Fomos atingidos mundialmente por uma pandemia que mesmo de causa incerta, recebemos a mesma orientação sanitária, que é o isolamento social até que a vacina seja pesquisada, testada e implementada.

Ocorre que a realidade social tem pormenores que dependem da organização estatal para se comportar, entre elas o acesso à

educação, que no caso brasileiro é um direito constitucional.

Se tratando do acesso à educação e o momento de isolamento social em que estamos vivenciando, é necessário questionar: qual a importância dos marcos legais para o retorno às aulas com segurança neste período de pandemia?

A busca por respostas para tal questionamento, se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre o que foi produzido em termos de segurança jurídica para tratar do tema.

A pesquisa é definida por Gil (2010), como:

[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2010, p. 17)

A partir desta definição, a metodologia adotada para o presente estudo, baseou-se na pesquisa social direcionada para a abordagem qualitativa, na qual Minayo (2004, p. 21) afirma que “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.”

Quanto ao procedimento técnico utilizado, Malheiros (2011, p. 86) destaca que a pesquisa documental, “deve ser utilizada quando existe a necessidade de analisar, criticar, rever ou ainda compreender um fenômeno específico ou fazer alguma consideração que seja viável com base na análise de documentos.”

Em virtude disso, a partir da metodologia escolhida, espera-se que os resultados desta pesquisa tragam contribuições relevantes para a sociedade.

## **2 | MARCOS LEGAIS NO CENÁRIO INTERNACIONAL E NACIONAL**

Para iniciarmos a busca por respostas quanto aos questionamentos que norteiam este estudo, seguem algumas decisões legais que tratam do acesso à educação no que diz respeito ao cenário internacional e nacional.

Quanto ao cenário internacional, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), forneceu apoio aos países em seus esforços para minimizar as consequências das suspensões das aulas e facilitar a continuidade da educação para todos por meio da educação remota, especialmente para os mais vulneráveis e as comunidades desfavorecidas.

A UNESCO, em seu material, “Suspensão das aulas e resposta a COVID”, disponibilizou dados como o “Impacto da Covid-19 na Educação”, apresentando diariamente o “Monitoramento mundial do fechamento das escolas devido a COVID 19” iniciado em fevereiro de 2020. (UNESCO, 2020).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) apresentou em sua página na internet, um estudo denominado “Covid-19 – Doença do novo coronavírus – o que você precisa saber para proteger você e sua família”, e segundo esta entidade, “estar bem informado é essencial para proteger você e seus entes queridos. Por isso, o UNICEF está trabalhando com especialistas em saúde global para fornecer a você informações precisas, confiáveis e baseadas em evidências científicas.” (UNICEF, 2020).

Já a Organização de Estados Ibero-Americanos para a educação, a ciência e a cultura (OEI) disponibilizou o estudo do Impacto do COVID-19 na educação, ciência e cultura na Ibero-América, publicado em março de 2020 (OEI, 2020).

O estudo traz uma análise do impacto da pandemia da Covid-19 nos sistemas educacionais da Ibero-América, bem como na cultura e ciência dos países que integram a região. Responde, entre outras, perguntas como estas abaixo:

- Quais podem ser os efeitos acadêmicos do encerramento das escolas por causa da pandemia de Covid-19?
- Como afetará o abandono escolar?
- Que medidas são necessárias para reduzir o seu impacto educativo e social? (OEI, 2020).

**Para a primeira pergunta o estudo traz que:**

A estimativa de Woessmann, confirmada por estudos posteriores, foi calculada quando a formação online não se encontrava tão desenvolvida como em 2020. Pelo contrário, como assinala o estudo realizado na Espanha pelos professores Furió, Juan, Seguí e Vivó, como esta nova forma de intervenção os estudantes não serão afetados. Os professores da Universidade Politécnica de Valência não registam diferenças estatisticamente significativas entre os resultados escolares de estudantes através de plataformas eletrônicas ou tradicionais com 9 formação presencial” – tradução livre (OEI, 2020).

Com alguns elementos que já conhecemos, quais sejam, a presença das Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), dos pais em seus papéis fundamentais, dos professores entre outros.

**Sobre a segunda pergunta tem-se a seguinte resposta:**

O estudo publicado em 2017 no Economic Journal, pelos professores Goux, Gurgand e Maurin, da Paris Economics School, vai mais além e mostra como, de facto, no caso da França, existe uma relação direta entre maus resultados acadêmicos e o abandono escolar. Este estudo, consistente com outros no Brasil, Peru, Guatemala ou Argentina, mostra que uma intervenção educativa para apoiar os alunos mais afetados pode reduzir o abandono entre 25% e 40%” – tradução livre (OEI, 2020).

Todas as informações até aqui apresentadas, provém de fontes governamentais fornecidas pelos próprios governos, bem como de outras organizações internacionais especializadas e que atualizam regularmente suas publicações por meio de relatórios que tratam dos efeitos do Coronavírus na educação.

Alguns países que decidiram retornar as aulas presenciais, voltaram a modalidade do ensino remoto por questões relacionadas a contaminação pelo Covid-19, como é o caso da França que no dia 18 de maio de 2020, vinculou-se a notícia de que “uma semana após o retorno das aulas do ensino infantil e fundamental, o governo francês anunciou que 70 das 40 mil escolas do país precisaram voltar a fechar as portas devido ao contágio pelo novo Coronavírus” (PERNAMBUCO, 2020).

A OEI, através do seu mais recente relatório intitulado *Efeitos do Coronavírus na Educação*, analisa o impacto que esta pandemia poderia ocasionar na área da educação, especialmente, em temas como o rendimento escolar, a taxa de abandono escolar e o efeito nos futuros salários. Além disso, o relatório destaca as medidas e condições necessárias para reduzir o impacto na educação da região.

Se tratando dos marcos legais nacionais, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) publicou no dia 20 de maio de 2020 a Manifestação sobre o direito à educação de crianças e adolescentes durante a pandemia do Covid-19:

Ante o exposto, o CONANDA destaca que:

- crianças e adolescentes devem ter seu direito à educação de qualidade garantido com absoluta prioridade;
- o direito à alimentação escolar deve ser assegurado a toda criança e todo adolescente matriculados na rede pública de ensino, seja por meio de entrega em domicílio ou por outra medida hábil;
- soluções educacionais devem considerar peculiaridades de crianças e adolescentes em situação de especial vulnerabilidade, especialmente estudantes em acolhimento institucional, em cumprimento de medidas socioeducativas, com deficiência, indígenas, de povos e comunidades tradicionais, e migrantes;
- o ensino domiciliar é atualmente proibido pela legislação vigente e qualquer alteração legal deve envolver amplo debate prévio;
- o uso de educação à distância deve estar atento a limitações a tempo de tela e à proteção de dados pessoais de crianças e adolescentes;
- é fundamental reconhecer as desigualdades estruturais do país, inclusive no acesso à internet e infraestrutura domiciliar, o que deve ser considerado nas soluções e medidas tomadas, inclusive no tocante à necessidade inegável de adiamento do ENEM e outros exames nacionais, a fim de não ampliar e aprofundar assimetrias entre estudantes;
- deve-se buscar estratégias de manutenção das interações que promovam a produção de conhecimento sobre a realidade, sem amplificar o cenário de desigualdade no acesso ao conhecimento escolar, incentivando a relação família-escola, sem sobrecarregar familiares ou fomentar ingerências de uma parte em relação à outra (nem homeschooling, nem família como auxiliar de classe), sem fomentar interesses de ataque à política pública educacional;
- as soluções educacionais devem considerar ainda as desigualdades em relação ao nível de escolaridades das/os mães/pais ou responsáveis, a

limitação da quantidade de equipamentos nas famílias e os horários e tempo necessário para a realização das atividades;

- é essencial que estudantes e professores sejam ouvidos e tenham suas opiniões consideradas, junto a especialistas, para construção de soluções relacionadas à educação em contexto de pandemia. (BRASIL, 2020).

Esses documentos de organismos nacionais e internacionais na verdade tentaram compreender o momento vivido e reafirmar aquilo que deve ser preservado, em qualquer espaço territorial. Numa visão mais geral, seriam diretrizes que asseguram a vida, a saúde e sociedade.

Uma outra medida tomada em algumas regiões do Brasil, foi a antecipação do recesso escolar. No Rio Grande do Norte, por meio de um decreto publicado na edição do dia 30 de maio de 2020 do Diário Oficial do Estado, o governo deste estado, autorizou a antecipação do recesso escolar sob a condição de ouvir a avaliação do Conselho Estadual de Educação e prorrogou a suspensão das aulas presenciais na rede pública e privada de ensino no Rio Grande do Norte até 6 de julho de 2020. A medida alcançou toda a rede, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Médio, Superior, Técnico e Profissionalizante. (RIO GRANDE DO NORTE, 2020).

O Ministério da Educação juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologaram parcialmente o Parecer n.º 5/2020 aprovado em 28 de abril de 2020 que trata da “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19” delega aos sistemas de ensino a competência para elaborar diretrizes para a retomada das aulas presenciais. com regras sobre a educação na pandemia, mantendo a autorização para que as atividades remotas passassem a valer como carga horária que estava prevista para o ano letivo de 2020. Diante disso, as escolas passaram a ter mais um recurso para cumprir o mínimo de horas letivas exigidos por lei. (BRASIL, 2020).

O objetivo central destas diretrizes consiste em apontar os principais temas a serem debatidos democraticamente em cada sistema/rede de ensino. Já a construção dos protocolos de retorno às aulas e de segurança sanitárias devem primar por medidas isonômicas que garantam o bem comum.

Concomitantemente ao parecer supracitado, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), passou por uma fase de planejamento e debate com a comunidade acadêmica, para posteriormente tomar as decisões sobre o retorno das aulas.

Segundo a reitora Sandra Regina Goulart Almeida, em *live* transmitida na página oficial da universidade no Instagram, ela afirma que é preciso perceber a diferença entre Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Educação à Distância (EAD), destacando que Ensino Remoto Emergencial é diferente de uma Educação à Distância podendo ser configurado de várias formas, dentro de sua maneira emergencial, num contexto em que as atividades

presenciais não podem ocorrer.

Além da preocupação com o acesso à educação, algumas instituições tiveram a iniciativa de propor materiais que dessem suporte ao bem estar emocional das crianças em tempos de pandemia e isolamento. É o caso do Centro de Estudos e Pesquisas em Emergências e Desastres em Saúde, da Fundação Oswaldo Cruz (CEPEDES/FIOCRUZ), que lançou no dia 11 de junho de 2020 a cartilha *Crianças na pandemia Covid-19*, que faz parte da série *Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid-19*, sob coordenação da pesquisadora Débora Noal e de Fabiana Damásio, diretora da FIOCRUZ de Brasília. O objetivo da cartilha é apresentar os fatores de alterações emocionais e comportamentais apresentadas pelas crianças durante a pandemia, além de abordar casos específicos como aqueles que envolvem refúgio, migração e deficiência física e intelectual (FIOCRUZ, 2020).

Algumas outras instituições de ensino, afirmam que enquanto não houver a vacina que seja eficaz em combater a Covid-19, não há por que haver o retorno das aulas presenciais. Seguindo nesta perspectiva, em 15 de junho de 2020, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) informou em nota que, caso não houver vacina ou remédio eficiente contra a Covid-19, não deve retomar as aulas neste ano:

Se não houver alternativas, como a vacina ou medicamento eficaz contra a covid-19, o retorno presencial completo não será possível no ano de 2020”, diz a nota. A instituição – que é a maior federal do país, com cerca de 67 mil alunos – explica que é preciso “discutir com responsabilidade e coerência a possibilidade do retorno progressivo de parte das nossas atividades no formato remoto emergencial, para que o ano acadêmico de 2020 não seja completamente perdido. (UFRJ, 2020).

Outras iniciativas têm sido tomadas quanto ao possível retorno das aulas presenciais. É o caso do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, que tornou público um documento chamado *Diretrizes para protocolo de retorno às aulas presenciais*, datado de junho de 2020 que trata das seguintes medidas pedagógicas:

1. Apresentação de alternativas para cumprimento da carga horária mínima anual
  - 1.1. ampliação da jornada diária nas escolas;
  - 1.2. reposição de aulas utilizando sábados letivos;
  - 1.3. reposição de aulas em turnos alternativos, como o noturno;
  - 1.4. prorrogação dos calendários de atividades para o período de recesso ou para o ano seguinte.
  - 1.5. reordenação da trajetória escolar, reunindo em continuum dois anos ou séries consecutivas, para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, relativos ao ano letivo afetado e ao ano letivo subsequente.
2. Adequação curricular; ensino híbrido.

- 2.1. Revisão dos objetivos de aprendizagem para o ano letivo em curso, com compensação a ser realizada no ano seguinte.
- 2.2. Avaliação diagnóstica
- 2.3. Estratégias de nivelamento e recuperação
- 2.4. Conteúdo e estratégias de avaliação da aprendizagem
- 2.5. Formação de professores
- 2.6. Disponibilização de meios (exemplos: plataforma de ensino mediado acessível para os estudantes; planos de dados gratuitos para os alunos preferencialmente; logística para entrega de material impresso para estudantes que não tenham acesso à internet)
- 2.7. Redução ou proibição do compartilhamento de materiais e equipamentos. (BRASIL, 2020).

À luz dessas considerações iniciais, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) propõe estratégias para a educação escolar durante e após o período da pandemia do Coronavírus, com foco nos seguintes temas:

- i. retomada das aulas presenciais somente em situação de plena segurança sanitária;
- ii. critérios para aplicação ou não de avaliação das atividades remotas durante a pandemia;
- iii. recomposição do calendário letivo presencial com possibilidade ou não de cômputo das atividades remotas;
- iv. organização do trabalho dos/as profissionais da educação, observados os critérios de segurança sanitária e de novas rotinas escolares;
- v. novas estruturas físicas e pedagógicas para garantir qualidade e equidade no atendimento escolar, sobretudo nas redes públicas. (CNTE, 2020).

O documento apresenta dados de matrículas, docentes e funcionários da educação básica, número de escolas públicas e privadas por rede, e alerta que “não se pode permitir que nichos sociais de maior renda se aproveitem da pandemia para obter vantagens adicionais sobre os estratos sociais mais vulneráveis.” (CNTE, 2020).

Já os pesquisadores da Universidade de Granada (UGR) em um estudo realizado, apresentam resultados de que se uma família espanhola média, composta por dois adultos e 1,5 filhos menores, no primeiro dia de aula cada aluno será exposto a 74 pessoas. Isso ocorrerá exclusivamente se não houver contato com alguém fora da sala de aula e da casa da família. “No segundo dia”, explica Alberto Aragón, coordenador do projeto, “a interação chegaria a 808 pessoas, considerando exclusivamente as relações sem distanciamento nem máscara da própria classe e as das classes de irmãos e irmãs”. A projeção em papel excede 15.000 contatos em três dias. (UGR, 2020).

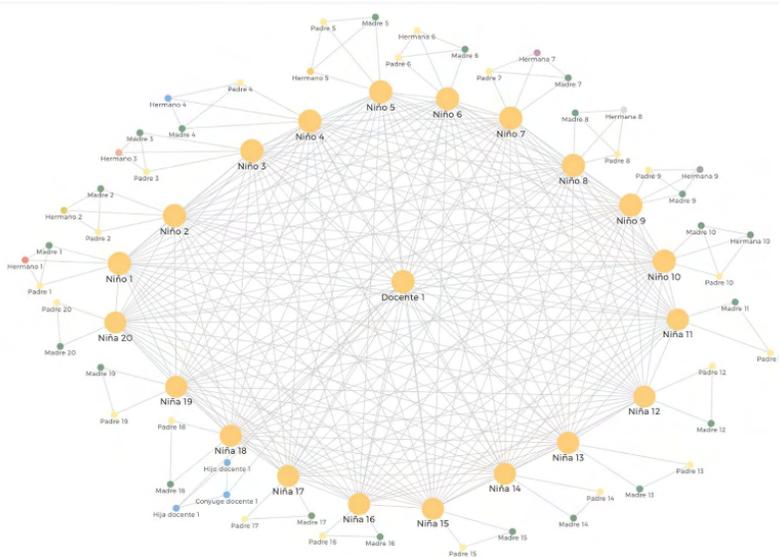


Figura 1 – Esquema das relações de uma turma do ensino fundamental com 20 alunos

Fonte: El País (2020)

As experiências no Brasil demonstram que há necessidade do fortalecimento do Pacto Federativo, porque União, Estados, DF e Municípios são co-responsáveis pelas ações de combate à contaminação, bem como, em assegurar que a sociedade, em especial os alunos e profissionais da educação, tenham um retorno seguro.

### 3 | OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

Quando falamos em aprendizado, precisamos relacioná-la com vários elementos para que ela aconteça de maneira significativa. Acredita-se que sua efetividade está relacionada às condições ligadas desde o espaço físico até as interações sociais, ou seja, são diferentes fatores que acabam influenciando no maior ou menor aprendizado.

Diante disso, nesse período de pandemia, diversas habilidades foram desenvolvidas e/ou aprimoradas pelas pessoas. Mudanças na maneira de comprar, de ir às igrejas, de festejar datas comemorativas, enfim, no estalar de dedos, as referências tradicionais em como viver em sociedade foram se transformando. Pergunta-se: os processos de ensino aprendizagem, como ficam?

Alguns pensadores como Henri Wallon e Vygotsky apresentam algumas considerações sobre a importância das interações sociais e seus reflexos em uma aprendizagem significativa. Consideramos pertinente trazer algumas discussões sobre as teorias com o momento vivido da pandemia uma vez que nos levou um distanciamento, e também analisando como o ensino remoto pode não proporcionar as interações sociais da maneira como ocorria nas aulas presenciais.

O pensador Henri Wallon destaca a afetividade como um aspecto importante para que o estudante possa aprender. Para Bezerra (2006), em seu artigo *Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criação a partir da emoção*, a afetividade:

[...] constitui-se no elemento básico da afetividade humana, que é um: 'conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza'" (CODO & GAZZOTTI *apud* BEZERRA, 2006).

Dando continuidade a tal discussão, Bezerra ainda nos traz os ensinamentos de Wallon diferenciando emoções de afetividade. Na visão de Galvão *apud* Bezerra:

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações" (Galvão *apud* BEZERRA, 2006).

Portanto, nesse cenário de distanciamento social e com aulas remotas, carregado por inseguranças quanto a descoberta de vacinas que irão prevenir a contaminação por Covid-19, acreditamos que a escola e seus professores, devem se atentar a formação integral do estudante.

Mesmo não havendo as aulas presenciais, é de fundamental importância não esquecermos dos quatro elementos que contribuem com a formação integral dos discentes, são eles: "afetividade, movimento, capacidade cognitiva e a formação da personalidade e que estão íntima e indissociavelmente relacionados entre si". (BEZERRA, 2006).

No mesmo norte, Leite e Tassoni [Sd], destacam em seu artigo *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor* que:

"A tradicional visão dualista do Homem enquanto corpo/mente, matéria/espírito, afeto/cognição, que tem permeado a trajetória do pensamento e do conhecimento humano há muitos séculos, tem se manifestado em estudos sobre o comportamento a partir de uma visão cindida entre racional e emocional, pressupondo-se, geralmente, que o primeiro deveria dominar o segundo, impedindo uma compreensão da totalidade do ser humano" (LEITE e TASSONI, [Sd]).

Também utilizam de Wallon para dizer que:

É importante reafirmar a posição de Wallon quanto ao desenvolvimento da afetividade. Segundo o autor, ela manifesta-se primitivamente nos gestos expressivos da criança. 'Enquanto não aparece a palavra, é o movimento que traduz a vida psíquica, garantindo a relação da criança com o meio'. Através das interações sociais, as manifestações posturais vão ganhando significado e, com a aquisição da linguagem, a afetividade adquire novas formas de manifestação, além de ocorrer também uma transformação nos próprios níveis de exigência afetiva/ (WALLON *apud* LEITE e TASSONI, [Sd]).

O rompimento da presença física durante a pandemia concatena com a ideia que Leite e Tassoni trazem dos ensinamentos de Vygotsky, assim:

Outro autor que enfatizou, em seus estudos, a íntima relação entre afeto e cognição é Vygotsky. Denuncia que a separação desses dois aspectos 'enquanto objetos de estudos, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. (VYGOTSKY *apud* LEITE e TASSONI, [Sd]).

Nessa linha de ensino de Vygotsky, temos a teoria sócio-construtivista que Boiko e Zamberlan, em seu artigo *A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola* assim define:

O sócio-construtivismo é uma teoria que vem se desenvolvendo, com base nos estudos de Vygotsky e seus seguidores, sobre o efeito da interação social, da linguagem e da cultura na origem e na evolução do psiquismo humano. Segundo este referencial, o conhecimento não é uma representação da realidade, mas um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do indivíduo. Portanto, a aprendizagem é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural. (BOIKO e ZAMBERLAN, 2001).

Esse ensinamento é repetido no artigo *Interação social e o processo de mediação entre crianças de uma escola de educação infantil*, onde Souza *et al* asseguram que:

Para entender o desenvolvimento humano em sua plenitude, o presente artigo utiliza a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky considerando-a fundamental, porque sua essência fornece proposições sobre a compreensão do desenvolvimento humano e os processos psicológicos que estão envolvidos nesta perspectiva. Assim, a partir de sua ancoragem, esta perspectiva cria a oportunidade de diálogo sobre seus pontos e processos primordiais como pensamento, a linguagem e a consciência. Além disso, a instituição na qual ocorreram as observações baseia-se nessa perspectiva para a construção de seus objetivos e desenvolvimento de projetos pedagógicos. (SOUZA *et al*, 2018).

