



REVISTA **multi** [texto]

Revista de divulgação científica do Centro de Educação a Distância da
Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/UNIMONTES
vol. 11, nº 01. 2023

**DOSSIÊ
EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO:
DIÁLOGOS ENTRE OS
MOVIMENTOS DOCENTES**

<https://doi.org/10.47247/2316.4484/11.1.0>

Organizadores

Zilmar Gonçalves Santos,
Everton Viesba, Marilena Rosalen
e Ligia Azzalis

REVISTA **multi** [texto]

Revista de divulgação científica do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes

Vol. 11, nº 01. 2023

<https://doi.org/10.47247/2316.4484/11.1.0>

Montes Claros/MG - 2023

Corpo Editorial

CONSELHO EDITORIAL EXECUTIVO

Zilmar Gonçalves Santos

EDITORES CIENTÍFICOS

Claudia Aparecida Ferreira Machado

Hanna Beatriz Bacelar Tibaes

Rosana Cassia Rodrigues Andrade

Renata Cordeiro Maciel

Zilmar Gonçalves Santos

Joeli Teixeira Antunes

Julio César de Souza

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Eliana de Freitas Soares

Hanna Beatriz Bacelar Tibaes

Huagner Cardoso Silva

Jacqueline Araujo Correa Mendes

Joeli Teixeira Antunes

Julio César de Souza

Liliane Pereira Barbosa

Rosana Cassia Rodrigues Andrade

Silvana Diamantino França

Viviane Bernadeth Gandra Brandão

Zilmar Gonçalves Santos

Wellington Danilo Soares

ASSISTENTES EDITORIAIS

Revisão Textual:

Pesquisa CEAD/Unimontes

REVISÃO DE REFERÊNCIAS:

Pesquisa CEAD/Unimontes

ASSESSORIA TÉCNICO-CIENTÍFICA:

Pesquisa CEAD/Unimontes

PROJETO GRÁFICO:

Bernardino Mota

DIAGRAMAÇÃO:

Bernardino Mota

Contato

ENDEREÇO POSTAL

Campus Darcy Ribeiro - Unimontes

Av. Rui Braga s/n, Vila Mauricéia,

Prédio 7, 2º piso, sala 10

CEP: 39.401-089 - Montes Claros/MG

CONTATO PRINCIPAL

Zilmar Gonçalves Santos

Telefone: (38) 3229-8303

E-mail: revistamultitexto@ead.unimontes.br

www.ead.unimontes.br/multitexto

CONTATO DE SUPORTE TI EAD/Unimontes

E-mail: gerenciati@ead.unimontes.br



Vol. 11, nº 01. 2023

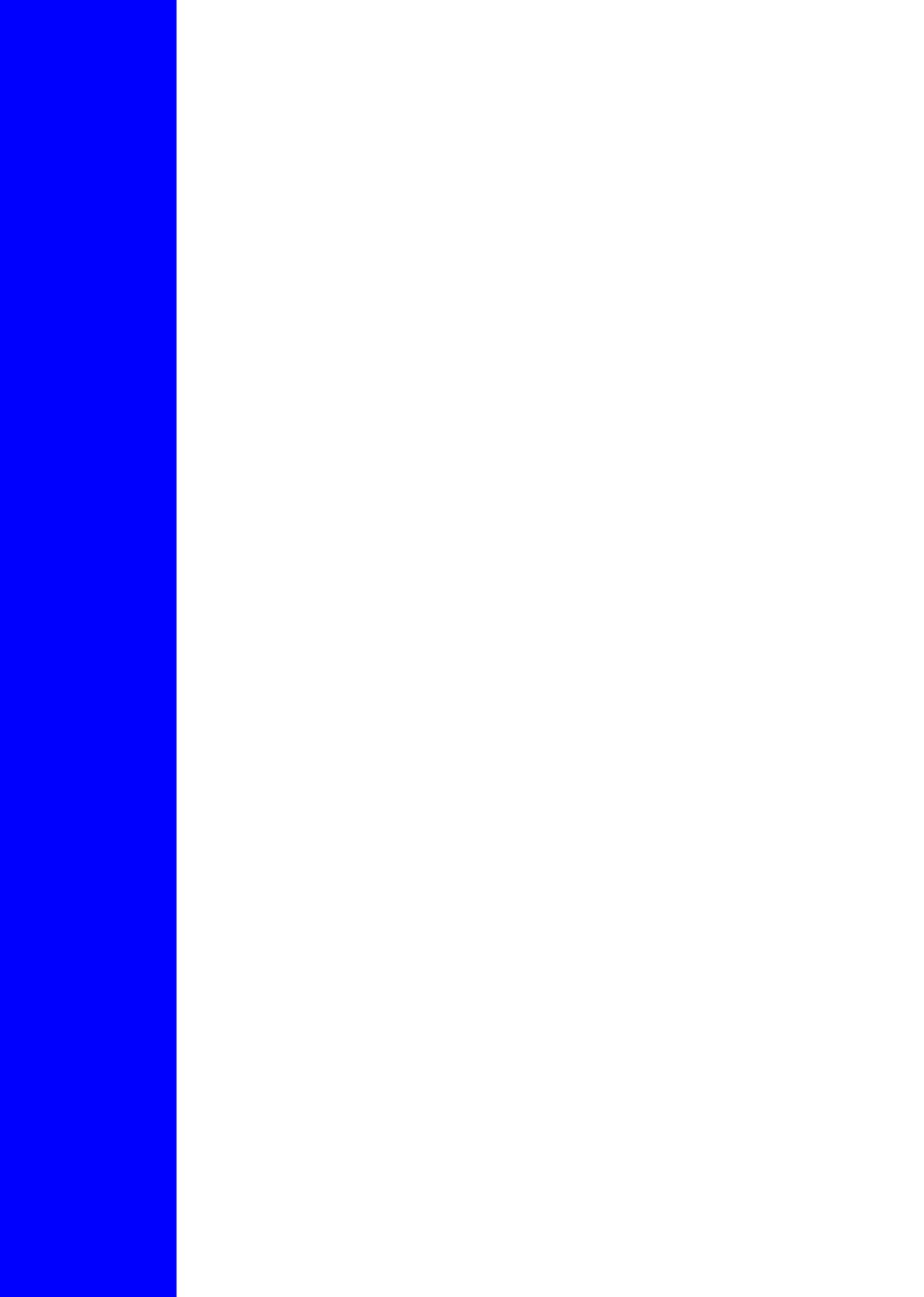
Proibida a reprodução total ou parcial.
Os infratores serão processados na forma da lei.

ISSN 2316-4484

<https://doi.org/10.47247/2316.4484/11.1.0>

[Sumário]

- 9** ATIVIDADE AO AR LIVRE COM O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ROSA DOS VENTOS E ORIENTAÇÃO NO ESPAÇO
Emely Sena de Oliveira - Joilson Rodrigues Alves - Wagner da Silva Dias
- 16** ATUAÇÃO DE DOCENTES DO GÊNERO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES, PRECONCEITOS E SUPERAÇÃO
Allana Barros de Oliveira Egydio - Leonardo Felipe Gonçalves Duarte
Josiane Peres Gonçalves - Ida Carneiro Martins
- 24** LIFELONG LEARNING E TECNOLOGIAS DIGITAIS: IMPULSIONANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES NA ERA DA EAD
Cleber Lopes - Aldemar Costa - Beatriz Zoppo
- 32** APLICAÇÃO DE ESCALA DE RASTREIO PARA HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM ALUNOS DE UMA ESCOLA DO RIO DE JANEIRO
Washington Adolfo Batista - Liliene Maria Ferrandini - Tatiana Anselmo
Fabrício Bruno Cardoso
- 40** DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE
Everton Viesba - Ligia Azzalis - Lara Santana - Marilena Rosalen
- 54** OS TRÊS NÚCLEOS BASILARES DO PROGRAMA PIBID E DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA INTEGRAÇÃO CRÍTICO-FORMATIVA
André Henrique - Boazjewski Pereira - Desiré Luciane Dominschek
- 60** GOVERNAMENTABILIDADE E RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR (SCHOOL ACCOUNTABILITY): QUESTÕES ACERCA A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA
PASSONE, Eric Ferdinando - ARGOLLO, Marcela
- 72** SANGUE BOM: UM GESTO SIMPLES, UMA VIDA SALVA
Leticia Moreira Viesba - Rosemary Ferreira de Souza Pontes Alves - Andreia Aparecida Silva - Daniele Rocha
- 78** RELATO DE EXPERIÊNCIA - LITERATURA E RESISTÊNCIA - O LUGAR DA EXPRESSÃO DA TRADIÇÃO POPULAR NO SERTÃO NORDESTINO
Maria de Lourdes Dionízio Santos - Arthur Bruno Alencar Silva - Haynna Rebecca Dias Cavalcante - Josefa Roseane Henrique Pereira
- 84** EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FERRAMENTA DE EMPODERAMENTO NA IDENTIDADE DA MULHER DISCENTE
Marcele Ventura de Andrade de Oliveira - Suzana Medeiros Batista Amorim
- 93** MOVIMENTA MW: ATIVIDADE FÍSICA NA ESCOLA E O COMBATE AOS SINTOMAS DA ANSIEDADE
Elisângela Carmo dos Santos - Francisco Diego Lima Martins - Ejakson José de Sousa Vasconcelos - Francisco Rômulo Paiva Fonteles
- 98** VALIDAÇÃO DE PODCASTS EDUCACIONAIS SOBRE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL PARA PROFISSIONAIS DE CRECHE
Ana Paula Campos de Souza - Ivanete da Rosa Silva de Oliveira
Maria Aparecida Rocha Gouvêa - Adilson Pereira



Apresentação

O Centro de Educação a Distância - CEAD/Unimontes foi inaugurado em 2011 em histórico de ricas experiências vivenciadas pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes ao longo de 15 anos. Uma jornada de esforços conjuntos e uma estima apaixonada pela educação e pelo conhecimento científico carecia, em seu núcleo, de uma plataforma que reunisse todas as perspectivas constitutivas de sua história e finalidade. Um anseio crescente da instituição que se desdobra e desdobrará em produtos e iniciativas de fomento em pesquisa. Em 2012, como fruto gerado diretamente do âmago dessas necessidades unidas ao cenário nacional de valorização crescente da pesquisa científica, surge a Revista Multitexto.

A Revista Multitexto nasce como um periódico em movimento. São contribuições de abordagens múltiplas num ensejo genuíno e único de progressão científica em pesquisa. Um marco para os estudos na área de ensino a distância numa oferta interdisciplinar. Unidade na diversidade: a grande proposta da revista. Espaço aberto para pesquisadores e entusiastas. Multipliquem-se os multitextos em contribuições múltiplas.

Sobre a Revista Multitexto

Publicação semestral do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes, que contribui na área de conhecimento produzida pelas fenomenologias e áreas correlatas em Educação a Distância, com foco interdisciplinar.

Aberta em 2012, a Revista Multitexto recebe colaborações de pesquisadores em ensino a distância e demais áreas. É meta referencial da revista abordar questões conceituais e metodológicas, bem como, os desenvolvimentos da pesquisa, aplicada ou teórica, na área de educação à distância (EAD); difundir a produção científica de pesquisadores da área de educação à distância (EAD), inseridos em Institutos de pesquisa e de educação superior no Brasil; propiciar um espaço para o debate teórico acerca de áreas de enfoques específicos, e, possibilitar um esforço interdisciplinar em pesquisa.

[Carta aos leitores]

Everton Viesba
Marilena Rosalen
Zilmar Gonçalves Santos
Ligia Azzalis

Com imensa satisfação, apresentamos o dossiê “Educação e Transformação: Diálogos entre os Movimentos Docentes”. Este dossiê é fruto de uma rigorosa seleção realizada pela comissão científica do Congresso Internacional Movimentos Docentes de 2023, contando com a colaboração ad hoc de mais de 250 doutores de instituições de ensino superior renomadas no Brasil. A diversidade de perspectivas e a profundidade das análises apresentadas são evidências do compromisso da comunidade acadêmica com a transformação educacional.

O dossiê surge em um momento crucial, em que a educação enfrenta desafios inéditos e necessita de respostas inovadoras. As contribuições aqui reunidas abordam questões centrais como a inclusão, equidade, inovação pedagógica e a formação continuada de professores, oferecendo uma visão abrangente e multifacetada dos movimentos docentes contemporâneos.

A importância dos movimentos docentes na construção de uma educação transformadora é inegável. Estes movimentos promovem o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva de saberes, elementos essenciais para a renovação das práticas pedagógicas. Este dossiê visa fortalecer esses movimentos, proporcionando uma plataforma para que as vozes dos educadores sejam amplificadas e reconhecidas.

Os artigos que compõem este dossiê refletem a riqueza e a diversidade de abordagens metodológicas e teóricas no campo da educação. Cada estudo traz uma contribuição única, explorando diferentes aspectos da prática docente e propondo soluções inovadoras para os desafios educacionais atuais. Esta pluralidade de enfoques é essencial para compreender a complexidade do cenário educacional contemporâneo.

A interdisciplinaridade é outro destaque deste dossiê. Ao integrar diversas áreas do conhecimento, os artigos aqui apresentados promovem uma visão holística da educação, necessária para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais interconectado. A articulação entre teoria e prática é evidenciada em cada estudo, demonstrando a importância de uma abordagem integrada para a efetiva transformação educacional.

A qualidade dos artigos selecionados reflete o rigor do processo de avaliação. A colaboração de um número significativo de doutores de diversas instituições de ensino superior assegura a excelência das pesquisas apresentadas. Este rigoroso processo de seleção garante que o dossiê reúna apenas os trabalhos mais destacados, aqueles que realmente trazem contribuições inovadoras e impactantes para o campo educacional.

Agradecemos profundamente a todos os pesquisadores que submeteram seus trabalhos, aos membros da comissão científica e aos colaboradores ad hoc pelo empenho e dedicação. Agradecemos também às instituições de ensino superior que apoiaram este projeto, reconhecendo a importância da pesquisa e da inovação na educação.

Esperamos que este dossiê inspire e motive educadores, pesquisadores e gestores a refletirem sobre suas práticas e a buscarem constantemente a inovação e a transformação em seus contextos. Que este seja um convite ao diálogo, à troca de experiências e à construção coletiva de saberes.

ATIVIDADE AO AR LIVRE COM O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ROSA DOS VENTOS E ORIENTAÇÃO NO ESPAÇO

<https://doi.org/10.47247/2316.4484/11.1.0>

OUTDOOR ACTIVITY WITH THE 6TH YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL: COMPASS ROSE AND ORIENTATION IN SPACE

Emely Sena de Oliveira¹

Joilson Rodrigues Alves²

Wagner da Silva Dias³

RESUMO

Este relato de experiência trata de uma atividade ao ar livre realizada durante o cumprimento das atividades do Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia, do curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Amazonas em Coari (AM). Procuramos oferecer aos estudantes do 6º ano de uma escola estadual do município uma aula diferenciada acerca da rosa dos ventos e da orientação no espaço, utilizando uma praça em frente à escola. Propusemos um jogo que consistia em descobrir objetos escondidos, através da orientação no espaço, usando um mapa. Organizamos a atividade da seguinte forma: a) pré-atividade, com abordagem em sala de aula dos conteúdos sobre a rosa dos ventos, pontos cardeais e orientação no espaço geográfico; b) realização da atividade ao ar livre; e c) realização da pós-atividade, com uma conversa sobre a atividade aplicada. O objetivo proposto no planejamento visava que os estudantes associassem os conteúdos teóricos com a prática, para compreensão dos conceitos sobre a orientação no espaço. As instruções foram dadas ainda em sala de aula, que versaram sobre os procedimentos da atividade e também sobre os cuidados que deveriam ter fora da escola. Ao chegarmos no local, a turma foi dividida em 4 grupos, e em seguida foi entregue a cada grupo um mapa da área de onde se realizava a atividade. Na etapa seguinte receberam a instrução para utilizar o mapa como ferramenta para encontrar objetos que havíamos escondido em diferentes locais da praça. Todos os grupos conseguiram concluir o trajeto. A dinâmica foi bastante proveitosa, pois os estudantes demonstraram empenho e interesse na realização da atividade. Acreditamos que, considerando a abordagem no pós-estudo de campo, o conteúdo foi compreendido pelos estudantes, o que nos motiva a sempre propor atividades diferenciadas para o ensino de geografia.

Palavras-chave: Atividade de campo. Ensino de Geografia. Orientação espacial. Rosa dos ventos. Pontos cardeais.

ABSTRACT

This experience report deals with an outdoor activity carried out during the Supervised Internship in Geography Teaching, of the Geography degree course at the State University of Amazonas in Coari (AM). We seek to offer 6th year students at a state school in the city a different class about the compass rose and orientation in space, using a square in front of the school. We organize the activity as follows: a) pre-activity, with a classroom approach to content about the compass rose, points of compass and orientation in geographic space; b) carrying out the

¹ Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas - Coari (AM)

² Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas - Coari (AM)

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Docente do curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) - Tefé (AM)

activity outdoors; and c) carrying out the post-activity, with a conversation about the applied activity. The objective proposed in the planning was for students to associate theoretical content with practice, to understand the concepts of orientation in space. We proposed a game that consisted of discovering hidden objects, through orientation in space, using a map. The instructions were given in the classroom, which covered the activity procedures and also the care they should take outside of school. When we arrived at the location, the class was divided into 4 groups, and each group was then given a map of the area where the activity was taking place. In the next stage, they were instructed to use the map as a tool to find objects that we had hidden in different places in the square. All groups managed to complete the route. The dynamic was very beneficial, as the students showed commitment and interest in carrying out the activity. We believe that, considering the post-field study approach, the content was understood by the students, which motivates us to always propose different activities for teaching geography.

Keywords: Field activity. Teaching Geography. Spatial orientation. Compass rose. Points of compass.

INTRODUÇÃO

Desde criança, o indivíduo representa aspectos de sua realidade. Por meio de de gestos, fala e grafia, mesmo em tenra idade, evoca uma ação realizada por ele mesmo ou que apenas presenciou. Ele substituirá a ação pela representação, o que lhe permitirá, mais tarde, raciocinar sobre um espaço que está expresso no mapa (MARTINELLI, 2005, p. 55).

Este relato de experiência descreve e analisa uma atividade ao ar livre que envolveu os pontos cardeais e colaterais, a rosa dos ventos e a orientação espacial. Esta atividade deriva do plano de estágio do componente curricular Estágio Supervisionado no Ensino de Geografia, realizado em 2023 numa escola estadual no município de Coari (AM). Nesta etapa, o professor de geografia em formação tem contato com as turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Reconhecemos a importância do ensino da linguagem cartográfica nesta etapa do ensino. Tanto a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) quanto o Referencial Curricular Amazonense (AMAZONAS, 2019) reforçam a importância da construção dos conceitos da linguagem cartográfica e o uso de mapas temáticos. Ao desenvolver a atividade com o 6º ano, procuramos alinhamento com estes preceitos.

A escolha do jogo para trabalhar conceitos fundamentais da linguagem cartográfica, aliada ao fato de realizar a atividade ao ar livre e fora da escola, buscou dar motivação para os estudantes na busca pelo conhecimento. Os objetos de conhecimento trabalhados em sala puderam ser ressignificados numa situação de desafio e ludicidade.

O jogo, popularmente chamado de “caça ao tesouro”, deu condições para os estudantes se apropriarem da linguagem cartográfica através do uso de uma fotografia aérea da praça onde se deu a atividade. Apesar do contato com a rosa dos ventos e os pontos cardeais e colaterais em sala de aula, o mapa da praça exigiu que os estudantes mudassem o ponto de vista, levando-os a usar a visão vertical.

Desta forma, apesar do enfoque estar na rosa dos ventos e nos pontos cardeais e colaterais, a atividade exigiu outros desafios muito úteis para a aprendizagem da linguagem cartográfica. Após uma breve apresentação sobre a importância da orientação e da rosa dos ventos para o ensino de geografia, detalharemos a atividade.

A ORIENTAÇÃO E OS PONTOS CARDEAIS E COLATERAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A cartografia é fundamental para o ensino de Geografia. Os mapas são usados por diversas ciências, mas eles são invariavelmente identificados com a Geografia. Na escola, a cartografia está presente nos livros didáticos, representando vários fenômenos e ajudando na compreensão do mundo. Desta forma, estamos cientes da importância da apropriação da linguagem cartográfica em seus fundamentos durante todas as etapas da educação formal.

A cartografia é considerada uma linguagem, um sistema de códigos de comunicação impredicível em todas as esferas da aprendizagem em geografia, articulando fatos, conceitos, sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território.

rio (CASTELAR e VILHENA, 2011, p. 38).

Acerca do início da apropriação da linguagem cartográfica pelos estudantes, Silva (2005), apoiando-se nos estudos de Simielli (1996), aponta para a necessidade de entender como a criança pensa as noções espaciais para um efetivo processo de alfabetização cartográfica. Segundo a autora:

[...] a aprendizagem da lateralidade, das referências e da orientação espacial é necessária para que a criança se desenvolva, durante sua permanência na escola, a habilidade de saber localizar-se e localizar pessoas, objetos, fenômenos e outros lugares, como também utilizar os diversos referenciais de orientação espacial (SILVA, 2005, p. 137).

Esta aprendizagem deve ocorrer ao longo de toda a vida escolar do estudante, com o aprofundamento específico de cada etapa de ensino. Com os fundamentos da lateralidade, referências e orientação é possível tornar a comunicação através da linguagem cartográfica mais complexa.

Acerca da orientação espacial, especificamente, destacamos a reflexão de Pissinati e Archela (2007, p. 180) quando destacam a habilidade inata dos seres humanos de orientarem-se:

Todas as nossas atitudes são comandadas e dependem diretamente da orientação espacial, ou seja, da relação de localização entre os elementos que compõem o espaço. É necessário ter uma noção da distância, da altura ou da profundidade e da posição dos objetos relacionados à tarefa que queremos cumprir no momento.

As autoras destacam que a orientação é algo intrínscio ao ser humano e que movimentar-se no espaço não depende de pré-requisitos, como conceitos sobre a lateralidade ou pontos cardeais. Estes conceitos seriam inseridos por meio do processo de escolarização e são fundamentais para a comunicação por mapas e para a construir uma dimensão da individualidade por meio da percepção de si mesmo no espaço.

Para Fonseca (2004, p. 62), “a orientação é concebida através dos pontos cardeais ou objetos identificados no terreno”. A atividade na praça seguiu neste mesmo entendimento, quando pudemos planejar os pontos de referência e a rosa dos ventos inserida na fotografia aérea. O autor ainda esclarece que “outra forma de orientação [...] é através dos mapas e cartas, neste caso deve-se procurar identificar objetos destacados no terreno e que esteja representado nos mapas e cartas” (FONSECA, *idem*).

Sobre o uso da rosa dos ventos e seu conteúdo, Girardi (2007) aponta para o papel simbólico que ela desempenha nos mapas temáticos atuais. Ao nos depararmos com os dados da realidade, podemos conferir que diversos mapas indicam apenas o norte através de uma seta. Segundo a autora,

A rosa-dos-ventos, possivelmente, foi primeiro desenhada na própria bússola e depois inserida nos mapas como apoio à leitura da bússola. Neste contexto, tinha sentido. Hoje ela perdura em mapas e em bibliotecas de signos gráficos de sistemas de mapeamento digital. Para muitos mapas, ela vai servir, inclusive, como parâmetro de avaliação de sua correção. Esta é uma realidade vivida na produção de mapas didáticos no Brasil (GIRARDI, 2007, p. 55).

Acerca do tema, notamos que uma publicação de um atlas escolar como o Geoatlas (SIMIELLI, 2019), não inclui em seus mapas uma rosa dos ventos ou uma indicação do norte, deixando estas informações subentendidas. No entanto, entendemos que o uso da rosa dos ventos, associado invariavelmente aos pontos cardeais, colaterais e subcolaterais, é necessário no processo de alfabetização cartográfica porque se relaciona diretamente com a construção da lateralidade. Ao longo da vida escolar a compreensão destes conteúdos são pré-requisitos para o estudo de outros fenômenos espaciais. Desta forma, reforçamos a viabilidade do uso da rosa dos ventos em nossa atividade.

Além disso, esta atividade que encontra respaldo no Referencial Curricular Amazonense, quando indica na unidade temática ‘formas de representação e pensamento espacial’, no detalhamento do objeto de conhecimento, a “orientação e localização: pontos cardeais, colaterais e subcolaterais. Meios de orientação e localização (Sol, rosa dos ventos, lua, constalação do Cruzeiro do Sul, bússola e GPS)” (AMAZONAS, 2019, p. 484).

A ATIVIDADE NA PRAÇA: DESAFIO DE ORIENTAÇÃO

A praça é localizada na frente da escola (Figura 1) e é preciso atravessar uma rua, apenas, o que garantiu a presença da maior parte dos estudantes, assim como a liberação da escola para a atividade. O fato de usarmos um espaço no entorno da escola também foi positivo para a adesão de todos, pois superou a demanda por um meio de transporte.

Figura 1: Praça de São Sebastião, Coari (AM), 4°05'06"S 63°08'31"W

Fonte: Google Earth. Acesso em 2 mai. 2024.

A saída para uma praça vizinha é oportuna porque permite contato e apropriação para fins didáticos dos espaços do entorno da escola. A praça não foi um objeto de aprendizagem, mas deu suporte para uma sequência didática que mobilizou os estudantes. Mesmo que a praça não tenha sido um “conteúdo”, o deslocamento para ela também estabelece uma relação com a cidade, sobretudo nas cercanias da escola.

Antes da atividade na praça

Primeiramente, demos início ao planejamento das aulas com o tema de orientação e localização com uma semana de antecedência, visando atender as aulas de cinco turmas do 6º ano. Organizamos um plano de aula e preparamos uma apresentação de *slides* através de um *software* de apresentação (Figura 2). Também iniciamos a preparação dos recursos que foram utilizados na atividade na praça. Ministramos o total de duas aulas, buscando explorar os con-

ceitos envolvidos, como a rosa dos ventos (Figura 3), os pontos cardeais e os tipos de orientação, além de solicitar atividades de fixação para os estudantes.

Além da apresentação de *slides*, utilizamos outros recursos para explorar os objetos de conhecimento, sendo eles: o manuseio de uma bússola manual, de uma bússola digital, disponível nos *smartphones*, e de uma rosa dos ventos, além de fotografias da praça onde foi realizada a atividade.

Figura 2: aula expositiva dialogada

Fonte: Rogerio Brito, 2023.

Figura 3: atividade com a rosa dos ventos



Fonte: Joilson Alves, 2023.

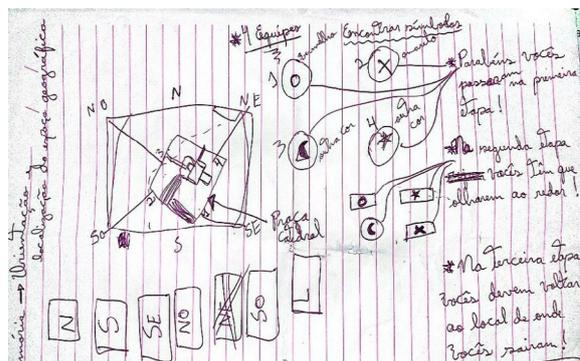
Além dos objetos de conhecimento citados, abordamos as regras e cuidados a serem tomados com a saída para a praça. Foram feitos alguns combinados, como respeitar a fala da professora e dos estagiários, não sair da praça e atravessar apenas faixa de pedestres entre a escola e a praça. Outros cuidados foram tomados, como o consentimento da escola e dos pais ou responsáveis para a saída da escola.

A realização da atividade

Antes de detalharmos a realização da atividade, convém comentar sobre sua preparação e organização. A partir das aulas pré-atividade, ou seja, realizadas dentro da sala de aula, selecionamos apenas uma das cinco turmas do 6º ano. A escolha baseou-se em aspectos comportamentais e nível de confiança entre os professores estagiários e os estudantes.

A preparação da atividade partiu de ideias colocadas no papel (Figura 4), utilizando como orientação a imagem da praça disponível no Google Maps, similar aquela da Figura 1. Considerando que a atividade seria desenvolvida com uma turma de 39 alunos, planejamos dividir a turma em quatro grupos, diferenciando-os através de símbolos como, em que o grupo 1 seria representado pelo símbolo bola (O), o grupo 2 seria o símbolo xis (X), o grupo 3 seria o símbolo lua (☾), o grupo 4 seria o símbolo de uma estrela (☆). O tempo de realização da atividade foi de 50 minutos.

Figura 4: Esboço da preparação da atividade



Fonte: elaboração de Emely de Oliveira, 2023.

Os pontos da praça foram determinados conforme aponta a Figura 5. Esta figura foi a mesma entregue em papel impresso para os grupos se orientarem. Exemplo: o grupo O tinha que seguir em busca do seu símbolo na direção noroeste da praça e assim os demais grupos seguiriam as direções que precisavam ir conforme a instrução no início da atividade.

Figura 5: Representação da praça com os pontos de referências



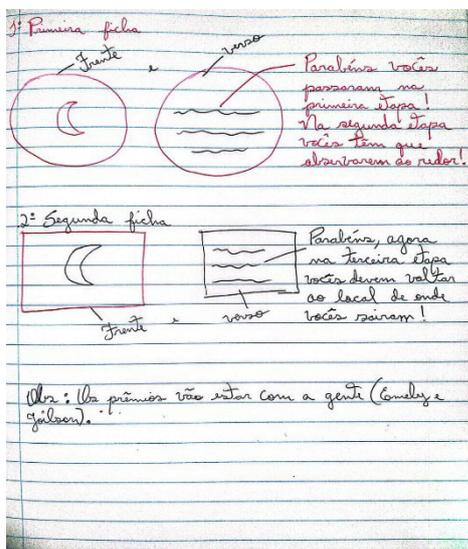
Fonte: elaboração de Rogério Brito, 2023.

Desta forma, o trajeto de um grupo não se confundia com o do outro. O mapa e a rosa dos ventos eram usados na situação inicial, no início da atividade. Conforme as orientações dadas no ponto do Portão A (Figura 6), cada grupo tinha uma direção a seguir e deveriam encontrar sua ficha neste mesmo sentido em arbustos, bancos, construções, ou o que estivesse na direção atribuída a eles.

Quando encontravam a primeira ficha marcado com o símbolo do grupo (Figura 7), havia dicas para encontrar o segundo, seguindo as mesmas instruções anteriores. Na segunda ficha havia o comando para retornarem ao ponto de início.

Figura 6: orientação para a atividade em grupo

Fonte: Joilson Alves, 2023.

Figura 7: concepção das fichas

Fonte: elaboração de Emely de Oliveira, 2023.

O desafio, portanto, era que cada grupo deveria encontrar duas fichas com seu símbolo escondidos na praça. Diversas questões apareceram durante a aplicação da atividade. A primeira delas se relacionou diretamente com a transição da visão vertical para a visão frontal. Alguns grupos levaram um tempo maior para entender o posicionamento deles na praça e a direção correta.

Mais questões foram surgindo. Houve um grupo que estava na dúvida sobre se NO da rosa dos ventos era nordeste ou noroeste. O risco de tomar a direção errada era nunca encontrar a ficha com o símbolo do grupo. Neste sentido, pudemos orientar adequadamente para o grupo não se perder.

O grupo X, na busca por sua primeira ficha, encontrou uma marca com um X numa parte de terra e julgou ser parte da atividade. Apesar da alegria por terem sido os primeiros a encontrar seu símbolo, foi preciso informar que o X estaria numa ficha de papel e que deveriam continuar

procurando.

Alguns grupos procuravam as fichas no nível do chão, mas colocamos no caule de palmeiras e bancos, por exemplo, deixando a busca um pouco mais difícil. Foi preciso orientar para procurarem além do chão. Este dado provou atraso na atividade e o último grupo precisou de ajuda para encontrar a segunda ficha. Reafirmamos que nenhuma ficha estava em local de difícil acesso, era apenas uma questão de direcionar o olhar em diferentes alturas do chão.

A dinâmica da atividade se mostrou proveitosa, pois todos os grupos concluíram o trajeto. Os estudantes demonstraram empenho e alegria durante toda a atividade. Distribuímos alguns prêmios simbólicos, como bombons e alguns materiais escolares para todos os grupos, tendo em vista que o objetivo era concluir o trajeto e não concluir em primeiro, apenas.

Após a atividade

Na aula seguinte, nos reunimos brevemente com o grupo para avaliar a atividade. O principal argumento dos estudantes foi que nunca haviam saído da escola para realizar uma atividade e que gostaram muito da experiência. Solicitaram mais atividades como esta.

Acerca da verificação da aprendizagem, não foi possível entrar neste debate com os estudantes do ensino básico. A professora titular continuaria estes tópicos dentro do planejamento e só aí é que poderíamos avaliar o impacto da atividade na aprendizagem.

É importante frisar que esta atividade estava associada às práticas de estágio supervisionado. Os estagiários cumpriram a carga horária no 6º ano e deveriam cumprir em todos os outros anos. Desta forma, não foi possível estabelecer uma sequência didática mais longa e uma relação mais duradoura.

Nesta breve conversa com os estudantes, a impressão é de que os objetivos foram alcançados, sobretudo pelo despertar do interesse pelos temas abordados e pelo sucesso na conclusão da atividade na praça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O 6º ano do ensino fundamental é um momento importante para o trabalho com os conceitos e fundamentos da linguagem cartográfica. Tanto Brasil (2017) quanto Amazonas (2019) trazem esta questão com bastante ênfase,

sendo acompanhados pelas coleções didáticas oriundos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Nesta oportunidade, escolhemos elaborar uma sequência didática que abordasse a rosa dos ventos e a orientação espacial e que continha uma atividade ao ar livre. São muitos os riscos para retirar estudantes da escola, mas pudemos contar com uma praça na vizinhança imediata, com grama verde e espaços amplos, propícia para a atividade.

Após a realização das aulas expositivas dialogadas que antecederam a atividade, selecionamos uma das cinco turmas de 6º ano. A atividade, que teve o tempo máximo de execução de 50 minutos, obteve êxito não só em cumprir com o tempo combinado, mas permitiu que os estudantes cumprissem o trajeto destinado a cada grupo.

Os aspecto lúdico esteve presente vinculado à aprendizagem relacionada à rosa dos ventos, pontos cardeais e colaterais e orientação no espaço, principalmente. No entanto, houve o contato com uma fotografia aérea e com a noção de visão vertical. O aspecto do jogo revelou-se muito motivador.

O fato de estarmos presentes num período muito curto na escola, para cumprimento da carga horária do estágio supervisionado, não permitiu o acompanhamento mais próximo, a continuidade da sequência didática ou a elaboração de novas atividades com esta e com outras turmas do 6º ano.

Concluimos que trazer a atividade lúdica para a aprendizagem pode ser muito positivo, apesar dos desafios de organização que se apresentam para o planejamento e execução da atividade. No nosso caso, consideramos que houve um bom aproveitamento e que todo o processo manteve os estudantes motivados para a continuidade dos estudos.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Referencial Curricular Amazonense - Ensino Fundamental Anos Finais**. Manaus: SEDUC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CASTELLAR, S. M. V.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papyrus, 2008.

FONSECA, A. V. L. **Orientação geográfica: uma proposta metodológica para o ensino da geografia na 5ª série**. Dissertação (Mestrado em Dinâmica e Reestruturação do Território), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

GIRARDI, G. Cartografia geográfica: reflexões e contribuições. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, nº 87, p. 45-65, 2007.

MARTINELLI, M. O ensino da cartografia temática. In: CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

PISSINATI, M. C.; ARCHELA, R. S. Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de geografia. **Geografia**, v. 16, n. 1, p. 169-195, jan./jun. 2007.

SILVA, L. G. Jogos e situações-problema na construção das noções de lateralidade, referências e localização espacial. In: CASTELLAR, S. M. V. (org). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, pp. 137-156, 2005.

SIMIELLI, M. E. R. **Geoatlas**. 35ª ed. São Paulo: Ática, 2019.

SIMIELLI, M. E. R. **Cartografia e ensino, proposta e contraponto de uma obra didática**. Tese (Livre Docência), São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1996.

ATUAÇÃO DE DOCENTES DO GÊNERO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES, PRECONCEITOS E SUPERAÇÃO

<https://doi.org/10.47247/2316.4484/11.1.2>

MALE TEACHERS' PERFORMANCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: DIFFICULTIES, PREJUDICES AND OVERCOMING

Allana Barros de Oliveira Egydio¹
Leonardo Felipe Gonçalves Duarte²
Josiane Peres Gonçalves³
Ida Carneiro Martins⁴

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar as dificuldades enfrentadas, os avanços e retrocessos na atuação de docentes do gênero masculino dentro da educação infantil, um lugar predominante de professoras mulheres e ainda pouco ocupado por professores homens. Para tanto, aplica-se uma pesquisa do tipo descritiva com abordagem qualitativa. Foi feita uma entrevista com quatro professores homens que atuam na educação infantil. A análise de dados empregada foi a análise interpretativa. Os resultados do estudo apontam que a maternagem é algo que está associado ao berçário e quando se trata do cuidado de crianças bem pequenas os professores homens enfrentam grandes desafios com relação a sua inserção e atuação na educação infantil.

Palavras-chave: Docência Masculina. Educação Infantil. Preconceito.

ABSTRACT

This article aims to analyze the difficulties faced, the advances and setbacks in the performance of male teachers within early childhood education, a predominantly female teacher position and still little occupied by male teachers. To this end, descriptive research with a qualitative approach was applied. An interview was carried out with four male teachers who work in early childhood education. The data analysis used was interpretative analysis. The results of the study indicate that motherhood is something that is associated with the nursery and when it comes to caring for very young children, male teachers face major challenges in relation to their insertion and performance in early childhood education.

Keywords: Male Teaching. Child education. Prejudice.

1 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Naviraí (CPNV). Bolsista de Iniciação Científica (CNPq). Naviraí-MS.

2 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS). Professor na Secretária Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP). Praia Grande-SP.

3 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora dos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (CPAN/UFMS) e da Faculdade de Educação (FAED/UFMS). Docente do curso de Pedagogia do Campus de Naviraí (CPNV/UFMS). Naviraí-MS.

4 Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Formação de Gestores educacionais da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). São Paulo-SP.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho⁵, analisa as dificuldades enfrentadas, os avanços e retrocessos na atuação de docentes do gênero masculino em instituições de educação infantil, um lugar predominante de professoras mulheres e ainda pouco ocupado por professores homens.

Abordando historicamente a segregação ocupacional é uma das causas mais antigas da divisão socioeconômica no mercado de trabalho, na qual certas ocupações são dominadas por homens ou mulheres. Por exemplo, carreiras nas áreas de engenharia, tecnologia e ciência são frequentemente ocupadas por homens, enquanto áreas como enfermagem, educação e serviços sociais são tipicamente dominadas por mulheres. (Silveira; Siqueira, 2021). Scott (1998), aponta que a desigualdade entre o homem e a mulher não se constrói apenas biologicamente, mas sim socialmente, visto que:

Gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é, antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (Scott, 1998, p. 15).

Torna-se evidente que a terminologia sexo se refere às diferenças biológicas de homens e mulheres, enquanto o termo gênero é resultado de um construto histórico e social e diz respeito à forma como, ao longo do tempo, os grupos sociais foram criados e efetivaram os padrões de comportamentos para ambos os sexos. Nesse viés, Oliveira e Finco (2020, p. 583) enfatizam a perspectiva relacional na compreensão do termo gênero, por se tratar de uma “categoria de análise histórica que nos permite perceber as relações sociais que estabelecem saberes para a diferença sexual, isto é, saberes que dão significados às diferenças corporais e que implicam numa organização social a partir delas” (OLIVEIRA; FINCO, 2020, p. 583).

Diante do que foi debatido anteriormente, por meio da divisão sexual do trabalho, o cuidado com o lar e a educação dos filhos tornou-se uma atividade considerada socialmente como própria da mulher e ao homem foi dada a atividade de provedor da família. Sendo assim, as diferenças entre homens e mulheres não ficam

explícitas apenas no físico, mas também no social e nas questões que envolvem o trabalho.

No Brasil a educação infantil chegou de forma assistencialista, para as mulheres que tinham a necessidade de trabalhar e não tinham onde deixar as crianças, o intuito dessas instituições era o cuidado infantil mantendo a higiene e a alimentação da criança, sem nenhum parâmetro pedagógico. Didonet (2001) ressalta que para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche era em tempo integral, para os filhos de operárias de baixa renda, zelava pela saúde e ensinava hábitos de higiene e alimentação.

Por meio, da Constituição Federal de 1988 e da criação do ECA em 1990 as crianças passam a ganhar maior destaque com relação ao seu processo educacional, ganham o status de cidadãos, podendo usufruir de direitos e deveres como qualquer outro adulto. Por meio dessas mudanças legislativas no Brasil, que passaram a reconhecer que a criança é um sujeito de inúmeros direitos, incluindo o direito à educação pública gratuita e de qualidade desde o seu nascimento (Santos; Buss-Simão; Ramos, 2022).

Historicamente, a mulher foi vista como um ser reprodutor e o homem um ser produtivo, o que corrobora com a função feminina na educação infantil pois um dos seus segmentos é o maternal, cujo nome se relaciona com a maternagem apontando o magistério um ambiente majoritariamente feminino, essa ideia de que as mulheres por ter a escolha de ser mãe tem consequentemente o preparo e o domínio de trabalhar com as crianças nesse período concepção que foi construída pela própria sociedade em décadas anteriores. Para a construção de um ambiente profissional neutro, na perspectiva do gênero, no trabalho com as crianças, será então necessário redefini-la e distingui-la da visão de substituição materna (Cameron; Moss; Owen, 1999).

Atualmente, compreendemos que “Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades” visando a construção do vínculo entre o cuidado do docente, a criança e trabalho pedagógico dentro das instituições, independente do gênero do docente (Brasil, 1998).

Por conseguinte, reconhece-se a escola como espaço de não neutralidade na construção das relações de gênero e das identidades infantis, tendo em vista que é nesse universo onde as crianças constituem muitos dos seus primeiros

⁵ Este trabalho contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) a quem agradecemos o apoio.

relacionamentos entre pessoas (Alcântara; Dias; Givini, 2019). Para Rosemberg (2002), a feminização da educação infantil, entendido como predomínio de mulheres atuando como docentes nessa área, retira da criança a oportunidade de conviver com referenciais adulto do sexo masculino.

Há uma quantidade demasiada de docentes mulheres na educação infantil e, na verdade, o docente homem estar presente nesse ambiente não deveria causar desconforto ou estranheza, pois, para a criança, o contato com professores dos dois gêneros auxilia o seu processo de desenvolvimento. Para Silva e Luz (2010), o longo tempo de convivência das crianças com os professores da educação infantil torna essa experiência um lugar importante nos processos de identidade de meninos e das meninas.

Além disso, o contato da criança com docentes do gênero masculino contribui para desconstruir o estereótipo de que a mulher é a principal responsável pela educação e cuidado de crianças pequenas, como salientam Vasconcelos et al. (2022):

[...] em dados divulgados pelo Jornal Oficial da União Europeia em junho de 2011, o Conselho da União Europeia cita como uma necessidade para melhorar a qualidade da Educação Infantil o aumento do número de educadores homens nesses espaços, a fim de que as crianças tenham a oportunidade de experienciar formas de cuidado e educação menos estereotipadas, o que lhes propiciaria, desde a mais tenra idade, uma visão mais ampla a respeito dessa questão (Vasconcelos et al., 2022, p. 11).

A atuação dos docentes homens rompe com preconceito e estereótipos que a sociedade coloca sobre a relação do homem com a criança, como afirma Simone de Beauvoir “A mulher não nasce mulher, torna-se mulher” (Beauvoir, 1980 p. 6). E o homem, ao longo de suas relações sociais e culturais, se torna um indivíduo, com características, preferências e formas de expressão singulares, podendo conceder ou não com os padrões de masculinidade prevaletentes em seu meio.

Será possível observar que a presença de homens nessa área gera questionamentos e assombro a comunidade e como os docentes que escolhem esse caminho profissional encara os desafios que estão além das salas de educação infantil, quebrando os estereótipos do magistério feminizado atualmente.

Metodologia

Este estudo se conduz por uma abordagem qualitativa, visto que, esse modelo de pesquisa ocupa um importante lugar entre as várias possibilidades de se estudar tudo o que envolve os seres humanos e suas arrevesadas relações sociais, encontradas em diversos ambientes (Goday, 1995).

Gatti (2021) complementa o debate acerca da pesquisa em educação voltada para a docência, pois para ela a maior parte destas investidas acontecem por meio da abordagem qualitativa e com o uso de entrevistas:

[...] para ampliar e diversificar os conhecimentos na área da educação, e, completo, consequentemente para os conhecimentos voltados à docência. Na maioria das vezes, com foco mais delimitado, esses métodos permitem aproximação mais profunda em relação às formações, aos processos culturais, aos de aprendizagens, adentrando em questões do cotidiano escolar, explorando situações diversas (Gatti, 2021, p.51).

Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa está ligada a uma abordagem interpretativa e que dá significado ao mundo, seus pesquisadores estudam as coisas com olhares reais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles dão.

Os dados utilizados no presente trabalho são decorrentes da coleta de dados de uma dissertação de mestrado de um dos autores, defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo.

Nesta investida os dados utilizados são inéditos e foram entrevistados 4 professores que atuam na creche. No caso desta investigação foram utilizados os depoimentos de apenas três dos entrevistados, pois com relação a pergunta feita a eles o 4 dos entrevistados preferiu não responder.

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

Nome	Tempo de Docência na EI	Atuação Profissional	Formação Acadêmica
Antonio	7 anos	Professor	Contabilidade e Pedagogia
Bruno	4 anos	Professor	Sociologia e Pedagogia
Caio	10 anos	Professor	Tecnologia e Pedagogia

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Os dados coletados foram feitos por meio de entrevistas que seguiram um roteiro semi-estruturado. As entrevistas foram realizadas remotamente por meio da plataforma *Google Meet* e gravadas com prévia autorização dos participantes. Todas as entrevistas foram coletadas no mês de outubro de 2022. Os nomes utilizados são fictícios e escolhidos com a intenção de garantir o sigilo dos entrevistados.

O trabalho contou com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) sob o parecer nº 5.719.267. Antecipadamente às entrevistas foi enviado aos participantes o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) com todas as informações das entrevistas, que só foram realizadas após a devolução do documento assinado pelo participante.

As entrevistas foram discutidas por meio da análise interpretativa e consistiu em interrelacionar os dados obtidos com os princípios teóricos advindos da literatura estudada (Minayo, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os participantes da pesquisa foram indagados sobre o cotidiano nas instituições, os preconceitos enfrentados e a superação por meio da atuação profissional e as experiências com a docência, sendo eles, todos docentes homens exercendo sua profissão na educação infantil com crianças de 0 a 3 anos de idade, prática que ainda gera questionamentos e dúvidas entre a população e a escola.

Os depoimentos colhidos foram semelhantes com relação a a sua constituição enquanto docentes. Os entrevistados destacam a existência de um impasse criado pela sociedade entre a atuação do gênero masculino nas instituições de educação infantil. Saffioti (1987) menciona um aspecto fundamental para apresentar acerca do preconceito e sua expressão na sociedade:

Se o preconceito não é inato, a criança pode,

de fato, perceber que o outro é diferente dela, sem que isto impeça o seu relacionamento com ele. Contudo, esta percepção é dificultada, pois é sob a forma de ameaça que o preconceito é introjetado. Ou seja, incorporamos os objetos, aos quais devemos reagir preconceitosamente, através de nossas reações com pessoas das quais dependemos, e os incorporamos por medo do que aconteceria, caso assim não o fizéssemos (Saffioti, 1987, p. 15).

Há indícios no depoimento do professor Bruno que ele sentia medo de sofrer alguma forma de preconceito, por ser docente do gênero masculino na educação infantil, no início da profissão.

[...] pensava em muitos momentos como seria o olhar das famílias por ter um homem... é... no universo majoritariamente feminino. E essa expectativa e esses pensamentos eles foram me acompanhando todo começo de ano... de como seria o olhar das famílias...é... com as minhas propostas e com a minha chegada ali (Professor Bruno).

O preconceito adentra à sala de aula pela concepção da família, o que pode resultar na constituição de uma barreira de comunicação entre os dois lados da relação. A criança não faz parte desse processo, mas acaba se apropriando do pensamento da família, A isenção da criança sobre esses pensamentos, faz com que construam um olhar preconceituoso à medida que se desenvolve. O professor Antonio comenta sobre a rejeição dos pais e sobre o bom vínculo que as crianças de educação infantil têm em relação a ele:

[...] as crianças apontam que às vezes não sabem o meu nome, mas sabem que eu sou um professor. As crianças nunca me confundiram com um outro funcionário, os pais sim, as crianças não (Professor Antonio).

Do mesmo modo, o professor Caio destaca essa objeção inicial. o que é apontado em sua fala sobre a barreira do preconceito entre a família e o docente homem, dessa forma, ele acredita que o rompimento de opiniões anteci-

padas seja mais fácil:

Já cheguei com discurso pronto quando os pais chegam na sala de aula, olá bom dia pai, boa tarde pai, é... mãe meu nome é... sou formado em pedagogia, sou casado, tenho esposa, tenho filho e garanto pra senhora que vou cuidar com todo zelo do seu filho... vou cuidar com todo carinho... tenho duas auxiliares em sala de aula que vão me apoiar em tudo que foi preciso até a direção, coordenação qualquer dúvida ou desconforto que tiver você pode entrar em contato com o pessoal da escola ou falar comigo (Professor Caio).

É importante ver na fala do professor Caio uma incompreensão que na educação infantil o binômio cuidar e educar andam juntos. Duarte et al (2022) salienta que por mais que a educação infantil tenha perdido seu caráter assistencialista, a ideia do cuidado desassociado a educação ainda é um aspecto presente. Kramer (2005) considera que a origem dessa separação entre o cuidar e o educar está ligada a visões culturais envolvendo questões de gênero, já que a frequência da mulher é um traço representativo das creches e pré-escolas. Para Santos, Buss-Simão e Ramos (2022, p. 54), “[...] a expansão da rede pública de creches e pré-escolas em nosso país - instituições, hoje, articuladas em torno de uma proposta pedagógica motivada pela indissociabilidade das experiências de cuidado e educação” está relacionada com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho.

Sobre o cuidar e educar na educação infantil, Gonçalves, Ferreira e Capristo (2018) asseveram que é preciso atender as crianças na sua integralidade, mediante o cuidado e o atendimento de suas necessidades básicas, ao mesmo tempo em que estão sendo educadas ou estimuladas em seu processo de desenvolvimento.

Nas instituições de educação infantil pesquisadas, as autoras mencionadas perceberam que se os profissionais da educação são do gênero feminino, as mulheres professoras assumem a dupla função de cuidar e educar, mas se são homens, eles assumem a responsabilidade somente de educar, deixando para uma auxiliar assumir as atividades que demandam cuidados infantis.

Com isso, os homens professores de educação infantil não participam de todo o processo educativo, deixando de assumir funções que são inerentes ao educador que atua na primeira etapa da educação básica.

O professor Bruno relata suas experiências com as questões de cuidado e a maneira como as famílias compreendem sua atuação com as crianças. É importante perceber em sua fala a

maneira como a mãe se sente insegura em deixar a criança com o professor, mesmo sabendo que ele seria capacitado para estar ali atuando na docência prefere deixar o pequeno com uma professora mulher, pois o depoimento dá indícios que a mãe considera o professor homem incapacitado para tal atribuição.

Aconteceram algumas coisas nesse caminhar né? Teve uma situação em que uma mãe falou assim: “olha, eu não vou te entregar o meu filho agora, eu vou deixá-lo com uma outra professora, aí quando ele se acalmar você pega”. Então, são esses detalhes que eu fui percebendo, porque ela está falando isso para mim que eu sou homem, se fosse uma professora ela não falaria isso... (Professor Bruno).

Já o professor Antonio ao relatar seu depoimento aponta que ele busca sempre acolher as crianças e sua relação com o cuidar e o educar é concretizada por meio de ações que se voltem a demonstração de carinho e a ações firmes, sempre buscando o equilíbrio, mas mantendo a ética da profissão.

É na educação infantil, a gente precisa acolher a criança... precisa... é... ao mesmo tempo ser firme, mas ser carinhoso... e esse carinho tem que ser um carinho equilibrado, para não ser mal interpretado... porque esse é um grande ponto que as vezes até nos como profissionais precisamos ter, esse distanciamento, essa ética para não correr o risco de... de ser mal interpretado. (Professor Antonio).

Zanette e Dal’Igna (2018) evidenciam que a forma pela qual o professor se comporta, seus movimentos corporais, colocam sob presunção o seu profissionalismo. Deste modo, Caio aponta que é necessário atuar na educação infantil de maneira ética independente do gênero, pois tem

[...] essa questão do pudor da criança que é o foco... as pessoas cuidam muito se um homem tocar no meu bebê, ainda mais na menina, no bebê que é menina... então tem toda uma ética pra você trabalhar na educação infantil (Professor Caio).

No âmbito educacional, a ética do professor é um item essencial para o desenvolvimento das atividades docentes, tanto do gênero feminino, quanto masculino, uma vez que:

A ética tradicionalmente entendida como um estudo ou uma reflexão, científica ou filosófica, e eventualmente até tecnológica, sobre costumes ou sobre ações humanas. Mas também chamamos de ética a própria vida, quando conforme aos costumes considerados corretos, e pode ser a própria realização de um tipo de comportamento (Valls, 1992, p. 7).

Calile (2019, p. 29) afirma que “[...] as escolas mantêm representações sociais de gênero e sexualidade que se alinham à ideologia patriarcal contemporânea e ao modelo hegemônico heteronormativo”. O professor Antonio aponta que ele só superou esse julgamento da sua atuação com os alunos da educação infantil com a sua vivência na instituição:

Acho que vem muito de uma insegurança de você estar em um lugar que não... teoricamente foi feito para você... A prática me ajudou a superar meu medo... pois hoje eu tenho a segurança do que eu estou fazendo (Professor Antonio)

É possível notar que, por mais que um docente do gênero masculino de educação infantil tenha um bom currículo, ou características como competência, atitudes coerentes e perfil para o trabalho, o que se destaca é o seu gênero e sexualidade e não mais a formação e atributos necessários para a atuação nesta primeira etapa básica (Machado; Gonçalves 2022).

Refletir sobre as imposições e expectativas impostas aos homens e às mulheres na docência da educação infantil, é preciso considerar as questões de gênero como elemento constitutivo de relações sociais de poder, a partir das diferenças entre o feminino e o masculino (Prado, Anselmo e Fernandes, 2020).

O professor Caio ressalta que o bloqueio criado inicialmente foi se desfazendo com a convivência e a consolidação de sua prática como professor:

[...] com pouco tempo que eu estava aqui atuando já tinha bastante amigos. Já fiz amizade com alguns pais, comecei a jogar bola nos horários que dava e fomos nos enturmando né (Professor Caio).

Dessa maneira, é possível perceber que a criação de laços entre a família e o professor, foi por meio da atuação dele e as suas práticas dentro da instituição, deixando de lado a questão do gênero como o Professor Bruno relata:

Um bebê que que chorava bastante para entrar e aí ele foi se acostumando comigo né? [...] foi todo uma relação que eu fui construindo com ele com a família, com a avó e a mãe que eram as principais pessoas que traziam [...] como eles eram bebê que andava vimos a importância dele vir caminhando... dele não vir no colo... delas conversar dizerem que ele iria ficar na creche... que ele ia se divertir... e elas falarem muitas vezes meu nome para ele... de dizer o que ele ia fazer ali para tranquilizar um pouco mais... e toda essa relação foi bem importante, mas até essa família... se vincular e criar uma... relação

mais afetiva, foi um processo... (Professor Bruno).

Infere-se que no primeiro momento houve um conflito em relação ao gênero dos docentes por ser algo diferente do habitual como salienta Moscovici (2010, p. 56): “E quando a alteridade é jogada sobre nós na forma de algo que não é ‘exatamente’ como deveria ser, nós instintivamente o rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida”.