Portanto, para o aprendizado é necessário essa afetividade defendida por Wallon mas também essa carga social trazida por Vygotsky, porém o desafio é como fazer essa roda girar em momentos como da pandemia, que podia ser um momento de guerra ou de escassez de alimentos.

## 4 | CONCLUSÕES

O patrono da educação Paulo Freire ensinava sobre a necessidade de emancipação do aluno para numa análise social ser livre para tomar as decisões, quando temos a obrigação estatal de oferecer acesso à educação e à saúde, garantias inclusive constitucionais, percebemos que os marcos legais para o retorno às aulas são urgentes.

Somente um Estado fortalecido, com o pacto federativo vigente e seguro, além de relações internacionais bem estruturadas garantindo a soberania interna e externa consegue em meio a uma pandemia superar as dificuldades. Com os modelos de outros países, o Brasil consegue perceber erros e acertos, que podem ser evitados ou cometidos novamente.

A pesquisa demonstrou que o problema não é único ou isolado, mas perpassa por entidades, governos e sociedade, sendo necessário um planejamento, disciplina, e confiança na ciência e respeito individualidades.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Ricardo José Lima. **Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento Cognitivo da criança a partir da emoção.** Revista Didática Sistêmica, ISSN 1809-3108, Volume 4, julho a dezembro de 2006.

BOIKO, Alessandra Thomaz. ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. **A perspectiva sócio construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Diretrizes para protocolo de retorno às aulas presenciais.** Disponível em: <<https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas/73196-consed-lanca-diretrizes-para-a-retomada-das-aulas-presenciais-mas-nao-escuta-os-profissionais-da-educacao-e-os-estudantes>>. Acesso em: 05 out 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/02/mec-autoriza-que-atividades-remotas-passem-a-valer-como-carga-horaria.ghtml>>. Acesso em: 30 set 2020.

BRASIL. Ministério da Mulher, da família e dos direitos humanos. **Manifestação do Conanda sobre o direito à educação de crianças e adolescentes durante a pandemia do Covid-19.** Disponível em: <[https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/SEIMDH\\_-\\_1196828\\_-\\_Manifesto\\_sobre\\_educacao\\_na\\_pandemia.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/SEIMDH_-_1196828_-_Manifesto_sobre_educacao_na_pandemia.pdf)>. Acesso em: 30 set 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Diretrizes para a Educação Escolar durante e pós-pandemia - contribuições da CNTE.** Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/73201-acesse-a-publicacao-diretrizes-para-a-educacao-escolar-durante-pos-pandemia-contribuicoes-da-cnte>>. Acesso em: 05 out 2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Crianças na pandemia Covid 19.** Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/06/11/fiocruz-lanca-cartilha-sobre-os-impactos-psicossociais-da-pandemia-nas-criancas>>. Acesso em: 01 out 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 5ª ed., São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. TASSONI, Elvira Cristin Martins. **A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor.** Disponível em: <<fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>>. Acesso em: 20 set 2020.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23ª ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

OEI. **O impacto do Covid 19 na educação, ciência e cultura na ibero america**. OEI, 2020. Disponível em: <<https://oei.org.br/noticia/impacto-do-covid-19-na-educacao-ciencia-e-cultura-na-ibero-america>>. Acesso em: 25 set. 2020.

PERNAMBUCO, Diário de. **Uma semana após retorno das aulas, França fecha 70 escolas por contágio de Covid-19**. Diário de Pernambuco, 2020. Disponível em: <<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/mundo/2020/05/uma-semana-apos-retorno-das-aulas-franca-fecha-70-escolas-por-contagi.html>>. Acesso em: 25 set. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto**. Disponível em: <<https://www.saibamais.jor.br/aulas-da-rede-publica-e-privada-no-rn-seguem-suspensas-ate-6-de-julho/>>. Acesso em: 30 set 2020.

SOUZA, Elisabeth. et al. **Interação social e o processo de mediação entre crianças de uma escola de educação infantil**. Psicologia.pt ISSN 1646-6977 Documento publicado em 04.02.2018

UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação**. UNESCO, 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 20 set. 2020.

UNICEF. **Covid-19 – Doença do novo coronavírus O que você precisa saber para proteger você e sua família**. UNIFEC, 2020. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/coronavirus-covid-19>>. Acesso em: 20 set. 2020.

UNIVERSIDADE DE GRANADA. **Estudo**. Disponível em:<[https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-06-17/colocar-20-criancas-numa-sala-de-aula-implica-em-808-contatos-cruzados-em-dois-dias-alerta-universidade.html?ssm=FB\\_CC](https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-06-17/colocar-20-criancas-numa-sala-de-aula-implica-em-808-contatos-cruzados-em-dois-dias-alerta-universidade.html?ssm=FB_CC)>. Acesso em: 10 out 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Ensino Remoto Emergencial e Educação à Distância**. Disponível em: <[https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/06/02/interna\\_gerais,1153198/amp.html](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/06/02/interna_gerais,1153198/amp.html)>. Acesso em: 01 out 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Nota sobre retorno as aulas**. Disponível em: <<https://www.redetv.uol.com.br/jornalismo/educacao/ufjr-diz-que-so-retoma-as-aulas-presenciais-em-2020-se-houver-vacina-ou-rem>>. Acesso em: 01 out 2020.

# CAPÍTULO 6

## O ENSINO E O APRENDIZADO DO TELEJORNALISMO NO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA UESPI DE PICOS-PI

*Data de aceite: 01/02/2022*

*Data de submissão: 02/11/2021*

### **Clebson Lustosa Brandão Lima**

Jornalista e Relações Públicas, Especialista em Docência do Ensino Superior. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Comunicação/PPGCOM-UFPI Universidade Estadual do Piauí Teresina – Piauí

<http://lattes.cnpq.br/1897903230760957>

<https://orcid.org/0000-0002-6273-9586>

### **Samantha Viana Castelo Branco Rocha Carvalho**

Doutora em Comunicação Social. Professora titular da Universidade Federal do Piauí (UFPI) Universidade Estadual do Piauí Teresina – Piauí

<http://lattes.cnpq.br/1765915387005395>

<https://orcid.org/0000-0001-8492-0557>

**RESUMO:** A pesquisa trata do ensino e o aprendizado do Telejornalismo no curso de Comunicação Social da UESPI de Picos-PI que é justificado devido à necessidade singular de erguer um estudo de caráter dialético que transpasse as percepções empíricas e genéricas que denunciam a frágil qualidade do ensino e aprendizado do telejornalismo no referido bacharelado. Sendo assim, é objetivo geral deste estudo é pesquisar as nuances acerca do ensino e aprendizagem do Telejornalismo oferecido no curso de Comunicação Social da UESPI de Picos-PI. Diante disso, elenca-se que através do

método qualitativo de pesquisa mais a técnica da entrevista estruturada realizada com 1 (um) professor de Telejornalismo e 4 (quatro) alunos, chegou-se a consideração final que a deficiência estrutural do curso de Comunicação Social acaba por prejudicar o ensino e aprendizagem da disciplina de Telejornalismo, porém o relevante a ressaltar é que tal limitação não implica afirmar que o docente de Telejornalismo é incapacitado e que os discentes, nesse contexto, tornam-se inaptos para trabalhar na televisão, pois o esforço intelectual dos sujeitos entrevistados contribui para a superação das deficiências que lhes afligem. Assim, este artigo conta com o aporte teórico de: Paternostro (1999), Barbeiro e Lima (2002), Freire (2001), Ferreiro (2001), Zabalza (2002) e Simão (2001) e tantos outros mais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizado. Ensino. Telejornalismo. UESPI.

### TEACHING AND LEARNING TELEJOURNALISM IN THE COURSE OF SOCIAL COMMUNICATION AT UESPI PICOS-PI

**ABSTRACT:** The research deals with the teaching and learning of Telejournalism in the Social Communication course of UESPI de Picos-PI, which is justified due to the singular need to erect a study of a dialectical character that transcends the empirical and generic perceptions that denounce the fragile quality of teaching and Learning of telejournalism in the aforementioned baccalaureate. Thus, it is the general objective of this study is to research the nuances about teaching and learning of Telejournalism offered in the course of Social Communication of UESPI of

Picos-PI. In view of this, it is stated that through the qualitative method of research plus the structured interview technique performed with 1 (one) professor of Telejournalism and 4 (four) students, the final consideration was reached that the structural deficiency of the Social Communication course. But it is important to emphasize that this limitation does not imply that the Telejournalism teacher is incapacitated and that the students, in this context, become unable to work on television, since the intellectual effort of the subjects interviewed contributes to overcoming the deficiencies that afflict them. Thus, this article has the theoretical contribution of: Paternostro (1999), Barbeiro and Lima (2002), Freire (2001), Ferreira (2001), Zabalza (2002) and Simão (2001) and many others.

**KEYWORDS:** Learning. Teaching. Telejournalism. UESPI.

## 1 | INTRODUÇÃO

O ensino e o aprendizado do Telejornalismo no curso de Comunicação Social da UESPI de Picos-PI temática deste artigo tem o objetivo geral de pesquisar as nuances acerca do ensino e aprendizagem na disciplina de Telejornalismo oferecida no curso de Comunicação Social da Universidade Estadual do Piauí campus de Picos, cidade do interior piauiense.

Além disso, são objetivos específicos deste artigo: Discorrer o processo de ensino do Telejornalismo do curso de Comunicação Social da UESPI de Picos-PI; Analisar a emenda teórica e prática da disciplina de Telejornalismo oferecido no curso de Comunicação Social da UESPI de Picos-PI e Ponderar os pontos negativos e positivos acerca do ensino e aprendizagem do ensino do Telejornalismo no curso de Comunicação Social da UESPI de Picos-PI.

Nesse contexto, enfatiza-se, também, que o problema de pesquisa deste trabalho refere-se a seguinte indagação: O ensino e aprendizado de Telejornalismo oferecido no curso de Comunicação Social da UESPI de Picos-PI satisfaz a exigências laborais do telejornalista imerso na prática da profissão?

Assim, explica-se que a pesquisa aqui abordada justifica-se devido à necessidade singular de erguer um estudo de caráter dialético que transpasse as percepções empíricas e genéricas que denunciam a frágil qualidade do ensino e aprendizado do telejornalismo no referido bacharelado.

Diante disso, explica-se que no âmbito do Ensino e Docência Superior, rol que integra a temática deste artigo, as nuances que envolvem o ensino e aprendizagem de qualquer assunto não divergem em sua essência do que é realizado em outras modalidades de instrução como, por exemplo, na educação de base.

Sendo assim, enfatiza-se que temática aqui abordada foi escolhida primeiramente por ser jornalista, egresso do curso de Comunicação Social da UESPI de Picos-PI e conseqüentemente sabedor da realidade do ensino e aprendizagem da disciplina de Telejornalismo do supracitado curso.

Ademais, num segundo momento, erguer este trabalho num caráter científico torna-

se um logro relevante para avaliar a veridicidade das assertivas empíricas comumente difundidas que o ensino e aprendizagem do Telejornalismo no curso de Comunicação Social da UESPI de Picos-PI é ineficaz.

Em outro plano, um estudo desse porte torna-se, também, um ensaio balizador comparativo para apontarmos, inclusive, se o ensino e aprendizagem de Telejornalismo oferecido no supracitado pode ser um eixo majoritário para julgar a qualidade do profissional telejornalista na sociedade picoense.

Nessas menções, explica-se que um trabalho dessa natureza apresenta embase relevante a quatro âmbitos: pessoal, acadêmico, institucional e social. No âmbito pessoal, embasa-se pela satisfação de estudar e pesquisar uma temática prazerosa e satisfatória de investigar cientificamente *in loco* a realidade do ensino e aprendizagem da disciplina de Telejornalismo do curso de Comunicação Social da UESPI de Picos-PI.

Já no aspecto acadêmico, um estudo desse porte serve de base científica para mostrar a acadêmicos e profissionais do curso de Comunicação Social a realidade que estão vivenciando do ensino e aprendizagem do Telejornalismo. Assim, inclusive, os próprios docentes da referida disciplina poderão ter acesso a uma pesquisa que pormenorize a realidade de tal ensino e aprendizado.

Em sequência, para o âmbito institucional pesquisar o ensino e aprendizado do Telejornalismo é de forte valia para a Universidade Estadual do Piauí que oferece o curso, em questão, há 19 anos. Por fim, no aspecto social essa pesquisa concretiza-se como uma fonte de informação a leigos e interessados no assunto atinente a temática aqui já referenciada.

Sendo assim, espera-se com tudo isso erguer um estudo coeso, coerente e de reflexões construtivas a realidade analisada e assim, poder apontar conclusões relevantes a temática, aqui, proposta.

Por isso, então, esse estudo torna-se relevante, pois objetiva preencher lacunas no tocante à ausência de pesquisas desse porte na sociedade picoense beneficiando assim a comunidade com informações concretas sobre o assunto, aqui tratado. Assim, o estudo do tema já elencado é original no contexto do semiárido piauiense, pois se trata de uma pesquisa prática e não de revisão de literatura.

Menções à parte, explica-se, então, que este artigo é composto além desta introdução, por um referencial teórico que aborda seções atinentes ao “Ensino e Aprendizado numa perspectiva holística”, “Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior”, “Telejornalismo enquanto disciplina teórica e prática: nuances e requisitos”.

Além disso, há a seção metodológica que explana a constituição desta pesquisa baseado no método qualitativo de pesquisa mais a técnica da entrevista estruturada realizada com 1 (um) professor de Telejornalismo da UESPI – Picos e 4 (quatro) alunos, pois este estudo trata-se de uma pesquisa sintética.

Na sequência a análise e discussão dos dados e por fim, expõe-se a consideração

final onde aponta que é a deficiência estrutural do curso de Comunicação Social da UESPI de Picos-PI que acaba por prejudicar o ensino e aprendizagem da disciplina de Telejornalismo, porém o relevante a ressaltar é que tal limitação não implica afirmar que o docente de Telejornalismo é incapacitado e que os discentes, nesse contexto, tornam-se inaptos para trabalhar na televisão, pois o esforço intelectual dos sujeitos entrevistados contribui para a superação das deficiências que lhes afligem.

Sendo assim, esse artigo conta com o aporte teórico de: Paternostro (1999), Barbeiro e Lima (2002), Charon (1995), Bistane e Bacellar (2005), Curado (2002), Machado (2000), Freire (2001), Moreira (2013), Pessoa (2011) e tantos outros mais.

Ademais, tem-se a certeza que os objetivos tanto geral quanto específicos foram alcançados assim como o problema de pesquisa foi respondido dando a entender que o ensino e aprendizado de Telejornalismo oferecido no curso de Comunicação Social da UESPI de Picos-PI não satisfaz completamente a exigências laborais do telejornalista imerso na prática da profissão.

## **2 | DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Ensino e Aprendizado numa perspectiva holística**

Sabe-se que o ensino e aprendizagem correspondem a dois eixos educacionais de extrema relevância no mundo da educação independentemente do nível que se enquadra, pois ensinar e aprender é uma constante na vida de cada indivíduo.

Conforme Freire (2001) o ensino e aprendizado não se limita, ou melhor, não pode ser visto, tido e compreendido como uma situação restrita e estanque a escolas, pois conforme o autor, em questão, “o ensino e aprendizado começa do lado de fora. Na vida cotidiana de casa ser e, é, por meio das experiências de vida que o indivíduo adentro o universo escolar apto para ensinar e aprender”.

A perspectiva do Freire (2001) advém da perspectiva de que ensino e aprendizado para uma vida cidadã não é somente aquela que os livros ensinam, pois segundo pensamento parafraseado do mesmo para ensinar e aprender é necessário, primeiramente, levar em consideração as experiências da escola da vida que, queira ou não, são as mais valiosas.

Porém, Ferreira (2001) destaca que o ensino e aprendizado escolar constitui-se, também, como um relevante aspecto norteador para a vida social dos indivíduos. Ou seja, em linhas gerais, compreende-se que tal situação é complexo dependente tanto das situações cotidianas da vida extraescolar quanto da vida escolar. Ambas situações somadas só tendem a tornar o ensino e aprendizado eficiente, eficaz e efetivo.

Menções à parte, e numa explicação mais didática Baeta (2002) esclarece que, em linhas gerais, o ensino no ambiente escolar corresponde a uma ação sistemática de regência com métodos e táticas específicas para que o saber cognitivo seja repassado e

aprendido pelos alunos. Ou seja, no rol do sistema de comunicação de ensino e aprendizado, o docente é o emissor e o discente o receptor da mensagem didático educacional.

Diante disso, cabe destacar que o ensino para ser eficiente, eficaz e efetivo necessita de certas nuances como, por exemplo:

- O ensino depende da capacidade do docente; o ensino necessita ser aplicado conforme a limitação do educando, pois há casos que o aluno necessita de uma atenção diferenciada e novas técnicas de ensino devem ser realizadas para garantir o aprendizado;
- A qualidade de um bom ensino, também, depende a estrutura física da escola em oferecer meios metodológicos ao docente;
- E não menos importante, o ensino para ser eficiente, eficaz e efetivo necessita depende, também, de uma boa relação professor-aluno e sobre isso Colodel (2014, p. 8) explica:

Muitas vezes, uma boa relação, de confiança e de afeto entre o professor e o aluno pode facilitar muito o processo, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa, e, assim, facilitando muito o ensino, que se torna também mais gratificante para o professor. Por outro lado, relações mal estabelecidas ou relações em que um dos envolvidos é colocado em uma posição de inferioridade geralmente tornam o ensino-aprendizagem um fardo, difícil de ser efetivado tanto para o professor, que não encontra realização pessoal e profissional em seu trabalho, enquanto recebe apenas a hostilidade de seus alunos. Os alunos, por sua vez, não encontram prazer na aprendizagem, e não conseguem dar a ela um sentido. O professor deve ser o educador, o orientador, o construtor do conhecimento juntamente com os seus alunos, em uma relação de bom senso, que permite ao aluno se desenvolver com autonomia, trabalhando com entusiasmo, comemorando junto com os alunos suas conquistas, apoiando na correção dos fracassos, tratando seus alunos com igualdade, não discriminando ninguém por suas capacidades e habilidades, e participando ativamente de todo o processo de ensino-aprendizagem, melhorando-o a cada dia.

Nesse contexto, a ressalva se realizar é que tanto o professor quanto o aluno devem se esforçar para manter, na sala de aula, a relação de respeito que o docente e o discente merece no ambiente escolar e até mesmo fora dele. Pois, sem respeito não é possível se relacionar em nenhum ambiente/eixo da sociedade para potencializar o ensino e aprendizado. Nesse sentido, explica-se, também, que o ensino e aprendizagem é uma constante que não, inclusive no Ensino Superior e na seção seguinte aborda-se sobre o assunto.

## **2.2 Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior**

O ensino e aprendizagem no Ensino superior não apresenta diferenças gritantes do mesmo que é realizado nos níveis ensino anteriores a que o indivíduo é submetido.

Nesse contexto, Moreira (2013) lembra que a maior diferença do ensino e aprendizado no Ensino Superior em relação ao realizado no 1º e 2º graus é que neste a ação baseia-

se na educação escolar de base, essencial a alfabetização, letramento e conhecimentos gerais a todo e qualquer indivíduo. Enquanto que naquele, o foco constitui-se praticamente num “treinamento”, por assim dizer, para a vida profissional dos educandos.

Sendo assim, Pessoa (2011) lembra que no ensino e aprendizagem no Ensino superior o docente no ato de ensino não possui aquela atenção minuciosa com seus educandos, pois esta é uma fase onde os estudantes já encontram-se na fase adulta e com o cognitivo totalmente desenvolvido.

Pois, conforme Zabalza (2002, p. 20):

O papel do professor no processo de ensino do nível Superior passa a ser o de guia orientador do processo de aprendizagem e facilitador da aquisição e desenvolvimento de competências básicas e profissionais nos estudantes, incrementando a sua autonomia, pensamento crítico e a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Este paradigma implica que os docentes universitários se desloquem do polo do ensino para o polo da aprendizagem e que se preocupem não apenas com o ensinar mas, sobretudo, com o fazer aprender. É necessário, por conseguinte, adaptar a organização, a planificação e os métodos de ensino e de avaliação aos diferentes modos e estilos de aprendizagem dos estudantes e aos seus diversos interesses, motivações, capacidades e expectativas.

Diante do exposto acima, percebe-se que o professor de Ensino Superior enfrenta um desafio grande preparar seus alunos para vida profissional fazendo, na sala de aula, assimilar teoria e prática para que o mercado o receba capaz e qualificado. Assim, Borralho et al (2011, p. 1) pondera:

As universidades têm vindo a sofrer grandes alterações nos últimos vinte e cinco anos muito por força das mudanças sociais e económicas, criando pressões e tensões que não aconteciam no passado de forma tão evidente. A massificação, a heterogeneidade da população discente, novas culturas de qualidade, mudanças no mundo produtivo e do trabalho, internacionalização dos estudos superiores, novas orientações para a formação, redução de fundos, são alguns dos fatores que se têm repercutido na forma como as instituições de ensino superior organizam os seus recursos e estabelecem a oferta formativa. É neste contexto de transformações que as universidades têm de se reorganizar de forma a ajustar as ofertas formativas às múltiplas exigências do mundo atual, e a renovarem as práticas docentes no sentido da formação de cidadãos capazes de se integrarem e participarem em ambientes sociais e profissionais cada vez mais complexos e exigentes, numa lógica de educação e formação ao longo da vida.

Como observa-se o ensino e aprendizado no Ensino Superior torna-se um pouco mais complexo e exigente devido ter a responsabilidade de preparar profissionais para dedicar-se a ajudar a sociedade. Pois, Simão (2001, p.109) explica:

Vários estudos indicam que a utilização de métodos de trabalho assentes na mediação, participação e colaboração produzem impactos positivos na aprendizagem com resultados evidentes no rendimento académico. O desenvolvimento destas competências nos estudantes implica novas competências profissionais que obrigam a repensar as políticas de formação

dos docentes do ensino superior. As enormes pressões a que estão sujeitas as instituições de ensino superior, nomeadamente a exigência da qualidade das formações que realizam e a crescente competitividade, que não se restringe ao espaço nacional, tendem a impulsionar uma mudança nas políticas educativas. A situação atual exige que o ensino superior seja repensado no quadro de uma visão estratégica que imprima às instituições maior competitividade perante uma sociedade dominada pela economia do conhecimento. Na era da pós-modernidade a qualidade afirma-se como um imperativo estratégico para o sucesso competitivo das organizações e a sobrevivência das universidades passará a depender dos níveis de competência e qualidade atingidos nas duas dimensões que definem a sua missão, a investigação e o ensino.

Nesse contexto, então, torna-se, no Ensino Superior cada vez mais constante a necessidade de proporcionar aos educandos um aprendizado eficaz e efetivo que os proporcione condições de enfrentar o mercado de trabalho como, por exemplo, o ensino e aprendizagem do Telejornalismo enquanto disciplina teórica e prática no curso de Comunicação Social onde necessita o educando precisa de um ensino e aprendiza que satisfaça as exigências do mercado. Sendo assim, na seção seguinte aborda-se algumas nuances sobre o Telejornalismo.

### **2.3 Telejornalismo enquanto disciplina teórica e prática: nuances e requisitos**

Numa genérica explicação, Telejornalismo corresponde a umas das várias abordagens que o Jornalismo se ocupa. Nesse caso, o foco recai sobre a Televisão, onde o Jornalista ocupa a função de Repórter, Âncora (apresentador de telejornal) Produtor, Editor ou Cinegrafista e para exercer cada uma dessas atividades é necessário que o telejornalista tenha uma base teórica e prática adquirida no curso de Comunicação Social.

Sendo assim, Barbeiro e Lima (2002) explica que é na faculdade que o acadêmico de Jornalismo através das orientações teóricas e das aulas práticas guiadas pelo docente que o discente passa a ter antes de ingressar na vida profissional um contato análogo ao que o mercado de trabalho exige.

Diante disso, Paternostro (1999) lembra que o ensino do Telejornalismo no curso de Comunicação Social a primeira etapa a ser iniciado pelo Docente é apresentar aos acadêmicos todo o aporte teórico acerca do assunto. Apresentar história, origem, características do meio, função, relevância fazem parte do ensino inicial da teoria de Telejornalismo.

Nesse processo, o acadêmico possui duas disciplinas de Telejornalismo: uma teórica e outra prática e Bistane e Bacellar (2005) advertem que esta é totalmente dependente daquela, pois torna-se impossível um acadêmico exercer e ter um bom êxito na prática do Telejornalismo sem, ao menos, saber, por exemplo, as características de um texto para TV.

Assim ambas as disciplinas se completam e por isso, não podem ser excludentes e na percepção de Machado (2000) um telejornalista com um aporte teórico bem definido na

prática da profissão consegue se sobressair com logros. Ademais, Curado (2002) também explica que a própria prática do Tejornalismo é cercada de teoria.

Para tanto Charon (1995) esclarece que mesmo tendo uma boa teoria a universidade deve proporcionar ao docente e aos discentes estruturas físicas e materiais para que o ensino seja eficaz e o aprendizado efetivo e assim o sucesso profissional dos acadêmicos seja garantido e sobre esse assunto que as seções seguintes se ocupam: da metodologia de pesquisa e das análises e discussão dos dados em relação a temática aqui pesquisada.

### 3 | METODOLOGIA

A pesquisa deste artigo se trata de um estudo sintético com base numa pesquisa de campo de caráter explicativo regido pelo método dialético e qualitativo executado pela técnica da entrevista estruturada aberta. Sendo assim, explica-se que método dialético segundo Marconi e Lakatos (2002) o contribui para erguer uma discussão profunda, crítica e reflexiva do assunto investigado contrapondo-se ao empirismo onde “fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente e assim, o método dialético privilegia os estudos qualitativos”.

Já o método qualitativo ocupa-se de pesquisar universos não estatísticos e, na grande maioria dos casos, focaliza em assuntos sociais. Para Dalfovo, Lana e Silveira (2008, p. 9) o método qualitativo é “aquele que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise”.

O uso do método qualitativo é muito plural e por ele é possível analisar um universo diversificado de informações obtidas numa pesquisa advindas de uma entrevista, por exemplo. Já no tocante, à técnica de pesquisa da entrevista estruturada é, em suma, um ato de perguntas feitas por um entrevistador que recebe e respostas do entrevistado.

É uma técnica simples, mas de forte coleta de dados, pois às vezes, em uma só indagação é possível captar várias respostas. Para Duarte (2009, p. 1) por meio da entrevista estruturada é “possível explorar uma gama de nuances sobre o assunto que se busca investigar. As entrevistas estruturadas, sendo em qualquer modalidade temática, permitem um apanhado minucioso acerca do que se pesquisa. Ela propicia liberdade singular ao pesquisador”.

Explicado a teoria da metodologia utilizada informa-se que são sujeitos da pesquisa 1 (um) professor de telejornalismo e 4 (quatro) alunos do curso de Comunicação Social da UESPI de Picos-PI imersos na disciplina de Telejornalismo. Já, no que diz respeito aos aspectos éticos o estudo é erguido conforme os aspectos éticos que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE orienta. As identidades dos entrevistados foram

preservadas e trocadas por pseudônimos e no tocante à disposição dos dados estes, são dispostos os autores do referencial teórico e confrontando-os.

## 4 | ANÁLISE DE DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, realiza-se a análise e discussão dos dados acerca do ensino e aprendizado do Telejornalismo no curso de Comunicação Social da UESPI de Picos-PI feitas junto a 1 (um) professor de Telejornalismo e 4 (quatro) alunos do imersos na supracitada disciplina do curso, em questão.

Sendo assim, explica-se que foram realizadas quatro indagações acerca da temática deste artigo tanto ao docente, que aqui recebe o nome de Profissional A, quanto aos discentes que são chamados, nesta análise, de Aluno A, Aluno B, Aluno C e Aluno D. Tais pseudônimos foram utilizados para preservar a identidade dos entrevistados.

Diante desses aspectos, aproveita-se o ensejo para realizar, primeiramente, uma breve introdução sobre a UESPI de Picos-PI e o curso de Comunicação Social e nesse contexto, comenta-se que a supracitada instituição de ensino foi fundada em 1991 sendo chamada de Campus Universitário Professor Barros Araújo localizado na Av. Senador Helvídio Nunes de Barros, S/N, bairro Junco funcionando no referido endereço até março de 2015, pois em a abril do ano citado a referida instituição de ensino foi transferida para o prédio próprio localizado no Bairro Altamira, na BR-316.

Essa mudança de sede foi realizada devido a UESPI não possuir sede própria após sua antiga estrutura encontrar-se muito abalada e ter sido condenada pelo Conselho de Engenharia e Construção Civil.

Fora esses aspectos, a Universidade Estadual do Piauí - Campus Professor Barros Araújo sempre enfrentou outro sério problema: o de estrutura humana (docentes efetivos) e material (falta de estrutura laboratório de aprendizado dos cursos na instituição) e esse sim, tornou-se um dos maiores problemas para professores e alunos da UESPI-Picos que passam a ter o ensino e aprendizado limitado em certos aspectos.

No caso do curso de Comunicação Social, que foi criado em 2001, possui muitas disciplinas práticas a situação também é complicada, pois muitas disciplinas são casadas com teoria e prática como, por exemplo, Técnicas de Reportagem, Entrevista e Pesquisa – TREP; Teoria e Prática de Fotojornalismo; Teoria e Prática de Radiojornalismo; Teoria e Prática de Editoração Gráfica; Teoria e Prática de Telejornalismo e etc.

Tais disciplinas ficam limitadas no processo de ensino e aprendizagem, pois a parte prática dessas matérias não são concretizadas com 100% de eficácia devido à ausência de laboratórios que permitam realizar a prática. Em relação, a disciplina de Telejornalismo no tocante a seu ensino e aprendizagem – objeto de estudo deste artigo – indagou-se a Profissional A sobre a importância do ensino e aprendizagem do Telejornalismo tanto para o docente quanto para o discente e a mesma preferiu que:

O ensino e aprendizagem do Telejornalismo é de fundamental relevância tanto para o docente quanto para discente porque é possível sensibilizar o aluno para que ele conheça e entenda a responsabilidade do trabalho que vai produzir e realizar no âmbito na vida profissional quando sair da universidade (PROFISSIONAL A).

A assertiva apresentada acima vai de encontro com o pensamento parafraseado de Borralho et al. (2011) onde pondera que professores no Ensino Superior tem a missão precípua de sensibilizar o educando sobre a responsabilidade social de sua profissão e aproveitando o gancho lembra-se de Curado (2002) ao enfatizar que Telejornalismo possui uma relevância impacto social muito forte na sociedade porque conta com a visualização da imagem/do vídeo e faz-se necessário de Telejornalistas com formação social crítica para informar na televisão.

Diante desses aspectos, realiza-se uma segunda pergunta a Profissional A, agora, relacionado a avaliação da teoria e prática do Telejornalismo no curso de Comunicação Social da UESPI-Picos onde a profissional ponderou que:

Do ponto de vista teórico avalia eficiente e eficaz o ensino, pois é realizado todo possível para dá e aumentar o conhecimento do aluno sobre o Telejornalismo. Porém, do ponto de vista prático considero amador porque a universidade não conta com laboratórios e equipamentos para oferecer ao alunado contato análogo ao que ele vai vivenciar e precisar na vida profissional de jornalista de TV e toda essa parte prática do aprendizado é feito no amadorismo, na improvisação (PROFISSIONAL A).

O relatado acima denota o que Barbeiro e Lima (2002) explicitam, pois ambos estudiosos do Telejornalismo verberam que a teoria de “tele” é muito importante, mas sem a prática, ainda na universidade, o aluno investido na vida profissional pode encontrar muitas barreiras e limitações.

Sendo assim, perguntou-se, então, a Profissional A sobre o maior desafio do ensino do Telejornalismo para um aprendizado eficaz e foi enfatizado que o “ensino da parte prática da disciplina que o docente não pode oferecer esse eficientemente por conta da limitação do curso que não dispõe de laboratórios de Telejornalismo”.

Nesse sentido, Bistane e Bacellar (2005) o Telejornalismo enquanto disciplina do curso de Comunicação Social se completa com teoria e prática e a ausência daquela prejudica a eficácia desta e vice-versa. Contudo, a deficiência da prática limita o educando na vida profissional, caso queria dedicar-se ao Telejornalismo e não encontre colegas de trabalhos que possam lhe ensinar no batente assuntos técnicos da profissão que não pôde ver na universidade.

Assim, finalizando a discussão com a Profissional A, indagou-se sobre como deveria ser o ensino e aprendizado de Telejornalismo no curso de Comunicação Social da UESPI de Picos e a mesma pontua:

O ensino e aprendizado de Telejornalismo deve ter a teoria casada com a prática e vice-versa. Porém, deve-se desconstruir a ideia que Jornalismo de

televisão é só prática ou apenas a teoria para prática. É necessário estimular a teorização não da prática, mas da criticidade e relevância de se fazer Telejornalismo no cenário social picoense, no âmbito nacional e até mesmo global. Pois, o importante acima de tudo é ensinar o Telejornalismo cidadão (PROFISSIONAL A).

A citação revela o que tanto Zabalza (2002) quanto Charon (1995), pois aquele comenta que no Ensino Superior à docência assume um pressuposto que vai além do didatismo de explicar a teoria e medir o aprendizado na prática visto que esse tipo de regência tem a função social de sensibilizar o caráter e atitudes dos profissionais para torna-los mais humanizados nas atividades laborais. Já este pondera que o Telejornalismo não é apenas aprender a fazer um texto adequado, filmar e editar seguindo as normas, mas principalmente levar criticidade social na narração dos fatos e, apenas, num ensino e aprendizagem que torne os universitários máquinas, por assim dizer de narrar fatos na TV.

Discutido, então, as informações do Profissional A, agora, verifica-se a dos quatro (4) alunos investigados e a primeira indagação a eles realizada foi em relação a relevância da disciplina de Telejornalismo para sua vida acadêmica e profissional e eles pontuaram:

Na verdade, não contribui em quase nada. Foram sanadas apenas curiosidades que tinha a respeito do processo de produção jornalística. Na prática aprendizado foi muito pouco (ALUNO A).

A disciplina de Telejornalismo é de suma importância para minha formação profissional, oferecendo conhecimento específico para trabalhar em veículos televisivos (ALUNO B).

A importância da disciplina está no aprendizado que é repassado através das aulas teóricas e práticas, conhecimentos estes que são necessários para o bom desempenho das atividades acadêmicas da referida disciplina, e também de outras, sendo também indispensáveis para a construção de um bom profissional da Comunicação. Afinal, mesmo tendo preferência por determinada área precisamos estar preparados para atuar em todas (ALUNO C).

É essencial como todas as disciplinas. De forma que ela será uma base indispensável para o graduando, em especial para o que pretende seguir a carreira de repórter de TV tendo a oportunidade de conhecer as noções básicas do telejornalismo (ALUNO D).

Pelo o exposto, percebe-se que os acadêmicos assimilam que para serem bons profissionais de Jornalismo de televisão é necessário ter uma base solidificada de ensino e aprendizado da disciplina para que eles possam enfrentar qualquer desafio da profissão. Diante disso, lembra-se de Paternostro (1999) ao enfatizar que relevância do Telejornalismo para vida dos estudantes de Jornalismo são inúmeras, mas a de primeiro momento é a capacitação e formação profissional adequada.

Assim sendo, a segunda pergunta feita aos alunos diz respeito se o ensino teórico e prático da disciplina de Telejornalismo no curso de Comunicação Social tem satisfeito seus anseios e ponderaram:

Pouco. Sinto falta tanto do teórico, pois acredito que é foi insuficiente o que nos foi oferecido e bagagem teórica. E, principalmente a prática, que não existiu, fez muita falta (ALUNO A).

Apesar da dedicação e esforços dos meus professores, o ensino não supre as minhas necessidades, faltam livros atualizados e estrutura no laboratório de Telejornalismo, causando um grande prejuízo de aprendizado, deixando a desejar para minha capacitação profissional (ALUNO B).

Em parte, pois há muito o que aprender sobre o Telejornalismo, mas pelo modo que as disciplinas foram ministradas foi possível repassar apenas os conhecimentos básicos. É certo que não é viável para os professores ensinar tudo, cabe aos alunos buscar conhecimento além do que é repassado em sala, mas é importante que os docentes busquem ministrar a disciplina da melhor forma possível, evitando assim que informações importantes deixem de ser repassadas e/ou absorvidas pelos alunos (ALUNO C).

Não totalmente. Pois, o curso de Comunicação Social da UESPI de Picos tem inúmeras deficiências nas disciplinas teóricas e principalmente prática (ALUNO D).

O exposto revela que os alunos investigados encontram-se, de fato, queixosos do ensino e aprendizado da disciplina de Telejornalismo do curso de Comunicação Social da UESPI-Picos e, principalmente, no tocante à prática da disciplina, pois pelo compreendido até a teoria da Telejornalismo deixa a desejar, em alguns aspectos, e tal fato deixa-os ainda mais relutantes na prática, pois nem a teoria estão lhes satisfazendo e deixando-os seguro para atuarem como Telejornalistas.

Nesse sentido, lembra-se de Machado (2000) ao enfatizar um Telejornalista com um aporte teórico bem definido na prática da profissão consegue se sobressair com logros, pois em determinados aspectos do Telejornalismo a teoria é ainda mais necessária que a prática. Porém, com sérias deficiências em ambos aspectos torna-se complicado a atuação profissional do Jornalista. Sendo assim, aproveita-se o ensejo para saber de tais estudantes os maiores impasses que enfrentam na aprendizagem teórica e prática do Telejornalismo no curso de Comunicação Social da UESPI-Picos e, nesse sentido, foi pontuado que:

Falta de laboratórios, falta de professores efetivos e que tenham mais empenho na ministração das aulas (ALUNO A).

Sem dúvida a falta de livros atualizados e equipamentos no laboratório de TV é o que prejudica a nossa formação com qualidade (ALUNO B).

O maior impasse está relacionado a prática, porque o espaço de tempo disponível para aprendizagem é curto, mas o conteúdo a ser repassado é extenso. São técnicas para apresentação, gravação, edição, e cada parte com seus macetes que precisam ser apresentados para que o aluno realmente aprenda a desenvolver cada uma delas, e para isso necessita um pouco mais de tempo. Então pela dificuldade de conciliar o fator “Tempo/Conteúdo” o aluno passa pela disciplina, mas no final não está totalmente capacitado para desenvolver essas funções (ALUNO C).

Teóricas- pode-se destacar a falta de livros, a disciplina dependendo do professor é apenas jogada de qualquer forma. As dificuldades maiores são

nas práticas: falta de laboratório de Tele, câmeras, microfones para poder realizarmos as atividades práticas fora do Campus. Bem como a falta do professor acompanhando passo a passo e ensinando como se deve proceder na frente das câmeras, como segurar o microfone, os melhores planos, como editar imagens e sons (ALUNO D).

Os impasses relatados focalizam-se, essencialmente, na falha estrutural do curso de Comunicação Social que não possui sequer quadro relevante de professores efetivos preocupados em lecionar aulas de boa qualidade e o maior impasse, ainda, para eles é ausência total de laboratórios de Telejornalismo.

Segundo Simão (2001) no Ensino Superior tanto à docência quanto a classe discente deve no âmbito do curso superior está calcado com um aporte estrutural físico e humano que permita que o terceiro grau seja satisfatório em execução para professores e alunos.

Por fim, a última indagação feita aos alunos foi a mesma direcionada ao Profissional A que diz respeito à como deveria ser o ensino e aprendizado do Telejornalismo no curso de Comunicação Social da UESPI–Picos

Primero deveria ter professores efetivos com dedicação exclusiva que estivessem mais interessados em oferecer boas aulas. Segundo que a instituições tivesse laboratórios para os alunos desenvolver suas pesquisas e práticas do ensino-aprendizagem, e mais equipamentos para atender a demanda (ALUNO A).

Aulas teóricas são imprescindíveis para agregar conhecimento, mas atividades práticas com dinamismos e explorando todas as possibilidades de atuação nas áreas que dispõe o Telejornalismo faz toda diferença para a formação (ALUNO B).

No Telejornalismo, assim como em qualquer outra disciplina, o conteúdo teórico não pode ser deixado de lado, mas considero a questão prática ainda mais relevante. Então, o ensino deveria ter seu foco maior nas atividades práticas procurando preparar da melhor maneira possível o discente para o campo profissional, pois a teoria é indispensável, mas é na prática que realmente se aprende o fazer jornalístico (ALUNO C).

Deveria ser completo. Uma vez que o aluno deve aprender quase tudo na academia, deveria então ser o nosso laboratório principal possuindo pelo menos o mínimo de materiais essenciais no curso de Jornalismo. De forma que o aluno acaba aprendendo no local de estágio muitas coisas que deveria ter aprendido na UESPI (ALUNO D).

As assertivas dos alunos são enfáticas e enfatizam quererem praticamente que o curso de remodele desde a teoria à prática com professores e estrutura, pois todos esses aspectos não os satisfazem plenamente. Assim, lembra-se do pensamento de Charon (1995) ao enfatizar que a universidade deve proporcionar ao docente e aos discentes estruturas físicas e materiais para que o ensino seja eficaz e o aprendizado efetivo e assim o sucesso profissional dos acadêmicos seja garantido.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos aspectos apresentados e discutidos neste artigo chega-se a consideração final que a deficiência estrutural do curso de Comunicação Social da UESPI de Picos-PI acaba por prejudicar o ensino e aprendizagem da disciplina de Telejornalismo. Porém, o relevante a ressaltar é que tal limitação não implica afirmar que o docente de Telejornalismo é incapacitado e que os discentes, nesse contexto, tornam-se inaptos para trabalhar na televisão, pois o esforço intelectual dos sujeitos entrevistados contribui para a superação das deficiências que lhes afligem.

O maior impasse é na parte prática do ensino e aprendizado, pois há falta de equipamentos para treinar edição, vídeo, reportagem, gravações frustra os alunos que se sentem prejudicados, mas também a falta de professores efetivos e mais livros na biblioteca para enriquecerem o saber teórico também os deixa insatisfeitos.

Sendo assim, tem-se a certeza que os objetivos do estudo foram alcançados assim como o problema de pesquisa foi respondido dando a entender que o ensino e aprendizado de Telejornalismo oferecido no curso de Comunicação Social da UESPI de Picos-PI não satisfaz completamente a exigências laborais do telejornalista imerso na prática da profissão.

## REFERÊNCIAS

BAETA, Anna Maria Fracasso escolar: mito e realidade. **Revista Ideias**, São Paulo-SP, n.6, p.17-23, 2992.

BARBEIRO, Heródoto.; LIMA, Paulo Rodolfo de. **Manual de Telejornalismo**: os segredos da notícia em TV. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BISTANE, Luciana; BACELLAR, Luciane. **Jornalismo de TV**. São Paulo: Contexto, 2005.

BORRALHO, Antonio et al. **Aprendizagem no ensino superior**: Relações com a prática docente, 2011.

CHARON, Y. **A entrevista na televisão**. Portugal: Inquérito, 1995.

COLODEL, Cristiane. **A Relação Professor-Aluno**, 2014.

CURADO, Olga. **A Notícia na TV**: o dia-a-dia de quem faz telejornalismo. São Paulo: Alegro, 2002.

DALFOVO, Michael Samir.; LANA, Rogério Adilson.; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau – Santa Catarina, v.2, n.4, p.01-13, 2008.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001.