Duarte, Duarte e Martins (2023) dizem que em um ambiente caracterizado majoritariamente feminino a criação de laços afetivos entre a família e o docente homem, só pode acontecer mediante o rompimento da visão de que esse sujeito não pode atuar no trato de crianças. O depoimento do professor aponta que a criação de vínculo entre ele a criança e a família não foi fácil, mas que tais ações foram se consolidando com o tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisa as dificuldades enfrentadas e os retrocessos na atuação de docentes do gênero masculino em instituições de educação infantil, um lugar predominante de professoras mulheres e ainda pouco ocupado por professores homens.

Os resultados da análise teórica apontam que a desassociação da maternagem em relação ao berçário, ainda é colocado em pauta, pois, essa relação é constituída pela sociedade por meio do ato de cuidar, mas vimos que no presente estudo a educação infantil é fundamentada na relação entre o cuidar e o educar, que os dois precisam estar difundidos para que o desenvolvimento de um bebê aconteça de maneira adequada.

Portanto, perante esses aspectos os depoimentos dos docentes lançam mão da ideia de que é necessário compreender que a formação do professor, independente do seu gênero, é de suma importância, pois, ela é um dos fatores essenciais para que a sociedade possa cada dia mais entender o valor do professor do sexo masculino dentro de EI, em prol do desenvolvimento das crianças na fase inicial da vida.

Cabe salientar que a atuação dos docentes é o principal veículo para que a quebra da barreira entre o sexo e a capacidade profissional aconteça, visto que, por meio dos resultados da pesquisa é possível perceber que a prática da sala de aula dos professores foi uma das causas

que fizeram com que os familiares e os colegas de trabalho reformulassem a visão historicamente construída sobre esses docentes.

Entende-se, assim, que é necessário ponderar sobre a presença do professor na educação infantil, visando a construção de instituições mais diversificadas e equitativas, para que a escola não seja um meio suscetível à intolerância e preconceito devido ao gênero.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de; DIAS, Alfrancio Ferreira; GIVIGI, Rosana Carla de Nascimento. Play at child education: problematizing gender relations in school. *Educação UFSM*, v. 44, 2019.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida.** trad. Sérgio Milliet, v. 3, 1980.
- BRASIL. Departamento de Política da Educação Fundamental; Brasil. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: Conhecimento de mundo.** MEC/SEF, 1998.
- CALILE, Otávio. A homossexualidade e as Representações Sociais: uma revisão de literatura: uma revisão de literatura. *Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 13, n. 20, 2019.
- CAMERON, Claire; MOSS, Peter; OWEN, Charlie. Men in the nursery: Gender and caring work. *Men in the Nursery*, p. 1-200, 1999.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Artmed, 2006.
- DIDONET, Vital. Educação infantil: a creche, um bom começo. *Em Aberto*, v. 18, n. 73, 2001.
- DUARTE, Leonardo Felipe Gonçalves; DUARTE, Rodrigo Gonçalves; GIMENEZ, Roberto; MARTINS, Ida Carneiro. O cuidar e o educar realizado por professores homens na educação infantil: desafios de um cenário feminilizado. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 9, n. 20, p. 91-106, 27 maio 2022.
- DUARTE, Leonardo Felipe Gonçalves; DUARTE, Rodrigo Gonçalves; MARTINS, Ida Carneiro. Docência masculina na educação infantil: será esse um espaço somente de mulheres? *Dialogia*, [S. l.], n. 43, p. e23762, 2023.
- GATTI, B. A., A pesquisa em Educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, V. 13, n. 28 (p. 47-56) 31 dez. 2021.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, v. 35, p. 20-29, 1995.
- GONÇALVES, Josiane Peres; FERREIRA, Verônica Caroline de Matos; CAPRISTO, Zenaide Ribeiro Neto Capristo. Professores homens desempenham as mesmas funções que as professoras na Educação Infantil? Olhares dos gestores escolares. *Educação em Foco*, v. 21, n. 34, p. 125-145, maio/ago. 2018.
- KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005
- MACHADO, Anderson Esteves; GONÇALVES, Josiane Peres. Professor homem na Educação Infantil: a orientação sexual influencia o trabalho docente? *Comunicações*, v. 29, n. 1, p. 89-112, 2022.
- MINAYO, Maria Cecília. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n.3, mar.2012, p.621-626.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social.** Petrópolis: Vozes, 2010.
- OLIVEIRA, Vinicius Expedito Mena de; FINCO, Daniela. “Enfrentei muitas tempestades como professor de Educação Infantil”: um debate sobre identidade docente e homossexualidade masculina. *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 580-604, 2020.
- PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares; FERNANDES, Isabela Signorelli. Professores homens da Educação Infantil: narrativas e (des) encontros entre corpos, brincadeiras e cuidados. *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 605-631, 2020.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. *Cadernos de pesquisa*, p. 25-63, 2002.

SAFFIOTI, Heleieth IB. **O poder do macho**. São Paulo. Moderna, p. 15, 1987.

SANTOS, Vinicius Sales Santos; BUSS-SIMÃO, Marcia; RAMOS, Joaquim. Usos e abusos do conceito de gênero nas publicações recentes sobre homens na educação infantil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 9, n. 20, p. 53-73, 27 maio 2022.

SCOTT, Joan Wallach; BOURDÉ, Maria; PRATT, Colette. **O cidadão paradoxal, as feministas francesas e os direitos humanos**. 1998.

SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **CADERNOS Pagu**, p. 17-39, 2010.

SILVEIRA, Leonardo Souza; SIQUEIRA, Natália Leão. Segregação ocupacional e diferenciais de

renda por gênero e raça no Brasil: uma análise de grupos etários. **Revista Brasileira de estudos de população**, v. 38, p. e0151, 2021.

VALLS, Álvaro LM. **O que é ética**. Brasiliense, 2017.

VASCONCELOS, Dalila Castelliano; CAVALCANTI, Larissa Kelly Vasconcelos; NASCIMENTO, Livia Chaves; SOUZA, Maria Natânyele Silva. Educadores Homens na Educação Infantil: revisão sistemática da produção mundial de artigos empíricos. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 9, n. 20, p. 8-28, 27 maio 2022.

ZANETTE, Jaime Eduardo; DAL'IGNA, Maria Cláudia. "Ser homem" e "ser pedagogo": relações de gênero nos caminhos da profissionalização. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 20, n. 43, 2018.

LIFELONG LEARNING E TECNOLOGIAS DIGITAIS: IMPULSIONANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES NA ERA DA EAD

<https://doi.org/10.47247/2316.4484/11.1.3>

LIFELONG LEARNING AND DIGITAL TECHNOLOGIES: BOOSTING EDUCATOR'S CONTINUING EDUCATION IN THE DISTANCE LEARNING ERA

Cleber Lopes¹,
Aldemar Costa²,
Beatriz Zoppo³

RESUMO

Este estudo aborda a relação entre educadores e o conceito de aprendizagem ao longo da vida, com foco no aprimoramento por meio das tecnologias digitais e da Educação a Distância (EaD). O objetivo foi compreender o potencial da aprendizagem ao longo da vida no contexto da formação continuada de educadores, considerando as constantes transformações da sociedade acentuadas pelo avanço das tecnologias digitais e o crescimento significativo da EaD na educação. A pesquisa desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória, envolveu revisão bibliográfica e análise documental. Foram investigados discursos e pesquisas, utilizando artigos científicos, documentos oficiais e relatos de experiência. A análise, com base em categorias pré-definidas, mostrou a relevância da aprendizagem ao longo da vida na formação continuada de educadores, principalmente quando mediada por tecnologias digitais e EaD, mostrando a importância desta pesquisa, uma vez que contribui para a compreensão do potencial da aprendizagem ao longo da vida na formação de educadores, fornecendo subsídios para orientações eficientes nesse contexto dinâmico.

Palavras-chave: Lifelong learning, Educação a Distância, Tecnologias Digitais, Formação Contínua, Aprendizado Contínuo

ABSTRACT

This study approaches about the relation between educators and the concept of lifelong learning, focus on the improvement by digital technologies and Distance Education (DE). The aim was understanding the potential of lifelong learning on the context of educator's continuing education, considering the constant transformation in society accentuated by the advancement of digital technologies and the significant growing of DE in education. The research developed by a qualitative and exploratory approach, involved bibliographic review and documentary analysis. Speeches and researchs were investigated, using scientific articles, official documents and experience reports. The analysis, based on pre-defined categories, showed the relevance of lifelong learning in the educator's continuing education, especially when mediated by digital technologies and distance learning, showing the importance of this research, once that contributes to the understanding of the potential of lifelong learning in the education of educators, providing support for efficient guidelines on this dynamic context.

Keywords: Lifelong learning, DE, Digital Technologies, Continuing Education.

1 Doutorando em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná - cleber.lopes@pucpr.edu.br

2 Doutor em Educação - Universidade Federal do Paraná - aldemardc@gmail.com

3 Doutora em Educação - Faculdade Fidelis - beazoppo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O termo “lifelong learning” não está associado a um autor específico, mas sim a um conceito que foi desenvolvido e promovido por vários pensadores, educadores e especialistas em educação ao longo do tempo. Na promoção dessa ideia, estão filósofos da educação, sociólogos, psicólogos e economistas. Alguns nomes que podem ser mencionados no contexto do desenvolvimento do conceito de aprendizado ao longo da vida incluem Paulo Freire e Malcolm Knowles.

Freire (1996) acreditava que o aprendizado é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida e não se limita aos ambientes formais de educação, como escolas e universidades. Ele defendia a ideia de que a educação deveria ser libertadora e capacitadora, permitindo que as pessoas se tornem críticas e conscientes de sua realidade.

Este ainda enfatizava a importância do diálogo e da colaboração no processo educacional. Ele via o aprendizado como uma prática social na qual as pessoas interagem, refletem sobre suas experiências e constroem conhecimento juntas. Essa abordagem respeita os conhecimentos prévios dos alunos e valoriza suas experiências de vida, tornando o aprendizado mais significativo e relevante para eles. Destacava a importância da prática da reflexão crítica como parte essencial do aprendizado ao longo da vida. Ele acreditava que as pessoas deveriam questionar e analisar criticamente as estruturas sociais e culturais que as cercam a fim de transformar sua realidade e criar uma sociedade mais justa e igualitária (FREIRE, 1996).

Knowles (1980) também contribuiu significativamente para o entendimento do aprendizado ao longo da vida. Conhecido principalmente por sua teoria da andragogia, que se concentra na educação de adultos e nas diferenças entre o aprendizado adulto e o aprendizado infantil. Uma das ideias centrais do autor é que os adultos têm uma série de características e necessidades únicas que influenciam sua abordagem para o aprendizado.

Por exemplo, os adultos geralmente são mais autodirigidos e motivados por objetivos específicos de aprendizado que são relevantes para suas vidas e experiências. Eles também tendem a trazer uma riqueza de experiências anteriores para o processo de aprendizado, o que pode ser uma fonte valiosa de conhecimento.

Knowles (1980) enfatizava a importância da abordagem do aprendizado de adultos de forma mais participativa e colaborativa. Ele acreditava que os adultos aprendem melhor quando são envolvidos ativamente no processo de aprendizado, participando da definição de objetivos de aprendizado, do planejamento do currículo e da avaliação de seu próprio progresso. Assim como

Os autores consideram o aprendizado ao longo da vida como um processo contínuo e dinâmico no qual os adultos estão constantemente buscando adquirir novos conhecimentos e habilidades para atender às demandas em evolução de suas vidas pessoais e profissionais. Suas teorias influenciaram muito a prática educacional de adultos e continuam a ser relevantes para educadores e profissionais de aprendizado hoje.

A formação continuada para educadores é essencial para garantir que os profissionais da educação estejam sempre atualizados e preparados para enfrentar os desafios em constante evolução do ambiente educacional. Não é apenas a formação inicial que se forma um professor, mas sim a formação continuada que faz com que os professores atualizem seus conhecimentos, atualizem e resinifiquem sua prática pedagógica; se desenvolvam profissionalmente e pessoalmente.

Ao demonstrar o valor da aprendizagem contínua, os educadores inspiram os alunos a adotarem uma mentalidade de crescimento e a entenderem a importância de buscar o conhecimento ao longo da vida. Isso cria uma cultura escolar que valoriza a educação como um processo contínuo e dinâmico, o que pode levar a uma melhoria na qualidade do ensino e no desempenho dos alunos.

Com o avanço das tecnologias digitais, os professores têm acesso a uma variedade de recursos e oportunidades de aprendizado que antes não estavam disponíveis. A facilidade de acesso às tecnologias digitais, como smartphones, tablets e computadores, permite que os professores explorem uma ampla gama de recursos educacionais online. Eles podem participar de cursos online, webinars, workshops e seminários virtuais sobre uma variedade de tópicos educacionais relevantes.

Esses recursos muitas vezes são acessíveis a qualquer momento e em qualquer lugar, proporcionando flexibilidade para os professores se envolverem na aprendizagem conforme sua própria programação. As tecnologias digitais oferecem aos professores a oportunidade de se conectarem com outros profissionais da educação

em uma escala global. Eles podem participar de redes sociais profissionais, fóruns online e comunidades de prática onde podem compartilhar ideias, trocar experiências e colaborar com colegas de todo o mundo. Essa interação entre pares é uma forma poderosa de aprendizado colaborativo e profissional. Outra vantagem das tecnologias digitais é a disponibilidade de recursos educacionais interativos e multimídia que podem enriquecer a prática de ensino. Os professores podem acessar vídeos educacionais, simulações, jogos e aplicativos educacionais que podem ser incorporados às suas aulas para tornar o aprendizado mais envolvente e significativo para os alunos.

Portanto, a formação continuada dos professores se beneficia enormemente da facilidade de acesso proporcionada pelas tecnologias digitais, permitindo que os educadores se mantenham atualizados e desenvolvam suas habilidades profissionais de forma flexível e colaborativa. Diante do exposto, o presente artigo tem por objetivo compreender as potencialidades do *lifelong learning* no contexto da formação continuada dos educadores mediada pelas tecnologias digitais e Educação a Distância.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de “*lifelong learning*” (aprendizagem ao longo da vida) refere-se ao desenvolvimento contínuo de habilidades, conhecimentos e competências ao longo de toda a vida de um indivíduo. Este conceito destaca a importância de aprender de forma contínua e adaptativa, independentemente da idade ou da fase da vida. *Lifelong learning* é um processo autodirigido e voluntário no qual o indivíduo se preocupa em adquirir novos conhecimentos, que pode ocorrer tanto em contextos formais (como escolas e universidades) quanto informais (como através de experiências de vida, trabalho, hobbies e interações sociais). Este conceito é crucial para a adaptação às mudanças rápidas do mundo moderno, caracterizado por avanços tecnológicos, mudanças no mercado de trabalho e a globalização.

As principais características do *Lifelong learning* podem se destacar a autotodireção. A flexibilidade e a motivação intrínseca. Sobre a autotodireção diz respeito a capacidade do indivíduo de gerenciar seu próprio processo de aprendizagem, identificando necessidades, estabelecendo objetivos e buscando recursos e

oportunidades para aprender. Referente a flexibilidade pode ocorrer em diversos ambientes e através de diferentes métodos, incluindo cursos online, workshops, leituras, prática em campo e por último a motivação intrínseca que é impulsionada pela curiosidade, interesses pessoais e o desejo de crescimento pessoal e profissional. O *lifelong learning* é essencial em um mundo que está em constante mudança. Ele não apenas capacita os indivíduos a se adaptarem e prosperarem em suas carreiras, mas também enriquece suas vidas pessoais e contribui para uma sociedade mais informada e participativa. Abraçar a aprendizagem contínua é uma estratégia poderosa para enfrentar os desafios do presente e do futuro. Nesse sentido, as tecnologias digitais têm desempenhado um papel significativo na democratização do acesso à educação continuada, especialmente em um mundo cada vez mais conectado e digitalizado (LÉVY, 2010).

Por um lado, as tecnologias digitais oferecem uma ampla gama de recursos e ferramentas que podem facilitar o acesso à educação continuada para uma variedade de públicos. Plataformas de ensino online, cursos massivos abertos (MOOCs), webinars, podcasts e aplicativos móveis são exemplos de como as tecnologias digitais podem oferecer flexibilidade de horários, acessibilidade de conteúdo e custos reduzidos, permitindo que pessoas de diferentes locais e contextos participem de programas de formação continuada. Além disso, as tecnologias digitais possibilitam a personalização do aprendizado, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos e oferecendo recursos interativos que estimulam a participação ativa e o engajamento (Lévy, 2010).

Na educação continuada, onde os profissionais muitas vezes têm demandas específicas e horários restritos para dedicar-se ao aprendizado. No entanto, é importante reconhecer que a democratização do acesso à educação continuada por meio das tecnologias digitais também enfrenta desafios significativos. Nem todos têm acesso igualitário à internet de alta velocidade, dispositivos digitais ou habilidades tecnológicas necessárias para aproveitar essas oportunidades de aprendizado online. Isso pode perpetuar e até mesmo agravar as desigualdades existentes no acesso à educação, marginalizando aqueles que já estão em situações de vulnerabilidade socioeconômica (CASTELLS, 1999).

As tecnologias digitais têm o potencial de democratizar o acesso à educação continuada, é crucial abordar os desafios relacionados

à acessibilidade, qualidade e equidade para garantir que todos os indivíduos tenham a oportunidade de se beneficiar dessas ferramentas de aprendizado digital. Isso requer não apenas investimentos em infraestrutura tecnológica e capacitação, mas também uma abordagem crítica que leve em consideração as necessidades e realidades dos diversos públicos envolvidos na busca por aprendizado ao longo da vida (MEIRINHOS, 2006).

As tecnologias digitais desempenham um papel crucial na educação a distância, pois possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, acessíveis e interativos. Elas permitem que estudantes e educadores superem barreiras geográficas e temporais, facilitando o acesso a uma vasta gama de recursos educacionais e a colaboração em tempo real. Ferramentas como plataformas de aprendizagem online, videoconferências, fóruns de discussão e aplicativos educacionais tornam o ensino mais dinâmico e personalizado, atendendo às necessidades individuais dos alunos. Além disso, a análise de dados educacionais, habilitada por essas tecnologias, oferece insights valiosos para o aprimoramento contínuo dos métodos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, as tecnologias digitais não apenas viabilizam a educação a distância, mas também a transformam em uma experiência rica e eficiente.

A Educação a Distância (EaD), desempenha um papel fundamental na formação continuada de educadores, oferecendo uma abordagem flexível e acessível para que professores possam atualizar seus conhecimentos, desenvolver novas habilidades e aprimorar suas práticas pedagógicas ao longo de suas carreiras. Podemos citar alguns benefícios que a EaD possibilita: Flexibilidade de Horário e Local: A EaD permite que os educadores participem de cursos e programas de formação continuada sem a necessidade de estar fisicamente presentes em uma sala de aula. Isso é especialmente vantajoso para professores que enfrentam horários de trabalho desafiadores ou que vivem em áreas geograficamente remotas, ampliando suas oportunidades de aprendizado. Acesso a Recursos e Especialistas: Através da EaD, os educadores têm acesso a uma vasta gama de recursos educacionais, incluindo materiais de leitura, vídeos, webinars, e-books, entre outros. Além disso, eles podem interagir com especialistas e colegas de diferentes partes do mundo, enriquecendo suas experiências de aprendizado e promovendo a troca de ideias e boas práticas.

Personalização do Aprendizado: Plataformas de EaD muitas vezes oferecem a oportunidade de personalizar o aprendizado de acordo com as necessidades individuais dos educadores. Isso pode incluir a escolha de cursos específicos que se alinham aos seus interesses e objetivos profissionais, bem como a possibilidade de avançar no próprio ritmo de aprendizado. Atualização de Conteúdos e Metodologias: A EaD permite que os educadores tenham acesso a conteúdo atualizados e metodologias inovadoras, mantendo-os informados sobre as últimas tendências e pesquisas educacionais. Isso é essencial para garantir que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios em constante evolução do ambiente educacional. Custo-efetividade: Em muitos casos, a EaD pode ser mais acessível do que a formação presencial, uma vez que elimina os custos associados a viagens, hospedagem e materiais didáticos. Isso torna a formação continuada mais viável para educadores com orçamentos limitados ou em contextos de recursos escassos. Embora esses sejam alguns benefícios do EaD Pereira (2021) sinaliza que ainda existem muitos obstáculos a serem ultrapassados.

A Educação a Distância surgiu para atender às necessidades da sociedade moderna, representando um avanço irreversível. Para que os alunos possam dominar facilmente as ferramentas do ambiente virtual, é essencial que as tecnologias e os meios de comunicação sejam acessíveis a eles, garantindo que se sintam motivados, os feedbacks dados pelos professores sejam rápidos, o aluno precisa manter uma disciplina de estudo.

O IMPACTO DA LIFELONG LEARNING E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COM O ENSINO EAD

Como apontado acima a Lifelong Learning tem ganhado relevância em um mundo onde as mudanças tecnológicas e sociais são constantes. A integração das tecnologias digitais e do ensino a distância (EAD) tem sido fundamental para viabilizar essa abordagem contínua e flexível ao aprendizado. Coll (2004) lança três sugestões para o ensino: a) a troca do conceito da aprendizagem escolar, convencional e formal, protagonizada já há séculos, pelo conceito da aprendizagem não convencional e informal ao longo da vida; b) a origem de novos panoramas e atuantes educacionais que se lançam entre aqueles emissários da educação escolar e for-

mal e que estão a obrigar estes últimos a repensarem toda a sua composição e métodos; c) o aspecto principal da educação e formação na sociedade de informação atual vem experimentando uma crescente influência das TDIC nas técnicas de aprendizagem.

A Lifelong Learning emerge como uma resposta à necessidade de adaptação contínua em um cenário de rápidas transformações. A globalização, a inovação tecnológica e a dinâmica do mercado de trabalho exigem que os indivíduos atualizem constantemente suas competências e conhecimentos. Nesse contexto, a aprendizagem ao longo da vida não se restringe ao ambiente formal da educação, mas se estende a diferentes esferas da vida, proporcionando um desenvolvimento pessoal e profissional contínuo.

As tecnologias digitais desempenham um papel crucial na facilitação do Lifelong Learning. A internet e as ferramentas digitais democratizaram o acesso à informação e ao conhecimento, permitindo que pessoas de diferentes idades e origens possam aprender de forma autodirigida e personalizada. Plataformas online, como cursos online abertos e massivos (MOOCs), tutoriais, webinars e aplicativos educacionais, são exemplos de recursos que tornam o aprendizado acessível a todos. Essas tecnologias permitem que os indivíduos aprendam no seu próprio ritmo, segundo suas necessidades e interesses específicos.

O ensino a distância (EAD) é outra dimensão importante do Lifelong Learning. O EAD oferece flexibilidade e conveniência, eliminando barreiras geográficas e temporais. Com o avanço das tecnologias de comunicação, a educação a distância evoluiu significativamente, proporcionando experiências de aprendizagem interativas e colaborativas. Instituições educacionais de todo o mundo adotaram o EAD como uma forma de expandir seu alcance e atender a um público mais amplo e diversificado. Além disso, o EAD é particularmente benéfico para profissionais que buscam conciliar estudos com suas responsabilidades de trabalho e familiares.

O impacto da Lifelong Learning e das tecnologias digitais na sociedade é vasto. Em termos econômicos, essas práticas contribuem para a empregabilidade e a competitividade no mercado de trabalho, pois permitem que os trabalhadores adquiram novas habilidades e se adaptem às demandas emergentes. Freire percebia a tecnologia como uma das “grandes expressões da criatividade humana” e como “a

expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo” (FREIRE, 1975, p. 98). Socialmente, promovem a inclusão e a equidade, ao tornar a educação acessível a grupos que historicamente enfrentaram barreiras no acesso ao conhecimento, como pessoas com deficiência, moradores de áreas rurais e comunidades marginalizadas.

No entanto, esses avanços também apresentam desafios. A dependência crescente das tecnologias digitais pode exacerbar desigualdades existentes, se não houver investimentos adequados em infraestrutura e alfabetização digital. Além disso, a qualidade dos conteúdos online pode variar significativamente, e a ausência de uma regulamentação robusta pode levar à disseminação de informações inadequadas ou imprecisas.

Em suma, a Lifelong Learning, impulsionada pelas tecnologias digitais e pelo ensino a distância, tem um impacto profundo na educação e na sociedade moderna. Ao promover um aprendizado contínuo e acessível, essas práticas ajudam a preparar indivíduos e comunidades para enfrentar os desafios do século XXI. No entanto, é essencial que essas oportunidades sejam acompanhadas de políticas e ações que garantam a equidade e a qualidade na educação digital.

LIFELONG LEARNING E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES COM O ENSINO REMOTO

A formação contínua de educadores emerge como elementos cruciais para a adaptação e o sucesso no ensino remoto. Essa abordagem vai além da educação formal tradicional, incorporando experiências informais e não formais. No cenário atual, onde o conhecimento e as habilidades rapidamente se tornam obsoletos, a aprendizagem contínua se torna essencial para garantir que os indivíduos permaneçam competitivos e relevantes no mercado de trabalho. Para os educadores, essa prática é ainda mais vital, pois eles são responsáveis por preparar as futuras gerações para um mundo em constante mudança. Mattos, Silva e Furtado (2003) descrevem uma experiência de um curso de didática para professores universitários, na qual buscou-se introduzir uma abordagem colaborativa no ambiente educativo online, inspirada no méto-

do de formação da consciência crítica de Paulo Freire.

O ensino remoto, que ganhou destaque especialmente durante a pandemia de COVID-19, trouxe à tona a necessidade de adaptação rápida e eficaz por parte dos educadores. A transição do ensino presencial para o remoto exigiu um conjunto de habilidades tecnológicas e pedagógicas que muitos educadores ainda não possuíam. Nesse contexto, a formação contínua de educadores se mostrou indispensável. Programas de capacitação em tecnologias educacionais, metodologias de ensino à distância e gestão de salas de aula virtuais foram essenciais para que os professores pudessem manter a qualidade do ensino e o engajamento dos alunos.

Além disso, a *lifelong learning* e a formação contínua de educadores promovem uma mentalidade de crescimento e inovação. Garcia e Bizzo (2012) destacam a participação das universidades públicas para auxiliar nos processos referentes à formação continuada docente, utilizando para este fim a Educação a Distância (EaD) com abordagens inovadoras. Educadores que estão constantemente aprendendo e atualizando suas habilidades são mais propensos a experimentar novas abordagens pedagógicas, integrar tecnologias emergentes em suas práticas e adaptar-se às necessidades variadas dos alunos. Isso não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também inspira os alunos a adotarem uma postura semelhante em relação à sua própria aprendizagem.

No entanto, implementar programas eficazes de formação contínua e fomentar uma cultura de *lifelong learning* entre educadores enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a resistência à mudança, a falta de recursos e o tempo limitado para a participação em programas de desenvolvimento profissional. Superar esses obstáculos requer um esforço conjunto de instituições educacionais, formuladores de políticas e os próprios educadores. Investir em infraestruturas tecnológicas adequadas, oferecer incentivos para a participação em programas de formação e criar comunidades de prática onde os educadores possam compartilhar experiências e conhecimentos são algumas estratégias que podem ser adotadas. Marques e Neto (2021), apresenta a utilização da Educação a Distância, em várias etapas da formação educacional (formal, informal, em serviço, cursos abertos, profissionalizantes, corporativos etc.), é uma realidade ainda repleta de barreiras a serem ultrapassadas, entre elas: o acesso aos

equipamentos e canais de conexão, a formação de tutores/professores para tais cursos e as altas taxas de abandono e evasão.

Em suma, a *lifelong learning* e a formação contínua de educadores são fundamentais para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades proporcionadas pelo ensino remoto. A constante atualização e o desenvolvimento profissional dos educadores não apenas melhoram a qualidade do ensino, mas também promovem uma cultura de inovação e adaptabilidade. Para que isso se concretize, é necessário um compromisso coletivo com a valorização da educação contínua e o apoio adequado aos educadores. Somente assim será possível construir um sistema educacional resiliente e capaz de preparar os alunos para um futuro dinâmico e incerto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No cenário atual, onde a Educação a Distância (EaD) tem ganhado cada vez mais relevância, a competência informacional emerge como uma habilidade fundamental para o sucesso dos estudantes. A EaD, caracterizada pela flexibilidade de tempo e espaço, exige dos alunos um grau elevado de autonomia e capacidade de gerenciar suas próprias aprendizagens. Neste contexto, a competência informacional se torna uma ferramenta essencial (ORELO, VITORINO, 2012)

Segundo a pesquisa de Orelo e Vitorino (2012) a competência informacional é a capacidade de reconhecer a necessidade de informação, localizar, avaliar e usar essa informação de maneira eficaz. Envolve habilidades de pesquisa, análise crítica, seleção e aplicação de informações de diversas fontes, bem como o uso ético e responsável dessas informações. Compreende-se que possuir competência informacional é essencial para o aprendizado ao longo da vida.

Segundo Lévy (2010), as tecnologias digitais permitem a personalização do aprendizado, ajustando-se às necessidades individuais dos alunos e fornecendo recursos interativos que incentivam a participação ativa e o engajamento, o que corrobora com Freire (2001, p. 68), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os Homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A prática da *lifelong learning* e a formação contínua de educadores têm mostrado um impacto significativo no contexto do

ensino remoto. Essas abordagens promovem uma atualização constante de conhecimentos e habilidades, permitindo que os educadores se adaptem rapidamente às novas tecnologias e metodologias de ensino a distância. A formação contínua também capacita os professores a desenvolverem estratégias pedagógicas mais eficazes e personalizadas, melhorando o engajamento e o desempenho dos alunos em ambientes virtuais. Assim, a ênfase na aprendizagem ao longo da vida e na formação contínua é crucial para enfrentar os desafios do ensino remoto, garantindo a qualidade e a inovação educacional.

Portanto, é necessário saber como utilizar adequadamente as ferramentas disponíveis. Na pesquisa de Machado et. Al (2021) foi questionado sobre a importância da internet e do uso de computadores para a formação continuada dos professores. A grande maioria dos respondentes consideram que a tecnologia auxilia no processo de auto formação e ainda complementam que se sentem interessados em utilizar a internet para tal finalidade. Machado et al. (2021) complementam que as tecnologias oferecem recursos pedagógicos que potencializam os processos de ensino e aprendizagem, proporcionando oportunidades para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas e também destacam que a formação continuada aprimora as práticas educacionais além de romper com a solidão pedagógica já que a tecnologia possibilita a criação de espaços de interação.

A pesquisa de Machado et.al reitera o que Lévy (2010) expõe ao ressaltar os espaços de aprendizagem que podem ser proporcionados com o uso das tecnologias, criando espaços virtuais no qual se estabelecem conexões e abrem espaço para a inteligência coletiva além da democratização do acesso à educação. Melo e Araújo (2007) ressaltam a importância da competência informacional pois facilitam o modo de compartilhar e criar conhecimento ao longo da vida. A tecnologia é um habilitador para isso, além de “estar entrelaçada intimamente com a cidadania participativa” (MELO; ARAÚJO, 2007, p. 199). Ainda para Melo e Araújo (2007) quando relacionam a competência informacional com a gestão do conhecimento, ambos estão inter-relacionados pois um alicerça o outro. Para os autores é inimaginável ter habilidade tecnológica sem ter competência informacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a competência informacional se destaca como uma habilidade indispensável no cenário atual de Educação a Distância (EaD) e para a formação ao longo da vida. A flexibilidade e autonomia exigidas por essa modalidade de ensino demandam que os estudantes sejam proficientes em localizar, avaliar e utilizar informações de forma eficaz. A importância dessas habilidades, que incluem a pesquisa, análise crítica e uso ético das informações. As tecnologias digitais, como apontado por Lévy (2010), não apenas personalizam o aprendizado, mas também incentivam a participação ativa e o engajamento dos alunos.

A competência informacional é crucial para o compartilhamento e criação de conhecimento ao longo da vida, estando intimamente ligada à cidadania participativa e à gestão do conhecimento. Essa abordagem promove a atualização constante de habilidades e conhecimentos dos professores, essencial para acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas e metodológicas na educação. A formação contínua permite que os educadores se adaptem eficazmente ao ensino remoto, incorporando novas ferramentas digitais e estratégias pedagógicas inovadoras. Além disso, essa prática fomenta uma cultura de aprendizagem permanente, tanto para professores quanto para alunos, incentivando a curiosidade, a flexibilidade e o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida. Assim, a Lifelong Learning não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também contribui para a criação de um ambiente educacional dinâmico e resiliente.

Em suma, a competência informacional, habilitada pela tecnologia, é fundamental não apenas para o sucesso na EaD, mas também para o aprendizado contínuo e o engajamento cívico ao mostrar que a internet e o uso de computadores são amplamente considerados essenciais para a formação continuada dos professores, proporcionando ferramentas pedagógicas que enriquecem o ensino e rompem com a solidão pedagógica ao criar espaços de interação.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

- COLL, C. *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista*. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, México, n. 25, p. 1-24, 2004.
- COSTA, A.; LOPES, C.; HARACEMIV, S. (Orgs.). *Conexões: educação, psicologia e tecnologia*. Chapecó: Livrologia, 2021. Vol. 1. ISBN 9786586218732. DOI: 10.52139/livrologia9786586218732.
- DREHMER-MARQUES, K. C.; SANTOS, L. S.; TOLENTINO NETO, L. C. B. *Formação Continuada de Professores por meio da educação a distância: percepções diante da realidade docente*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/353035237_Formacao_continuada_de_professores_por_meio_da_educacao_a_distancia_percepcoes_diante_da_realidade_docente acessado em 21 de maio de 2024.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Tradução de Claudia Schilling. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975. p. 149
- GARCIA, P. S.; BIZZO, N. *As motivações de professores de ciências para a formação contínua a distância*. Revista Educação em Questão, v. 44, p. 165-194, 2012.
- KNOWLES, Malcolm S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Cambridge: Adult Education, 1980.
- MACHADO, G. B.; MACHADO, J. A.; WIVES, L. K.; SILVA, G. F. da. *O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente*. Revista Brasileira de Educação, v. 26, 2021.
- MATTOS, F. L.; SILVA, M. M.; FURTADO, E. *Formação Docente em Processos Colaborativos Online: em direção a novos Círculos de Cultura? In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 9., 2003, Fortaleza. Anais [...] p. 166-174*. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/785>. Acesso em: 21 mai. 2024.
- MELO, A. V. C. de; ARAÚJO, E. A. *Competência informacional e gestão do conhecimento: uma relação necessária no contexto da sociedade da informação*. Perspectivas em Ciência da Informação, v.12, n. 2, p. 185-201, 2007.
- MEIRINHOS, M. F. A. *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Tese (Doutorado) - Universidade do Minho, Portugal, 2006.
- ORELO, E. R. M.; VITORINO, E. V. *Competência informacional: um olhar para a dimensão estética*. Perspectivas em Ciência da Informação, v.17, n.4, p.41-56, out./dez. 2012.
- PEREIRA, J. G.; RODRIGUES, A. P. *O ensino a distância e seus desafios*. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 07, Vol. 07, pp. 05-20, 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/o-ensino>. Acesso: 17/05/24.

APLICAÇÃO DE ESCALA DE RASTREIO PARA HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM ALUNOS DE UMA ESCOLA DO RIO DE JANEIRO

<https://doi.org/10.47247/2316.4484/11.1.4>

APPLICATION OF A SCREENING SCALE FOR PHONOLOGICAL AWARENESS SKILLS IN STUDENTS AT A SCHOOL IN RIO DE JANEIRO

Washington Adolfo Batista¹
Liliane Maria Ferrandini²
Tatiana Anselmo³
Fabrício Bruno Cardoso⁴

RESUMO

A Consciência Fonológica é um termo que se tornou central no campo da alfabetização e é crucial para o desenvolvimento da habilidade de ler e escrever. Trata-se da capacidade de reflexão e manipulação dos sons da linguagem, também conhecidos como fonemas. A importância da Consciência Fonológica reside na sua relação direta com a alfabetização. Quando as crianças desenvolvem essa habilidade, elas são mais capazes de entender a conexão entre os sons da linguagem e os símbolos escritos. Isso facilita a aprendizagem do alfabeto, a decodificação de palavras e a compreensão da leitura. Mas esse fator também está intimamente ligado com o seu desenvolvimento. Alguns estudos das Neurociências vêm nos apresentar algumas possibilidades de aprofundamento das discussões e reflexões acerca dos fatores que envolvem o desenvolvimento humano e sua relação de forma direta ou indireta com a aprendizagem. Dessa forma, elegemos neste trabalho uma das variáveis que afetam diretamente na aprendizagem dos alunos: as suas Habilidades de Consciência Fonológica. A ideia é apresentar alguns possíveis impactos, apontados pelos estudos atuais e corroborados pela aplicação de uma escala de mensuração de Habilidades de Consciência Fonológica em crianças do Ensino Fundamental I, sobre o Sistema Nervoso e seus possíveis desdobramentos no processo de alfabetização. Algumas pesquisas apontam que no Brasil, um quantitativo de cerca de 50% das crianças que estão frequentando a escola apresenta problemas de aprendizagem. Esses problemas incidem principalmente nas habilidades de leitura e escrita e habilidades matemáticas. Na situação atual e mediante os achados das pesquisas no que se refere ao Sistema Nervoso, há a necessidade de um acompanhamento Neuropsicopedagógico mais apurado, principalmente em termos de Habilidades de Consciência Fonológica.

Palavras-chave: consciência fonológica, alfabetização, Neuropsicopedagogia

ABSTRACT

Phonological Awareness is a term that has become central in the field of literacy and is crucial for the development of the ability to read and write. It is about the ability to reflect and

1 Mestre em Saúde Mental pelo IPUB/UFRJ. Docente do NAPNE do Colégio Pedro II / Membro do Laboratório de Inovações Educacionais e Estudos Neuropsicopedagógicos - LIEENP da Faculdade CENSUPEG. Rio de Janeiro/RJ.

2 Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica pela CENSUPEG. Pesquisadora Convitada da Faculdade CENSUPEG/Brasil.

3 Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela CENSUPEG. Membro do Laboratório de Inovações Educacionais e Estudos Neuropsicopedagógicos - LIEENP da Faculdade CENSUPEG/Brasi.l

4 Doutor em Biofísica pela UFRJ. Docente da Faculdade CENSUPEG / Líder do Laboratório de Inovações Educacionais e Estudos Neuropsicopedagógicos - LIEENP da Faculdade CENSUPEG. Joinville/SC.

manipulate the sounds of language, also known as phonemes. The importance of Phonological Awareness lies in its direct relationship with literacy. When children develop this ability, they are better able to understand the connection between the sounds of language and the written symbols. This makes it easier to learn the alphabet, decode words and understand reading. But this factor is also closely linked to its development. Some studies of the Neurosciences present us with some possibilities for deepening the discussions and reflections about the factors that involve human development and its relationship directly or indirectly with learning. Thus, we elected in this work one of the variables that directly affect the learning of students: their Phonological Awareness Skills. The idea is to present some possible impacts, pointed out by current studies and corroborated by the application of a scale of measurement of Phonological Awareness Skills, on the Nervous System and its possible consequences in the literacy process. Some research shows that in Brazil, a quantity of about 50% of children who are attending school have learning problems. These problems focus mainly on reading and writing skills and mathematical skills. In the current situation and through the findings of research regarding the Nervous System, there is a need for a more accurate Neuropsychopedagogical follow-up, especially in terms of Phonological Awareness Skills.

Keywords: phonological awareness, literacy, Neuropsychopedagogy

INTRODUÇÃO

A Consciência Fonológica é um termo que se tornou central no campo da alfabetização e é crucial para o desenvolvimento da habilidade de ler e escrever. Trata-se da capacidade de reflexão e manipulação dos sons da linguagem, também conhecidos como fonemas. É uma habilidade metalinguística, o que significa que envolve uma reflexão sobre a estrutura sonora da linguagem, independentemente do significado das palavras (Freitas, 2018). Ela também compreende várias habilidades inter-relacionadas. Uma delas é a segmentação, que é a capacidade de dividir uma palavra em suas partes individuais (separação de palavras). Além disso, a Consciência Fonológica inclui a fusão, que é uma habilidade de combinar partes separadas para formar uma palavra (Souza; Oliveira, 2019).

Outras habilidades fonológicas incluem a identificação de rimas, a contagem de sílabas e a manipulação de sons dentro de palavras, como adicionar ou remover fonemas para criar novas palavras. A importância da Consciência Fonológica reside na sua relação direta com a alfabetização. Quando as crianças desenvolvem essa habilidade, elas são mais capazes de entender a conexão entre os sons da linguagem e os símbolos escritos. Isso facilita a aprendizagem do alfabeto, a decodificação de palavras e a compreensão da leitura (Cândido; Gonçalves, 2020). Mas esse fator tem também uma forte correlação com o seu desenvolvimento.

Quando se pensa em desenvolvimento do

ser humano, não podemos deixar de lado as suas principais características: esse processo é contínuo, ocorre ao longo da vida, e está intimamente ligado com outros fatores, como por exemplo, a sua formação biológica, suas necessidades e o ambiente no qual vive. Alguns autores clássicos contribuíram muito com as suas pesquisas para podermos observar esses fenômenos hoje. Podemos citar alguns como Piaget (Souza Filho, 2008) e Vygotsky (Vygotsky, 1987; Rego, 1997; Souza Filho, 2008).

Numa visão mais contemporânea, alguns estudos das Neurociências (Gazzaniga et al, 2006; Lent, 2010; Relvas, 2014; Cardoso et al, 2019) vem nos apresentar algumas possibilidades de aprofundamento das discussões e reflexões acerca dos fatores que envolvem o desenvolvimento humano e sua relação de forma direta ou indireta com a aprendizagem. Dessa forma, elegemos neste trabalho uma das variáveis que afetam diretamente na aprendizagem dos alunos: as suas Habilidades de Consciência Fonológica. Dentro dessa perspectiva, abordaremos a situação atual em que estamos inseridos: uma sociedade que acabou de passar por um período de Pandemia que causou e tem causado diversos problemas para o nosso cotidiano e o seu impacto, mais precisamente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que alguns estudos recentes (De Felice et al, 2020) apontam para um comprometimento do Sistema Nervoso no Pós-COVID-19, seja por fatores inerentes às complicações do vírus ou pelo processo de confinamento e suas demandas pelo qual passamos.

A ideia é apresentar alguns possíveis impactos, apontados pelos estudos atuais e corroborados pela aplicação de uma escala de mensuração de Habilidades de Consciência Fonológica, sobre o Sistema Nervoso e seus possíveis desdobramentos no processo de alfabetização. Algumas pesquisas apontam que no Brasil, um quantitativo de cerca de 50% das crianças que estão frequentando a escola apresenta problemas de aprendizagem. Esses problemas incidem principalmente nas habilidades de leitura e escrita e habilidades matemáticas (Cardoso et al, 2019). Segundo nos orientam Pires; Gomes; Germano (2022) em um período de ruptura acadêmica decorrente da pandemia de COVID-19, no qual ainda não se sabe como os estudantes brasileiros foram afetados e como isso impactará em sua aprendizagem, mais do que nunca, torna-se necessário que educadores e profissionais clínicos compreendam o desenvolvimento dos estudantes como um todo e, principalmente, da fluência de leitura no auxílio dos escolares com dificuldades nesta habilidade, no decorrer de toda a educação básica. Na situação atual e mediante os achados das pesquisas no que se refere ao Sistema Nervoso, há a necessidade de um acompanhamento mais apurado, principalmente em termos de Habilidades de Consciência Fonológica.

METODOLOGIA

Foi realizada a aplicação de uma escala para a verificação das Habilidades de Consciência Fonológica numa escola pública do Rio de Janeiro, localizada em uma comunidade da zona norte. Foram selecionados alunos de turmas do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental. O principal critério de inclusão para a pesquisa foi o fato desses alunos apresentarem notas abaixo da média escolar e muitas dificuldades de leitura e escrita. As crianças que integraram essa pesquisa participaram, juntamente com seus responsáveis, de uma reunião onde foi explicado todo o procedimento da mesma, ficando ao final livres para participarem ou não (de forma voluntária).

Cada responsável assinou o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram verificados com a escala o quantitativo de 16 alunos, sendo 11 meninos e 5 meninas entre 6 e 7 anos de idade. Buscamos usar a Triangulação de Métodos como forma de abordagem metodológica. A Triangulação de Métodos é uma abordagem metodológica que envolve o uso combinado de

diferentes métodos, técnicas, fontes de dados ou pesquisadores para obter uma compreensão mais abrangente e aprofundada do fenômeno ou problema de pesquisa (Minayo et al, 2005; Njaine et al, 2020). No caso dessa pesquisa, especificamente, foi aplicada uma escala para avaliação de habilidades de Consciência Fonológica, além disso foram coletadas informações junto à coordenação da escola sobre o desempenho escolar de cada criança. Os resultados da avaliação da escala foram analisados por profissionais específicos, diferentes daqueles que aplicaram-na junto às crianças. Tendo em vista o relato anterior, foi criado o quadro abaixo:

Tabela 1. Caracterização da amostra (n = 16).

Variáveis	Mínimo	Máximo	Total
Idade (anos)	6	7	-----
	1º ano	2º ano	
Meninas	01	04	05
Meninos	02	09	11
Fonte: Autoria própria.			

RESULTADOS E DISCUSSÃO

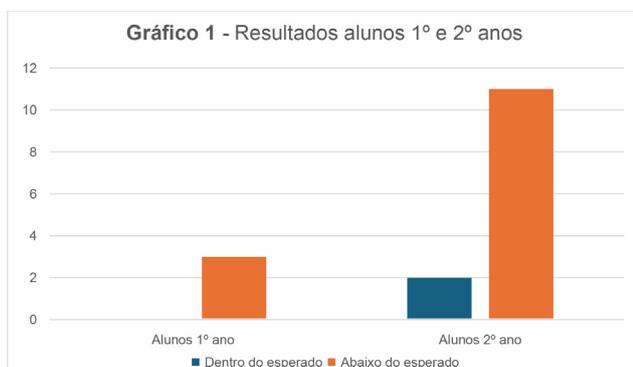
Um dos problemas que encontramos no meio escolar é a falta de um rastreamento mais efetivo nas habilidades de consciência fonológica. Alguns autores (Celeste et al, 2018; Victorio et al, 2023) apontam que os escolares tendem a desenvolver a leitura, por exemplo, até o final do Ensino Fundamental I. Porém, há uma demanda crescente de alunos que não estão conseguindo desenvolver as suas habilidades de consciência fonológica, conforme se espera. Tendo em vista esse fato, há a necessidade de uma aplicação mais efetiva de ferramentas de rastreamento visando a obtenção de dados para a montagem de intervenções junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem. A tabela 2 apresenta os resultados obtidos após a coleta e análise de informações, além do que se esperava em termos de desenvolvimento para a idade das crianças, de acordo com tabela de referência (Cardoso et al, 2024).

Tabela 2. Resultados Coletados (n = 16).

Variáveis	Dados Coletados	Resultado esperado para a idade*
Meninas	05 abaixo do esperado (pontuação máxima: 28)	De 6 a 8 anos = 33
Meninos	09 abaixo do esperado (pontuação máxima: 27)	De 6 a 8 anos = 33
Total geral:	16 alunos	

Fonte: Autoria própria. / *Fonte: Cardoso et al, 2024.

O gráfico 1 apresenta dos resultados de meninos e meninas, de acordo com cada série:



Fonte: Autoria própria.

Nele podemos verificar que os resultados para os alunos de 1º ano (03 alunos avaliados) indicaram que todos ficaram abaixo do esperado para a idade. Já na turma de 2º ano (13 alunos avaliados), tivemos 11 alunos abaixo do esperado para a idade, enquanto apenas 02 alunos ficaram dentro do esperado para a idade.

Já o gráfico 2 apresenta os resultados gerais de meninos e meninas e o que se esperava para a sua idade, de acordo com tabela de referência (Cardoso et al, 2024).



Fonte: Autoria própria. / *Fonte: Cardoso et al, 2024.

Os resultados para esse gráfico 2 demonstram que a pontuação máxima alcançada pela maioria dos alunos (14 no total) na avaliação através da escala foi de 28 pontos, ficando abaixo do esperado para a idade segundo o que se esperava de acordo com Cardoso et al (2024). Quando cruzamos esses achados da aplicação da escala com os relatórios escolares dos alunos, além da fala dos seus professores e coordenação pedagógica com relação às suas dificuldades de aprendizagem, podemos verificar uma falta de pré-requisitos necessários para o desenvolvimento das habilidades de Consciência Fonológica e uma aprendizagem efetiva. Alguns autores atribuem esse fato à falta de trabalho prévio de aspectos do Desenvolvimento Motor e Funções Executivas, que são essenciais para o desenvolvimento de habilidades de Consciência Fonológica (Cardoso et al, 2019; Santos et al, 2021).

Funções Executivas, Consciência Fonológica e Aprendizagem

As funções executivas referem-se a um conjunto de habilidades cognitivas de alto nível que envolvem o controle e a regulação do pensamento, do comportamento e das emoções. Isso inclui habilidades como atenção seletiva, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva (capacidade de mudar o foco atencional de uma tarefa para outra) e inibição (capacidade de controlar impulsos e adiar recompensas). Vamos Podemos verificar que as funções executivas são compostas por três princípios básicos: (a) Controle Inibitório; (b) memória operacional; e (c) flexibilidade cognitiva. Quando há um bom desenvolvimento dessas funções executivas isso resulta em uma capacidade de resolução de problemas o que impacta diretamente em um bom desempenho acadêmico. Por isso é fundamental o desenvolvimento de ações que levem em consideração aspectos relacionados ao cérebro, funcionamento da mente e das teorias de Educação, e que sejam aplicáveis em sala de aula (de forma coletiva). Essas ações têm como finalidade ajudar o professor tanto na tarefa de rastreamento de alunos que apresentem uma tendência em terem dificuldades de aprendizagem devido ao seu amplo histórico de vida, como, conseqüentemente, num processo de intervenção precoce, não dependendo aqui de diagnóstico definitivo para que haja uma mobilização, em uma atitude conhecida como intervenção Neuropsicopedagógica (Sales; Sholl-Franco; Cardoso, 2018). Um bom funcionamento das funções executivas é crucial para o processamento eficiente e organizado

das informações, o que influencia diretamente a capacidade de análise e manipulação dos sons da fala, aspectos fundamentais para a consciência fonológica (Santos et al, 2021). Juntamente com a Coordenação Motora, uma das vertentes do desenvolvimento motor que abordaremos na seção seguinte, podemos apontar que o bom desenvolvimento das funções executivas são considerados como pré-requisitos importantes para um bom desenvolvimento da Consciência Fonológica.

Desenvolvimento Motor e Aprendizagem

Um princípio básico para tratar sobre desenvolvimento é temos sempre como prerrogativa que se trata de um processo contínuo, que vai ocorrer ao longo da vida, e que está estreitamente ligado com a formação do ser humano (em termos biológicos), suas necessidades e o ambiente no qual ele vive. À medida que os neurônios evoluem, também ocorre uma evolução sensório-motora (ou integração sensório-motora), que acontece através do sistema nervoso central tomando várias formas distintas de manifestação e essas formas se apresentam cada vez mais complexas (Fonseca, 1988). É interessante notarmos que cada idade tem características distintas e estas, quando analisadas de acordo com o movimento, são marcadas pela aparição ou aquisição de comportamentos motores. Esses comportamentos motores adquiridos são muito importantes no desenvolvimento da criança porque trabalham em interação, ou seja, para se adquirir um novo comportamento, o comportamento anterior já deverá ter sido dominado tanto no plano mental como no plano motor. Esse fato só é possível quando há experiência (vivência) e troca com o meio, tornando essas duas características fatores primordiais para o domínio do comportamento tanto no plano mental como no plano motor.

O aprendizado contínuo e progressivo de habilidades acontece desde que nascemos devido à maturação do sistema nervoso (Kolb & Whishaw, 2002). Quando estimulado de maneira adequada, determinada área cerebral amadurece e o ser humano passa a exibir comportamentos correspondentes a ela. Sendo assim, o desenvolvimento do comportamento é intimamente ligado à maturação das células cerebrais. Mesmo, por exemplo, as crianças e os bebês que são capazes de fazer movimentos complexos, a

coordenação e o controle motor fino só acontecerão após a formação total da mielina, durante a adolescência. Tais autores definem aprendizagem, como a mudança de comportamento proporcionada pela plasticidade dos processos neurais cognitivos.

Tendo em vista a sua complexidade e o envolvimento de praticamente todas as áreas corticais de associação, faz-se necessário conhecer o funcionamento básico da maturação cerebral para que possamos ter bases teóricas que irão compor um planejamento de aulas que considere as fases de desenvolvimento cerebral que a criança se encontra, minimizando assim os riscos de fracasso no processo ensino/aprendizagem. Alguns autores (Kolb & Whishaw, 2002; Romanelli, 2003) acreditam que a noção de maturação nervosa é uma das mais fundamentais para se explicar o processo de aprendizagem, pois os comportamentos não podem ser externalizados até que seu mecanismo neural tenha se desenvolvido. Se um planejamento de aulas não leva em consideração essas e outras informações pertinentes acerca do funcionamento básico e da maturação cerebral, vão surgir diversos casos de dificuldades de aprendizagem que podem levar a criança a um atraso em diversas fases do seu desenvolvimento. No que se refere especificamente ao desenvolvimento motor, uma de suas vertentes é representada pela coordenação motora. A coordenação motora refere-se à capacidade de coordenar os movimentos do corpo de forma precisa e eficiente. Isso inclui habilidades como controle motor fino (por exemplo, escrever, desenhar) e controle motor grosso (por exemplo, caminhar, correr). Uma boa coordenação motora é importante para a execução de atividades relacionadas à linguagem, como escrever letras e palavras, manipular objetos (por exemplo, quebra-cabeças de letras) e realizar movimentos articulatórios para produzir os sons da fala. Essas atividades estão diretamente ligadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, que envolve a capacidade de identificar, manipular e segmentar os sons da linguagem oral (Cardoso et al, 2019).

Neuropsicopedagogia e as Dificuldades de Aprendizagem

Durante o processo de ensino e aprendizagem que a escola realiza junto aos seus alunos é interessante considerarmos, observarmos e fazermos a checagem de alguns princípios. Esse procedimento é uma praxe que é assumida nos trabalhos conduzidos dentro de uma visão Neuropsicopedagógica e que são bastante

relevantes para que essa abordagem venha dar resultados que serão relevantes para a criança. Dessa forma, podemos verificar que para que ocorra a aprendizagem, diversos requisitos são necessários e esses requisitos são de uma ordem bastante complexa. Dentro dessa complexidade, podemos atuar com protocolos de checagem de informações que nos alimentem de dados para aprofundar buscando uma possível resolução de dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. No que se refere aos conteúdos, podemos verificar que as tarefas das áreas de leitura, escrita e matemática apresentam exigências, ou seja, pré-requisitos para que ocorram de forma efetiva, e essas exigências nem sempre são apresentadas por todas as crianças de uma mesma faixa etária pois elas não têm nível de maturação cognitiva e motora compatível com a sua idade. Esse fato, por ocorrer de forma constante, tem gerado números e análises estatísticas que podem servir de base para uma investigação mais aprofundada. Quando analisamos esses números podemos verificar uma proporção que varia entre 40% e 47,5% das crianças das primeiras séries do ensino fundamental que precisam de mais tempo e mais experiências para obterem um desempenho acadêmico sem prejuízos no desenvolvimento da leitura e da escrita (Cardoso et al, 2019).