DUARTE, Jorge. **Entrevista estruturada**, 2009.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Senac, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOREIRA, L. C. **A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais**: reflexões e proposições. São Paulo: Avercamp, 2013.

PESSOA, Teresa. **Dilemas e desafios na formação de professores universitários**. Editora UFRN, 2011.

PATERNOSTRO, Vera. **O texto na TV**: Manual de telejornalismo, Rio de Janeiro: Campus, 1999.

SIMÃO, José Veiga. **À procura da qualidade e da excelência no ensino superior**. Lisboa: Edições Colibri, 2001.

ZABALZA, Miguel. **La enseñanza universitaria**: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea Ediciones, 2007. Tradução: Antonio Borralho.

## ANÁLISIS DE LAS TENDENCIAS INVESTIGATIVAS EN TRABAJOS DE GRADO DE MAESTRÍA

*Data de aceite:* 01/02/2022

*Data de submissão:* 03/12/2021

### **Martha Cecilia Arbeláez Gómez**

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación  
Pereira - Risaralda  
<https://orcid.org/0000-0001-9527-0158>

### **Clara Lucía Lanza Sierra**

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación  
Pereira - Risaralda  
<https://orcid.org/0000-0001-7575-6636>

### **Martha Lucía Garzón Osorio**

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación  
Pereira - Risaralda  
<https://orcid.org/0000-0002-4827-4372>

### **Luz Stella Montoya Alzate**

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación  
Pereira - Risaralda  
<https://orcid.org/0000-0002-2725-1892>

### **Karen Hasleidy Machado Mena**

Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Bellas Artes y Humanidades  
Pereira - Risaralda  
<https://orcid.org/0000-0003-0409-6647>

**RESUMEN:** Este artículo hace parte de un estudio más amplio denominado «Regiones investigativas en Educación y Pedagogía

en Colombia, 2010-2017». Se presentan los resultados de una investigación de corte cualitativo hermenéutico, que interpreta los hallazgos de los trabajos de grado específicamente de la región Pedagogía. La recolección de la información se llevó a cabo a través de la aplicación de cuatro instrumentos (denominados RIEP por el proyecto base), los cuales fueron aplicados a cien tesis de un posgrado en educación (Maestría). El propósito fue comprender las tendencias investigativas del posgrado en el período 2010-2017. El análisis evidencia la potencialidad de este tipo de estudios para configurar la evolución de las líneas de investigación y las tradiciones construidas que le dan impronta al posgrado. En este caso, el énfasis estuvo en las didácticas y la práctica pedagógica, ambos en el contexto áulico, asunto que evidencia las relaciones entre las necesidades de formación de los estudiantes que ingresan al posgrado, el contexto educativo del cual hacen parte y los requerimientos de que hace el Ministerio de Educación.

**PALABRAS CLAVE:** Postgrado; pedagogía; práctica pedagógica; enseñanza.

### ANALYSIS OF RESEARCH TRENDS IN MASTER'S DEGREE PROJECTS

**ABSTRACT:** This article is part of a larger study called "Research Regions in Education and Pedagogy in Colombia, 2010-2017". The results of a qualitative hermeneutic research are presented, which interprets the findings of the theses projects specifically from the Pedagogy region. The information collection was carried out through the application of four instruments (called RIEP by the base project), which were applied to

one hundred postgraduate theses in education (Master's). The purpose was to understand postgraduate research trends in the 2010-2017 period. The analysis shows the potentiality of this type of study to configure the evolution of the lines of research and the traditions built that give a hallmark to the postgraduate course. In this case, the emphasis was on didactics and pedagogical practice, both in the classroom context, an issue that shows the relationship between the training needs of students enrolling postgraduate studies, the educational context of which they are part and the requirements done by the Ministry of Education.

**KEYWORDS:** Postgraduate education; pedagogy; teaching practice; teaching.

**RESUMO:** Este artigo é parte de um estudo maior denominado “Regiões de Pesquisa em Educação e Pedagogia na Colômbia, 2010-2017”. São apresentados os resultados de uma pesquisa hermenêutica qualitativa, que interpreta os achados dos projetos de teses especificamente da área da Pedagogia. A coleta de informações foi realizada por meio da aplicação de quatro instrumentos (denominados RIEP pelo projeto base), os quais foram aplicados a cem teses de pós-graduação em educação (mestrado). O objetivo foi compreender as tendências da pesquisa de pós-graduação no período 2010-2017. A análise mostra a potencialidade desse tipo de estudo em configurar a evolução das linhas de pesquisa e das tradições construídas que marcam a pós-graduação. Neste caso, o destaque foi dado à didática e à prática pedagógica, ambas em contexto de sala de aula, questão que mostra a relação entre as necessidades formativas dos alunos que ingressam na pós-graduação, o contexto educacional de que se inserem e as exigências do Ministério de Educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudos de pós-graduação; pedagogia; prática pedagógica; ensino.

## INTRODUCCIÓN

Un denominador común de los posgrados en educación es su intención de aportar teórica y metodológicamente a comprender, explicar y transformar los procesos educativos de sus contextos. No obstante, cada posgrado tiene una propuesta curricular y unas líneas de investigación que lo configuran y le dan su impronta; líneas que se consolidan o transforman a través de los años, dejando evidencias en la producción de sus profesores y en los trabajos de grado. Sobre este particular, Bertel, Vioria y Sánchez (2019) plantean que en dichas líneas se evidencian las intenciones de los grupos de investigación y/o programas de formación avanzada, y es a través de ellas que se construyen los trayectos investigativos.

En este sentido, diversas investigaciones (Guevara, 2016; Perines y Murillo, 2017; Carrera, 2018; Alcocer y Hernández, 2020) demuestran que indagar sobre lo que se investiga y sus procedimientos, permite a las universidades y a los centros de investigación no solo revisar la situación actual de su producción de conocimiento, sino brindar insumos para posibles transformaciones de cara a los avances de las tradiciones investigativas en el área, y por esta vía mejorar la calidad de formación en los posgrados.

Este propósito fue el núcleo de dos proyectos de investigación en el país denominados «Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa

de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010», y «Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017»<sup>1</sup>. Este artículo es el resultado del análisis de cien trabajos de grado desarrollados durante el período 2010 - 2017, de un posgrado en educación del Eje Cafetero, con el objetivo de comprender las tendencias investigativas en la región Pedagogía, en la etapa señalada.

En consecuencia, la propuesta metodológica tiene un predominio comprensivo, hermenéutico, el cual permite dar cuenta de la prevalencia en los tópicos de la Región Pedagogía, a través del uso de metáforas, desde una perspectiva serresiana.

## APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

De las metáforas serresianas, se retoman las nociones de *territorio* y *región*. La primera hace alusión al espacio constituido por los trabajos de grado, y a «...una dimensión creadora de dinámicas y formas de ser, actuar, pensar y decir» (Ramírez-López *et al.*, 2012 p. 53) las cuales le imprimen ciertas identidades, no solo a los proyectos de grado, sino a la tradición investigativa de los programas de formación posgradual. La noción de *región* es entendida como un marco amplio de significación cultural (Ramírez-López *et al.*, 2012), esto es, extensiones topográficas en las cuales se despliegan discursos, perspectivas, tendencias, y configuraciones teóricas que hacen parte de los intereses, tanto de los investigadores como de los grupos de investigación que soportan los trabajos de grado.

Así, tanto el territorio como la región se construyen a partir de tópicos y subtópicos; el primero entendido, según Ospina *et al.* (2018), como enunciaciones y unidades de sentido, las cuales se condensan en palabras que describen la topografía de la región y permiten comprender sus fenómenos globales; el segundo, como aquellos elementos que describen situaciones localizadas, propias de la identidad de una institución o un programa. La identificación de estos tópicos y subtópicos en cada instrumento permite, a su vez, delinear las características de la región y el territorio.

El análisis de las tesis estudiadas, en la región Pedagogía, evidencia una mayor prevalencia en los tópicos *didáctica/enseñanza* y la *práctica pedagógica*. Respecto a la didáctica, existen diversas perspectivas teóricas que la fundamentan; no obstante, según lo expuesto por Medina y Salvador (2009), esta alcanza identidad cuando «es capaz de encontrar su propia caracterización, demarcar su objeto, acuñar los problemas sustantivos, aplicar una metodología heurístico-comunicativa y afianzar su campo de acción teórico-práctico del saber y actuar educativo» (p. 11). Desde esta mirada, se puede concebir la didáctica como una posición epistemológica que contempla los procesos de enseñanza en

---

1 El presente artículo hace parte de esta investigación, coordinada por el equipo nacional conformado por Héctor Fabio Ospina, Blanca Nelly Gallardo Cerón, Simón Montoya Rodas y Luz Amparo Arroyave Montoya. El proyecto de investigación está adscrito a la Vicerrectoría de investigaciones, innovación y extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira, con el Código 4-18-8.

relación con las perspectivas pedagógicas que la fundamentan, con las tradiciones teóricas de los saberes disciplinares que se enseñan, con la institucionalización de dichos saberes en los contextos escolares, y con la mirada del docente sobre su práctica pedagógica y el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, y tal como lo menciona Camilloni (2007), no hay que desconocer una perspectiva más próxima a las teorías del aprendizaje, del pensamiento, de la cognición, de las habilidades del pensamiento, de las inteligencias múltiples, entre otras. Estas abordan la enseñanza desde una visión más panorámica a través del desarrollo de una serie de procedimientos válidos para cualquier conocimiento o disciplina, con los cuales logran, igual que la anterior perspectiva, cambios en el aprendizaje, en los procesos de pensamiento, en la metacognición o en reconocer cómo se dan estos procesos durante la enseñanza.

Ahora bien, la práctica pedagógica, a criterio de Zabala (2007), es asumida como «algo fluido, huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc. [sic]» (p. 14), razón por la cual las investigaciones partícipes en el estudio asumen dicha práctica desde diversas aristas (pedagógica, educativa, docente, reflexiva). En este sentido, una aproximación conceptual que bien podría integrarlas contempla la práctica pedagógica en relación con el quehacer cotidiano del docente, el cual es resultado de su experiencia y de la reflexión acerca del saber a enseñar, los procesos para enseñar y el aprender; además de la gestión en el aula, las intencionalidades de la enseñanza, y las formas de organización y prácticas sociales. Todas estas referencias se encuentran estrechamente ligadas a un proceso de profesionalización del docente que busca mejorar la praxis educativa.

## METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en un enfoque predominantemente comprensivo, hermenéutico, que tiene como punto de partida instrumentos cuantitativos para realizar un análisis bibliométrico que permite caracterizar a los autores de los proyectos de grado de maestría, sus fuentes bibliográficas y palabras claves. Además, se realiza un conteo de proyectos y dentro de ellos, la recurrencia de los tópicos previamente establecidos, que a su vez construyen la región de análisis: Pedagogía.

Las fuentes de información fueron 100 trabajos de grado finalizados entre los años 2010-2017, los cuales constituyen una muestra del 46,6% de un total de 210. La muestra fue seleccionada de forma aleatoria, el único criterio fue la inclusión de todas las líneas de investigación del posgrado. Se utilizó como técnica de recolección el Registro de Análisis Documental (RAD) para consolidar la totalidad de la información, la cual se sistematizó en cuatro instrumentos o matrices documentales denominadas RIEP (por el nombre del proyecto: Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía), de la siguiente manera:

- RIEP 1. *Corpus documental, temáticas y referencias*: sistematiza la información

de los autores de los proyectos (género y rol), grupo y línea de investigación, referencias bibliográficas empleadas y palabras clave.

- RIEP 2. *Objetivos generales y rutas metodológicas*: sistematiza los objetivos generales, alcances, paradigma, enfoque, técnicas e instrumentos de recolección de la información.
- RIEP 3. *Fuentes de la investigación*: Da cuenta de las fuentes consultadas en los trabajos de grado: persona, documento, institución, o si es de carácter mixto; también el papel de la fuente, el sector (público o privado), el tipo de zona (rural o urbana), el nivel socioeconómico, y los niveles de formación. Es necesario aclarar que, para este artículo, no se analiza el instrumento; pero se incorporaron algunos elementos al RIEP 1.
- RIEP 4. *Concepto pedagogía y educación*: consigna aquellos conceptos teóricos que fundamentan los trabajos de investigación.
- RIEP 5. *Hallazgos*: da cuenta de los resultados que presentan los trabajos de investigación.

La elaboración de estos instrumentos partió de la construcción de dos grandes regiones: Educación y Pedagogía, cada una constituida por una serie de tópicos y subtópicos, creados a partir de la triangulación de expertos y el análisis conjunto por parte de los investigadores. En cada RIEP, se contabiliza la presencia y recurrencia de los tópicos y subtópicos, los cuales van configurando la región, que luego es analizada desde la concepción serresiana de topografía. Para este artículo solo se retoman los resultados de los dos tópicos con mayor recurrencia de la Región Pedagogía.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis se focaliza en los tópicos *didáctica/enseñanza y prácticas pedagógicas*, debido a que los resultados dan cuenta de su prevalencia en la Región Pedagogía, los cuales se presentan desde cada uno de los instrumentos RIEP.

### RIEP 1. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE LAS REFERENCIAS

En la configuración del corpus documental de los cien trabajos analizados se encuentran 257 autores distribuidos así: 106 directores (61 mujeres y 45 hombres) y 151 estudiantes-investigadores (105 mujeres y 46 hombres). Los documentos están clasificados en ocho líneas de investigación: didáctica de las ciencias sociales, didáctica del lenguaje, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), didáctica de las ciencias naturales, didáctica de las matemáticas, educación inclusiva, práctica pedagógica, y otras.

Ahora bien, en términos de *productividad diacrónica*, el mayor crecimiento se ubica entre el 2016 y el 2017, lo cual puede estar relacionado con el aumento de la

democratización en el acceso a los posgrados, ligado a los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional - MEN - con el programa Becas para la Excelencia Docente, como una apuesta a la formación posgraduada de maestros para mejorar la calidad de la educación en el país (García *et al.*, 2014; MEN, 2017; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC/UNESCO], 2012; 2016). Tal incremento en la productividad se puede observar en la Figura 1.

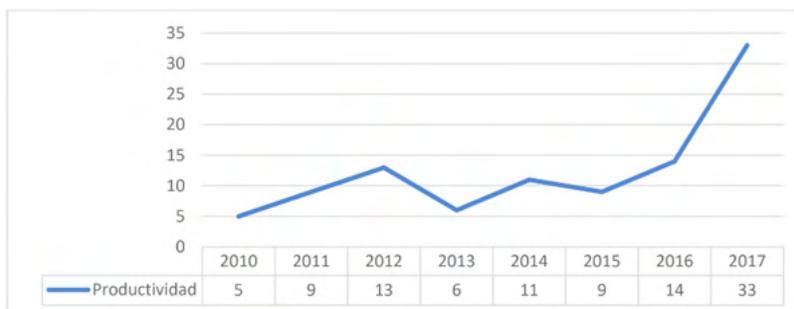


Figura 1 - Productividad anual.

Elaboración propia.

En cuanto a *la productividad por líneas de investigación*, al contemplar la propuesta de Price (1986) según la clasificación tradicional de autores, se señalan tres grupos: *Grandes productoras - G.P.* - (más de 10), *Productoras intermedias - P.I.* - (entre 2 y 9) y *Productoras transitorias P.T.* (1). Con el objetivo de identificar las rutas más productivas, en la Tabla 1 se establece un cruce entre las líneas de investigación y el año de culminación del trabajo de grado.

Líneas de investigación	Años de publicación de los trabajos de grado								
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
G.P.	Didáctica de las ciencias sociales	1	4	5	2	3	2	4	11
	Didáctica del lenguaje	1	1	3	2	3	1	4	12
	Tecnologías de la información y la comunicación		3	3	2	1	2	2	
	Didáctica de las ciencias naturales		1	1		1	1	2	4
	Didáctica de las matemáticas	1		1		1			3
P. I.	Educación inclusiva					1	1	2	2
	Práctica pedagógica					1	2		1
	Otras	2							

Tabla 1 - Productividad anual según líneas de investigación.

Elaboración propia.

Se observa que las líneas de didáctica de las ciencias sociales y del lenguaje tienen un incremento considerable en la producción a partir del 2016, lo cual puede relacionarse con tres factores. El primero concuerda con la tendencia en el aumento del número de matrícula para los posgrados del país, el cual pasa de 23.810 en 2010 a 63.614 en 2016 (en el caso de las maestrías), y representa un crecimiento promedio anual del 10 % (MEN, 2017). En estos datos es preciso destacar que según la tendencia reportada por el Observatorio Laboral para la Educación (OLE), el porcentaje de mujeres graduadas de posgrado —maestrías y doctorados— ha crecido sistemáticamente durante los últimos diez años (MEN, 2015). En particular, el número de mujeres ha superado al de los hombres en las maestrías al pasar del 44 % en 2008 al 53 % en 2016 (MEN, 2017).

El segundo factor está ligado a la elección, por parte de los maestrandos, de una línea relacionada con el área de enseñanza. En este caso, acuden a la línea del saber escolar que enseñan y, quizás, cuando esto no es posible, se decantan por aquellas que podrían considerarse transversales a los saberes escolares, esto es el lenguaje y las competencias ciudadanas (enmarcada en la didáctica de las ciencias sociales).

El tercer factor refleja el interés de los maestros por realizar proyectos de investigación ligados, por un lado, al desarrollo del pensamiento social, las competencias ciudadanas, la resolución de conflictos y otras temáticas de interés en el marco del posconflicto colombiano; y, por otro, al desarrollo de competencias para la producción y comprensión e interpretación de diversas tipologías textuales, como una vía para acceder y posicionarse críticamente frente al conocimiento y las realidades del mundo.

Por otra parte, se analizan las *referencias bibliográficas* como un elemento fundamental en las producciones académicas, las cuales reflejan el reconocimiento de los maestrandos a los textos empleados como fuente de información (Urbizagástegui, 2014). A continuación, se presenta la relación entre las referencias y las líneas de investigación (ver Tabla 2).

Líneas de investigación	Tesis	Referencias	%
Didáctica de las ciencias sociales	32	2021	32.62 %
Didáctica del lenguaje	27	1505	24.29 %
Tecnologías de la información y la comunicación	13	917	14.80 %
Didáctica de las ciencias naturales	10	685	11.06 %
Didáctica de las matemáticas	6	349	5.63 %
Educación inclusiva	6	309	4.99 %
Práctica pedagógica	4	275	4.44 %
Otras	2	135	2.18 %
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>6196</b>	<b>100%</b>

Tabla 2 - Relación entre referencias y líneas de investigación.

Elaboración propia.

Los resultados indican que el promedio para cada documento es de 61.9 referencias. Más específicamente, el mayor promedio aparece en la línea TIC (70.5) y el menor en Educación inclusiva (51.5).

Respecto al *rango de obsolescencia de las referencias bibliográficas* de cada uno de los trabajos, la edad promedio se calcula mediante la media aritmética de la distribución de antigüedad de dichas referencias (ver Tabla 3).

Edad de las referencias	Frecuencia	Media
0-5 años	0	
5.1-10 años	15	15.3
más de 10 años	85	
<b>Total</b>	<b>100</b>	

Tabla 3 - Antigüedad de las referencias.

Elaboración propia.

Se puede observar que en 85 trabajos de grado las referencias bibliográficas tienen una antigüedad de *más de 10 años*, y en ninguno de ellos son de actualidad o inmediatas (*0-5 años*), según el criterio del índice de antigüedad/obsolescencia de la literatura citada (Bordons *et al.*, 2002; Fernández *et al.*, 2003; Urbizagástegui, 2014). Así, el promedio de antigüedad de los cien trabajos es de 15.3, lo cual indica que las publicaciones referenciadas no son muy actuales o el énfasis está en las clásicas de la literatura en cada campo disciplinar. En otros términos, el rango de las referencias registradas se ubicó entre los años 1548 y 2017 (469 años). La mediana de obsolescencia se identificó en el año 2002, por lo que, la antigüedad de las citas es de 15 años a partir de la diferencia obtenida entre el año de publicación más actual (2017) y aquel en el que se ubica la mediana (2002).

«Estos resultados parecen más un artificio de la acumulación de los datos que una real obsolescencia de la literatura» (Urbizagástegui, 2014, p. 108). De hecho, puede relacionarse con la combinación entre los autores más recientes (especialmente los antecedentes investigativos) y los clásicos. Ahora bien, es preciso considerar que el proceso de investigación y producción científica difiere en las diversas áreas del conocimiento. En el caso de las Ciencias Sociales y Humanidades sucede un desarrollo más lento del corpus teórico de las disciplinas y, en consecuencia, el consumo de literatura con mayor antigüedad (Borrego y Urbano, 2006; Hicks, 2004; Nederhof, 2006; Sierra *et al.*, 2017).

En todo caso, se encuentra un envejecimiento heterogéneo de las referencias (Sierra *et al.*, 2017), ya que el análisis de la antigüedad muestra lo siguiente: aparecen 2 documentos del siglo xvi (Bruno, 1548; y Kepler, 1571), 1 documento del siglo xix (Husserl, 1893), 1838 textos publicados en el siglo xx (de 1910 a 1999), 4215 referencias a publicaciones del siglo xxi (de 2000 a 2017), y 140 documentos sin fecha (s.f.). Sobre

esto último, si bien la inclusión de escritos sin fecha es una práctica de uso frecuente en el momento de referenciar la información procedente de internet, su aplicación en los programas de posgrado requiere ser reconsiderada, en tanto que, desconocer la actualidad de la información obstaculiza la valoración de la vigencia de los conceptos y afirmaciones que de ella proceden (Machado *et al.*, 2021; Urbano, 2000).