No caso de análise de outras pesquisas (Beltrame, 2015) essas indicam que no Brasil cerca de 50% dos escolares que apresentam problemas de aprendizagem trazem consigo dificuldades motoras. Essas pesquisas chegam a apontar que esse fato ocorre devido ao crescimento da inatividade que é cada vez maior em meio às crianças. Quando analisamos os aspectos neurobiológicos gerados por esse atraso motor oriundo da inatividade dessas crianças, verificamos que os pesquisadores associam para esse fato uma determinada vulnerabilidade do trabalho neural da área responsável pela integração sensorio-motora da informação. Diante do exposto, aponta-se como necessário o desenvolvimento das habilidades motoras e dos aspectos referentes à sua aplicação nas tarefas escolares, pois possíveis atrasos nesta área podem influenciar a aprendizagem em geral de indivíduos.

Além disso, esses estudos têm sido enfáticos em mostrar as relações e os impactos negativos sobre o conjunto de habilidades das Funções Executivas (FE). Esse inadequado desenvolvimento motor gera impactos na aprendizagem e no comportamento durante a infância e podem perdurar ao longo da vida do indivíduo.

No que se refere especificamente a esse conjunto de habilidades (as Funções Executivas) e suas relações estabelecidas, nesses estudos elas são apontadas também como sendo responsáveis por repercussões nos contextos escolar, profissional e social.

É importante lembrar que todo esse cenário de dificuldades de aprendizagem e sua relação com dificuldades motoras e um desenvolvimento inadequado das Funções Executivas já existia antes mesmo da Pandemia de COVID-19 estar atuando em nossa sociedade, como mencionamos acima. Agora temos mais um problema com que nos preocupar pois apesar de vários estudos ainda estarem em andamento, já temos algumas publicações que mostram uma correlação entre a COVID-19 e alguns comprometimentos do Sistema Nervoso Central (SNC) e essa correlação exerce uma grande influência sobre as habilidades de Consciência Fonológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista tudo o que foi apresentado, verificamos que as alterações em termos de sistema nervoso vêm afetando as pessoas acometidas pelo COVID-19 tanto na sua forma grave (quando há necessidade de internação) quanto para pessoas assintomáticas. Já temos pesquisas com resultados que apontam esse fato para idosos, porém, no caso específico de crianças, precisamos de mais pesquisas que sejam realizadas de forma direta com esse grupo, principalmente de um acompanhamento a longo prazo. Apesar das crianças terem apresentado um baixo percentual de contaminação com necessidade de cuidados hospitalares, ainda assim existe a necessidade de investigação mais profunda com relação às sequelas que o COVID-19 podem causar nessa parcela da população, uma vez que depois que estas crianças voltaram para as suas atividades escolares muitas apresentaram (e ainda apresentam) dificuldades de aprendizagem oriundas dessa fase de isolamento social que a Pandemia nos obrigou a adotar.

Com os resultados de alguns estudos que foram realizados até o momento (alguns não sendo direcionados especificamente para crianças), e estudos como o que realizamos, percebemos que os aspectos que envolvem as funções executivas e coordenação motora são afetados diretamente ou indiretamente pela COVID-19, e por consequência afetam a Consciência Fonológica. Essas alterações podem afetar de forma

muito significativa na aprendizagem das crianças, uma vez que o bom desenvolvimento das funções executivas e da coordenação motora são pré-requisitos para uma aprendizagem efetiva, levando em consideração a sua íntima ligação com a Consciência Fonológica. São necessários mais estudos para coletar informações acerca da aprendizagem das crianças, principalmente no grupo que cursa o Ensino Fundamental I. Com base nesses resultados, podemos montar processos de intervenções visando buscar recuperar aspectos do desenvolvimento da aprendizagem que estão abaixo do esperado para esse grupo.

REFERÊNCIAS

- BELTRAME; TS. **Prevalência do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação em uma amostra de crianças brasileiras/Prevalence of Developmental Coordination Disorder in a sample of Brazilian children.** Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional. 2015. 25(1):58-72.
- CÂNDIDO, T. M.; GONÇALVES, M. A. **Consciência fonológica na alfabetização: estratégias e práticas pedagógicas.** São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- CARDOSO, F. B; BATISTA, W.A.; ABREU, D. C.; LIMA, A.P. **Efeitos de um programa neuropsicopedagógico motor no desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem.** Revista Ed Física/ Journal Physical Education, 88, 4, S-51-S-143, 2019.
- CARDOSO, F. B.; FILIPPO, C.; FERRANDINI, L. M.; ANSELMO, T. **Validação de Escala de Rastreamento para Habilidades de Consciência Fonológica em contexto brasileiro.** CONCILIUM, VOL. 24, Nº 1, 2024.
- DE FELICE, F G; TOVAR-MOLL, F; MOLL, J; MUÑOZ, D P; FERREIRA, S T. **Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 (SARS-CoV-2) and the Central Nervous System.** Trends in Neurosciences, April, 2020.
- FONSECA, V. da. **Da filogênese à ontogênese da motricidade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- FREITAS, L.B. **Consciência fonológica: uma habilidade indispensável para a alfabetização.** Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 45, p. 87-104, 2018.
- GAZZANIGA, M. S. ET AL. **Neurociência Cognitiva: A Biologia da Mente.** 2ª edição. Porto Alegre. Ed. Art Med, 2006.
- KOLB, B.; WHISHAW, I. Q. **Neurociência do Comportamento.** Barueri: Editora Manole Ltda, 2002.
- LENT, R. **Cem Bilhões de Neurônios: Conceitos fundamentais em Neurociência.** 2ª edição. São Paulo. Editora Atheneu, 2010.
- MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.** Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005.
- NJAINE, K., ASSIS, S.G., CONSTANTINO, P., AVANCI, J.Q. **Impactos da Violência na Saúde [online].** 4ª ed. Rio de Janeiro: Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, ENSP, Editora FIOCRUZ, 2020.
- PIRES, R.; SILVA, R. G.; GERMANO, G. D. **Fluência de leitura em escolares do ensino fundamental: Uma revisão sistemática.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, n. 00, 2024.
- REGO, T.C. **Vygotsky - Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1997, 4ª edição.
- RELVAS, M. P. **Que cérebro é esse que chegou à escola? As bases neurocientíficas da aprendizagem.** 2ª Edição, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- ROMANELLI, E.J. **Neuropsicologia aplicada aos distúrbios de aprendizagem: "Prevenção e Terapia".** Temas em Educação II - Jornadas 2003.
- SALES; GS., SHOLL-FRANCO; A, CARDOSO; FB. **O uso do Teste Gross Motor Development-2 Edition na avaliação Neuropsicopedagógica para identificação de dificuldades motoras em crianças.** In: Russo RMT. (Org.). Neuropsicopedagogia institucional. 2018. 139-154 São Paulo, Juruá.
- SANTOS, E. S. et al. **Contribuições das funções executivas para o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças em idade escolar.** Estudos de Psicologia, Campinas, v. 38, n. 2, p. 187-200, 2021.

SOUZA, A. B.; OLIVEIRA, C. P. **Consciência fonológica e alfabetização: fundamentos teóricos e práticas pedagógicas**. Curitiba: Editora Appris, 2019.

SOUZA FILHO, M.L. **Relações entre Aprendizagem e Desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade?** Rev. Diálogo. Educaç.; Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, jan/abr, 2008.

VICTORIO, R. P. S. A; DA SILVA, R. G.; GERMANO, G. D. **Desempenho de fluência de leitura dos escolares do Ensino Fundamental I: Revisão Sistemática**. In: **Atualizações em Fonoaudiologia: Teoria, Clínica e Epidemiologia**. Atena Editora, 2023.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes. São Paulo, 1987.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE

<https://doi.org/10.47247/2316.4484/11.1.5>

CHALLENGES AND POTENTIALITIES IN THE TRAINING OF SCIENCE TEACHERS FOR
EDUCATION FOR SUSTAINABILITY

Everton Viesba¹
Ligia Azzalis²
Lara Santana³
Marilena Rosalen⁴

RESUMO

Este artigo examina os desafios e potencialidades na formação de professores de Ciências para a Educação para Sustentabilidade (EpS). Baseado em ações do Programa de Extensão Universitária “Escolas Sustentáveis” e o Grupo de Pesquisa Movimentos Docentes da UNIFESP, a pesquisa identifica concepções e práticas de professores sobre Educação Ambiental (EA) e Sustentabilidade. O estudo revela que, embora os professores possuam algum conhecimento em EA, existem lacunas significativas na formação inicial e continuada, impactando a capacidade de integrar efetivamente a EpS em suas práticas pedagógicas. Conclui-se que é essencial fortalecer a formação dos professores para promover uma educação crítica e transformadora.

Palavras-Chave: Educação para Sustentabilidade, Formação de Professores, Educação Ambiental, Ensino de Ciências, Sustentabilidade.

ABSTRACT

This article examines the challenges and potentialities in the training of Science teachers for Education for Sustainability (EfS). Based on actions from the University Extension Program “Sustainable Schools” and the Research Group on Teaching Movements at UNIFESP, the research identifies teachers’ conceptions and practices regarding Environmental Education (EE) and Sustainability. The study reveals that although teachers possess some knowledge in EE, there are significant gaps in initial and continuing education, impacting their ability to effectively integrate EfS into their pedagogical practices. It concludes that strengthening teacher education is essential to promote critical and transformative education.

Keywords: Education for Sustainability, Teacher Training, Environmental Education, Science Teaching, Sustainability.

¹ Doutorando em Educação, PPGE – UNICID. eviesba@gmail.com

² Doutora em Ciências Biológicas, PECMA-UNIFESP

³ Mestranda, PECMA-UNIFESP

⁴ Doutora em Educação, PECMA-UNIFESP

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se reflete como um dos vários desdobramentos decorrentes das ações promovidas pelo Programa de Extensão Universitária “Escolas Sustentáveis” (PES) e Grupo de Pesquisa Movimentos Docentes na Universidade Federal de São Paulo, Campus Diadema. No contexto histórico, o PES tem sua origem registrada em projetos de iniciação à docência (VIESBA-GARCIA, CAMELO e ROSALEN, 2019), na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e no Programa Nacional Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2012).

Tais políticas e programas surgiram no Brasil depois de muita luta e movimento de educadores ambientais que promoveram nas últimas décadas a intensificação na sociedade. E também na academia, com as discussões sobre Sustentabilidade nos âmbitos da educação, economia, saúde, mudanças do clima e direitos humanos, contudo, observa-se que ainda que haja um nível mais frequente e de maior qualidade das discussões, no que se refere às ações práticas de transformações reais e significativas, tais ações ainda são tímidas, por exemplo, com relação às mudanças climáticas globais, embora as discussões e propostas para mitigação, adaptação e redução de impacto estejam em alta no mundo todo. Porém, potências importantes como os Estados Unidos seguem na contramão, desvalorizando acordos internacionais como o da Conferência das Partes a respeito do clima mundial, ou ainda, o próprio Brasil flexibilizando leis ambientais e promovendo ações que levam a um aumento no desmatamento e queimadas na floresta amazônica (SILVÉRIO *et al.* 2019).

O crescimento exponencial da população eleva a demanda por bens e serviços naturais, os seres humanos em consonância com a globalização, buscam sempre novos meios de atender suas necessidades, grande parte decorrentes do consumo excessivo (SANTOS; FARIA, 2004), Concomitante a crescente demanda por bens e serviços, cresce a incidência de impactos adversos sobre o clima, a biodiversidade, os oceanos e os ecossistemas, isto seja em escala global, seja em escala local. A preocupação com as questões socioambientais não é recente, embora só agora esteja tomando proporções globais, já na década de 60 as autoridades mundiais e chefes de Estado discutiam sobre os problemas socioambientais da época e incidência futura. Mais recentemente eventos como a COP 21, Rio+20, e o período de 2005-2015 conhecido como Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentá-

vel geraram importantes contribuições para a formulação de uma nova agenda global voltada à Sustentabilidade. A Agenda 2030, por exemplo, que instituiu os 17 objetivos e 169 metas para o desenvolvimento sustentável global no documento Transformando Nosso Mundo (PNUD, 2015). No que se refere ao alcance e cumprimento das metas e objetivos da Agenda 2030, a UNESCO considera que a Educação:

[...] é tanto um objetivo em si mesmo como um meio para atingir todos os outros ODS. Não é apenas uma parte integrante do desenvolvimento sustentável, mas também um fator fundamental para a sua consecução. É por isso que a educação representa uma estratégia essencial na busca pela concretização dos ODS (UNESCO, 2017, p. 1).

Outros tratados e documentos internacionais, como o Compromisso de Dakar, desenvolvido durante o Fórum Mundial de Educação em 2000, antecederam a importância da Educação no processo de desenvolvimento, posto que a Educação é:

[...] a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI (UNESCO, 2001, p. 8).

Daí a necessidade da promoção e desenvolvimento de pesquisas que compreendam como as questões socioambientais estão sendo abordadas na educação básica, quais as problemáticas enfrentadas por professores, coordenadores e professores formadores, bem como as condições necessárias à formação dos professores para que possam desempenhar um papel significativo no tratamento dessas questões no percurso formativo inicial dos cidadãos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação para Sustentabilidade

A Constituição Federal do Brasil determina aos brasileiros o direito ao meio ambiente equilibrado, onde “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida”, bem como a obrigação ao Estado e a população “impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988, n.p.). Embora pioneira no aspecto legal no

ordenamento brasileiro, a Carta Magna não foi a única a apresentar a importância da sociedade na conservação do meio ambiente, tal função também foi tratada durante várias décadas e durante a Conferência de Estocolmo realizada em 1972. Neste evento foram estabelecidos diversos Princípios para orientar a sociedade na preservação e conservação do meio ambiente, no Princípio 1, foi exposto em relação aos seres humanos:

O homem tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade e ao desfrute de condições de vida adequadas em um meio ambiente de qualidade tal que lhe permita levar uma vida digna e gozar de bem-estar, tendo a solene obrigação de proteger e melhorar o meio ambiente para as gerações presentes e futuras (ONU, 1972, n.p.).

O crescimento populacional e os avanços da tecnologia trouxeram para a sociedade contemporânea uma falsa noção de abundância e inesgotabilidade dos bens e serviços da natureza, tal pensamento e cultura precisam ser revistos, transformado, e neste aspecto que entra a Educação para Sustentabilidade (EpS). Araújo (2003, p. 31) aponta em sua obra dois dos principais papéis da educação na sociedade, a instrução e a formação ética, sendo a instrução o trabalho com conhecimentos específicos das disciplinas e a formação ética:

[...] a busca pelo desenvolvimento de aspectos que dêem aos jovens e às crianças as condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais necessárias para uma vida pessoal digna e saudável e para poderem exercer e participar efetivamente da vida política e da vida pública da sociedade, de forma crítica e autônoma.

Na mesma via, Sacristán e Gomez (1998) apontaram que às instituições de ensino não cabe somente a educação baseada na instrução, mas devem também propiciar aos estudantes o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e comportamentos que permitam a sua incorporação ao ambiente que os cerca.

Reigota contextualiza essa resistência de pesquisadores acerca da alteração no termo:

Consideramos que a educação ambiental tem conseguido nesses últimos 30 anos abordar uma série de problemas e possibilitado a organização de grupos sociais para enfrentá-los a buscar soluções. [...] mas não consideramos os aspectos puramente econômicos como a dimensão privilegiada de qualquer projeto de desenvolvimento (mesmo dito “sustentável”) e muito menos o tema central do processo educativo (REIGOTA, 2008, p. 30, grifo nosso).

De todo modo, sabe-se que diversas correntes em EA já incorporaram as perspectivas so-

ciais e econômicas no campo do desenvolvimento sustentável, de forma que alguns pesquisadores reconhecem como sendo indiferente a EA e EpS (BARBIERI; SILVA, 2011). A discussão, neste aspecto, é evitar o uso do termo “desenvolvimento”, pois se pressupõe que a ideia de desenvolvimento está atrelada ao capitalismo e a junção do termo “sustentável”, não garante que o desenvolvimento seja, de fato, sustentável. Uma vez que o sentido de desenvolvimento exposto pelo sistema vigente se opõe à justiça social e promove a desigualdade, portanto, sendo incoerente à ideia de um desenvolvimento sustentável (MARX, 1985). Esse é o exemplo de visão que a EA assume no Brasil, a partir da legislação (BRASIL, 1999), por isso o surgimento do termo EpS vem crescendo significativamente.

Cabe reconhecer que há no país uma educação deficitária e a necessidade de revisão do ensino tradicional sucateado onde se exige do estudante apenas a cópia, memorização, e a reprodução dos conteúdos, que seja um mero espectador (BEHRENS, 2011), contudo, os constantes desenvolvimentos tecnológicos e científicos promovidos pelas universidades e pesquisas científicas estão encrustados no processo de transformação da sociedade, e as escolas não podem ficar alheias a este processo de transformação, o papel de pensar a EpS e promover a transição para Sociedades Sustentáveis não cabe somente à Escola ou a Universidade, trata-se de um esforço conjunto entre Universidade-Escola-Sociedade, tal esforço se inicia nas pesquisas desenvolvidas in loco, aproximando professor e pesquisador do cotidiano e da realidade das escolas, permitindo conhecer suas características, problemáticas, potencialidades.

A EA, EpS e Sustentabilidade no Ensino de Ciências

No contexto dos PCNs (BRASIL, 1998) e da PNEA (BRASIL, 1999), a EA aparece como um tema transversal: meio ambiente, que deve ser tratado nas ações escolares sempre que possível. De forma semelhante, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015), mantém esta visão de transversalidade, no entanto, substituindo o termo meio ambiente por Sustentabilidade. Um dos trechos do documento que cita a relação interdisciplinaridade e Sustentabilidade é apresentada a seguir:

Ao longo do Ensino Médio, dado o número ainda maior de componentes curriculares, a articula-

ção interdisciplinar é igualmente importante, no interior de cada área do conhecimento ou entre as áreas, como ao tratar questões econômicas e sociais, a obtenção e distribuição da energia ou a sustentabilidade socioambiental, envolvendo, por exemplo, história, sociologia, geografia e ciências naturais (BRASIL, 2015, p. 9).

Pode-se distinguir duas modalidades de EA: a formal e a não-formal. A primeira, sendo um processo institucionalizado, empregando metodologias e estratégias educacionais, de forma integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, como predispõe a Lei. E a segunda, a EA não-formal, caracterizada por sua realização fora da escola, compreendendo as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais, incorporando os valores sociais na preservação ambiental.

Na educação formal, a temática sobre o meio ambiente como tema transversal pode ser melhor entendida por meio de um exemplo: nas salas de aula, a ecologia é tratada como um conjunto de conhecimentos científicos e informações sobre os ciclos biológicos, sistemas de fauna e da flora e cadeias alimentares. O conhecimento desses fenômenos é indispensável para a compreensão da vida no planeta Terra e ajuda a defender o meio ambiente, mas não é o suficiente. Não basta conhecer a fotossíntese para entender por que se usam milhões de toneladas de agrotóxicos no Brasil, quais são as alternativas a eles e o que se pode fazer para que tais possibilidades se tornem realidade (MINC, 2005).

A perspectiva envolvendo os temas transversais busca aumentar a contextualização nas ações educativas. Como a EA escolar muitas vezes é realizada apenas nas aulas de Ciências, abordaremos a contextualização a partir da discussão existente para o Ensino de Ciências. O Ensino de Ciências muitas vezes não prioriza abordagens envolvendo a natureza da Ciência ou a relação existente entre as Ciências, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Uma decorrência desse fato é que o:

[...] trabalho realizado com a disciplina de Ciências, muitas vezes parcializado, mecânico, ajuda ainda a formar imagens não adequadas, ou distorcidas sobre ciência e sua forma de desenvolvimento, sem que haja uma contextualização a respeito (BRICCIA, 2013, p. 111).

Ao usar o termo “contextualização”, podemos ter a impressão de ser algo datado e consensual, resumido com a frase “fazer relação com a vida do aluno”. Contudo, a situação

não é tão simples como parece. Segundo Silva e Marcondes (2010, p. 102), a contextualização no Ensino de Ciências, e aqui podemos inserir a EA e Sustentabilidade também, vem:

[...] vem sendo defendida por orientações oficiais, educadores e pesquisadores como um princípio norteador de uma educação voltada para a cidadania que possibilite a aprendizagem significativa de conhecimentos científicos e a intervenção consciente.

Neste contexto, muitos autores defendem uma aproximação com as obras de Paulo Freire, sendo o ponto mais destacado o “ensino baseado em temas geradores⁵ partindo do estudo do meio social e político do aluno” (SILVA; MARCONDES, 2010, p. 104). Contudo, para ser um tema freiriano deve ser obtido a partir da vida dos estudantes, construído com estes, e não imposto pelo professor.

No âmbito dos documentos oficiais, o MEC desenvolveu o conceito de contextualização por apropriação de múltiplos discursos curriculares, nacionais e internacionais, oriundos de contextos acadêmicos, oficiais e das agências multilaterais (LOPES, 2002).

Parte das ideias de contextualização apresentadas nos documentos oficiais retrata tendências atuais da área do ensino de ciências. Entre elas, destacam-se os estudos do cotidiano, caracterizando pela exploração de situações corriqueiras ligadas ao dia-a-dia das pessoas nas situações de ensino, também a da contextualização na perspectiva do movimento CTS e, mais recentemente, segundo alguns pesquisadores brasileiros, a aproximação destas com a pedagogia de Paulo Freire (SILVA; MARCONDES, 2010, p. 102).

O propósito desta discussão no ensino é que na EA, esta contextualização é, geralmente, definida como “fazer relação com o cotidiano do aluno”. Esta visão não está errada, mas é restrita a uma forma de contextualização. Kato e Kawasaki (2011) dividiram a análise de concepções de contextualização em documentos oficiais em cinco categorias: cotidiano do estudante; disciplina(s) escolar(es); ciência; ensino; e contexto histórico, social e cultural. Desta forma, temos um cenário mais amplo de possibilidade de contextualizar as informações trabalhadas em ações educativas.

A análise do potencial pedagógico dessas concepções demonstrou que a diversidade de interpretações sobre este importante princípio curricular

⁵ Para a EA, temos uma discussão sobre o uso de temas geradores de um tema-gerador irradia uma “concepção pedagógica comprometida com a compreensão e transformação da realidade” (LAYRARGUES, 2008, p. 116). Assim, um tema gerador, além da perspectiva interdisciplinar, deve trazer também uma visão ampla, considerando causas dos problemas sociais.

pode oferecer, ao professor, possibilidades múltiplas de mediações didáticas em sua difícil tarefa de planejar e organizar o ensino, desde que estas possam ser explicitadas e exploradas nos processos de transposição do ensino dos quais ele participa (KATO; KAWASAKI, 2011, p. 35).

Com a pesquisa de Kato e Kawasaki (2011), fica clara a complexidade que a discussão sobre a contextualização pode assumir, incluindo - até mesmo reforçando - a relação com o cotidiano do aluno, mas também englobando outras formas de criar contextos, como o CTSA, relação com assuntos trabalhados em outras disciplinas. Aliado a isto, a EpS é uma expressão que demonstra uma intersecção entre duas áreas: educação e Sustentabilidade (o “ambiental”). Neste sentido, a EpS é constituída de ações pedagógicas alinhadas com o “saber ambiental”, assim como a EA. Este “saber ambiental” é descrito como o conhecimento a respeito do meio ambiente natural e construído e que se produz numa relação entre a teoria e a práxis (LEFF, 2008). Além disto, espera-se que a EpS seja construída coletiva e conjuntamente entre professor - assumindo um papel de mediador - e estudantes, assumindo uma abordagem sociocultural da educação (MIZUKAMI, 1986), caso contrário, ela se consolida como um adestramento ambiental, conforme Brügger (1999), em seu livro *Educação ou adestramento ambiental?*, no qual critica a perspectiva comportamentalista de muitas práticas de EA, com o reforço de comportamentos “ambientalmente corretos”, adestrando mais do que efetivamente educando. Segundo a autora, a “educação-adestramento é uma forma de adequação dos indivíduos ao sistema social vigente” (BRÜGGER, 1999, p. 35).

Muitos desafios atuais e conflitos ambientais não podem ser resumidos a questões técnicas ou fragmentadas, o que acontece muitas vezes nas atividades nas escolas, e a transversalidade de um tema acaba sendo perdida. Podemos tomar como exemplos os conflitos socioambientais na Amazônia, como a disputa pela posse de terra e a resistência ao desmatamento por populações tradicionais. Neste contexto, a compreensão da importância da floresta amazônica tem que ser entendida de uma forma ampla, e existem vários aspectos bióticos e abióticos que mantêm e demonstram o papel no clima global desta floresta, mas esta exposição também tem que apresentar os conflitos pela terra e o desmatamento.

Somado a isto, não se deve discutir os conflitos na Amazônia como simplesmente problemas sobre a posse da terra, isto faz perder todo o sentido da vida e significado das mortes de pessoas

como Chico Mendes (1944-1988) e a Irmã Dorothy Stang (1931-2005). Há questões maiores, como o sistema econômico, luta de classes, disputas históricas e desafios socioambientais envolvidos. Portanto, resgata-se aqui os ensinamentos de Freire, posto que “a educação é simultaneamente um ato de conhecimento, um ato político e um ato de arte” (FREIRE, 1991, p. 35).

Desta forma, a EA, devidamente entendida, deve constituir uma educação permanente, geral, que reaja às mudanças que se produzem em um mundo em rápida evolução (DIAS, 2001). Assim, a EA propõe preparar o indivíduo, mediante a compreensão dos principais problemas do mundo contemporâneo, proporcionando-lhe conhecimentos técnicos e qualidades necessárias para desempenhar uma função produtiva, com vistas a melhorar a vida e proteger o meio ambiente, prestando a devida atenção aos valores éticos (DIAS, 2001).

Os desafios envolvendo a EA, EpS e o Ensino de Ciências perpassam a crise ambiental/civilizatória e a concepção sobre as práticas educativas adequadas aos objetivos pedagógicos formais ou não-formais. A “EA crítica” propõe promover o questionamento às abordagens comportamentalistas, reducionistas e dualistas no entendimento da relação cultura-natureza (DIAS; BOMFIM, 2011; LOUREIRO, 2019). No entanto, tal proposta não é exclusiva desta corrente dentro da EA, existindo pelo menos outras 14 tendências segundo a autora Sauv e (2005), sendo que algumas destas atendem estes objetivos defendidos pela EA Crítica. E outras se aproximam ao caráter formativo e instrucional do Ensino de Ciências.

De forma geral, existe uma diversidade de movimentos e se concentrar em um são não faz sentido prático, deve-se buscar sinergias. Cada movimento traz alguma contribui o. Por exemplo, a Educa o Global deteve bastante aten o, entre outros aspectos, nos Objetivos do Mil nio (ODM), que são metas acordadas pela ONU e a comunidade internacional para a resolu o de alguns problemas socioambientais

METODOLOGIA

No âmbito das metodologias qualitativas, a pesquisa se caracteriza como um estudo descritivo, pois desejou-se por meio da coleta, análise e compreensão dos dados, responder a pergunta -objetivo deste trabalho. Os estudos descritivos tem por comum o anseio em “conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes,

seus problemas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110), quanto à pesquisa em si, caracteriza-se como estudo de campo em um estudo transversal, pois a coleta de dados se deu num único momento no tempo em análise referente às perspectivas, realidades e concepções passadas, presentes e futuras. Já estudo de campo, pois a análise aconteceu no próprio local onde as realidades ocorrem, assim ao pesquisador foi permitido compreender *in locu* a situação do estudo, este tipo de estudo, como posto por Cajueiro, permite “um estudo mais aprofundado” “sem evidenciar e caracterizar estatisticamente, mas subjetivamente” (CAJUEIRO, 2013, p. 21).

Instrumentos de Pesquisa

Quanto aos procedimentos técnicos para a consecução da pesquisa, foram utilizados: 1. Pesquisa bibliográfica para realizar o levantamento e revisão da literatura por meio de artigos e trabalhos publicados em periódicos e indexados a plataformas como Periódico Capes, Scielo e Scopus; 2. Pesquisa documental sobre leis, programas, diretrizes e resoluções que abarquem a inserção da EA e EpS na escola e formação de professores e sobre os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino; 3. Aplicação de questionários para compreender a concepção e perspectivas de cada indivíduo acerca dos temas da pesquisa (apêndice 1); e 4. Observações que permitiram análises complementares em relação às respostas dos questionários, bem como a análise de cada instituição.