En relación con los *autores más referenciados*, se identifican los 15 de mayor citación (ver Tabla 4). Con este propósito se tienen en cuenta tanto las referencias de autores en solitario, como aquellas en colaboración. En estas últimas se toma cada autor de manera separada. Dicha separación en las 6.196 referencias deja un total de 9.096 autores. A partir de ello se realiza la clasificación que muestra la Tabla 4.

Posición	Autores más citados	Número de referencias	Número de trabajos de grado
1.º	MEN	175	65
2.º	Coll, César	176	44
3.º	Pozo, Juan Ignacio	55	35
4.º	Solé, Isabel	44	29
5.º	UNESCO	60	28
6.º	Camps, Ana	57	27
7.º	Onrubia, Javier	88	27
8.º	Cassany, Daniel	56	25
9.º	Van Dijk, Teun	51	24
10.º	Vygotsky, Lev S.	39	24
11.º	Mauri, Teresa	57	21
12.º	Jolibert, Jossette	41	20
13.º	Pérez Abril, Mauricio	40	20
14.º	Pagés, Joan	58	17
15.º	Tamayo, Oscar Eugenio	38	11

Tabla 4 - Relación autores más referenciados y cantidad de trabajos de grado.

Elaboración propia.

La referencia más citada es el Ministerio de Educación colombiano, desde documentos como los *Lineamientos curriculares* (1998) con 42 referencias, los *Estándares de competencias* (2006) con 24, y el *Plan decenal de educación 2006-2016* (2006) con 8. Los documentos de orientación ministerial hacen presencia en todas las líneas de investigación —a excepción de Otras—, por lo que se convierte en la referencia más utilizada al momento de abordar y conceptualizar las problemáticas relacionadas con la educación y la pedagogía (Machado *et al.*, 2021). La segunda referencia más usada es la de César Coll Salvador, de quien se citan 52 documentos, entre ellos, con la mayor

presencia, es decir con 13 referencias, *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación* (2008). Seguido *Actividad conjunta y habla. Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa* (1992) con 12. Y con 11 citaciones, *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación escolar* (2007).

Aparece Juan Ignacio Pozo Municio como el tercero más referenciado en los trabajos de grado con 25 documentos diferentes. Entre ellos el más citado es *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (2006), el cual aparece con 17 referencias; le sigue *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico* (1998) con 9. Y en cuarto lugar se encuentra Isabel Solé en 29 tesis. De ella se retoman 12 documentos, siendo *Estrategias de lectura* (1992) el más consultado con 17 referencias.

Para los autores que continúan en la lista de los quince más referenciados se repite el patrón expuesto en los cuatro anteriores, esto es: no hay una relación directa entre la cantidad de documentos publicados y las posibilidades de citación. Esto coincide con los resultados de Sierra *et al.* (2017) quienes encontraron que no existe una relación positiva entre la cantidad de citas recibidas y el índice de productividad; contrario a lo reportado por Urbizagástegui (2014) para quién, a mayor número de documentos publicados, mayores posibilidades de citación.

El análisis pone de manifiesto la prevalencia de una fuente institucionalizada que brinda lineamientos y directrices para la enseñanza. De igual manera, se evidencia la prevalencia de fuentes foráneas, especialmente españolas, las cuales direccionan la conceptualización y los aspectos procedimentales de la didáctica y de la psicología de la educación.

Los datos alertan sobre la necesidad de realizar lecturas más amplias que permitan también asumir una postura crítica y propositiva propia de los posgrados, ya que estos son llamados a generar conocimiento y nuevas propuestas a la sociedad en el campo de la educación (Machado *et al.*, 2021). También lleva a cuestionar la poca intertextualidad que hacen los maestrandos con las fuentes nacionales, lo cual a su vez podría reflejar las dificultades en la consolidación de tradiciones teóricas propias en Educación y Pedagogía.

## **RIEP 2. ALCANCES Y METODOLOGÍAS**

El RIEP 2 recopila la información sobre las tendencias de las investigaciones desde cuatro tópicos globales: el *objetivo planteado*; el *paradigma y enfoque*; las *técnicas e instrumentos*; y los *autores* sobre los cuales se sustenta la metodología de los trabajos investigativos.

### **Tópico: alcance de los objetivos**

Los objetivos determinan la intencionalidad que tiene el investigador, por tanto, se convierten en el horizonte del proceso de indagación. Específicamente, el alcance en las investigaciones analizadas da cuenta de una mayor recurrencia de objetivos orientados a comprender e interpretar los contextos en los cuales tiene lugar la *didáctica/enseñanza* de las ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas. No obstante, en la didáctica del lenguaje, el interés investigativo se centra en explicar la incidencia de secuencias didácticas para mejorar la comprensión lectora y producción de textos, con el fin de lograr cambios tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

### **Tópico: paradigmas y enfoques**

En coherencia con los objetivos, el paradigma con mayor recurrencia es el hermenéutico, desde un enfoque cualitativo, a partir del cual emergen tipos de investigación etnográficas, fenomenológicas y estudios de caso. El abordaje de las investigaciones desde este enfoque permite comprender las vivencias de los maestros y estudiantes para encontrar los sentidos y significados que subyacen en la enseñanza de los saberes escolares. Estos reflejan las condiciones específicas del contexto y las relaciones sociales que suceden en él.

Como se mencionó, las investigaciones en didáctica del lenguaje evidencian mayor recurrencia del paradigma positivista desde un enfoque cuantitativo, específicamente con diseños cuasiexperimentales, desde los cuales se busca explicar los fenómenos a partir del establecimiento de relaciones causales entre la enseñanza y el aprendizaje con el fin de probar hipótesis.

### **Tópico: técnicas e instrumentos**

En el proceso de investigación, la recolección de los datos exige rigurosidad y fidelidad, ya que estos dan cuenta del hecho o fenómeno estudiado y permiten finalmente responder las preguntas y objetivos de la investigación. Así, las técnicas de mayor recurrencia son la observación y la entrevista, ambas usadas en los enfoques cuantitativo y cualitativo. De manera particular, en el cualitativo se privilegia la observación participativa y la entrevista en profundidad, ambas apoyadas en instrumentos como el diario de campo y la videograbación; mientras que, el cuantitativo, se decanta por la observación no participante con instrumentos como las rejillas y guías para registrar información determinadas previamente.

### **Tópico: autores referenciados**

Los autores que fundamentan la metodología ayudan a los investigadores a trazar la ruta para alcanzar los objetivos propuestos. En este sentido, los trabajos muestran a Hernández, Fernández y Baptista, con su libro *Metodología de la investigación* (2003; 2006; 2010; 2014), como los autores de mayor referencia; dicho texto se constituye en un

manual orientador de los inicios en la formación investigativa. En segundo lugar aparecen Yin (1994; 2009) y Stake (1999) quienes, en forma particular, sustentan los estudios de caso. Los demás autores se referencian con una o dos menciones, las cuales fundamentan los enfoques metodológicos elegidos por los investigadores.

Las apuestas investigativas desde los objetivos, los paradigmas y enfoques, las técnicas e instrumentos, y los autores referenciados, denotan la preocupación de los investigadores por problematizar los fenómenos educativos desde distintos abordajes, con la intencionalidad de comprender o explicar la didáctica/enseñanza y las prácticas pedagógicas. La Tabla 5 resume las frecuencias que presentaron los cinco tópicos analizados, según las metodologías utilizadas en los trabajos de grado.

		Didácticas				Total
		Lenguaje	C. sociales	C. naturales	Matemática	
<b>Objetivos</b>	Comprensivos	2	30	7	5	44
	Explicativos	25	2	3	1	31
<b>Enfoques</b>	Cualitativo	2	29	6	5	42
	Cuantitativo	25	2	0	1	28
	Otro (mixto, crítico)	0	2	4	0	6
<b>Técnicas</b>	Observación	12	19	3	6	40
	Entrevista	2	11	4	1	18
	Otros	7	17	4	1	29
<b>Instrumentos</b>	Diario de campo	10	8	0	0	18
	Videograbación	1	14	4	3	22
	Cuestionarios	10	18	3	2	33
	Otros	16	32	20	5	73
<b>Autores</b>	Hernández, Fernández y Baptista	11	8	8	3	30
	Yin	0	8	0	3	11
	Stake	0	7	0	0	7
	Otros	13	85	17	3	118

Tabla 5 - Frecuencias presentadas en los tópicos del RIEP 2.

Elaboración propia.

## RIEP 4. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

En el proceso de formación posgradual, los trabajos de grado se fundamentan teóricamente en cuestiones que dan forma y construyen el objeto de investigación. En la Tabla 6, se ilustran los tópicos con mayor recurrencia.

Tópico didáctica	Recurrencia	Porcentaje	Tópico práctica	Recurrencia	Porcentaje
Didáctica general	8	9 %	Práctica reflexiva	10	35.7 %
Didáctica del lenguaje	35	39.3 %	Práctica Educativa	7	25 %
Didáctica de las ciencias sociales	25	28.1 %	Práctica pedagógica	6	21.4 %
Didáctica de las ciencias naturales	14	15.7 %	Práctica docente	5	17.9 %
Didáctica de las matemáticas	7	7.9 %			
<b>Totales</b>	<b>89</b>	<b>100</b>		<b>28</b>	<b>100</b>

Tabla 6 - Tópicos y recurrencias de la aproximación conceptual.

Elaboración propia.

En la región Pedagogía emergen 117 tópicos de los cuales *didáctica/enseñanza* tiene 89 recurrencias (r) y *prácticas pedagógicas* 28 r.

El tópico *didáctica/enseñanza* es comprendido en las investigaciones como un campo que permite explicar la configuración de los saberes escolares en relación con los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje (docente y estudiantes). Esta manera de entender la didáctica se sustenta en postulados de autores como Brousseau (1986), Camps (2003a), Chevallard (1985; 1991), Guba (1990), Litwin (2008), Tamayo (2009) y Zambrano (2005). De este tópico se deriva el subtópico *didáctica general* (8 r), el cual se asume como el resultado de una relación pedagógica intencionada y bidireccional entre la enseñanza y el aprendizaje. Sobre este fundamento, los trabajos de grado presentan las bases conceptuales respecto a las didácticas de saberes escolares como: la *didáctica del lenguaje* (35 r), *ciencias sociales* (25 r), *ciencias naturales* (14 r) y *matemáticas* (7 r).

La didáctica del lenguaje, sustentada desde Rincón (2009), tiene como objetivo la reflexión, comprensión y proposición de prácticas pedagógicas para la enseñanza de este saber. De manera complementaria y a partir de los trabajos de Camps (2003b), Cassany (1999), Cassany *et al.* (2007), Hymes (1971; 1996), Pérez y Roa (2010), y Solé y Teberosky (2001) se entiende como una práctica social y cultural, la cual pone en juego propósitos claros de comunicación que median las interacciones y la construcción de significados en relación con los actos discursivos orales y escritos; para ello se acude a tres enfoques que, en orden de recurrencia, son: comunicativo, discursivo interactivo y sociocultural.

Los trabajos de grado orientados al estudio de la didáctica de las ciencias sociales se fundamentan en la construcción del pensamiento social y el análisis de las prácticas democráticas a partir del abordaje crítico de problemas socialmente relevantes. Así, desde autores como Benejam (1997), Pagés (1997; 2007; 2009a; 2009b), Pagés y Santisteban

(2011), Pipkin (2009), y Santisteban (2004; 2011), se conceptualiza que la enseñanza de esta disciplina permite el análisis de los hechos sociales, históricos, geográficos, políticos y culturales que permean la realidad social. Lo dicho se relaciona con la formación de estudiantes autónomos que construyen los conocimientos necesarios para interpretar y enfrentar los problemas sociales actuales y edificar un futuro *en y para* una sociedad democrática e incluyente.

Respecto a la didáctica de las ciencias naturales, los estudios la ubican como una disciplina que otorga importancia a la teoría científica y sus campos de acción en el contexto educativo. En este marco, los proyectos de grado comprenden la unidad didáctica, desde Sanmartí (2005), como un camino que permite reflexionar la práctica docente sobre el qué, cómo y para qué se va a enseñar, y para la construcción de aprendizajes profundos a partir de situaciones del entorno (Beas, 2009; Biggs, 2006). Por otra parte, en los trabajos emerge el concepto de investigación dirigida (Ruíz, 2007), el cual asume que, para lograr cambios profundos en la mente de los aprendices, es preciso situarlos en un contexto de actividad similar al que vive un científico, bajo la atenta dirección del profesor quien refuerza, matiza y cuestiona las hipótesis y conclusiones planteadas por los estudiantes, en la solución de problemas auténticos del área.

Ahora bien, la didáctica de las matemáticas, fundamentada en las posturas de Duval (1999) y Macedo *et al.* (2006) es entendida, por las investigaciones de esta línea, como un campo de estudio para el análisis de actividades cognitivas que promueven el desarrollo del pensamiento crítico, de tal forma que los estudiantes puedan expresar las diversas representaciones de un mismo objeto matemático, y hacerlas visibles o accesibles a los otros. De manera complementaria, y siguiendo a Castorina (1996) y Pólya (1963), el proceso de enseñanza de las matemáticas se propone desde una perspectiva de construcción social, en la cual los estudiantes se ven en la necesidad de conjeturar, aplicar información, descubrir, inventar y comunicar ideas, así como probarlas a través de la reflexión crítica y la argumentación a partir del planteamiento de problemas que son comprendidos, redefinidos y aplicados en situaciones cotidianas.

En términos generales, las investigaciones fundamentan teóricamente la didáctica de los saberes escolares desde una perspectiva socioconstructivista. Dicho enfoque, inspirado en los planteamientos de diversos autores (Vygotsky, 1979; Coll, 1990; Coll *et al.*, 1992; 1995; Coll *et al.*, 2008; Gutiérrez *et al.*, 2011), resalta la interacción social como un elemento esencial para construir el conocimiento y dotar de sentido a los contenidos. Con una menor recurrencia, se conceptualiza la enseñanza de los saberes específicos desde la perspectiva de Freire (1970; 2004), la cual se relaciona con la formación de un ser humano libre, de pensamiento autónomo y crítico, quien se encuentra permeado por la subjetividad del mundo que lo rodea, del cual debe ser parte activa en su proceso de transformación.

Respecto al tópico *práctica pedagógica*, se acude a diferentes definiciones y formas para referirse a ella, como *práctica educativa*, *pedagógica*, *docente* y *reflexiva*. Los trabajos

de grado que hacen alusión a la *práctica educativa* (7 r), la comprenden como aquella que tiene lugar en instituciones sociales (la familia, la ciudad, la iglesia, entre otras), y se encuentra sustentada en las posturas teóricas de Carr y Kemmis (1998) y Freire (2004).

Por su parte, la *práctica pedagógica* (6 r) es entendida como los procedimientos, estrategias y acciones que regulan la interacción, la comunicación, el pensamiento; y las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela (Zabala, 2007). La *práctica docente* (5 r), acogida únicamente por las investigaciones en enseñanza de las ciencias naturales (Ruíz *et al.* 2014), se relaciona con la reflexión, comprensión y acciones del ejercicio profesional del docente.

Finalmente, la *práctica reflexiva* (10 r) es abordada desde autores como Perrenoud (2007) y Schön (2002), quienes la comprenden como una elección pedagógica que parte de la experiencia personal y profesional del docente, y le permite no solo hacer consciencia de la necesidad de asumir una posición permanente de aprendizaje, sino reflexionar en la acción (diálogo solitario en la marcha) y sobre la acción (diálogo con otros).

En síntesis, es claro que en la Maestría en Educación se promueve una investigación en el campo de la didáctica desde cada uno de los saberes escolares. En este contexto, se abordan, conceptualmente, los procesos de enseñanza a partir de la lectura y análisis de la realidad, de sus problemas sociales y científicos; sin perder de vista que estas propuestas emergen, en mayor medida, del enfoque teórico socioconstructivista.

## RIEP 5. HALLAZGOS

En las Tablas 7 y 8 se presentan los tópicos globales, las recurrencias y los porcentajes de los hallazgos. Se analizan únicamente los dos de mayor recurrencia (Didáctica y Práctica)

Didáctica/ enseñanza	Recurrencia	Porcentaje
Didáctica del lenguaje	25	39.1 %
Didáctica de las ciencias sociales	19	29.7 %
Didáctica de las ciencias naturales	6	9.3 %
Didáctica de las matemáticas	7	10.9 %
Didáctica de las Ciencias de la salud	2	3.1 %
Didáctica de las Artes	3	4.7 %
Didáctica de la Filosofía	1	1.6 %
Didáctica del Derecho	1	1.6 %
<b>Totales</b>	<b>64</b>	<b>100</b>

Tabla 7 - Tópicos globales de los hallazgos en los trabajos de grado. Didáctica

Elaboración propia.

## DIDÁCTICA

La *didáctica/enseñanza* está constituida por subtópicos relacionados con lo que la tradición francesa ha denominado *didáctica de los saberes escolares* (Chervel, 1991; 1992), a saber: la *didáctica de lenguaje* (25 r), *de las ciencias sociales* (19 r), *de las ciencias naturales* (6 r), *de las matemáticas* (7 r), *de ciencias de la salud* (2 r), *de artes* (3 r), *de filosofía* (1 r), y *de derecho* (1 r); saberes ligados básicamente a la escuela, lugar en el que adquieren unas características y finalidades en el marco de los lineamientos educativos nacionales. Ahora bien, aparece de manera incipiente la *didáctica de los saberes disciplinares/saberes universitarios* como el derecho y las ciencias de la salud. Los resultados, descritos por los autores de los trabajos de grado, se encuentran ligados a propósitos particulares y a las tradiciones que estos saberes y disciplinas han construido en cuanto a su enseñanza.

Así, la didáctica del lenguaje muestra el cumplimiento de sus propósitos en cuanto a lograr la comprensión o producción textual de diversos géneros discursivos (narrativo, argumentativo, expositivo), por parte de los estudiantes participantes en el desarrollo de secuencias didácticas, retomadas esencialmente de Camps (1996; 2003a; 2003b). La lógica en todos los casos es similar: se valoran los alumnos antes de iniciar la intervención, para identificar sus dificultades; se diseña y desarrolla una secuencia didáctica; luego, se describen las potencialidades e impacto que esta tiene —el cual en general es positivo— con el fin de mejorar la comprensión o producción de textos por parte de los estudiantes, y posibilitar la reflexión y transformación de la práctica pedagógica.

Respecto a la didáctica de las ciencias sociales, los hallazgos describen el desarrollo de competencias ciudadanas, el cambio en las concepciones de conflicto en estudiantes o profesores, y el reconocimiento y transformación del concepto de diversidad. Dichas transformaciones se observan, analizan y comprenden durante el desarrollo de las unidades didácticas de enfoque socioconstructivista; diseñadas y puestas en juego por los profesores investigadores, las cuales se articulan alrededor del abordaje de «Problemas socialmente relevantes» (Pagés, 1997; 2007; 2009a; 2009b; Pagés y Santisteban, 2011; Santisteban, 2004; 2009).

En la didáctica de las ciencias naturales, los hallazgos referencian la aplicación de unidades didácticas desde la perspectiva de Sanmartí (2005), ya sea para identificar los modelos mentales de los estudiantes en cuanto a algún concepto de las ciencias, o para describir y comprender la transformación de dichos modelos, y en algunos casos, transformarlos para lograr el aprendizaje profundo (Beas, 2009; Biggs, 2006;). La didáctica de las matemáticas presenta el desarrollo de unidades didácticas fundamentadas en la metodología de la indagación y la resolución de problemas desde la propuesta de Pólya (1963). A diferencia de las anteriores didácticas, el foco no son los estudiantes sino los mismos profesores que realizan la formación posgraduada. Estas propuestas, en la mayoría

de los casos, logran cambios en las prácticas de enseñanza.

Las demás didácticas (salud, artes, derecho y filosofía), parten del análisis de los aprendizajes de los educandos; elaboran propuestas genéricas o específicas como la *educación para la comprensión* (Wiske, 1998), el *aprendizaje basado en problemas* (Araújo y Sastre, 2008) o la *conversación educativa* (Mercer, 1997), para luego describir y comprender las transformaciones en los aprendizajes de los estudiantes.

Los resultados marcan dos tendencias; por un lado, una preocupación por atender un reclamo social y ministerial con el cual se busca transformar las prácticas de enseñanza para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, reflejados esencialmente en las pruebas censales; por otro —y quizás como consecuencia del primero—, una visión eficientista, preocupada por describir los eventos particulares de las propuestas de enseñanza y, desde este marco, elaborar explicaciones sobre los cambios en el aprendizaje de los estudiantes sin que se llegue, en palabras de Flechsig (como se citó en Runge, 2013), a construir modelos teóricos sobre la didáctica.

Práctica pedagógica	Recurrencia	Porcentaje
Práctica reflexiva	29	70.7%
Práctica educativa	8	19.5%
Práctica docente	4	9.7%
<b>Totales</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Tabla 8 - Tópicos globales de los hallazgos en los trabajos de grado. Práctica pedagógica  
Elaboración propia.

## PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Además de la *didáctica/enseñanza*, otro tópico que aparece con fuerza en los hallazgos del posgrado, es *práctica pedagógica* (docente, reflexiva, educativa), concepto que hace referencia al quehacer reflexivo del maestro, es decir, al hacer intencionado y consciente que determina propósitos, actividades, prevalencias en el aula y, refleja a su vez las creencias o costumbres compartidas por colegas de oficio para entenderse como una práctica social (Arbeláez *et al.*, 2012).

El tópico *práctica pedagógica* aparece con 41 r en los trabajos de grado. Los hallazgos configuran dos grandes temas relevantes: la práctica reflexiva o reflexión en la práctica acerca del quehacer áulico y las tradiciones o concepciones de práctica asumidas por los docentes.

La *reflexión en la práctica o práctica reflexiva* surge como un ejercicio imprescindible para la construcción de nuevos saberes profesionales a partir de la experiencia. En la medida que el maestro reflexiona sobre sus prácticas cotidianas evidencia vacíos,

incoherencias, dificultades o fortalezas, las cuales, al hacerse conscientes, le permiten repensar su actuar y construir nuevas formas de desempeñarse. Las reflexiones que hacen los docentes investigadores giran en torno a diversos temas, entre ellos, sus conocimientos acerca de la disciplina por enseñar, sus habilidades para diseñar o proponer escenarios de aprendizaje, la forma en que se gestiona la participación y el control en clase, la inclusión, las relaciones maestro-estudiante, y la tradición que está implícita en sus acciones.

Es así como, gracias a la reflexión, los profesores identifican características no conscientes de sus prácticas, a saber, la tradición-transmisión, la exclusión, las relaciones autoritarias, el desconocimiento de principios de la didáctica de las disciplinas, los vacíos en el conocimiento disciplinar, entre otros; y, a partir de esta nueva conciencia, asumen maneras originales de pensar y actuar en los procesos de enseñanza, mediados por la formación en la didáctica que reciben en el posgrado.

En algunos trabajos de grado, el resultado o consecuencia de la reflexión permite al docente investigador ver su quehacer como un proceso que se puede intervenir, modificar y teorizar gracias a la interacción que se establece entre su experiencia previa como enseñante y la formación teórica que recibe en el posgrado. Esta formación promueve la comprensión de nuevas perspectivas didácticas a partir de las cuales propone «procesos de enseñanza novedosos», que responden a las necesidades del contexto, de los estudiantes y de la formación ciudadana con perspectiva crítica y democrática.

Finalmente, algunos trabajos indagan acerca de las *concepciones de práctica pedagógica* que tienen tanto maestros en ejercicio como estudiantes de licenciaturas. En dichos trabajos se asumen las concepciones como aquellas teorías implícitas que orientan o determinan las actuaciones áulicas de los maestros, las cuales son entendidas como «tradiciones» o configuraciones del pensamiento y la acción, que se han institucionalizado en el tiempo y perduran en el quehacer de los profesores (Davini, 1997). Estos hallazgos identifican que la mayoría de los docentes y estudiantes de licenciatura desarrollan su quehacer desde una perspectiva «tradicional», la cual evidencian en sus relatos, explicaciones y actuaciones; al privilegiar contenidos establecidos, relaciones de autoridad vertical, transmisión verbal o mediada por texto-guía, y evaluaciones centradas en la calificación. Sin embargo, en los trabajos de grado, se constata que muchos de los sujetos estudiados no se enmarcan en una tradición única, sino que surgen hibridaciones que se revelan en sus discursos y prácticas.

Este tópico devela el interés de los investigadores por conocer y profundizar sobre el pensamiento y la acción de los maestros para generar cambios. De esta forma, se pretende la construcción de saberes más reflexivos en sus propuestas y actuaciones.

## CONCLUSIONES

Analizar los trabajos de grado permite configurar la manera como se ha desarrollado

la investigación en un posgrado y dar cuenta de las tradiciones y las líneas que emergen, tienen auge y estabilidad en un período determinado. En este caso, los trayectos instaurados en el posgrado son los referidos a las didácticas en plural, pues la mayoría se enmarcan en los saberes escolares, al contemplar la tradición francófona de la didáctica (León, 2020) y su correlato en los desarrollos españoles (Camps, 1996; 2003a; 2003b; Pagés, 1997; 2007; 2009a; 2009b; Sanmartí, 2005). Esta presencia denota y articula las necesidades de los investigadores y del Ministerio de Educación Nacional en cuanto a la transformación de las prácticas de enseñanza. Así, a la par de las investigaciones realizadas por los maestrandos para «mejorar» los aprendizajes de los estudiantes, se da la reflexión sobre sus propias prácticas como caminos paralelos para, efectivamente, transformar sus actuaciones.

Estas tendencias le dan impronta y fortaleza al posgrado en el sentido de construir una tradición alrededor de cómo investigar en didácticas y prácticas pedagógicas; no obstante, también puede denotar el estancamiento en una visión eficientista de la enseñanza, la cual no se ocupa de generar modelos teóricos propios que pongan en diálogo las miradas eurocentristas con las necesidades y particularidades de los contextos regionales y nacionales.

El análisis de los trabajos de grado también deja en evidencia la necesidad de crear líneas futuras de investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje con diversos actores, como las infancias no escolarizadas, la población migrante, la población víctima del conflicto armado, entre otras; todas ellas en contextos de ruralidad, interculturalidad, educación de adultos, educación mediada por TIC; y desde prácticas pedagógicas incluyentes y propuestas didácticas flexibles, las cuales apuesten por la lectura y transformación de los actores y realidades sociales involucradas.

Los resultados de este análisis coinciden con los hallazgos del «Proyecto nacional sobre regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia 2010-2017» (2020) en el sentido de que las tesis de doctorado y los trabajos de maestría reflejan la necesidad que tienen los investigadores de abordar las urgencias que surgen de su quehacer áulico e institucional, y de la exigencia investigativas realizada por el MEN. Este imperativo recoge resultados de estudios como el de la Fundación Compartir (García *et al.*, 2014) y las directrices de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Radinger *et al.*, 2018), en relación con la superación de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, reflejadas en los resultados de pruebas censales nacionales e internacionales. Lo anterior, con el fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación en el país.

## REFERENCIAS

ALCOCER, M. Y HERNÁNDEZ, C. Investigación en enseñanza de las ciencias en Colombia: estudio desde sus cosificaciones. *Educación y Educadores*, 23(1), 47-68. 2020. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.3>

ARAÚJO, U. F.; SASTRE VILARRASA, G. (Eds.) *El aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Gedisa. 2008.

ARBELÁEZ, M.; LANZA, C.; TOBÓN, M. Las prácticas educativas: desde lo presencial a la mediación por TIC. En R. Canales. (Ed.). *Aprender con tecnologías en la sociedad del conocimiento. Proyecto PEPE: Plataforma de Entornos Pedagógicos Especializados* (pp. 82-99). Editorial Universidad de los Lagos. 2012.

BEAS FRANCO, J. Aprendizaje profundo: una meta para renovar la educación [Conferencia]. *Tercer encuentro nacional sobre enfoques cognitivos actuales en educación*. Santiago de Chile, Chile. 2009.

BENEJAM, P. Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagés, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 151-168). Horsori. 1997.

BERTEL-NARVÁEZ, M. P.; VILORIA-ESCOBAR, J. DE J.; SÁNCHEZ-BUITRAGO, J. O. Tendencias de investigación en los posgrados de gestión educativa en América Latina. *Educación y Educadores* 22(2), 215-233. 2019. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.3>

BIGGS, J. *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea S.A. de Ediciones. 2006.

BORDONS, M.; FERNÁNDEZ, M.T.; GÓMEZ, I. Advantages and Limitations in the Use of Impact Factor Measures for the Assessment of Research Performance. *Scientometrics*, 53(2), 195-206. 2002. <https://doi.org/10.1023/A:1014800407876>.

BORREGO, Á.; URBANO, C. La evaluación de revistas científicas en Ciencias Sociales y Humanidades. *Información, Cultura y Sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (14), 11-27. 2006.

BROUSSEAU, G. *Fundamentos y métodos de la didáctica*. Facultad de Matemática, Astronomía y Física. Universidad de Córdoba. 1986.

CAMILLONI, A. *Justificación de la Didáctica*. En Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, A.; y Feeney, S. *El saber didáctico*. Editorial Paidós. 2007.

CAMPS, A. Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 8(2), 43-57. 1996. DOI: 10.1174/113564096763277715.

CAMPS, A. Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*, 24(4). 2003<sup>a</sup>.

CAMPS, A. (Comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Grao. 2003b.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. 1998.

CARRERA HERNÁNDEZ, C.; MADRIGAL LUNA, J.; LARA GARCÍA, Y. I. La formación de investigadores en los posgrados. Una reflexión curricular. *Revista Boletín Redipe*, 6(9), 53-72. 2018.

CASSANY, D. Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36(37), 11-33. 1999.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. *Enseñar lengua*. Grao. 2007.

CASTORINA, J. El debate Piaget-Vygotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Col de Olivera y D. Lerner. (Eds.), *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 9-44). Paidós. 1996.

CHERVEL, A. Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, (295), 59-111. 1991.

CHERVEL, A. L'école, lieu de production d'une culture. En F. Audigier y G. Baillat. (Eds.), *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Actes du sixieme colloque* (pp. 195-198). INRP. 1992.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage. 1985.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique. 1991.

COLL, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós. 1990.

COLL, C. Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Alianza Editorial. 2001.

COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA J.; ROCHERA, M. Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. FERNÁNDEZ, Y M. MELERO, *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Siglo xxi Editores. 1995.

COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA J.; ROCHERA, M. Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59(60), 189-232. 1992. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822356>

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: de diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll Salvador y C. Monereo i Font. (Coord.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 74-103). Morata. 2008.

DAVINI, M. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. 1997.

DUVAL, R. *Semiosis y pensamiento humano: registros semióticos y aprendizajes intelectuales*. Universidad del Valle. 1999.

FERNÁNDEZ CANO, A.; TORRALBO RODRÍGUEZ, M.; RICO, L.; GUTIÉRREZ, P.; MAZ, A. Análisis cuantitativo de las tesis doctorales españolas en educación matemática (1976-1998). *Revista Española de Documentación Científica*, 26(2), 162-176. 2003. <https://doi.org/10.3989/redc.2003.v26.i2.135>.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Tierra nueva, Siglo xxi Editores. 1970.

FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía*. Paz y Tierra. 2004.

GARCÍA, S.; MALDONADO, D.; PERRY, G.; RODRÍGUEZ, C.; SAAVEDRA, J. Resumen y precisiones sobre Tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 89-105. 2014. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce89.105>.

GARCÍA, S.; RUBIO, G. P.; MALDONADO, D. C.; RODRÍGUEZ, C. O.; SAAVEDRA, J. C. *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Fundación Compartir. 2014. Recuperado de

GUBA, E. G. The Alternative Paradigm Dialog. En E. G. Guba. (Ed.), *The Paradigm Dialog*. Sage. 1990.

GUEVARA, R. El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, (44), 165-179. 2016.

GUTIÉRREZ, M.; BURITICÁ, O.; RODRÍGUEZ, Z. *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Universidad Tecnológica de Pereira. 2011.

HERNÁNDEZ, S. R.; FERNÁNDEZ, C. C.; BAPTISTA, L. P. *Metodología de la investigación* (3ª. ed.). McGraw-Hill Interamericana. 2003.

HERNÁNDEZ, S. R.; FERNÁNDEZ, C. C.; BAPTISTA, L. P. *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana. 2006.

HERNÁNDEZ, S. R.; FERNÁNDEZ, C. C.; BAPTISTA, L. P. *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana. 2010.

HERNÁNDEZ, S. R.; FERNÁNDEZ, C. C.; BAPTISTA, L. P. *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana. 2014.

HICKS, D. The Four Literatures of Social Science. In MOED, H. F.; GLÄNZEL, W.; SCHMOCH, U. (Eds.), *Handbook of Quantitative Science and Technology Research* (pp. 473-496). Springer Dordrecht. 2004. [https://doi.org/10.1007/1-4020-2755-9\\_22](https://doi.org/10.1007/1-4020-2755-9_22)

HURTADO DE BARRERA, J. *Cómo formular objetivos de investigación: un acercamiento desde la investigación holística*. Ediciones Quirón. 2005.

HYMES, D. *On Communicative Competence*. University of Pennsylvania. 1971.

HYMES, D. Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-37. 1996.

LEÓN PALENCIA, A. C. (Re)Pensar la pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e investigación educativa. *Pedagogía y Saberes*, (53), 21-39. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10691>. 2020.

LITWIN, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. 2008.

- MACEDO, B., KATZKOWICZ, R. Y QUINTANILLA, M. *La educación de los derechos humanos desde una visión naturalizada de la ciencia y su ciudadanía a través de la educación científica*. Unesco, Ariel. 2006.
- MACHADO, K. H.; ARBELÁEZ, M. C.; GARZÓN, M. L. Corpus documental de educación y pedagogía, zona eje cafetero. In H. F. Ospina, M. C. Arbeláez, y otros. (2021). *Relieve investigativo en educación y pedagogía en el Eje Cafetero 2010-2017* (pp.28-67). Editorial Universidad Tecnológica de Pereira. 2021.
- MEDINA RIVILLA, A.; SALVADOR, F. *Didáctica general*. Pearson Educación. 2009.
- MERCER, N. *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós. 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN]. Una mirada a los graduados de posgrado en Colombia: características e indicadores de mercado. *Boletín Educación Superior en Cifras*. 2015.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN]. Paso a paso hacia la equidad salarial: educación y mercado laboral en Colombia. *Educación superior, Boletín No. 1*. 2017.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [MEN]. *Plan nacional decenal de educación 2016-2026. El Camino hacia la calidad y la equidad*. Gobierno de Colombia. 2017.
- MORENO-CÁRDENAS, J.; DAZA-PÉREZ, E. El pensamiento del profesor de ciencias en ejercicio. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9(3), 549-568. 2010.
- NEDERHOF, A. Bibliometric Monitoring of Research Performance in the Social Sciences and the Humanities: A Review. *Scientometrics*, 66, 81–100. 2006. <https://doi.org/10.1007/s11192-006-0007-2>.
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE [OREALC], ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. UNESCO. 2012.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]; OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE [OREALC]; PORTALES, P. (Comp.). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la estrategia regional de docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016*. UNESCO. 2016.
- OSPINA, H. F.; GALLARDO-CERÓN, B. N.; MONTOYA-RODAS, S.; ARROYAVE-MONTOYA, L. A. (Coords.). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: mapa topográfico de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2010-2017*. Centro Editorial Cinde. 2012.
- OSPINA, H. F.; GALLARDO CERÓN, B. N.; ORREGO, J. F.; MONTOYA-RODAS, S. *Orientaciones generales proyecto regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia 2010-2017*. Documento inédito. 2018.

PAGÉS, J. La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagés, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 151-168). Horsori. 1997.

PAGÉS, J. La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía. *Didáctica Geográfica*, 3.ª época, 9, 205-214. 2007.

PAGÉS, J. El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 69-91. 2009<sup>a</sup>.

PAGÉS, J. *Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo xxi: reflexiones casi al final de una década. Investigación en educación, pedagogía y formación docente, II congreso internacional*. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación Interuniversitaria de Servicios. 2009b

PAGÉS, J.; SANTISTEBAN, A. *Las cuestiones socialmente vivas y la enseñanza de las ciencias sociales*. Bellaterra. 2011.

PÉREZ, M.; ROA, C. *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Secretaría de Educación distrital. 2010.

PERINES VÉLIZ, H.; MURILLO, F. ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista De La Educación Superior*, 46(181), 89-104. 2017. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003>

PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó. 2007.

PIPKIN, D. *Pensar lo social*. La Crujía Ediciones. 2009.

POLYA, G. *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas. 1963.

PRICE, J. D. *Little Science, Big Science and Beyond*. Columbia University Press. 1986.

RADINGER, T.; ECHAZARRA, A.; GUERRERO, G.; VALENZUELA, J. P. OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018. OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing. 2018. <https://doi.org/10.1787/9789264303751-en>.

RAMÍREZ-LÓPEZ, C. A.; SÁNCHEZ, J. O., CHICA, M. F.; ÁVILA, R. Coordenadas teóricas para la comprensión de las regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia. En H. F. OSPINA Y N. MURCIA-PEÑA. (Eds.), *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia* (pp. 33-76). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde), Universidad de Manizales. 2012.

RINCÓN, G. *La didáctica de la lengua castellana: reconceptualización y retos actuales*. Universidad del Valle. 2009.

RUIZ ORTEGA, F. J. Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(2), 41-60. 2007.

RUIZ ORTEGA, F. J.; TAMAYO ALZATE, O. E.; MÁRQUEZ BARGALLÓ, C. Cambio en las concepciones de los docentes sobre la argumentación y su desarrollo en clase de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 32(3), 53-70. 2014.

RUNGE PEÑA, A. K. Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240. 2013. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>

SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, L.; LALINDE-SÁNCHEZ, J. Estado del arte de trabajos de grado de la Maestría en educación y desarrollo del convenio Universidad de Manizales – Cinde 2010-2017. *Revista de Investigaciones UCM*, 20(35), 80-93. 2020.

SANMARTÍ, N. La unidad didáctica en el paradigma constructivista. *Unidades didácticas en ciencias y matemáticas*, 13-58. Editorial Magisterio. 2005.

SANTISTEBAN, A. *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Síntesis. 2004.

SANTISTEBAN, A. *El conocimiento de lo social*. Universidad Autónoma de Barcelona. 2009.

SANTISTEBAN, A. Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Santisteban y J. Pagés. (Coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 63-84). Síntesis. 2011.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Editorial Paidós. 2002.

SERRES, M. *Atlas*. Éditions Julliard. 1995.

SIERRA, M.; SÁNCHEZ, R.; HERRERA, D.; RODRÍGUEZ, Y. Patrón de citas de la producción científica en Ciencias Sociales y Humanidades. Un análisis a partir de Scopus (2000-2012). *Ciencias de la Información*, 48(1), 37-44. 2017.

SOLÉ, I.; TEBEROSKY, A. *La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización*. Alianza. 2001.

STAKE, R. *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. 1999.

TAMAYO, O. *Didáctica de las ciencias: la evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Editorial Universidad de Caldas. 2009.

URBANO SALIDO, C. *El análisis de citas en publicaciones de usuarios de bibliotecas universitarias: un estudio de las tesis doctorales en informática de la Universidad Politécnica de Cataluña, 1996-1998* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Archivo digital. 2000.

URBIZAGÁSTEGUI ALVARADO, R. Estudio sincrónico de obsolescencia de la literatura: el caso de la Ley de Lotka. *Investigación Bibliotecológica*, 28(63), 85-113. 2014. [https://doi.org/10.1016/S0187-358X\(14\)72577-8](https://doi.org/10.1016/S0187-358X(14)72577-8).

VYGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. 1979.

WISKE, M. S. *Teaching For Understanding: Linking Research With Practice*. Jossey-Bass. 1998.

YIN, R. K. *Case Study Research—Design and Methods*. SAGE. 1994.

YIN, R. K. *Case Study Research—Design and Methods*. 2009. <https://goo.gl/1ZEg0>

ZABALA, A. *Práctica educativa*. Graó. 2007.

ZAMBRANO, A. *Didáctica, pedagogía y saber*. Editorial Magisterio. 2005.

## CRIATIVIDADE PARA INOVAR: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NO CAMPO PROFISSIONAL DA BELEZA

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 19/01/2022

### Maria Mônica Pinheiro-Cavalcanti

Universidade de Brasília (UnB)  
Brasília-DF

<http://lattes.cnpq.br/2109869781608065>

### Luciana de Oliveira Campolina

Centro Universitário de Brasília (UnICEUB)  
Brasília-DF

<http://lattes.cnpq.br/9966317534784147>

**RESUMO:** Há consenso teórico de que criatividade é recurso necessário para inovações em diferentes campos profissionais favorecendo o bem-estar e contemplação de necessidades da vida contemporânea. O presente trabalho objetiva caracterizar uma experiência inovadora no campo profissional da beleza resultante do projeto idealizado por um participante da pesquisa de doutorado, defendida em 2018 pela primeira autora deste artigo, intitulada *O desenvolvimento da criatividade profissional: compreensões possíveis na perspectiva da subjetividade*. Pela via da educação profissional investe na produção de serviços caracterizados pela implementação de novidades que por seu valor qualitativo impactam sobre a formação e atuação profissional no campo da beleza contemporânea, enfatizando a integração de conhecimentos teórico-práticos à dimensão humana e relacional. Conclui-se que a experiência em foco corresponde ao conceito de inovação entendida como ações novas e

valerosas que visam aprimorar processos e solucionar problemas relevantes ao campo de conhecimento beneficiando a qualidade de vida humana em sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criatividade, inovação, subjetividade, profissional da beleza, *Personal Beauty*.

### CREATIVITY TO INNOVATE: AN INNOVATIVE EXPERIENCE IN THE PROFESSIONAL FIELD OF BEAUTY

**ABSTRACT:** Considering that consensually creativity is a necessary resource for innovations in different professional fields, favouring the welfare and the fulfilment of contemporary life needs, the present work aims at shedding light on an innovative experience in the professional field of beauty based on a project designed by a doctorate research entitled *The development of professional creativity: possible understandings from the perspective of subjectivity*, by the first author of this article in 2018. The professional education process would serve as a means to fostering the creation of services with high quality innovations that would greatly impact the professional training and performance in this field, facilitating the practical and theoretical integration aspects of knowledge into the relational and human dimension. Finally, the experience concerned corresponds to the concept of innovation, by which new and valuable actions would improve processes conducive to the solution of relevant problems in the field of knowledge, enhancing the quality of human life in society.

**KEYWORDS:** Creativity, innovation, subjectivity, professional beauty, *Personal Beauty*.

## INTRODUÇÃO

Estudos sobre criatividade e inovação têm abordado de forma fragmentada a complexidade dos processos envolvidos no desenvolvimento de pessoas criativas e produções inovadoras nos mais diversos campos do conhecimento e atuação humana. Reconhecidamente, a dominante tendência das pesquisas da área focaliza ora os processos, ora o produto e ora a dimensão social e individual da criatividade e inovação sem considerar a dimensão subjetiva destes fenômenos. Décadas de estudos nesta referida perspectiva demonstram que a criatividade pode ser desenvolvida mediante cursos e treinamentos de técnicas específicas, sendo inúmeros os programas voltados para o desenvolvimento de habilidades de pensamento criativo implementados no campo educacional e empresarial, nos quais a dimensão subjetiva não aparece focalizada.