Antes da aplicação dos questionários, foi informado para todos os envolvidos sobre a pesquisa em questão, e somente após isto, foi apresentado o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE) para quem aceitou participar da pesquisa.

Metodologia de Análise

Para as análises documentais foram utilizados três tipos de fichamentos: fichamento do referencial bibliográfico e eletrônico, fichamento das citações e fichamento dos comentários e esboço. Quanto aos questionários, a análise foi baseada nas concepções e princípios dos documentos norteadores da EA e EpS, como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONG’s, 1995) e as políticas vigentes no Brasil. Optou-se por apresentar os

dados coletados de forma conjunta à análise e às discussões, de forma que o foco deste trabalho, a formação dos professores, pudesse ser compreendida como um todo e não de forma fragmentada.

No capítulo a seguir são apresentadas a análise e discussão dos dados, os quais foram organizados em tabelas, gráficos e quadros que são acompanhados pelas suas respectivas análises e discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A literatura nos mostra que há, naturalmente, uma gama de concepções sobre Educação Ambiental e Sustentabilidade. No caso da EA, observa-se que não há sobreposições de conceitos, mas sim uma convergência. Já em Sustentabilidade observamos na fundamentação teórica apresentada que há divergências e tentativas de incursão dos conceitos de desenvolvimento sustentável como sinônimo de Sustentabilidade. Se isto ocorre na literatura, como se dá no chão da escola?

Oliveira *et al* (2007) alerta, para pesquisas como esta que buscam se apoiar nas concepções apresentadas pelos participantes, que as respostas tendem a enfatizar a EA como algo indissociável à natureza, não cabendo, por exemplo, sua inserção em escolas localizadas em áreas urbanas. Contudo, compreendemos que é vital identificar tais concepções para que as ações propostas, ainda mais na formação de professores, possam ser direcionadas aos problemas locais e carências formativas⁶ dos professores.

Como posto por Mortimer (1996), uma pessoa pode atribuir diferentes signos e representações em seu discurso, de modo que não só uma concepção seja formada, mas que várias concepções possam formular o perfil da pessoa. Nesta perspectiva, esta pesquisa se põe como fundamental, visto que a análise das concepções dos professores permite precisar as contribuições necessárias para que os participantes incorporem novas ideias científicas a cerca da EA e Sustentabilidade e sejam capazes de disseminá-las em seus espaços de atuação.

Num resgate às correntes em EA descritas por Lucie Sauvé, consideramos para fim de análise o quadro 1:

⁶ Carência formativa pode se constituir como um ponto ou um conjunto de pontos que representam lacunas temáticas na formação inicial e continuada.

Quadro 1 - Correntes em Educação Ambiental.

Sistêmica	Holística
Científica	Resolutiva
Humanista	Conservacionista
Naturalista	Prática
Biorregionalista	Crítica

Fonte: Elaborado a partir das definições de Sauvé (2005).

A seguir, destacam-se alguns dos conceitos de EA difundidos amplamente no Brasil e que dão sustentac o as políticas públicas e projetos no país.

Entendem-se por educa o ambiental os **processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências** voltadas para a conserva o do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial   sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, Art 1  grifo nosso).

A Educa o Ambiental   uma dimensão da educa o,   atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao **desenvolvimento individual um caráter social em sua rela o com a natureza e com os outros seres humanos**, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de  tica ambiental (BRASIL, 2012, Art. 2  grifo nosso).

A Educa o Ambiental deve **proporcionar as condi es para o desenvolvimento das capacidades necessárias**; para que grupos sociais, em diferentes contextos socioambientais do país, intervenham, de modo qualificado tanto na gestão do uso dos recursos ambientais quanto na concep o e aplica o de decisões que afetam a qualidade do ambiente, seja físico-natural ou construido, ou seja, educa o ambiental como instrumento de participa o e controle social na gestão ambiental pública (QUINTAS, 2008, n.p. grifo nosso).

A Educa o Ambiental nasce como um **processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores  ticos** e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prej zios da apropria o e do uso da natureza. Ela deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa considerando seu **sentido de pertencimento e co-responsabilidade** que, por meio da a o coletiva e organizada, busca a compreensão e a supera o das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais (SORRENTINO *et al.* 2005, p. 87 grifo nosso).

Ao analisar os principais conceitos difundidos no país, conseguimos nos aproximar de duas correntes de EA, a prática e a crítica, que são muito semelhantes e podem, inclusive, convergir em seus objetivos. De acordo com Sauvé

(2005), a corrente prática tem como objetivo aprender em, para e pela a o, formulando competências de reflexão. Já a crítica visa desconstruir a percep o ambiental instalada que v  o ambiente como fonte de recursos, a corrente crítica visa a transformar àquilo que causa os problemas. Os trechos grifados nos remetem as duas correntes citadas.

Contudo, a seguir (quadro 2) vamos observar que as respostas dos participantes não se limitam ao que foi apresentado.

Quadro 2 - Bloco 2: O que você entende por Educa o Ambiental?

A	Educa�o ambiental � tudo aquilo que envolve o meio ambiente, a natureza, e que deve ser trabalhado na escola para conscientizar os alunos a cuidarem da natureza, dos rios, das �rvores.
B	� a ciência que educa as pessoas e cuidarem dos recursos naturais, como petróleo, água, nióbio, para garantir que não falte esses recursos para nossos filhos e os filhos deles.
C	� uma forma de organiza�o das pessoas para garantir o uso de recursos naturais que proporciona um bem estar para todos (fauna, flora e seres humanos) além de proporcionar um ciclo de renova�o dos elementos citados.
D	� um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos interdisciplinares que visa o desenvolvimento da sensibilidade dos educandos acerca das pautas ambientais.
E	Meio ambiente, cuidado com a natureza, com a vida humana na Terra.
F	Educa�o Ambiental, para mim, vai muito além do conceito científico, acho que � pensar no futuro das nossas famílias e gera�es.
G	� formar indivíduos preocupados com os problemas ambientais, com a polui�o do oceano, com o lixo que produzimos, com a preserva�o dos recursos naturais, n�, como um todo.
H	� o campo da ciência que busca formar as pessoas para que se preocupem com os problemas ambientais.
I	Não sei explicar em bem... Para mim � o amor pela natureza, sol, lua, por tudo debaixo dos céus. Educa�o ambiental � o cuidado das pessoas com o meio.
J	São a�es coletivas que constroem valores sociais, conhecimentos e atitudes voltadas para a CONSERVA�O DO MEIO AMBIENTE.

Fonte: Desenvolvido pelo autor a partir do banco de dados da pesquisa.

Podemos observar que há uma pluralidade de correntes nas respostas, corroborando o que foi dito por Mortimer (1996) a respeito de diferentes signos e conceitos em uma mesma pessoa, como visto no **Participante D** que formula “conjunto de conhecimentos” que nos remete as correntes científica e sistêmica e também a “desenvolvimento da sensibilidade” que nos remete as correntes holística e crítica. Observando que esse fenômeno se repete nas demais respostas, optamos por não realizar uma análise individual, mas o seu conjunto, de forma que as respostas possam apresentar maiores similaridades, incluindo carências e potencialidades, do coletivo e não apenas de um sujeito.

A análise das respostas dos professores a partir de palavras-chave direcionadas às correntes de Sauvé nos permitiu classificar as correntes que mais se destacam (quadro 3):

Quadro 3 - Classificação das correntes por ordem de aparecimento.

1ª Conservacionista	6ª Holística
2ª Resolutiva	7ª Prática
3ª Naturalista	8ª Crítica
4ª Científica	9ª Humanista
5ª Sistêmica	

Fonte: Elaborado a partir do banco de dados da pesquisa com base em Sauvé (2005).

  possível inferir, por exemplo, que as correntes prática e crítica que mais se destacam nos conceitos amplamente difundidos nas políticas públicas, projetos e forma es no Brasil, pouco se refletem nas concep es dos professores. Informa o alarmante que nos permite fazer diversas suposi es, mas que também abre margem para uma pluralidade de ideias e possibilidades de atua o frente   forma o docente em EA. Como visto no quadro acima, a corrente biorregionalista sequer aparece nas proximidades com as respostas dos professores, isto porque a corrente possui raízes mais culturais, e costuma se destacar em regiões em que o clima e ambiente são mais uniformes e marcantes - Cerrado, Caatinga, Amazônia, etc. (RUSCHEINSKY, 2012).

Percebe-se uma predominância das

correntes Conservacionista, Resolutiva e Naturalista que se repete em outros trabalhos e que são reflexos do sistema econ mico vigente e da grande m dia que destoam ser humano X ambiente. Em pesquisa anterior, Viesba, Camelo e Rosalen (2020, p. 134) destacam que reflexos como esses “podem estar relacionadas   forma como as questões ambientais foram tratadas em sua forma o inicial, ou ainda pela ausência desse tratamento”, observamos que essas lacunas deixadas na forma o inicial se concretizam como carências formativas na forma o dos professores.

Embora não sejam erradas, tais correntes pressupõem vertentes de atua o na EA que pouco geram efeito positivo e que, outrora, podem agravar a situa o da crise humanitária em que vivemos. Posto que, professores que tem prevalência   corrente naturalista v o desenvolver atividades que estimulem seus estudantes a valorizar a natureza, “a cuidarem da natureza, dos rios, das árvores”, a es como essa ao serem desenvolvidas no contexto urbano, por exemplo, pouco ou nenhum efeito geram, pois rios e outros elementos associados   natureza pouco aparecem na cidade e se não faz parte da realidade, do cotidiano do estudante, ele não assume aquela questão para si.

Vemos isso também na própria forma o de professores, como no estudo de Soares e Frenedozo (2009) que fizeram pesquisa semelhante em Santo André, São Paulo, e concluíram que mesmo a localiza o da escola ou de onde os professores moravam exercia influência sobre suas concep es, como professores que trabalhavam ou moravam em escolas perto de cursos de água, rios e áreas verdes, também apresentaram proximidade com a corrente Naturalista, mas com interface com a corrente crítica, no repensar as problemáticas existentes naquelas áreas.

Para compreender de forma mais incisiva as carências formativas dos professores, buscamos também identificar a profundidade de seus conhecimentos acerca dos temas norteadores em EA, documentos-base, interesse pelo tema e envolvimento. A começar pelos documentos norteadores, a tabela 1 identifica quais dos documentos estão disponíveis na escola e quais os professores possuem familiaridade.

Tabela 1 - Classificação das correntes por ordem de aparecimento.

Documentos	Conheço	Está disponível
Parâmetros Curriculares Nacionais - temas transversais	8	5
Diretrizes Curriculares Nacionais de EA (DCN-EA)	5	0
Programa Nacional de EA	8	3
LEI 9.795/99 - Política Nacional de EA	9	0
Carta da Terra	7	3
Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis	4	0
Agenda 21	4	0
Recomendações de Tbilisi	0	0
Programa Nacional Escolas Sustentáveis e COM-VIDA	5	3

Fonte: Elaborado a partir do banco de dados da pesquisa com base em Sauvé (2005).

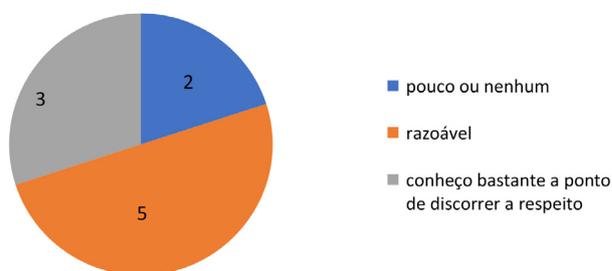
Percebeu-se que documentos importantes como as DCN-EA, Agenda 21 e a própria política nacional (PNEA) não estão disponíveis nas escolas - tais informa es foram confirmadas em consulta com a gestão. Em contrapartida, documentos norteadores como o ProNEA - Programa Nacional de EA, a Carta da Terra e o Programa Nacional Escolas Sustentáveis aparecem disponíveis e isto foi justificado dada a implementa o do Programa Escolas Sustentáveis via Programa Dinheiro Direto na Escola que beneficiou as escolas com os materiais e financiamento para o desenvolvimento de tarefas em 2014-2015 (BRASIL, 2012). Documentos como os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais - era esperado estar disponível, pois se trata de cont eudo curricular, embora não esteja mais vigente. Todos os documentos mencionados estão disponíveis gratuitamente na internet e essa foi uma pergunta feita por alguns dos participantes da pesquisa, os quais indagaram, indiretamente, o porquê de não estarem disponíveis para amplo acesso nas escolas.

A indica o de que nenhum dos professores conhece as recomenda es de Tbilisi, mas a maioria conhece os documentos mais básicos da EA, como ProNEA, PNEA e Carta da Terra, evidencia que houve certo contato com a EA em suas forma es, porém este

contato não foi profundo de forma que pudesse enraizar os princípios da EA (correntes prática, crítica). Tais contatos também poderiam ser classificados de acordo com as correntes tradicionais (conservacionista, naturalista, resolutiva, etc.), pois apresentam uma finalidade específica e não a sua inser o na prática cotidiana do professor.

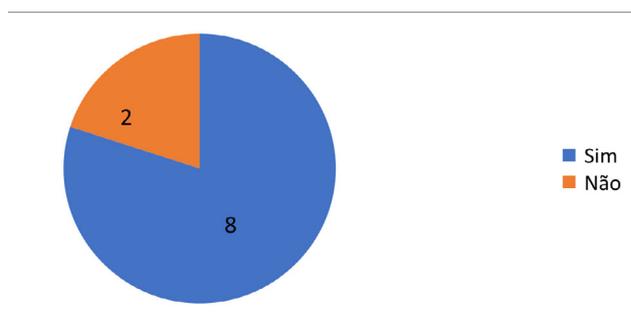
Nos gráficos (6 e 7) a seguir, podemos observar que os professores reconhecem que tem certo conhecimento em EA, mas que as forma es não foram suficientes para suprimir as carências formativas.

Gráfico 6 - Bloco 2: Qual o seu grau de conhecimento sobre Educa o Ambiental?



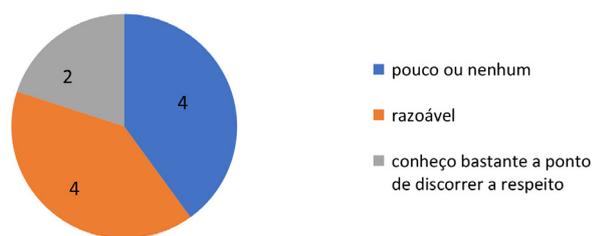
Fonte: Desenvolvido pelo autor a partir do banco de dados da pesquisa.

Gráfico 7 - Bloco 2: Fez cursos (palestras, minicursos, etc.) relacionados ao tema?

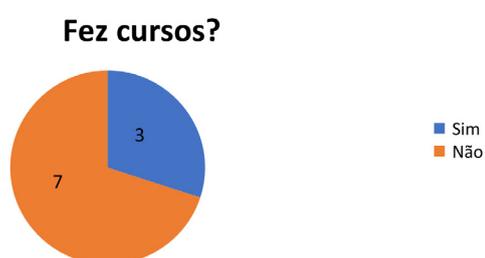


Fonte: Desenvolvido pelo autor a partir do banco de dados da pesquisa.

Observa-se que mesmo que os professores não tenham p s-gradua o em áreas correlatas   EA e Sustentabilidade, a maioria considera que tem um conhecimento razoável sobre EA e já fez algum curso na  rea. Contudo, o exposto anteriormente acerca das carências formativas existentes se revela nas liga es que os professores fazem (gráfico 8 e 9).

Gráfico 8 - Bloco 2: Qual o seu grau de conhecimento sobre Sustentabilidade?

Fonte: Desenvolvido pelo autor a partir do banco de dados da pesquisa

Gráfico 9 - Bloco 2: Fez cursos (palestras, minicursos, etc.) relacionados ao tema?

Fonte: Desenvolvido pelo autor a partir do banco de dados da pesquisa

Como vimos na fundamentação teórica, a EA é indissociável da Sustentabilidade. Apenas correntes mais tradicionais, como conservacionista, resolutiva e naturalista, fazem pouca ou nenhuma conexão entre EA e Sustentabilidade, todas as demais reconhecem e promovem a EA como cerne para um mundo sustentável, sobretudo as correntes prática e crítica.

Tal reconhecimento, difundido amplamente na literatura, está expresso nas leis e políticas do país, e também se insere no currículo, orientações e diretrizes formativas. Todavia, as percepções e concepções dos professores acerca do tema, apresentadas nesta pesquisa, evidenciam uma nítida carência formativa que começa na formação inicial e segue na formação continuada, percorrendo toda a vida profissional do professor. Ficou claro que os professores reconhecem a importância do tema e que tiveram certo contato com questões correlatas, porém as relações que os professores fazem da natureza dos problemas socioambientais para com as ações necessárias às suas mitigações são irrisórias, contribuindo para a sensação popular de que os problemas socioambientais são problemas de todo mundo na mesma medida em que não são problemas de ninguém.

Mais do que saber que há desmatamento na Amazônia, ao professor cabe também compreender como essas práticas interferem direta ou indiretamente em todos os ecossistemas e seus seres vivos, incluída aí a nossa espécie.

Para finalizar o bloco de formação, destacou-se a pergunta abaixo, do bloco 2, para que os participantes respondessem:

Em quais disciplinas e formatos você acha que temas relacionados à EA e/ou Sustentabilidade podem ser inseridos? Assinale mais de uma alternativa, se for o caso.

Reconhecendo que os professores tiveram contato com o ProNEA e a PNEA e possuem conhecimento básico em EA, foi suposto que fariam a indicação de várias disciplinas, se não todas, firmando o caráter inter e transdisciplinar da EA expressa na Política e no Programa. Contudo, reproduzindo parcialmente os dados dos estudos de Mendonça e Trajber (2007), os participantes destacaram de forma unânime que a EA deve ser trabalhada nas disciplinas Ciências e Biologia, tendo o formato “projetos pontuais” sido indicado 5 vezes, “sociologia” 3 vezes e “todas as disciplinas” 1 única vez (quadro 4).

Quadro 4 - Classificação das disciplinas e formatos apontados pelos professores.

1º Ciências
2º Biologia
3º Projetos pontuais
4º Sociologia
5º Todas as disciplinas

Fonte: Elaborado a partir do banco de dados da pesquisa com base em Sauvé (2005).

Num recorte do “Bloco práticas pedagógicas”, destacam-se as dificuldades apontadas pelos professores para a atuação em EA nas escolas (quadro 5).

Quadro 5 - Dificuldades apontadas pelos professores.

1º Pouco suporte pedagógico
2º Ausência de material didático
3º Ausência de formação e capacitação técnica
4º Ausência de recursos financeiros

Fonte: Elaborado a partir do banco de dados da pesquisa com base em Sauvé (2005).

Todos os participantes da pesquisa apontaram “suporte pedagógico” como a principal dificuldade para atuação em EA na escola, dado previsto anteriormente em Mendonça e Trajber (2007). “Ausência de material didático” aparece com 9 indicações e “ausência de formação” com 8. Cabe considerar que o suporte pedagógico é atividade relacionada diretamente à formação continuada, à capacitação, formação e instrução da coordenação pedagógica aos professores.

Deste modo, há de se compreender que os estímulos são necessários, quer seja na sala de aula com o estudante, quer seja na formação inicial e continuada dos professores. Todavia, a transformação somente ocorre quando nos sentimos tocados a aprender, quando a informação não é memorizada, mas aprendida, incorporada. Nesta perspectiva, reconhecemos os professores como mediadores do conhecimento, seres que abrem as portas aos estudantes e os guiam nos primeiros anos da vida, para tanto, todo esse processo de ensino e aprendizagem exigem o reconhecimento da extensão das questões ambientais como questões socioambientais, onde ambiente e seres vivos, incluídos aqui os seres humanos, integram o mesmo universo (OLIVEIRA *et al.* 2007).

CONCLUSÃO

A EA, EpS e a Sustentabilidade, de uma forma geral, tornaram-se essenciais na atual conjuntura global. As mudanças ambientais globais⁷ em grande parte são decorrentes de ações antrópicas e, portanto, carecem de ações de intervenção positiva, redução de impactos e manejo e gestão adequados. Considerando a função social do Ensino de Ciências e a oportunidade que o professor tem em seu dia a dia de contribuir, critica e reflexivamente, na formação cidadã de cada estudante, se torna essencial que o docente tenha as habilidades e conhecimentos necessários para que possa trabalhar a EA de uma forma transversal, não substituindo o currículo da disciplina, mas integrando a EA a este. As ações em favor das problemáticas

socioambientais estão dentro do ambiente escolar, e se comparada a outros países estão bem mais avançadas, contudo, observa-se na literatura que estas ações iniciam e param no meio do caminho, ocorrendo várias vezes devido à falta de políticas efetivas e sérias relacionadas à formação de quem as aplica.

Entende-se que ao tratar de uma questão socioambiental seja ela global ou local, não se pode pensar de uma forma fragmentada, deve-se, como já pontuado, levar em consideração a realidade do educando, o espaço em que vive, sua história. O trato da EA e EpS no Ensino de Ciências deve estabelecer relações entre os fatos cotidianos e os acontecimentos no mundo. Por isso, ao se trabalhar com a EA, os professores precisam pensar em parcerias, seja entre professores, comunidade local, universidades, ou mesmo fomentando a parceria entre os estudantes, fazendo-os se sentir corresponsáveis pela atividade, e, por consequência, pelo seu próprio aprendizado.

No trabalho com a formação de professores, faz-se necessário o desenvolvimento de projetos e que estes possibilitem a interação entre os diferentes componentes da comunidade escolar. Os professores devem compreender a prática educativa tendo conhecimento prévio do que se vai ensinar e também do que está a sua volta, sempre respeitando o conhecimento prévio do educando e a realidade em que está inserido. Nesta perspectiva, no trabalho com a EA e EpS é vital conhecer as concepções dos sujeitos, de modo que sirva como guia para as ações formativas de maneira a produzir um conhecimento significativo.

Como visto, uma concepção voltada a correntes tradicionais pode resultar em ações limitadas ou ineficientes. As concepções devem ser influenciadas pelo contexto, portanto, podem existir diversas concepções de EA, como foi apresentado aqui. Levando em conta a complexidade do tema não é possível considerar que apenas uma concepção consiga explicar as diferentes representações dos professores, é preciso promover uma interação entre as diversas correntes existentes para que estas se influenciem mutuamente.

Compreendemos que o Ensino de Ciências tem como função proporcionar situações para que o estudante desenvolva o

⁷ O'BRIEN e LEICHENKO (2000) cunham o termo a partir da perda de biodiversidade, extinção de espécies, desaparecimento de manguezais, branqueamento de corais e redução dos níveis da camada de ozônio, entre tantas outras problemáticas ambientais.

pensamento crítico e a argumentação sólida e coerente, que saiba refletir criticamente e utilize informações e conhecimentos para formulação de novos conhecimentos. O professor neste modelo de ensino deve saber propor e conduzir atividades e, para isso, precisa estar isento de carências formativas. Os resultados desta pesquisa indicam uma tendência de que os professores apresentam uma formação inicial e continuada insuficientes frente às mudanças e necessidades do mundo contemporâneo. Reconhecemos que para atender as necessidades atuais, que requer o Ensino de Ciências, a formação e atuação dos professores devem ser sistematicamente transformadas de modo a favorecer o desempenho do seu papel de agente transformador da realidade.

Os resultados dessa investigação se revelam preocupantes, na medida em que a EA aparece como disciplina em diversos cursos de graduação (VIESBA; BITENCOURT; NEIMAN, 2017; OLIVEIRA; TAVARES, 2020; SANTOS, 2018), contrariando a própria PNEA “A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino” (BRASIL, 1999, n.p.), cria-se uma percepção ilusória de que os profissionais, e aqui incluem-se os professores, estão sendo formados com conhecimentos socioambientais que bastam para a vida em sociedade. No caso dos professores isto se agrava, afinal, o professor vai à sala de aula com a noção de que economizar água em casa é suficiente para evitar uma crise hídrica. Situações como esta se reproduzem em diversas temáticas, mudanças climáticas, consumismo, equidade de gênero, desigualdades sociais, e, principalmente, política... São carências formativas como as apresentadas aqui que fazem falas sem comprovação científica virarem pauta na educação nacional em detrimento a mais de meio milhão de vidas perdidas na pandemia de Covid-19.

Quanto à sondagem realizada nesta pesquisa, o volume de dados obtidos possibilitará o planejamento de diversas ações que resultarão em palestras, trilhas pedagógicas, projetos de ensino, gestão e extensão e cursos de formação continuada que possam ir de encontro às carências formativas identificadas. Estas ações direcionadas pela sondagem contribuirão de forma crítica para a valorização da Educação para Sustentabilidade. A pesquisa contribuiu para

compreendermos que a formação do professor de Ciências no que tange às questões socioambientais apresenta diversas carências, contudo, confirma a hipótese de que os professores são potenciais agentes multiplicadores em EA para a promoção da EpS.

Este estudo não se esgota com a conclusão desta pesquisa. O volume de dados obtidos permitirá o desenvolvimento de outras pesquisas que possam contribuir no campo da Formação de Professores e a Educação Ambiental, bem como servirá para continuidade e aprofundamento em pesquisa de doutoramento acerca da função social do Ensino de Ciências e Sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

BARBIERI, José Carlos; SILVA, Dirceu da. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **Revista Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, p. 51-82, 2011.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 14, de 06 de junho de 2012**.

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/indpdf&Itemid=30192>> Acessado em 19 jul 2019.

BRASIL - Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999** (Política Nacional de Educação Ambiental). 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº. 9394/1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Se-**

nado nº 221, de 2015. 2015.

BRICCIA, Viviane. Sobre a natureza da Ciência e o ensino. in: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula.** São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 111-128.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** 2. ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DIAS, Bárbara de Castro; BOMFIM, Alexandre Maia do. A Teoria do Fazer em Educação Ambiental Crítica: Uma reflexão construída em contraposição à educação ambiental conservadora. **VIII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.** 2011. Campinas-SP.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

KATO, Danilo Seithi; KAWASAKI, Clarice Sumi. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da Educação ambiental. In: REIGOTA, Marcos (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão.** 3 ed. Petrópolis: DP *et al*, 2008. p. 131-148.

LEFF, Enrique. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, Marcos. (Org.). **Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão.** 3 ed. Petrópolis, RJ: DP *et al*, 2008. p. 97-112.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental: questões de vida.** São Paulo: Cortez, 2019.

MARX, Karl. **Capítulo VI**, Inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, 1985.

MINC, Carlos. **Ecologia e Cidadania.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORTIMER, E, F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos. **Investigações em Ensino de Ciências- v1(1)**, p. 20-39, 1996.

O'BRIEN, Karen. L.; LEICHENKO, Robin. M. Double exposure: assessing the impacts of climate change within the context of economic globalization. **Global Environmental Change**, v. 10, n. 3, p. 221-232, 2000.

OLIVEIRA, P.; TAVARES JÚNIOR, M. Educação Ambiental nos cursos de graduação em Engenharia Ambiental: ocorrência e formas de abordagem. **Revista Monografias Ambientais**, 1, e 18, 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano. In: **Anais Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano.** Estocolmo: ONU, 1972.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** 2015. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/ods.aspx>. Acesso em: jan. 2020.

QUINTAS, J. S. (Org.). **Pensando e Praticando a Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente.** Brasília: IBAMA, 2012.

REIGOTA, Marcos (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão.** Petrópolis: DP *et al*, 2008. p. 131-148.

RUSCHEINSKY, A. (org). **Educação ambiental: abordagens múltiplas.** Porto Alegre: Penso, 2012.

SACRISTÁN, Gimeno, GÓMEZ, A. I. Péres. **Comprender e transformar o ensino.** 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Edna Maria; FARIA, Lia Ciomar. O educador e o olhar antropológico. **Revista do ISEP/**

Programa de Mestrado em Ciências Pedagógicas. v. 3, n. 1, out. 2004.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das Correntes em educação ambiental. In: SATO, M Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. (Org.). **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed. 2005. p. 17-45.