De acordo com perspectiva teórica da subjetividade que fundamenta este trabalho, o sujeito se constitui como criativo a partir do processo de subjetivação de suas experiências de vida, em meio aos diferentes espaços sociais aos quais se integra no curso de seu desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2005; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, 2000, 2008, 2009). O processo de desenvolvimento subjetivo e criativo se caracteriza pela não linearidade, pela ausência da relação de causa e efeito entre experiências e expressão criativa, e pela recursividade entre a subjetividade individual e social no processo de constituição subjetiva da pessoa. Os processos simbólicos e emocionais que participam dos processos personológicos/psicológicos (conscientes ou inconscientes) é que possibilitam a constituição subjetiva do sujeito criativo (GONZÁLEZ REY, 2012).

Com base nesta concepção de criatividade, compreendemos a inovação como processo que implica na modificação de atitudes, comportamentos, procedimentos, modos de fazer que impacta em mudanças de ordem prática ou teórica, isto é, sobre a forma de compreender ou realizar uma atividade no âmbito de vida e da ação individual ou de um grupo, contribuindo com algo que seja novo e melhor em termos de processos e resultados do trabalho ou produto realizado (CAMPOLINA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013).

Assim, em nossa concepção, a criatividade emerge da intrincada relação do sujeito com múltiplos contextos sociais, a partir dos quais se constitui histórica e culturalmente, influenciada tanto pelas condições internas, não inatas ou inerentes à condição humana, como também pelos contextos sociais, onde são estabelecidas interações, associadas ao *sistema de atividade-comunicação*, capazes de promover transformações no sujeito e no próprio ambiente (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997).

Neste trabalho apresentaremos um caso que dá visibilidade e amplia espaços de inteligibilidade de formas de expressão da inovação no campo profissional da beleza articulado ao campo formativo modificando processos e resultados neste domínio.

## A PRODUÇÃO BRASILEIRA NO MERCADO GLOBAL DA BELEZA

O Brasil ocupa o terceiro lugar no ranking de negócios do mercado global da beleza, sendo superado somente pela China e EUA. De acordo com levantamento recente da Anabel - Associação Nacional do Comércio de Artigos de Higiene Pessoal e Beleza (ANABEL, 2016) existem 600 mil salões de beleza no Brasil, e muitas são as estratégias que estão sendo desenvolvidas para o incremento ainda maior deste crescente setor produtivo que tem superado as expectativas do mercado mesmo diante de crises econômicas do país.

Uma das hipóteses do crescente desenvolvimento do mercado da beleza, que na atualidade corresponde aos mais fortes do mundo, é a valoração social do embelezamento que torna as pessoas cada vez mais desejosas de se apresentarem esteticamente bem diante do espelho e dos outros. Além disso, há também a acentuada elevação da expectativa de vida da população dos grandes centros urbanos, a partir da qual as pessoas passam a integrar o valor da qualidade de vida e bem-estar no seu cotidiano, incluindo os cuidados com a beleza e saúde. Estima-se que, em 2050, 30% da população brasileira (64 milhões de pessoas) terão mais de 60 anos de idade o que aumenta ainda mais a expectativa de avanço deste mercado, uma vez demandará a oferta de serviços e recursos para manter a jovialidade e a beleza da população (CERTIFICDIGITAL, 2017).

O setor produtivo de produtos e serviços de beleza no Brasil vem avançando em sua organização em decorrência do empenho e união dos profissionais da área representados pelas associações. A exemplo disso, a ABSB (Associação Brasileira de Salões de Beleza), com a forte participação do líder e idealizador da experiência focalizada neste trabalho, mobilizou as diversas categorias de profissionais atuantes no campo da beleza e alcançou no poder público a aprovação da *Lei do Salão Parceiro* em vigor a partir de janeiro de 2017. Com isso, inaugura-se um novo momento de negócios e crescimento para o setor, contribuindo para a segurança jurídica dos empresários da área e regulamentando o exercício profissional autônomo dos profissionais de salão de beleza. Além deste avanço, o setor organizou em parceria com o *SEBRAE* a vinculação dos salões de beleza do Brasil às normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. A partir dessa ação, passam a ser certificados os salões que atenderem aos padrões de qualidade em boas práticas no atendimento ao cliente, higienização de instalações, esterilização de utensílios e treinamento profissional, por exemplo (REVISTAPEGN, 2016).

O evento nacional que tem alcançado êxito na mobilização de profissionais do setor da beleza contribuindo para a troca de experiências, atualização profissional e divulgação de serviços e produtos inovadores deste mercado é a *Beauty Fair – Feira Internacional de Beleza Profissional* referenciado como o maior evento de beleza profissional das Américas. O referido evento integra a dimensão produtiva da indústria (fábricas/marcas/ produtos) e dos serviços (*Experts*, empresários e profissionais) além dos consumidores do setor, comunicando as inovações, o compartilhamento de conhecimentos e ideias deste

setor produtivo. Em sua 12ª edição/2016 realizada no *Expocenter Norte*, São Paulo-Brasil, contou com 160 mil visitantes, 500 expositores, 1.000 marcas nacionais e internacionais, movimentou R\$ 600 milhões em volume de negócios, somando a isso a oferta de 100 eventos educacionais paralelos associados à atividade profissional da beleza (VIVABELEZA, 2016).

O programa *VIVABELEZA EXPERTS*, circuito educacional pioneiro que contou com 10 renomadas academias (instituições formadoras de profissionais da beleza em nível de excelência) do país, ministrou cerca de 60 *workshops* em diversas áreas da beleza. Uma nova proposta de formação profissional no campo da beleza foi apresentada neste evento com um *Workshop* que integrou o novo conceito - *Personal Beauty* ao campo formativo da beleza conforme explicitado nos tópicos a seguir.

Trata-se de uma experiência que chamou a atenção da primeira autora deste artigo ao procurar conhecer como se desenvolvia o cenário profissional de um dos participantes da pesquisa de doutorado que investiga o desenvolvimento subjetivo de profissionais criativos (PINHEIRO-CAVALCANTI, 2018). Neste contexto surge um novo perfil do profissional da beleza denominado *Personal Beauty* que atualiza o conceito de beleza agregando valores essenciais humanos numa contraposição à mera vaidade e comportamentos estereotipados ditados pelo consumismo desenfreado. Em consequência dessa nova visão, a empresa localizada em Brasília-Brasil, vislumbra sua expansão no mercado internacional da beleza, tem cerca de 400 profissionais parceiros distribuídos em suas 10 unidades, uma delas integrada ao *Centro de Formação Profissional de Beleza* que oferta cursos de formação inicial e continuada aberto à população como também de aperfeiçoamento contínuo dos profissionais parceiros da empresa.

A concepção e formas de expressão da beleza é um dinâmico processo histórico-cultural que se modifica no curso do desenvolvimento da sociedade exercendo recursivas alterações no modo de vida humana (ALVES, CERQUEIRA, 2014). Essas novas concepções transcendem a “maestria do saber técnico” e passam a vincular o conceito de beleza ao bem-estar da pessoa, tal qual Thá (1995) enfatiza:

Quando o bem-estar se transforma em imperativo ele só faz gerar mais mal-estar, por situar-se no nível do ideal em que a insuficiência humana e sua impossibilidade de satisfação total ficam elididas. Não há satisfação absoluta para o sujeito, e ninguém está nem nunca estará, à altura dos ideais propostos, pois a falta é de estrutura e incide tanto no real como no simbólico (p. 397).

## **PERSONAL BEAUTY: O NOVO CONCEITO DO PROFISSIONAL DA BELEZA**

O perfil profissional do cabeleireiro da contemporaneidade deve compatibilizar conhecimentos e habilidades de base técnica ao desenvolvimento de habilidades de gestão da própria carreira profissional e comunicação relacional. O *Personal Beauty* pressupõe o conjunto de diferentes habilidades e atitudes diante do/a cliente que requer do profissional

da beleza uma percepção para além da capacidade técnica apurada no campo estético, contemplando suas expectativas e necessidades humanas essenciais relacionadas à imagem pessoal e bem-estar.

A concepção do tradicional cabeleireiro - participante da pesquisa de Doutorado de Pinheiro-Cavalcanti (2018) - se converteu no novo conceito de profissional da beleza, chamado *Personal Beauty*, a partir da percepção aguçada do líder e sua peculiar forma de conduzir sua equipe de trabalho no curso de mais de três décadas de intensa atividade profissional em salão de beleza. Sempre atento e disposto a servir clientes e parceiros profissionais, o líder deste projeto se caracteriza por afirmar-se no campo da beleza como profissional que, de modo funcional, original e criativo, busca compreender, atender e contemplar as necessidades de seus clientes em meio ao mundo que exige cada vez mais qualidade e inovação nos serviços e produtos.

Para tanto, a estrutura do processo formativo deste novo perfil profissional prioriza a compatibilização entre experiências práticas e conhecimentos teóricos enfatizados pelo contínuo processo de aprimoramento pessoal e profissional que integra o âmbito técnico-formativo ao pessoal-relacional, favorecendo condições para o desenvolvimento profissional em nível de excelência. Neste sentido, o conceito de *Personal Beauty* impacta na metodologia de formação profissional da beleza do centro de formação profissional da empresa com influência sobre os demais centros formadores de beleza do país. Nesta nova visão, os eixos norteadores da atividade de formação e da prática profissional da beleza integra conhecimentos técnicos e aprimoramento pessoal, como o autoconhecimento e relações interpessoais.

## **A IMPLICAÇÃO DO *PERSONAL BEAUTY* NO PROPÓSITO EDUCATIVO PROFISSIONAL**

O compromisso da educação profissional, assumido pelo centro de formação é educar pessoas para que se capacitem nos parâmetros técnicos e relacionais necessários à atuação qualificada no campo profissional da beleza, favorecendo o equilíbrio dinâmico da dimensão técnica e humanística permeadas pelos conhecimentos e emoções essenciais humanas. Neste sentido, tanto os profissionais formadores do centro de formação como os aprendizes são incentivados a investir em ações de aprimoramento pessoal e profissional, sendo o *coaching* uma ferramenta utilizada para essa finalidade no âmbito da formação inicial e também do aprimoramento profissional continuado. Essa ferramenta é complementar ao processo formativo do *Personal Beauty* podendo ser com ênfase em *Business, relação dinheiro-carreira, educação financeira, liderança e desenvolvimento de talentos pessoais*. Em outras palavras, a implicação maior do conceito de *Personal Beauty* no campo formativo profissional da beleza é a integração da dimensão técnica-formativa à humana-relacional, aspecto que acentua o caráter inovador desta metodologia.

## PROCESSO DE FORMAÇÃO INTEGRADO AO CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Esta metodologia aplicada na perspectiva formativa profissional inverte o fluxo tradicional das formações que tendem a partir do objetivo da aprendizagem como etapa anterior à prática profissional que se desvincula da dimensão prática e real do cotidiano profissional. Neste novo contexto, o aprendiz passa a ser imerso no campo profissional já desde o início de sua formação, não havendo descontinuidade entre o momento de aprender e o momento de praticar a atividade profissional. Assim, as ações educativas e formativas focalizam a promoção das melhores condições para a aprendizagem na qual o trabalho representa parte fundamental da formação estando relacionado ao propósito de vida da pessoa, como forma de promover o seu desenvolvimento mais amplo e integral.

Nessa metodologia de ensino, a atividade profissional passa a ser o ponto de partida e também de chegada, sendo a aprendizagem concebida como processo contínuo de aprimoramento dos conhecimentos técnicos articulados às habilidades pessoais e sócio-relacionais, meio para se atingir os melhores resultados nos serviços.

## PROCESSO CONTÍNUO DE APRIMORAMENTO PESSOAL-PROFISSIONAL

A ênfase nos aspectos da comunicação e da relação no processo de formação e aprimoramento profissional permite caracterizar essa metodologia como teórico-prática de base humana e relacional. Dessa forma, o processo formativo profissional não negligencia o desenvolvimento pessoal, efetivamente porque o *Personal Beauty* requer a harmonização entre emoções e atitudes pressupondo um contínuo aprimoramento que aponte para as dimensões do sentir/perceber, do ser/expressar, do fazer/criar e do saber/aprender.

Como parte do programa de aprimoramento pessoal e profissional, a empresa como um todo promove continuamente o trabalho no campo das ações sociais, desenvolvendo campanhas de corte e doação de cabelos para confecção de perucas para pacientes em tratamento de câncer, visitando comunidades carentes e cuidando da beleza para elevação da autoestima de pessoas em situação social de risco. Na agenda anual de ações sociais totalmente gratuitas e com finalidade solidária, a empresa incentiva a participação voluntária de aprendizes e parceiros profissionais fiel ao seu propósito de contribuir para o desenvolvimento da qualidade de vida das pessoas e fortalecendo, na ação concreta e cotidiana da equipe, os valores da solidariedade, da humanidade e do bem servir.

## EXPERT- EDUCADOR PROFISSIONAL

Por compreender que a formação no campo da beleza requer que o aprendiz tenha como referência profissionais da mais elevada competência, o centro de formação profissional designa os próprios profissionais *experts* que já atuam em nível de excelência nas unidades de atendimento da empresa para atuarem como professores das formações

nas especificidades de corte, penteado, modelagem, coloração, maquiagem entre outras.

A importância dada ao nível de qualificação profissional do professor demarca um ponto que diferencia qualitativamente a formação do referido centro em relação às demais formações na área da beleza.

Cabe salientar que a formação em pauta está vinculada à modalidade de educação profissional, mas restrita aos cursos de formação inicial e continuada, exclusivamente, não se configurando como curso técnico e sim, como curso livre de qualificação profissional que dispensa correspondência aos parâmetros da legislação vigente e autorização dos conselhos estaduais de educação para seu funcionamento. Como se vê os parâmetros da legislação brasileira que norteiam o funcionamento do curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na área da beleza privilegiam a dimensão técnica, não fazendo menção à dimensão humanista, fato que revela a extrema diferenciação em termos qualitativos da oferta da formação do centro em foco em comparação com o que se exige e se espera dos demais cursos de formação no campo da beleza atualmente disponíveis no mercado de oferta de educação profissional pública e particular do nosso país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os aspectos dos estudos sobre criatividade e inovação, o presente trabalho objetivou caracterizar uma experiência inovadora no campo profissional da beleza. Esta experiência consiste na criação de um novo perfil de formação profissional no campo da beleza denominado *Personal Beauty* que concebe trabalho e educação de modo integrado ao projeto de vida da pessoa, considerando que a formação profissional no campo da beleza não pode prescindir do contínuo processo de aprendizagem e desenvolvimento que perpassa o campo das experiências profissionais e do aprimoramento contínuo no âmbito pessoal e relacional.

Merece destaque a iniciativa desta empresa, cuja criatividade e inovação se expressa com força em seu cotidiano, sendo reconhecida no mercado de serviços de beleza nacional pelo valor qualitativo de seus serviços e impacto de suas ações que modificam, simultaneamente, tanto o processo de formação quanto o estilo de atuação profissional no campo da beleza condizente aos valores humanos do mundo contemporâneo. Para Campolina e Mitjans Martínez (2013), a inovação é enfatizada pelo caráter complexo do fenômeno humano e pelo forte vínculo com os comportamentos, atitudes, procedimentos e formas diversas de operar e utilizar instrumentos com a finalidade de melhor ensinar e aprender. Frente ao caso apresentado buscou-se evidenciar o caráter inovador desta iniciativa, uma vez que incentiva no âmbito do trabalho cotidiano, o constante desenvolvimento de comportamentos, procedimentos e formas de utilização de instrumentos em prol do aprimoramento pessoal e profissional de seus aprendizes e parceiros profissionais.

Conclui-se, portanto, que a experiência relatada pode ser concebida como inovadora

visto que evidencia produção consoante com pressupostos teóricos relacionados ao conceito de inovação entendida como ações novas e valorosas que visam aprimorar processos e solucionar problemas relevantes, favorecendo o desenvolvimento do campo de conhecimento e atividade profissional para benefício da qualidade de vida humana em sociedade (CAMPOLINA, 2012).

Acreditamos que investigações alinhadas à perspectiva teórica histórico-cultural da subjetividade no campo da criatividade e inovação possam representar fértil caminho rumo ao aprofundamento do conhecimento científico destes fenômenos. Sendo assim, este artigo contribui para ampliação de estudos focalizados na compreensão do processo criativo gerado por intuições inovadoras nos diferentes campos de atuação profissional, como também, enseja novas e mais aprofundadas investigações sobre o papel da inovação no processo de desenvolvimento de uma empresa ou grupo de pessoas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, D. O.; CERQUEIRA, T.C.S. Aparência física e desempenho escolar: duas faces da mesma moeda? Contribuições para o debate da escola inclusiva. In: CERQUEIRA, *et al* (Org.) **Diálogos entre subjetividade e educação**; 1ª Ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 143-163.

ANABEL. Associação Nacional do Comércio de Artigos de Higiene Pessoal e Beleza. Disponível em <http://www.anabel.org.br>. Acesso em 21-09-2016

BEAUTY FAIR – 2016. Disponível em <http://salaobrasil.com.br/noticias/beauty-fair-balanco-2016>. Acesso em 5/12/2016.

CAMPOLINA, L. O. Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador. **Tese de Doutorado**. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

CAMPOLINA, L. O, MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A pesquisa sobre inovação educativa no Brasil. In: BRUNO-FARIA, Maria de F., VARGAS, Eduardo Raupp, MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Orgs.). **Criatividade e Inovação nas organizações: desafios para a competitividade**. São Paulo: Atlas, 2013. p. 194-210.

CERTIFICDIGITAL. <http://certificdigital.com.br/o-crescimento-do-mercado-de-beleza-no-brasil-e-perspectivas-para-2017/>. Acesso em 21-09-2016.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O social na psicologia e a psicologia social: A emergência do sujeito**. 3ª Ed. Petrópolis-RJ: Vozes. 2012.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. 2ª Ed. Trad. Mayra Pinto. Campinas: Papyrus, 2000.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Creatividad y salud en los individuos y en las organizaciones. **Creatividad y sociedad**. Barcelona, v. 1, n. 1, 25-32, 2002.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In: VIRGOLIM, A. M. R. **Talento Criativo: Expressão em múltiplos contextos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. p. 53-64.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 115-143.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Z. G.; WECHSLER, S. M.; BRAGOTTO, D. (Org.) **Da criatividade à inovação**. Campinas: Papirus, 2009. p. 11-38.

PINHEIRO-CAVALCANTI, M. M. **O desenvolvimento da criatividade profissional: compreensões possíveis na perspectiva da subjetividade**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

REVISTAPEGN. Disponível em <http://revistapegn.globo.com/Administracao-de-empresas/noticia/2016/12/3> Acesso em 21-09-2016.

SALÃOBRASIL. Disponível em <http://salaobrasil.com.br/noticias/beauty-fair-balanco-2016>. Acesso em 21-09-2016.

THÁ, F. O mercado das imagens. In: **Escola Brasileira de Psicanálise**, 1995. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995. Acesso em 21-09-2016.

VIVABELEZA. Disponível em <http://www.beautyfair.com.br/vivabeleza-expauty-fair-2016> . Acesso em 10/12/2016.

## READING ACQUISITION SOFTWARE FOR PORTUGUESE SPEAKING CHILDREN: PORTUGUESE FOUNDATION GRAPHOGAME

*Data de aceite: 01/02/2022*

### Ana Sucena

Instituto Politécnico do Porto  
Centro de Investigação e Intervenção na  
Leitura  
Centro de Investigação em Estudos da Criança  
Portugal

### Ana Filipa Silva

Instituto Politécnico do Porto  
Centro de Investigação e Intervenção na  
Leitura  
Portugal

### Cátia Marques

Instituto Politécnico do Porto  
Centro de Investigação e Intervenção na  
Leitura  
Portugal

### Cristina Garrido

Instituto Politécnico do Porto  
Centro de Investigação e Intervenção na  
Leitura  
Portugal

### Fernanda Leopoldina Viana

Centro de Investigação em Estudos da Criança  
Portugal

**ABSTRACT:** Several studies indicate Graphogame as an effective tool on reading and spelling acquisition. Graphogame has been designed and implemented in different languages. The Portuguese Foundation Graphogame is an adaptation of the Graphogame

software to European Portuguese. In this study, the Portuguese Foundation Graphogame is described and the impact on foundation reading skills is assessed. Results indicate an increase on all foundation skills after training. It is concluded that early qualified, continuous and systematic training in a playful environment does impact positively on reducing reading difficulties.

**KEYWORDS:** Graphogame; reading acquisition; word reading; spelling training.

**RESUMO:** Vários estudos indicam que o Graphogame é uma ferramenta eficaz para a aquisição de leitura e escrita. Este tem vindo a ser desenhado e implementado em diferentes línguas. O Graphogame português é uma adaptação do *software* Graphogame para o português europeu. Neste estudo é descrito o Graphogame português e avaliado o impacto na aquisição das competências leitoras. Os resultados indicam um aumento nestas competências após o treino com este *software*. Conclui-se que o treino precoce qualificado, contínuo e sistemático em ambiente lúdico parece ter efeito na redução das dificuldades de leitura e escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Graphogame; aquisição de leitura; leitura de palavras, treino ortográfico.

It is unanimous that reading and spelling acquisition benefits from explicit instruction (Squires & Wolter, 2016). Recently, however, some results indicate that explicit instruction may not be sufficient, particularly regarding inconsistent Portuguese Foundation

Graphogame (PFG) that depend on implicit cues (Sucena et al., 2009). For the child to develop sensibility to implicit cues an explicit and systematic instruction is crucial. Reading and spelling acquisition should not only include explicit statement of orthographic rules but also massive repetition of similar PGC, in order for the child to become implicitly aware of not only orthographic rules but also most importantly orthographic statistical tendencies.