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. **Cinco décadas de consciência ecológica**. Pesquisa FAPESP, v. 202, dez. 2012.

SILVA, Erivanildo Lopes da; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. Visões de contextualização de professores de química na elaboração de seus próprios materiais didáticos. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 1, p. 101-118, 2010.

SILVÉRIO, Divino *et al.* **Amazônia em Chamas**: nota técnica do Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia - IPAM. Brasília: IPAM, 2019.

SOARES, M, B; FRENEDOZO, R, C. Educação Ambiental: Concepções e práticas de professores da cidade de Santo André(SP). **VII Encontro Nacional de Pesquisa de Educação em Ciências**, 2009.

SORRENTINO, Marcos; [et. al]. Educação Ambiental como política pública. **Revista**

Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.2, 2005.

TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos. **Educação na diversidade**: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Educación para um futuro sostenible**: una visión transdisciplinaria para una acción concertada. Paris: UNESCO, 1997.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, 2001.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: objetivos de aprendizagem. Paris, França: UNESCO, 2017.

VIESBA-GARCIA, Everton; CAMELO, Clemil de Sousa; ROSALEN, Marilena de Souza. Programa Escolas Sustentáveis: Construindo Espaços Educadores Sustentáveis na Escola e Universidade. In: BAGGIO, Vilmar. (Org.). **Rumos da Educação**. 2ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019, p. 227-240.

VIESBA, Letícia Moreira; BITENCOURT, Ana Luisa Vietti; NEIMAN, Zysman. Cursos de graduação em ciências ambientais no Brasil: uma análise curricular comparativa. **Revista Ibero-Americana de Ciências Ambientais**, [S.L.], v. 8, n. 4, p. 198-209, 14 ago. 2017. Companhia Brasileira de Produção Científica.

VIESBA-GARCIA, Everton; VIESBA, Letícia Moreira; ROSALEN, Marilena. Educação Ambiental para a Sustentabilidade: Formação Continuada em Foco. **Humanidades & Tecnologia em Revista (FINOM)**, v. 1, p. 10-24, 2019.

VIESBA, E.; CAMELO, C. S. ; ROSALEN, M. A. S. . Concepções e (Des)entendimentos de Educação Ambiental: um estudo com professores em escolas de Diadema/SP. **HUMANIDADES & TECNOLOGIA EM REVISTA (FINOM)**, v. 1, p. 122-136, 2020.

OS TRÊS NÚCLEOS BASILARES DO PROGRAMA PIBID E DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA INTEGRAÇÃO CRÍTICO-FORMATIVA

<https://doi.org/10.47247/2316.4484/11.1.6>

THE THREE BASILAR CORE OF THE PIBID PROGRAM AND THE PEDAGOGICAL RESIDENCE: A CRITICAL-FORMATIVE INTEGRATION

André Henrique Boazejewski Pereira¹
Desiré Luciane Dominschek²

RESUMO

Este trabalho tem origem na Iniciação Científica, no Projeto “Impactos do PIBID e à Docência”, ligado ao Grupo de Pesquisa História, Educação, Sociedade e Política - GHESP, junto à participação dos autores no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica, objetivando dimensionar os três principais núcleos dos programas PIBID e RP, abordando aspectos destes e perpassando por alguns relatos dos licenciandos e experiência dos autores nesse processo. Como metodologia, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa, tendo como principal base teórica Dominschek e Alves (2017), Gatti (2010, 2014), Severino (2016). Em 2007, cria-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cujo principal objetivo reside na valorização da formação inicial docente, dimensionando uma práxis educacional (teoria e prática) com maior amparo crítico, significativo e qualitativo, bem como a integração a Educação básica, a concretização da tríade Pesquisa-Ensino-Extensão através da participação em eventos, desenvolvendo tanto no discente quanto no docente maior consciência sobre sua profissão (identificação/identidade docente), tangendo assim suas dimensões socioculturais, políticas, econômicas e educacionais. Destarte, para contemplar estes aspectos, estrutura-se no PIBID três núcleos basilares principais, os quais norteiam e instrumentalizam as atividades desenvolvidas no Programa, sendo eles: os encontros formativos, as visitas nas escolas e a participação em eventos. Em suma, a articulação intencional, contextualizada, reflexiva e crítica destes três núcleos possibilitam a todos os membros do PIBID a apropriação da materialidade educativa, contribuindo para uma formação docente mais qualitativa.

Palavras-chave: PIBID. Formação Docente. Núcleos Basilares.

ABSTRACT

This work originates from Scientific Initiation, in the Project “Impacts of PIBID and Teaching”, linked to the History, Education, Society and Politics Research Group - GHESP, together with the authors’ participation in the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching and Residency Pedagogical, aiming to size the three main cores of the PIBID and RP programs, addressing aspects of these and going through some reports from graduate students and the authors’ experience in this process. As a methodology, bibliographic and documentary research with a qualitative approach was used, having as its main theoretical basis Dominschek and

¹ Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela UNINTER. Professor do Ensino Fundamental I da Rede Pública da Prefeitura de Curitiba. Curitiba/Paraná.

² Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente da Escola Superior de Educação UNINTER. Curitiba/Paraná

Alves (2017), Gatti (2010, 2014), Severino (2016). In 2007, the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) was created, whose main objective lies in valuing initial teacher training, sizing an educational praxis (theory and practice) with greater critical, meaningful and qualitative support, as well as integration into basic education, the implementation of the Research-Teaching-Extension triad through participation in events, developing both students and teachers greater awareness about their profession (teaching identification/identity), thus touching its sociocultural, political, economic and educational. Therefore, to contemplate these aspects, PIBID is structured in three main core areas, which guide and implement the activities developed in the Program, namely: training meetings, visits to schools and participation in events. In short, the intentional, contextualized, reflective and critical articulation of these three nuclei enables all PIBID members to appropriate educational materiality, contributing to more qualitative teacher training.

Keywords: PIBID. Teacher Training. Basilar Nuclei.

INTRODUÇÃO

Em 2018, cria-se oficialmente o Programa Residência Pedagógica (RP), dando continuidade ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID, criado em 2007), ambos tendo como principal objetivo a valorização da formação inicial docente, dimensionando uma práxis educacional com maior amparo crítico, significativo e qualitativo, bem como a integração a Educação básica, a concretização da triade Pesquisa-Ensino-Extensão (SEVERINO, 2016, p. 36) através da participação em eventos, encontros participativos e visitas escolares, desenvolvendo tanto no discente quanto no docente maior consciência sobre sua profissão (identificação/identidade docente), tangendo assim suas dimensões socioculturais, políticas, econômicas e educacionais (GATTI *et al.*, 2014; DOMINSCHK; ALVES, 2017; FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica e o PIBID, em especial o PIBID/RP UNINTER, vem contribuindo para o desenvolvimento de insumos didático-pedagógicos, metodológicos e de vivência concreta na escola, conduzindo o licenciando a compreender seus espaços (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019), o princípio organizacional, recursos, infraestrutura, contradições (PARO, 2016) e também seu histórico, isto é, entender como uma instituição foi fundada, porque ela recebeu o nome que possui e quais relações se estabelecem em seu interior, desde os aspectos estruturais/documentais até o amparo educativo (GATTI JÚNIOR, 2007). Tais pontos perpassam pelo processo de construção da identidade docente (GATTI *et al.*, 2014), bem como propulsor de atividades de contextualização aos educandos que estudam nesse ambiente.

Assim, o presente trabalho, a qual tem origem na Iniciação Científica, no Projeto “Impactos do PIBID e à Docência”, ligado ao Grupo de Pesquisa História, Educação, Sociedade e Política - GHESP, junto à participação dos autores no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica, objetivou dimensionar os três principais núcleos dos programas PIBID e RP, abordando aspectos destes e perpassando por alguns relatos dos licenciandos e experiência dos autores nesse processo.

METODOLOGIA

Assim, para responder ao objetivo proposto, este trabalho utilizou a abordagem qualitativa (SEVERINO, 2016, p. 125), a qual contempla a pesquisa bibliográfica, que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos” ou virtuais, “como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2016, p. 131), bem como o uso documental dos relatórios produzidos pelos estudantes do PIBID para ilustrar alguns pontos (aval obtido através do Comitê de Ética do Centro Universitário Internacional UNINTER, número 46094021.0.0000.5573).

DESENVOLVIMENTO

O FUNCIONAMENTO DO PIBID/RP UNINTER 2022-2024: UM BREVE CONTEXTO

Diversos pontos formativos ganharam destaque na edição do PIBID/RP UNINTER 2022-2024, ao considerar que participaram dele os estudantes de licenciatura da modalidade da

Educação a Distância (EAD) junto aos estudantes do presencial (UNINTER, 2022), o que oportuniza uma maior inclusão e diversidade de experiências, contextos, desafios e realidades. Em outras palavras, ocorre uma socialização significativa das diversas dimensões formativas da docência, cujo lastro se encontra na realidade concreta e suas contradições (SAVIANI, 2013).

Destarte, deve-se ressaltar a importância e o marco histórico da edição ao possibilitar sua aderência por parte dos estudantes de licenciatura na modalidade da Educação a Distância (EaD) de forma ampla e integral. *Ampla*, pois além da clássica participação dos discentes de Pedagogia, houve também a expansão para os cursos de Educação Física, Música, História³, Educação Especial, Letras, Letras-Libras, entre outros cursos correlatos. E *integral*, uma vez que esses estudantes puderam - mesmo que remotamente e com certas ressalvas - contemplar os três núcleos basilares do Programa: os encontros formativos (realizados on-line pela plataforma *Teams*), as visitas escolares (com estudantes do presencial indo normalmente e os do EaD vivenciando este aspecto através de videochamadas na instituição de ensino, fotos, vídeos, registros de momentos, socializações) e a participação em eventos (em sua maioria híbrida, podendo ser presencial e online ao mesmo tempo ou apenas virtual).

“A interação entre os alunos, a troca de ideias e a apresentação de ângulos diferentes do mesmo tema produz um efeito enriquecedor, oferece argumentações possíveis e formas de apresentar diferentes, **essas novas perspectivas deixamos mais à vontade para a apresentação de soluções e explanação de ponto de vista e defesa dos mesmos**” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 7, grifo nosso)

Cabe também mencionar que tanto o PIBID quanto a Residência Pedagógica possuem alguns **Grupos de Trabalhos⁴ (GTs)**, com determinadas temáticas centrais de pesquisa dentro da realidade escolar, possuindo seus coordenadores institucionais da UNINTER e seus Professores Supervisores da Escola da Educação Básica (no caso, duas escolas municipais). Assim, tivemos os GTs: “Processos de Alfabetização e Didática” que estuda a relação formativa da didática e os subsídios docentes (coordenado pelas professoras Kellin Inocêncio e Jucimara Bandeira); “Tecnologias Educacionais e Metodologias Ativas em uma Perspectiva Inclusiva” que aborda as tecnologias no ambiente educativo e suas pro-

posições reflexivas (coordenado pela professora Mônica Silva); “Cineclube na escola: possibilidades na educação infantil e no ensino fundamental” o qual aborda a dimensão sociocultural integrando o cinema na escola, artes, músicas (coordenado pelo professor Luís Fernando); e a “**História das Instituições Escolares**” - abreviado como GHIE⁵ (o qual fiz parte) - coordenado pela professora Doutora Desiré Luciane Dominschek Lima, tendo como Supervisoras da Escola as professoras Márcia Vasco Schneider e a Fernanda Ribeiro Pereira.

Nesse raciocínio, o referido GT HIE, além de ter como objeto de análise a própria história da escola/instituição, destacando sua importância e amparo de identificação (GATTI JÚNIOR, 2007; SANFELICE, 2008; SANFELICE, 2009), também tece reflexões sobre os membros que permeiam a comunidade onde reside a escola (famílias dos estudantes, moradores locais, os próprios discentes, professores) (PARO, 2016), dimensionando aspectos da memória, suas relações socioculturais coletivas e individuais, aportes materiais de registros, fotos e documentos usados como fontes históricas (BORGES, 2008; KOSSOY, 2012; LE GOFF, 2013).

É interessante destacar que, mesmo havendo GTs com temáticas direcionadas a pontos diferentes e de abordagens com suas especificidades singulares no ambiente escolar, todas elas se interligam, se complementam direta e indiretamente, perfazendo uma relação formativa integral, “organicamente articulada”⁶ ao licenciando.

Em suma, tais experiências e propostas fundamentam uma educação qualitativa e significativa, vivenciada pelos autores desta pesquisa

OS TRÊS NÚCLEOS BASILARES

Mas afinal, o que são esses núcleos basilares e como eles integram ambos os Programas?

O primeiro eixo do Programa refere-se aos **encontros formativos**, isto é, reuniões envolvendo todos os membros do PIBID/RP: os residentes (estudantes das licenciaturas), os professores das escolas participantes (supervisores/preceptores, nesta edição as Escolas Municipais Rachel Mader e Maria Marli), os coordenadores de GTs (professores das Instituições de Ensino Superior - IES, no caso, da UNINTER) e o(a) coordenador(a) institucional (a Prof.^a Dr.^a

3 Conferir tópico 2 do edital (UNINTER, 2022).

4 Ou Grupos de Estudos.

5 Grupo História das Instituições Escolares.

6 Expressão do professor Dermeval Saviani ao referir-se aos cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2018).

Desire Luciane Dominschek).

Neles abordamos o planejamento/organização do Programa (datas prévias, horários, compromissos), as socializações e apropriação de saberes entre seus membros, as indicações de leitura, os seminários internos entre os GTs, debates coletivos e direcionados, além das ricas contribuições proporcionadas pelos integrantes, em especial as professoras das escolas (supervisoras/preceptoras), qualificando as práticas, contextos da escola e demais pontos.

“Um ponto positivo que vejo no PIBID é o material que é passado, sempre mostrando o que está acontecendo, trazendo para nós os acontecimentos atuais” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 23).

“Com as reuniões de formação foi possível compreender, como se caracteriza programa PIBID, a estruturação e o funcionamento da Escola [...]. Com as atividades realizadas, foi possível aprender mais sobre fichamentos e artigos científicos e colocar em prática alguns itens mostrados no minicurso das Normas ABNT” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 20).

O segundo e principal eixo do Programa refere-se as **visitas escolares**, isto é, o momento em que os pibidianos/residentes (estudantes da licenciatura) vão até a Escola e acompanham as aulas junto ao preceptor (Professor da Escola/Professor da Educação Básica), desenvolvendo atividades conjuntas, auxiliando os discentes da turma, elaborando anotações e reflexos próprias, entre outros pontos. Conforme indica Passos (2014):

É de suma importância para o desenvolvimento do projeto, a compreensão do sentido de iniciação à docência, que não se confunde com visões limitadas que a associam a treinamento, imitação, instrumentalização ou ações assistencialistas. O desenvolvimento do projeto parte de uma compreensão mais ampla e aprofundada de iniciação à docência que envolve: **a aproximação e compreensão da escola, tomando-a como objeto de reflexão, questionamento, investigação e intervenção; apropriação das formas de pensar e agir da escola; compreensão de sua cultura e seus referenciais.** Dessa forma, a iniciação à docência não se limita a visitas e práticas localizadas, sem uma interação mais completa com a realidade escolar (PASSOS, 2014, p. 00814, grifo nosso).

Em outras palavras, é nesse momento que se pode vislumbrar verdadeiramente o “chão da Escola”, sua concreticidade, desafios, aspectos metodológicos, organizacionais, infraestrutura, amparos formativos, problematizações com vínculo na realidade, o contexto geral e específico tanto da instituição educativa quanto daqueles

que nela estão envolvidos, envolvendo momentos articulados e de apropriação em vários níveis.

É também nesse eixo que o residente exercerá uma aula junto a turma que acompanhou (proposição obrigatória do próprio Programa Residência Pedagógica), sob supervisão do professor preceptor, dimensionando aspectos fundamentais da própria docência, desde o preparo da aula em si (seu planejamento, tema, tempo, avaliação, estudo e pesquisa) até a sua concretização (lidando com os estudantes, suas dificuldades e facilidades perante o tema, atenção, a própria segurança e aspectos emocionais/pessoais do residente, entre outros).

“O projeto proporciona uma visão diferenciada, pois iremos nos formar já sabendo qual área queremos de fato se especializar, seja educação infantil ou a EJA. Com as experiências adquiridas por meio das visitas, quando de fato ingressarmos na área, iremos saber como devemos começar e de que forma deve se portar entre situações variadas, são visitas em escolas, onde realizamos de como funciona na prática e como você quer que funcione, são dias que você analisa as dificuldades e qualidades do dia a dia escolar, para que assim busque o melhor de si para quando passar pelo mesmo dia a dia” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 13).

“aprendi na parte prática as dificuldades que as coordenações e professores tem com certas questões de materiais e divisões de sala” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 2).

“Foi muito bom participar do projeto me ajudou muito quando entrei queria perder minha timidez hoje aprendi muito além de ter apreciado de vários conhecimentos e autores magníficos, minhas idas na escola foi maravilhosos **tive uma visão diferente porque nunca fui em uma escola pública, trabalho numa escola particular e muito diferente que a pública e gostei muito agradeço muito por ter participado do projeto**” (RESIDENTE, RELATÓRIO Nº 5, grifo nosso)⁷

O terceiro e último núcleo basilar do Programa refere-se as **participações em eventos** da comunidade científico-acadêmica, integrando tanto o licenciando quanto demais membros do PIBID/RP (coordenadores, supervisores) a tríade Pesquisa-Ensino-Extensão. Nas palavras do professor Severino (2016):

Não haveria o que ensinar nem haveria ensino válido se o conhecimento a ser ensinado e socializado não fosse construído mediante a **pesquisa**; mas não haveria sentido em pesquisar, em construir o novo, se não se tivesse em vista o benefício social deste, a ser realizado através da **extensão**,

⁷ Tem-se ciência dos erros gramaticais e de concordância aqui colocados, mas por uma questão de precisão e significação dos depoimentos, não foi alterada nenhuma palavra ou estruturação das frases, mantendo-as como foram escritas.

direta ou indiretamente. Por outro lado, sem o ensino, não estaria garantida a disseminação dos resultados do conhecimento produzido e a formação dos novos aplicadores desses resultados (SEVERINO, 2016, p. 36, grifo nosso).

Dito de outra forma, a participação em eventos possibilita a aproximação com os amplos da pesquisa, envolvendo a investigação sobre variados objetos de estudo, as aproximações de aportes teóricos, socializações coletivas em diferentes espaços e novas apropriações de saberes, oportunizando debates e instigando o protagonismo ativo e crítico por parte dos membros do Programa, bem como seu processo de maturação e autonomia (DOMINSCHKE; ALVES, 2017).

“Cada palestra, atividade, saída de campo para pesquisa foi importante para concretizar o método, o que traz um conhecimento real e científico no qual quem se situa apenas na graduação não consegue agregar tão ricamente como no projeto da Residência Pedagógica” (RESIDENTE, RELATÓRIO Nº 14, grifo nosso)

Nesse sentido, cabe destacar que durante a vigência do Programa participamos de vários eventos em diferentes modalidades (presencial, online e híbrido) e perspectivas, incluindo abrangência Nacional e outros localizados, com temáticas específicas. Em alguns teve-se a oportunidade de apresentar trabalhos para serem publicados em anais e outros contemplaram mais os aspectos formativos e de socialização sistemática coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de seus três núcleos basilares, tanto o Programa PIBID quanto o Residência Pedagógica, vem fornecendo mecanismos significativos para a qualificação da docência, bem como a concretidade das relações escolares, seu ambiente, a tríade Pesquisa-Ensino-Extensão, apropriações, reflexões e debates acerca da práxis educacional, a socialização entre os membros, a imersão nos eventos, entre tantos outros pontos, como a própria regência, os registros, a participação dos estudantes da EaD, contribuindo diretamente para uma formação integral, verdadeiramente crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História e Fotografia**. 2. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOMINSCHKE, Desiré Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O Pibid como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 624-644, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rie-sup/article/view/8650626/16839>. Acesso em: 28 de maio de 2024.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v28n68/2238-2097-repub-28-68-333.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2024.

GATTI, Bernadete A. *et al.* **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41: 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 28 de maio de 2024.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2024.

GATTI JÚNIOR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4469/3660>. Acesso em: 28 de maio de 2024.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2012.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. PIBID e formação docente: construindo possibilidade. In: Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade, 17., 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Editora EDUECE, 2014. p. 807-838. Disponível

em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32481/1/2014_eve_cmbpassos.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2024.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares: desafios teóricos. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 25, p. 11-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/212/209>. Acesso em: 28 de maio de 2024.

SANFELICE, José Luís. História e historiografia de instituições escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 35, p. 192-200, set., 2009. DOI: 10.20396/rho.v9i35.8639622. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639622>. Acesso em: 28 de maio de 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

UNINTER - Centro Universitário Internacional UNINTER. 2022. **Edital Nº 17/2022 - Reitoria**. Edital de pré-seleção discente para a Residência Pedagógica. Disponível em: https://www.uninter.com/pibid/wpcontent/uploads/2022/10/EDITAL_17_2022_PRESELECAO_RESIDENTES_RP_2022.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2024.

GOVERNAMENTABILIDADE E RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR (SCHOOL ACCOUNTABILITY): QUESTÕES ACERCA A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

<https://doi.org/10.47247/2316.4484/11.1.7>

GOVERNABILITY AND SCHOOL ACCOUNTABILITY: ISSUES REGARDING THE REGULATION OF BRAZILIAN BASIC EDUCATION

PASSONE, Eric Ferdinando¹
ARGOLLO, Marcela²

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre as produções acadêmico-científicas sobre as políticas públicas de avaliação e responsabilização escolar. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no período entre 2010 e 2020. Identificou-se 34 produções relacionadas ao tema, sendo 20 dissertações e 14 teses. O tratamento dos dados empregou o software de análise lexical IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Constata-se, na literatura brasileira, que a *accountability* escolar combina com as formas responsabilização escolar, meritocracia e privatização, enquanto um modelo autoritário de gestão educacional que tende a se tornar hegemônico em países com tradição educacional classista e seletiva.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Responsabilização escolar. School accountability.

ABSTRACT

This article presents a reflection on academic and scientific productions regarding public policies on evaluation and school accountability. The bibliographic research was conducted using the Digital Bank of Theses and Dissertations (BDTD), between 2010 and 2020. A total of 34 related productions were identified, comprising 20 dissertations and 14 theses. Data analysis was performed using the IRAMUTEQ lexical analysis software (*Interface de R for Multidimensional Analyses of Texts and Questionnaires*). It is observed in the Brazilian literature that school accountability aligns with school responsibility forms, meritocracy, and privatization, while an authoritarian model of educational management that tends to become hegemonic in countries with a classist and selective educational tradition.

Keywords: Educational public policies. School accountability. School accountability.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Vice coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docente do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade Cidade de São Paulo.

²

Este texto inscreve-se como parte de estudo mais amplo denominado “Políticas públicas de regulação e gestão da educação básica: dispositivo colaborativo de intervenção³”, e discorre acerca da produção acadêmico-científica sobre as políticas de responsabilização escolar à luz do conceito de *accountability*, conceito este abordado neste estudo tal como o compreende Almerindo Afonso (2015), a saber, uma tríade independente e não sobredeterminada de três dimensões intrínsecas: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Considera-se o papel hegemônico e a atuação de organismos econômicos multilaterais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e o Programa de Reformas Educacionais da América Latina (PREAL), no que tange à América Latina, enquanto dispositivos de produção de poder e conhecimento orientados à reforma dos sistemas educacionais em nível mundial, nas últimas décadas, em face a globalização e a estandarização das políticas educacionais - processo de internacionalização da educação -, que passam a influir decisivamente nas reformas educacionais dos países em torno do mundo e, com especial atenção, nos países periféricos (Fonseca; Costa, 2018).

Com efeito, a competitividade global, o aumento da demanda educacional e a exposição das escolas à opinião pública (nacional e internacional), por intermédio de um *ranking* de indicadores comparáveis acerca da qualidade de ensino, materializam-se em novas exigências aos governos locais e regionais em relação às políticas educacionais. O quanto isso afeta e altera o sentido da educação pública, enquanto condições de socialização, subjetivação e formação dos sujeitos-cidadãos, terminaria por afetar o cotidiano escolar e, em especial, a reorganização do currículo, o trabalho pedagógico, a formação docente, a avaliação da aprendizagem, o planejamento escolar, etc. (Autor, 2014).

A complexidade pouco (re)conhecida sobre a *accountability* em educação, suas relações (problemáticas) com a democracia e a prestação de contas, por um lado, e a hegemonia do modelo Anglo-saxão de responsabilização escolar (*school accountability*), por outro, requer mais atenção de pesquisadores, mais estudos e pesquisa sobre o tema. Uma pauta de pesquisa se faz necessária, para conhecer e adentrar ao

cotidiano da escola, como aponta Araújo e colaboradores (2023, p. 370-371).

Uma pauta de pesquisa que permitiria conhecer e adentrar ao cotidiano da escola com seus atores para conhecer e dialogar acerca desse processo de culpabilização do professor-educador; a dimensão coletiva da responsabilidade e a individualização da culpa; a desapropriação de saber e do saber-fazer do professor na escola; a diminuição da autonomia docente e aumento da heteronímia em relação às demandas e diretrizes externas; a contradição entre o gerencialismo e a gestão democrática e a pretensão de democratização da escolarização básica brasileira; as práticas de corrupção na educação enquanto resposta ao modelo de governança por resultados. Mais ainda, quais são os efeitos subjetivos aos alunos da educação básica submetidos às políticas de alta responsabilização? O que implica um aluno ocupar esse lugar de ser objeto de uma demanda organizacional tecnocrática (anônima) e utilitarista, para o laço social que promove a escola? Em que medida o discurso da responsabilização escolar seria um sintoma da educação brasileira, na medida em que se avalia o que não se ensina? A *accountability* com consequências de alto risco, como discurso hegemônico expresso no ideário da Nova Gestão Pública, potencializa práticas de psicologização e exclusão interna às escolas?

É imprescindível “maior rigor teórico conceitual à *accountability* em educação”, sem sombra de dúvida, mas investigar, conhecer e compreender os reais efeitos no cotidiano escolar desse verdadeiro dispositivo de “governamentalidades⁴”, que confunde especialistas e autoridades educacionais sobre o assunto, torna-se imprescindível. Um dispositivo particularmente perigoso de governo, uma máquina administrativa, na medida em que o “dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo” (Agamben, 2009, p. 46). De modo análogo, afirma Ball (2005), trata-se de uma verdadeira “engenharia educacional”, a qual se fundamenta em duas grandes “tecnologias conceituais”, a saber, o *gerencialismo* e a *performatividade*, que impõe uma nova cultura e um novo modelo de gestão pública, que visam imprimir maior controle profissional e organizacional por meio das políticas educacionais. A premissa assumida aqui pressupõe que os bons resultados educacionais são importantes, mas é condição insuficiente para garantir a qualidade

3 Este estudo conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq -, em atendimento a Chamada CNPq/MCTI N° 10/2023 - Faixa A, para solicitação de fomento à pesquisa na Área de Políticas Educacionais (Processo N° 403088/2023-2).

4 Dispositivo na concepção e sentido proposto por M. Foucault e retomado pelo filósofo italiano Giorgio Agamben. Como esclarece Agamben (2009, p. 46), a noção de dispositivo revela os meios pelos quais o saber e o poder inscrevem-se nas subjetividades, de tal forma que “todo dispositivo implica um processo de subjetivação, sem o qual o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência”.

social de sistemas e redes de educação básica no Brasil.

Sem pretensão deste texto fechar tais questões, ou mesmo querer dizer a última palavra sobre o tema, ainda é possível observar que, nas últimas décadas, a análise do movimento de reformas educacionais mostrou como as políticas educacionais e de ensino, no Brasil, transformaram-se em termos de forma-conteúdo em função de três grandes dimensões decorrentes da reforma administrativa do Estado, a saber: a avaliação educacional, a gestão gerencial do trabalho pedagógico e a responsabilização das escolas e professores em relação à precária qualidade do ensino público. De outro modo, a reforma educacional dos anos 1990 expressa a contradição no interior mesmo do movimento de democratização e descentralização/desconcentração das políticas públicas educacionais, ao mesmo tempo em que se centralizou as tomadas de decisão e o controle aos níveis centrais de governo.