Educational software has been considered a highly valuable resource for children experiencing reading and spelling acquisition difficulties, as it has the potential to adapt to each individual learning rhythm. The Graphogame software was developed to promote reading and spelling acquisition. It was developed as a friendly computer game, focusing on the training of grapheme-phoneme relationships with children at risk of experiencing difficulties on reading acquisition. In order to be effective, intervention should be playful, motivating, challenging and reinforcing, all characteristics that were observed when developing Graphogame. Graphogame was developed at the University of Jyväskylä (Finland) aiming to be a complementary and free tool to regular education (Lyytinen et al., 2007; Lyytinen et al., 2009). When playing Graphogame children listen to a sound corresponding to a letter (or word /nonword, in more advanced levels) and, at the same time, several written options appear on the screen. The child's task is to select the correct match to the sound she has heard. The game presents the same stimuli hundreds of times, at different playing levels and through different tasks. In addition, during the game, the child has to make quick phoneme-grapheme associations thus promoting reading automation. There are two types of tasks: the main tasks require the child to associate an audio segment to the correct written representation; more active tasks require the child to spell the word or nonword she has heard.

The Graphogame has been adapted in various languages (e.g., English, German, Finnish) with results indicating this software as an effective tool for promoting reading and spelling acquisition (Sucena et al., 2016). Saine et al., (2011) administered Graphogame to Finnish children identified as at risk of developing difficulties in reading acquisition. After the intervention there was a significant progress regarding letter-sound knowledge, reading and spelling skills (Saine et al., 2011). In addition, about sixteen months after the intervention, their reading and spelling accuracy and fluency skills remained similar to the rest of the classroom. In Austria, a six weeks intervention using the German Graphogame improved the reading accuracy and speed of second and fourth graders (Huemer, 2008). In the UK, after twelve weeks of intervention, children with ages 6–7 improved on reading, spelling and phonological skills, maintaining the gains four months after the intervention (Kyle et al., 2013).

The PFG study was conducted with a group of first graders identified as at risk of failure in reading acquisition. The Graphogame training was conducted within school context with groups of five children, ten minutes a day, five days a week, under the supervision of a specially prepared professional (speech therapist, psychologist or teacher). The aim of

the study was to assess the impact of PFG on the reading foundation skills, specifically: phonemic awareness, letter sound knowledge, and decoding. Our expectation for the results of the intervention group was (i) to find a more pronounced learning curve than for the comparative group, (ii) the extinction or decrease of the economically deprivation effect, and (iii) a steady motivation throughout the training to play the PFG.

## METHOD

### Participants

Thirty-eight monolingual first grade native speakers of European Portuguese took part in this study (Table 1). Children were selected for being at risk of experiencing reading difficulties. Participants were divided between intervention and comparative group. In both groups the socioeconomic context was controlled by selecting children from economically deprived school areas (ED) and children from non-economically deprived school areas (NED).

Characteristics	Comparative Group		Intervention Group	
	ED	NED	ED	NED
<i>n</i>	15	10	8	5
Sex (F;M)	5;10	6;4	2;6	2;3
Age (years; months)	7;0	6;5	6;7	6;7
IQ *	17.4	18.2	15.9	20.6
Playing time(minutes)	----	----	451	474
Percentage of success	----	----	75.1%	78.9%

\* Results fall between percentiles 35-65, corresponding to “average intellectual ability” (Simões et al., 2003)

Table 1 - Participants description by type of group, school area economical context and sex

### Procedures of data collection

Authorizations were obtained from the school board and parents. The objectives of the assessment were presented to both the school board and parents, and the confidentiality of the data processing was guaranteed. Participants were administered the assessment tasks individually before the beginning of the intervention (pre-test M1, February) – and by the end of sixteen weeks of intervention (post-test M2, June). On both occasions, the evaluations were conducted individually in a room adjacent to the classroom. Children in the

intervention group PFG played PFG, whereas children in the comparative group followed the normal schooling.

### Procedure of data analysis

Statistical analyses were performed through the *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS IBM) for *Windows*, version 25.0. A t - test was conducted to analyze the group and time effect on the assessment dimensions. Before running this statistical test, we verified the fulfilment assumptions. The statistical assumption of normality of sampling distribution of scale variables was previously verified, using the Kolmogorov-Smirnov and the Shapiro-Wilk tests. Evidence of non-normality was obtained, whereby results from parametric and non-parametric tests were compared. Results from non-parametric and parametric tests led to the same conclusions regarding the retention versus rejection of the null hypotheses. For this reason, results from parametric tests (i.e., t-test) were reported in this manuscript (Martins, 2011).

### Instruments

Demographic variables were collected with the collaboration of the school staff. The letter-sound knowledge was assessed with a task integrated in the PFG. In the letter-sound knowledge task of the PFG, the child is asked to select from different stimulus the correct answer. The Letter spelling, Phonemic awareness, Word and Pseudoword Reading were conducted using the ALEPE (Portuguese acronym for *Bateria de Avaliação da Leitura em Português Europeu*, in English - European Portuguese Reading Assessment battery, Sucena & Castro, 2011).

In the Letter Spelling Subtest the child is asked to spell letters dictated by the examiner (in lowercase format). This subtest consists of two training items and twenty-three experimental items. The total result equals the total number of accurately spelled letters. The cutoff value for first graders for writing letters is 93%.

The phonemic awareness was evaluated through the Subtest of Initial Phoneme Metalinguistic Phonological Awareness, which consists of identifying the common phoneme in a couple of words. This subtest contains three training items and twelve experimental items. Each item consists of a pair of words, with two syllabic structures, namely CV [Consonant-Vowel (open syllable) + CVC [Consonant-Vowel-Consonant (close syllable)]. The result is the total of correct answers. The cutoff value for the Subtest of Initial Phoneme Metalinguistic Phonological Awareness for the first grade is 80%.

Word and pseudoword Reading tasks of ALEPE (Sucena & Castro, 2011) were adopted to assess the decoding process. The child is required to read a list of words/pseudowords that are presented one-by-one on a computer screen, each for a maximum of 10 seconds. The stimuli list for first grade consists of four training items and eighteen experimental items. The items are composed of orthographically simple, consistent and inconsistent items for words, and simple and consistent items for pseudowords. The cutoff

value for the first grade is 57.5% for word naming and 50.8% for pseudowords. Cronbach's alphas for the ALEPE words/pseudowords scales ranged between .46 to first graders and .72 to 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> 157 graders 158 (Sucena & Castro, 2011).

## RESULTS

The results of the PFG training are shown in Table 2.

Tasks	Assessment	Comparative Group		Intervention Group	
		ED	NED	ED	NED
Letter-sound knowledge	M1	44.4	66.4	53.7	57.1
	M2	64.1	69.7	74.9	82.9
Letter spelling	M1	47.3	73.9	50.4	58.7
	M2	68.5	85.2	89.6	91.3
Phonemic awareness	M1	31.3	36.7	29.4	34.2
	M2	60.4	53.3	83.3	84.2
Word reading	M1	6.3	16.7	4.1	18.3
	M2	17.4	50	32.2	51.1
Pseudoword reading	M1	3.3	17.3	4	15.3
	M2	15	45.3	30.7	48.7

Table 2 - Correct answers per task for the intervention and the comparative group (expressed as a percentage).

Letter-sound results indicate a learning effect,  $F(1,34) = 126.763$ ,  $p < .05$ , with better results for the intervention group (ca. 80 % in M2) when compared to the comparative group (ca. 65% M2),  $F(1,34) = 6.917$ ,  $p < .05$ . Although the economic deprivation effect was not extinguished, it is important to notice that ED children in the intervention group achieve better results than NED children in the comparative group (75% vs. 64%),  $F(1,34) = 4.126$ ,  $p = .05$ . There is a triple interaction which was due to the learning effect (between M1 and M2), two times stronger for the intervention group than for the comparative group (respectively 24% and ca. 12%), along with a learning effect more expressive for ED children than for the NED group (respectively 20% and 15%),  $F(1,34) = 4.794$ ,  $p = .036$ .

As for the spelling letter task, the learning effect is once again significant,  $F(1,34) = 45.505$ ,  $p < .05$ , with superiority of the intervention group (ca. 35% vs.10%),  $F(1,34) = 14.956$ ,  $p < .05$ . The economic deprivation effect disappear in M2 in the intervention group,  $F(1,34) = 4.748$ ,  $p < .05$ , (89.6% vs. 91.3%), whereas in the comparative group it is maintained. Finally, it is important to highlight that all children attained ceiling results, with

exception to those in the in the comparative group in economically deprived schools.

The results of the phonemic awareness task show a significant learning effect ( $F(1,34) = 33.939, p < .05$ ), more pronounced for the intervention group (50% evolution vs. 25%). The economically deprivation effect is extinguished in M2,  $F(1,34) = 5.103, p < .05$ . The results of the word reading task also show a larger learning effect, favoring the intervention group (30% vs. 20%),  $F(1,34) = 60.729, p < .05$ . The economically deprivation effect did not disappear, but a better performance is observable among ED schools in the intervention group, when compared with ED schools in the comparative group (32% vs. 17%),  $F(1,34) = 10.210, p = .003$ . There is an interaction between Moment of Assessment and Socio Economic Context, which was due to significantly higher progression between Moment of Assessment for those children in NED schools compared to those in ED schools (respectively, 30% and 22%),  $F(1,34) = 6.046, p = .019$ .

Finally, the pseudoword reading task results show a significantly more pronounced learning effect for the intervention than for the comparative group,  $F(1,34) = 34.799, p < .05$  (30% vs. 10%). As observed in the word reading task, although the economically deprivation effect did not disappear, children from the intervention group in ED schools attained, in the second assessment, better results than those in ED schools in the comparative group (31% vs. 15%),  $F(1,34) = 10.725, p = .002$ .

## CONCLUSIONS

Educational software is a valuable resource for children experiencing spelling and reading acquisition difficulties. Adopting the PFG contributed for intensive but playful training, thus reducing the frequent resistance of children to train skills that they feel are demanding. Throughout the training, children were highly involved thanks to the playfulness of the game.

For all measures explored in this study there was a more expressive learning effect for the intervention than for the comparative group. These are promising results, revealing the efficacy of the PFG. The typical disadvantage of children in economically deprived schools was present during the first assessment. After the intervention, this disadvantage was less pronounced between children in the intervention group, whereas for those children in the comparative group the effect remained.

Finally, children were motivated to play the PFG throughout the weeks along all the training period. The preliminary results of the impact of the PFG are strong enough to sustain its adoption with children at risk for experiencing reading acquisition difficulties.

## REFERENCES

Huemer, S., Landerl, K., Aro, M., & Lyytinen, H. (2008). **Training reading fluency among poor readers of German: many ways to the goal.** *Ann. of Dyslexia* 58(2), 115–137.

Kyle, L., Kujala, J., Richardson, U., Lyytinen, H., & Goswami, U. (2013). **Assessing the Effectiveness of Two Theoretically Motivated Computer Assisted Reading Interventions in the United Kingdom: GG Rime and GG Phoneme.** *Reading Research Quarterly*, 48(1), 61–76.

Lyytinen, H., Erskine, J., Kujala, J., Ojanen, E., & Richardson, U. (2009). **In search of a science-based application: A learning tool for reading acquisition.** *Scandinavian Journal of Psychology*, 59(2), 668–675.

Lyytinen, H., Ronimus, M., Alanko, A., Poikkeus, A., & Taanila, M. (2007). **Early identification of dyslexia and the use of computer game-based practice to support reading acquisition.** *Nordic Psychology*, 50(6), 109 -126.

Martins, C. (2011). **Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir [Quantitative analysis of data with recourse to or IBM SPSS manual. Know how to decide, do, interpret and write].** Braga: Psiquilibrios Edições.

Saine, N.L., Lerkkane, M., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2011). **Computer-Assisted Remedial Reading Intervention for School Beginners at Risk for Reading Disability.** *Child Development*, 82(3). pp 1013–1028.

Simões, M. R., Seabra, M. J., Albuquerque, C. P., Pereira, M. M., Almeida, L. S., Ferreira, C., Lopes, A. F., Gomes, A. A., Xavier, R. E., Rodrigues, F., Lança, C., Barros, J., San Juan, L. & Oliveira, E. (2003). **Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – Terceira Edição (WISC-III).** In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida & C. Machado (Eds.). *Avaliação Psicológica – Instrumentos Validados para a População Portuguesa*. Vol. I., pp. 221-252. Coimbra: Quarteto Editora.

Squires, K.E., Wolter, J.A. (2016). **The effects of orthographic pattern intervention on spelling performance of students with reading disabilities.** *Remedial and Special Education*, 37(6), 357–369. <https://doi.org/10.1177/0741932516631115>

Sucena, A., & Castro, C.L. (2011). **ALEPE - Avaliação da Leitura em Português Europeu.** Lisboa: CEGOC-TEA.

Sucena, A., Castro, A.F., & Viana, F. (2016). **Intervenção precoce nas dificuldades de aprendizagem da leitura com recurso ao software Graphogame.** *Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*, 9(2), 200-212. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2016.2.23812>

Sucena, A., Castro, S., & Seymour, P. (2009). **Developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth: The case of European Portuguese.** *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 791-810. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9156-4>

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**ADAYLSON WAGNER SOUSA DE VASCONCELOS** - Doutor em Letras, área de concentração Literatura, Teoria e Crítica, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019). Mestre em Letras, área de concentração Literatura e Cultura, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2015). Especialista em Prática Judicante pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2017), em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016), em Direito Civil-Constitucional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016) e em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2015). Aperfeiçoamento no Curso de Preparação à Magistratura pela Escola Superior da Magistratura da Paraíba (ESMAPB, 2016). Licenciado em Letras - Habilitação Português pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2013). Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNJPÊ, 2012). Foi Professor Substituto na Universidade Federal da Paraíba, Campus IV – Mamanguape (2016-2017). Atuou no ensino a distância na Universidade Federal da Paraíba (2013-2015), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017) e na Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2018-2019). Advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Paraíba (OAB/PB). Desenvolve suas pesquisas acadêmicas nas áreas de Direito (direito canônico, direito constitucional, direito civil, direitos humanos e políticas públicas, direito e cultura), Literatura (religião, cultura, direito e literatura, literatura e direitos humanos, literatura e minorias, meio ambiente, ecocrítica, ecofeminismo, identidade nacional, escritura feminina, leitura feminista, literaturas de língua portuguesa, ensino de literatura), Linguística (gêneros textuais e ensino de língua portuguesa) e Educação (formação de professores). Parecerista *ad hoc* de revistas científicas nas áreas de Direito e Letras. Organizador de obras coletivas pela Atena Editora. Vinculado a grupos de pesquisa devidamente cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orcid: [orcid.org/0000-0002-5472-8879](https://orcid.org/0000-0002-5472-8879)

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Afetividade 22, 55, 63, 64, 65

Arte 1, 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 103, 106

### B

Brincar 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 51, 64, 65

### C

Contexto escolar 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 25

Criatividade 16, 17, 19, 26, 66, 108, 109, 114, 115, 116

### D

Discursos 84, 99

### E

Educação 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 70, 72, 81, 83, 108, 112, 114, 115, 116, 124

Educação de Jovens e Adultos (EJA) 28, 29, 30, 37, 38, 39, 40

Ensino infantil 18, 24, 25, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 58

Ensino superior 43, 51, 67, 69, 71, 72, 73, 76, 77, 79, 80, 81

Evasão escolar 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40

### F

Formação de professores 41, 42, 43, 47, 52, 53, 54, 61, 81, 124

### I

Ideias 80, 110

Inovar 21, 29, 108

### L

Lúdico 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 117

### P

Pandemia 37, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65

Políticas públicas 29, 33, 41, 42, 43, 44, 46, 52, 53, 54, 124

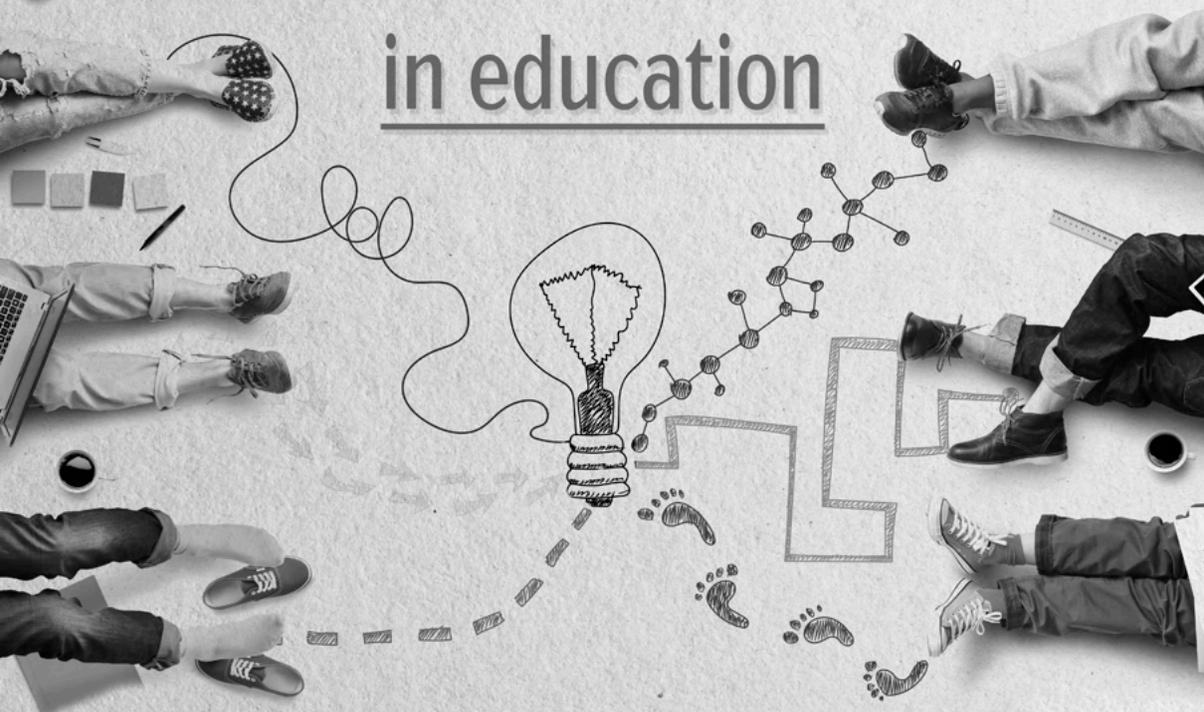
Práticas 19, 22, 25, 42, 51, 72, 73, 75, 77, 79, 110, 112, 116

## T

Telejornalismo 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

# DISCOURSES, PRACTICES AND IDEAS

in education

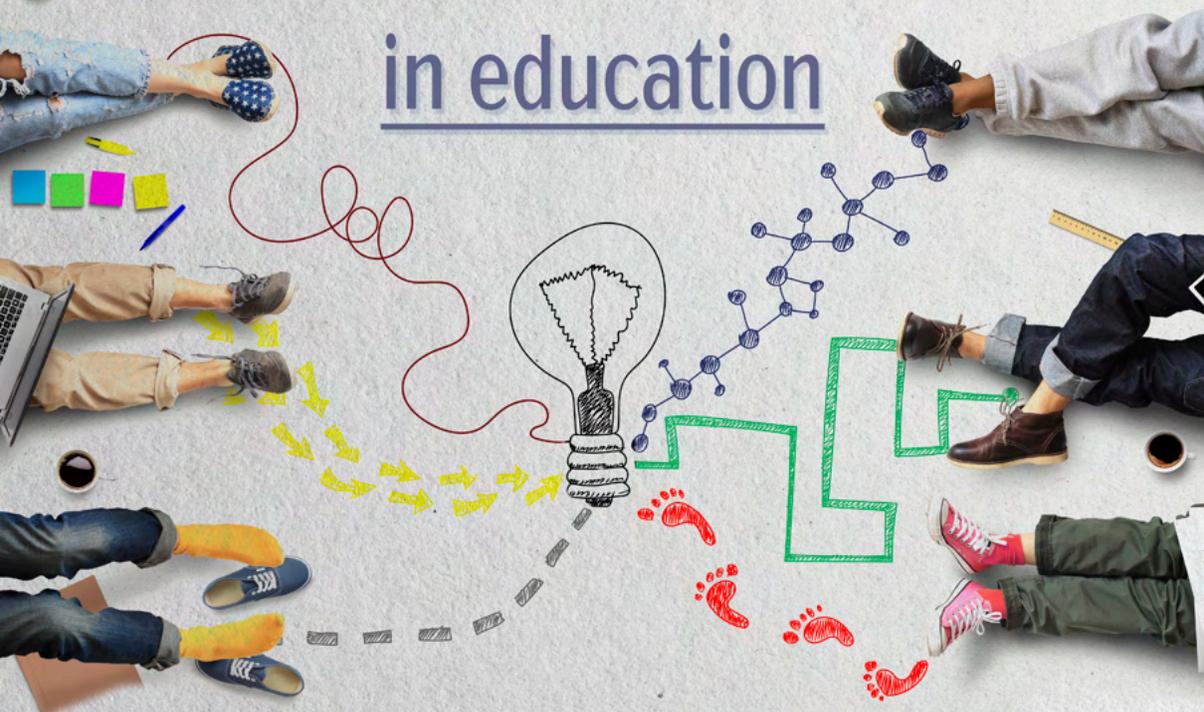


- 🌐 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)
- ✉ [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 📘 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

**Atena**  
Editora  
Ano 2022

# DISCOURSES, PRACTICES AND IDEAS

in education



- 🌐 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)
- ✉ [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 📘 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

**Atena**  
Editora  
Ano 2022