Nesse cenário, cada vez mais influenciado pelos valores competitivos e interesses de Mercado, a regulação das políticas públicas educacionais, sob o discurso internacional de melhoria, qualidade e transparência, se apresenta no âmbito do sonho de modernização do aparelho burocrático do Estado, como um “novo” modo de governança, na busca de governabilidade legítima para operar com certas mudanças.

Desse modo, caber-nos-á interrogar de que modo os gestores equacionam o contraditório que constitui a relação problemática entre a gestão democrática e participativa e o controle heterônimo desse modelo pós-burocrático proposto por meio do ideário da nova gestão pública? Ao que parece, a recém-denominada *neotecnocracia* escolar bem poderia ser compreendida como uma espécie de retorno ao sonho *positivista*, por meio do qual se desejaria sanar a luta, o conflito e a balbúrdia do coração das sociedades humanas, assentado tão-somente na *crença tecnocrática das leis da ciência*, enquanto expressão de Verdade, em que todos os processos - naturais, físicos e sociais - seriam deduzidos dessas leis. E nesse ponto - de crença - a ciência pouco se distinguiria de um exercício religioso alimentado pela onipotência e onisciência cientificista do mundo contemporâneo.

O importante e imprescindível debate sobre responsabilização escolar (*school accountability*) revela uma tendência mundial de regulação transnacional das políticas públicas de educação básica, observável desde os gover-

nos das Américas até os da Europa e da Ásia. A regulação transnacional retrataria uma espécie de “senso comum” internacional sobre a operacionalização e modalidades de gestão dos sistemas educativos (Barroso, 2005).

A literatura internacional aponta a existência de uma arena de governança institucionalizada marcada por narrativas políticas compartilhadas, que são traduzidas e disseminadas com variações, em cada um dos territórios nacionais. Como mostra Barbana e colaboradores (2020), em estudo comparado de países europeus, a despeito da difusão global dessas políticas, existiria uma arena de nível nacional em um conjunto de relações que conectam o local ao contexto internacional, na medida em que se considera a prevalência das histórias educacionais nacionais. Essa especificidade histórica da educação em cada nação, como esclarecem os pesquisadores, ajudaria a compreender a maior ou menor aderência dos países às políticas de responsabilização escolar, embora a influência externa se concentre mais no processo decisório e no controle da execução das políticas educacionais do que em modelos para organização e funcionamento dos sistemas educativos.

Historicamente, a *accountability* não havia sido objetivada como instrumento das políticas públicas, ao menos no continente Europeu, mas como uma instituição de cunho social, democrático e simbólico, relacionado à responsabilidade da esfera pública e seus agentes com a *polis* e com a *res publica*. O termo não possui uma tradução direta em um grande número de idiomas. Em sentido lato, tal é compreendido como “prestação de contas”. Uma instituição pode ser definida como uma relação social dinâmica que, no caso específico da *accountability*, retrata a relação pela qual a sociedade civil busca controlar o Estado e seus agentes públicos. Pressupõe-se, portanto, uma sociedade civil mobilizada e ativa, caracterizada pela participação e relação entre cidadãos e agentes públicos, em que se estabelece uma forma “saudável” de desconfiança e conflito, *a priori*, com relação aos governos, à qualidade dos serviços públicos e ao trabalho desses agentes. Consequentemente, a sociedade civil deveria ser capaz de produzir e/ou receber informações, monitorar, acompanhar e tomar decisões, individuais e coletivas, decorrentes dos resultados das ações governamentais (Barbana *et al*, 2020).

Nos estudos de políticas públicas, no que se refere aos regimes democráticos consolidados, o termo *accountability* implica a tendência dos

mandatários de “prestar contas” de suas atividades à sociedade (O’donnell, 1998). Concordase que a relação entre ética e *accountability* nem sempre é óbvia, embora essa relação retrate um movimento de transição imprescindível às sociedades democráticas ou novas poliarquias

Entretanto, quando se trata de políticas públicas de educação, tal noção ganhou certos contornos específicos no âmbito das reformas educacionais de cunho neoliberal na virada do século XXI. Estudos recentes apontam à existência de duas grandes narrativas relacionadas a *school accountability*, materializadas enquanto instrumentos de governança de políticas públicas. Tais narrativas são distintas e informam acerca das políticas de responsabilidade e suas consequências, a saber: a responsabilização e/ou prestação de contas de “alto risco” e as de “baixo risco”, em termos de consequências reais aos agentes públicos.

A narrativa denominada de “alto risco” (*High-Stakes Accountability*) enseja o modelo Anglo-Saxão, o qual impacta realmente na vida dos professores, em seus interesses e *status*, na medida em que há oferta de premiações e/ou pagamentos aos professores com base nos resultados dos alunos (*merit pay* ou *performance pay system*), além de sanções variadas (Ravitch, 2010; Barbana *et al.*, 2020). Paralelamente, propõe-se um alinhamento na formação inicial e continuada de professores com o currículo e a avaliação estandardizada, garantindo um controle cada vez mais centralizado e uma racionalização dos processos de organização do trabalho pedagógico de corte instrumental e meritocrático. Tal modelo de *accountability* indica uma forma hierárquico-burocrática e/ou tecnocrática e gerencialista na operacionalização da tríade avaliação, prestação de contas e responsabilização que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes no campo educativo (Afonso, 2012). Em termos simbólicos, enfatiza-se a dimensão e função econômica da educação pública em detrimento da função política e social da escola pública, tal como o ideário republicano a estabeleceu no final do século XIX.

A segunda narrativa sugere que os professores exerçam o pensamento reflexivo no trabalho escolar, visando conscientizar os professores sobre o valor de seus métodos de ensino. Trata-se da narrativa acerca da *accountability* denominada de “baixo risco” (*LSA- Low-Stakes Accountability*), que rejeita a publicação de resultados,

o ranqueamento, a performatividade, a meritocracia, a incitação à concorrência e a competitividade, com base no argumento que, embora a avaliação seja sobre o aluno, os resultados dos testes têm como alvo os professores. Dito de outro modo, na educação, a noção de *accountability* está enraizada e atrelada aos instrumentos de avaliação em larga escala. É fato que tal avaliação educacional já estava presente desde o final do século XIX em vários sistemas nacionais de educação, e com objetivos diferentes do que o de medir a qualidade do trabalho do professor e/ou da escola (Barbana *et al.*, 2020).

Barbana, Dumay e Dupriez (2020) denominam de “responsabilidade reflexiva”, para descrever tais narrativas que dependem principalmente das capacidades reflexivas dos professores em analisar e pensar suas práticas sociais e os processos de ensino-aprendizagem. As políticas implementadas na França, Alemanha, Suíça, Bélgica e, em menor grau, em alguns países escandinavos, são considerados exemplos de tal concepção de responsabilidade (Dupriez; Malet, 2013; Barbana *et al.*, 2020).

Mons e Dupriez (2010) mostram que muitos países da OCDE foram influenciados, a partir do embate neoliberal dos anos 80 do século XX, por políticas focadas na indução de novos dispositivos de formação continuada para professores, dentro de uma perspectiva de formação centrada ao longo da vida e na implementação de avaliações estandardizadas dos alunos, articuladas à políticas mais amplas de *accountability*, que se pode definir como o incremento de medidas de produção do sistema educativo (indicadores) e da adoção de estratégias de responsabilização dos estabelecimentos escolares, no que diz respeito aos resultados obtidos por seus professores e alunos. Com relação a diferença entre o modelo teórico-prático anglo-saxão de avaliação - prestação de contas - responsabilização e o modelo alternativo de alguns países europeus, considera-se que, enquanto o primeiro se caracteriza por uma espécie de “prestação de contas dura”, isto é, com consequências fortes e concretas, orientada por sanções (punições e recompensas) intrusivas, diretivas e prescritivas, que integra os dispositivos de avaliação estandardizada, a formação inicial e continuada dos professores e a padronização dos currículos nacionais. Já o segundo modelo, denominado de modelo “reflexivo de prestação de contas”, embora também induzam a integração de tais dispositivos, revela-se menos diretivo e intrusivo em termos de sanções concretas às unidades

escolares e, em certos casos, menos articulados com a formação dos profissionais da educação, preservando um espaço de autonomia e implicação dos agentes escolares com os projetos educacionais propostos no âmbito da unidade escolar. Entretanto, tal modelo não toca no âmago da questão educacional posta às políticas públicas de educação no mundo globalizado, que consiste na direção que tais práticas sociais assumiram com a demanda econômica imposta aos dispositivos escolares e à razão instrumental de controle à gestão educacional e escolar.

De outro modo, no âmbito das inúmeras reformas educacionais mundiais, também impulsionadas pelo discurso das agências multilaterais, por meio das chamadas “políticas de melhorias de qualidade da educação”, o modelo contemporâneo de regulação das políticas públicas educacionais, que promove a articulação das políticas educacionais de avaliação e às políticas de responsabilização na educação básica, tem-se mostrado insatisfatório em termos de resultados e qualidade da educação (Aguilar, 2013).

No âmbito da literatura educacional brasileira há indícios de que o crescente interesse dos governos e gestores educacionais pelas políticas de responsabilização escolar se inscreve como dissenso, isto é, um campo polêmico, com críticas contundentes sobre o verdadeiro impacto acerca da utilização dos resultados de testes padronizados como instrumentos de gestão educacional e regulação do trabalho escolar (Passone, 2014; 2019; Perez; Passone, 2011).

No Brasil, constata-se três realidades regulatórias envolvendo a *school accountability* e que podem representar consequências brandas ou fortes às escolas. A primeira resume-se por produzir um “diagnóstico” do sistema e subsidiar os gestores com dados de desempenho médio das escolas por meio da avaliação estandardizada. A segunda, também conhecida como “responsabilização branda” (*Low-stakes*), acarreta consequências simbólicas junto à escola e seus atores, embora não seja caracterizada como “responsabilidade reflexiva”. E, a terceira, denominada como “responsabilização forte” (*High-stakes*), que gera inferências junto à escola e seus atores (Oliveira; Duarte; Almeida, 2014; Passone; Roncoli, 2022).

Nessa perspectiva, compreende-se que os discursos sobre as melhorias da educação e, conseqüentemente, as noções de qualidade e *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização), têm contingenciado

o processo educacional nas últimas décadas, sob o domínio e a hegemonia do pensamento “neoconservador” e “neoliberal”, induzindo os governos a adotarem um modelo unilateral de *accountability*, em detrimento de configurações alternativas que retratem práticas sociais mais democráticas e progressistas, como aponta Afonso (2012).

A partir das considerações acima apresentadas, este artigo apresenta uma leitura acerca das produções acadêmico-científicas produzidas no âmbito das pesquisas brasileiras, a partir de pesquisa bibliográfica, no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), abrangendo o período entre 2010 e 2020. O tratamento dos dados empregou o software de análise lexical IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

Licenciado por GNU GPL (v2) e desenvolvido na linguagem de programação *python*, o IRAMUTEQ é um software de código aberto (*open source*) e distribuição gratuita que trabalha de forma integrada com outro software, denominado simplesmente “R”. Esse software atua como interface, facilitando ao usuário a inserção, o processamento e a obtenção de várias análises quantitativas dos corpus linguísticos, desde as mais simples como a lexicografia básica, que se constitui no cálculo da frequência de palavras no *corpus* linguístico, até as mais complexas e multivariadas, como as análises de similitude e a classificação hierárquica descendente (Garcia; Santos; Pereira, 2010).

Nessa pesquisa bibliográfica, utilizou-se os seguintes descritores: “responsabilização escolar”; “*accountability* AND responsabilização”; “avaliação AND responsabilização”; “gestão AND *accountability*”; “*accountability* AND avaliação educacional”; e “*accountability* AND avaliação externa”. Com a análise dos resumos, excluiu-se grande parte dos trabalhos que não se enquadravam no campo da educação, totalizando 34 produções relacionadas aos descritores acima citados, sendo 20 dissertações e 14 teses.

Análise de Segmentos de Texto dos Resumos de Teses e Dissertações - 2010 a 2020

O corpus geral foi constituído por 34 textos, separados em 351 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 263 ST (74,93%). Emergiram 12.233 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 2.671 palavras distintas e 1.581 com uma única ocorrência.

Estatísticas textuais clássicas.

As estatísticas textuais clássicas dos resumos das produções mostram a quantificação das formas ativas das principais palavras com frequência igual e/ou acima de dez evocações, no *corpus* analisado. A palavra “escola”, com 122 repetições (5,51%), obteve a maior frequência dentro das teses e dissertações selecionadas. A segunda

e terceira maior frequência foram as palavras “avaliação”, que teve 76 repetições (3,43%) e a evocação “educação” com 73 repetições (3,30%). O termo gestão representou 3,16% do corpus, com 70 ocorrências. Já os termos “política”, “Estado”, “qualidade”, “accountability” e “responsabilização”, também apareceram com altas frequências, representando cerca de dois por cento do corpus textual cada termo (Tabela 1).

Tabela 1 - Frequência de palavras para corpus Teses e Dissertações - BDTD

Frequência de evocação de palavras para corpus “Teses e Dissertações”					
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
escola	122	5,51%	escala	16	0,72%
avaliação	76	3,43%	entrevista	16	0,72%
educação	73	3,30%	elemento	16	0,72%
gestão	70	3,16%	efeito	16	0,72%
pesquisa	63	2,84%	compreender	16	0,72%
resultado	62	2,80%	sentido	15	0,68%
análise	61	2,75%	proposta	15	0,68%
estudo	53	2,39%	governo	15	0,68%
política	51	2,30%	ldeb	14	0,63%
estado	51	2,30%	sociedade	13	0,59%
qualidade	49	2,21%	reforma	13	0,59%
accountability	47	2,12%	realizar	13	0,59%
responsabilização	45	2,03%	produção	13	0,59%
processo	38	1,72%	período	13	0,59%
ensino	37	1,67%	Pernambuco	13	0,59%
relação	35	1,58%	país	13	0,59%
modelo	35	1,58%	estratégia	13	0,59%
analisar	34	1,53%	caso	13	0,59%
sistema	32	1,44%	proficiência	12	0,54%
partir	32	1,44%	perspectiva	12	0,54%
contexto	32	1,44%	observar	12	0,54%
ação	30	1,35%	objeto	12	0,54%
trabalho	29	1,31%	meta	12	0,54%
desempenho	27	1,22%	função	12	0,54%
gestor	26	1,17%	cooperação	12	0,54%
forma	26	1,17%	desenvolvimento	11	0,50%
ano	26	1,17%	considerar	11	0,50%
município	24	1,08%	capital	11	0,50%
dado	24	1,08%	base	11	0,50%
aluno	24	1,08%	adotar	11	0,50%
documento	23	1,04%	tese	10	0,45%
utilizar	22	0,99%	tender	10	0,45%
programa	22	0,99%	participação	10	0,45%
Brasil	22	0,99%	orientação	10	0,45%
professor	21	0,95%	ocorrer	10	0,45%

objetivo	20	0,90%	melhoria	10	0,45%
mecanismo	20	0,90%	investigar	10	0,45%
discurso	19	0,86%	instituição	10	0,45%
controle	19	0,86%	impacto	10	0,45%
apresentar	19	0,86%	identificar	10	0,45%
rede	18	0,81%	diretor	10	0,45%
presente	18	0,81%	desenvolver	10	0,45%
Ceará	18	0,81%	crise	10	0,45%
mudança	17	0,77%	contribuir	10	0,45%
nível	16	0,72%	campo	10	0,45%
implementação	16	0,72%	abordagem	10	0,45%
implementar	16	0,72%			

Fonte: Processamento dos dados da pesquisa pelo IRAMUTEQ. Banco Digital de Teses e Dissertações. Elaboração própria.

De modo geral, a análise dos dados obtidos aponta às maiores frequências em torno dos vocábulos “escola”, “educação”, “gestão”, “resultado”; e, em sequência os termos “*accountability*”, “qualidade” e “responsabilização”. Observa-se um cenário lexical que centraliza a avaliação, a escola e as novas formas de gestão pública em torno dos resultados escolares produzidos nas avaliações em larga escala. Observa-se também, que o termo “prestação de contas” não se configura nesse contexto léxico, com o mínimo de frequência, enquanto predomina a tríade do discurso das agências multilaterais “qualidade-accountability-responsabilização”, que juntos representam cerca de 6,5% do *corpus* textual. Isso reforça a tese de que, no Brasil, o termo “*accountability*” está mais associado às políticas e aos programas de responsabilização escolar, isto é, ele é mais representativo, no contexto de pesquisa, a análise e gestão do sistema educacional do que articulado a premissa democrática de que os governos devem prestar contas à sociedade civil e aos cidadãos, embora o discurso social seja difuso nesse ponto, no âmbito da esfera pública. Portanto, a análise de tais teses e dissertações sugere uma lógica de *accountability* muito mais instrumental e técnica do que polí-

tica e ética, em relação aos modelos aos apresentados.

Nuvem de Palavras

A Figura 1 informa a análise lexical simples da frequência estatística de palavras, porém graficamente mais interessante. A nuvem de palavras centraliza e aumenta as palavras com maior evocação dentro dos resumos selecionados. Assim, pode-se manifestar a forma em que as palavras possuem uma maior predominância no meio da nuvem, tais como escola, avaliação, política, resultado, gestão, *accountability* etc.

A figura também coloca em evidência as palavras em que não tiveram uma frequência consideravelmente alta, dessa forma, nota-se que algumas palavras como “professor”, “ensino”, “autonomia”, “aluno” e “aprendizagem” se encontram afastadas do centro da figura. É importante destacar que, o termo “democracia” não aparece nem nas frequências simples nem na nuvem de palavras, o que revela como a noção de *accountability* não se configura, nesses estudos, como uma instituição social da sociedade civil, mas como um instrumento de políticas públicas adaptado ao ideário da nova gestão pública (NGP).

a dignidade e o ânimo dos professores, terminando também por “desvirtuar as relações entre alunos e professores e entre professores”. (Aguilar, 2013, p. 31) e degradar o cotidiano educativo (Autor, 2019; 2020; 2022).

Análise de Similitude

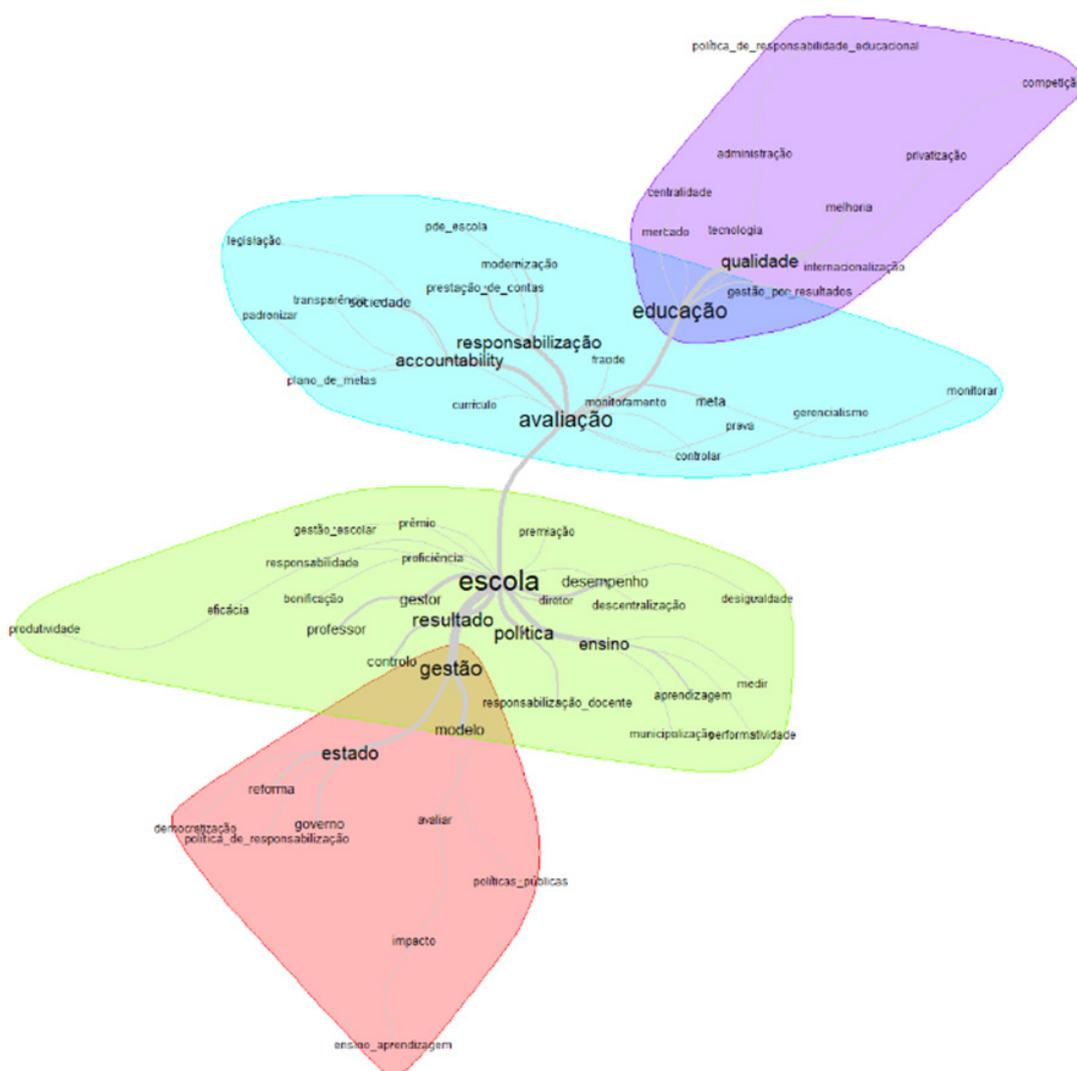
A Análise de Similitude baseia-se na Teoria dos Grafos e possibilita a identificação de co-ocorrências entre as palavras de diferentes segmentos de um *corpus* textual, evidenciando a conexão entre elas, isto é, representa a ligação entre as palavras do *corpus* textual. A análise é graficamente apresentada no Halo de Similitude (Figura 2).

No grafo, observa-se a centralidade do vo-

cábulo “escola”, como termo nuclear ao qual se conectam termos nucleares secundários, tais como “avaliação”, “educação”, “gestão”, seguido por núcleos intermediários, a saber: “resultado”, “política”, “responsabilização”, “*accountability*”, “qualidade” e “ensino”.

Nessa análise, destaca-se o termo “política” associado a forma “responsabilização docente”; a palavra “proficiência” articula-se às palavras “prêmio”, “bonificação”, “eficácia” e “produtividade”, assim como ao vocábulo “resultado” associado a forma “controle”, em que a ideia de qualidade educacional decorreria mais da competição entre as unidades, redes e sistemas educacionais, do que da responsabilidade social (política e civil) em face à formação de novas gerações de cidadãos da polis.

Figura 2 - Halo de Similitude: resumos de Teses e Dissertações sobre responsabilização escolar



Fonte: Processamento dos dados da pesquisa pelo IRAMUTEQ. Banco Digital de Teses e Dissertações.

O termo “avaliação” também desdobra-se em relação as formas “controle”, “monitoramento”, “metas” e “gerencialismo”, indicando aspectos centrais do modelo da Nova Gestão Pública nos estudos realizados e expresso nas produções analisadas. Outras duas articulações revelam a associação entre os termos “escola”, “diretor”, “desempenho”, “descentralização e “desigualdade”; e, a articulação entre “escola”, “ensino”, “aprendizagem”, “municipalização” e “performatividade”. Tais ramificações informam o movimento de descentralização e municipalização do ensino, concomitantemente com o aumento do controle externo da escola e da gestão, por meio de mecanismos de medição e performatividade. Já a inexistência de articulação de termos como “autonomia”, “gestão democrática”, “participação”, “equidade” e “igualdade” expressa a incidência da lógica gerencial-empresarial na gestão educacional, de corte autoritário (*top-down*), meritocrático, homogeneizador e instrumentalizado por tecnologias que alienam os atores educacionais e, em que a noção de autonomia escolar passa a ser interpretada como maior responsabilização dos professores e diretores pelos resultados da escola.

Partindo-se, ainda, do núcleo semântico escola, a forma “gestão” ramifica-se em relação aos termos “modelo”, “Estado”, “reforma”, “política de responsabilização”, “impacto”, “avaliar” e “políticas públicas”. Aqui, evidencia-se a incidência do Estado-Regulador e/ou Estado-Avaliador como determinante à gestão escolar, colocando em destaque as políticas educacionais de avaliação e as políticas de responsabilização das escolas como instrumentos estruturantes da atual regulação das políticas educacionais brasileiras.

Uma segunda ramificação conecta a forma “escola” com os termos “avaliação”, “responsabilização” e ao termo “*accountability*”. A associação entre a forma avaliação e educação possui uma ramificação para os termos “fraude” e “currículo”. Outras ramificações com frequências menores associam as formas “*accountability*”, “sociedade”, “transparência”, “plano de metas” e “padronização”. Já a ramificação do termo “responsabilização”, desdobra-se para o termo “prestação de contas”, embora de modo residual e associado às formas “modernização” e “PDE Escola⁵”.

A última ramificação apresenta os termos “educação” e “qualidade” com maior frequência e, com menor frequência, encontram-se às formas “melhoria”, “internacionalização”, “privatização” e “competição”. Identifica-se também outros vocábulos do jargão empresarial associados com o termo “educação”, tais como as formas “mercado” e “centralidade”, por um lado, e, “gestão por resultados”, por outro.

A partir da análise lexical das produções de teses e dissertações depositadas na BDTD, dada a centralidade da avaliação na gestão da escola e o uso dos resultados dessa avaliação como condição de responsabilização dos atores escolares, dimensão real da prática social hoje desenvolvida no cotidiano escolar, torna-se irredutível “complexificar e dar maior rigor teórico conceptual à *accountability* em educação” (Afonso, 2015, p. 1315).

Considerações finais

Embora haja dissenso na literatura brasileira acerca da *accountability* escolar, a combinação de responsabilização escolar, meritocracia e privatização, enquanto pauta de um Estado-avaliador, mostra-se um modelo autoritário de gestão que tende a se tornar hegemônico em países com tradição educacional classista e seletiva. Essa seria a constatação mais nefasta da inscrição da educação pelo discurso capitalista, a saber, a destituição de valores ético-políticos da escola moderna em sua função pública e social, abrindo o caminho à mercantilização do saber e a produção de capital humano.

O estreito vínculo entre transparência e prestação de contas, no caso Brasileiro, revela a predominância de políticas de responsabilização escolar atrelada às políticas educacionais de avaliação como modelo de gestão “eficiente” e “eficaz”, isto é, enquanto fundamentos da nova gestão pública. Na realidade, pode-se inferir que a responsabilização escolar carrega sempre um aspecto negativo, na medida em que desqualifica, culpabiliza e desautoriza os profissionais da educação, estimulando, por vezes, comportamentos perversos que terminariam com amplificação das desigualdades no âmbito interior das escolas.

De outro modo, a responsabilidade social pressuposta no processo de avaliação da educação não se reduz ao modelo de controle de resultados escolares, que se tornou hegemônico no Brasil e no mundo, por meio de indução

⁵ O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) é um programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que visa apoiar e auxiliar as escolas públicas com a gestão escolar.

de agências econômicas como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e, assim, a responsabilidade social da avaliação educacional implica valores sociais, políticos e culturais, que requer o aprendizado, a ampliação e a qualidade de uma democracia substantiva, participativa e crítica. Assim, se aposta na noção de *accountability* reflexiva e democrática, cuja responsabilização social da avaliação pressupõe a valorização social, cultural e política dos processos de participação, o apoio à gestão democrática da escola pública e o fortalecimento do magistério, de modo a conceber relações recíprocas entre governos, sociedade, famílias e escolas, em torno de uma responsabilidade social fundamentada na ampliação da cultura política democrática, da ética e da melhoria da educação pública.

Referências

- AGAMBEN, G.. O que é um dispositivo. In: AGAMBEN, G.. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009, p. 27-51.
- AFONSO, A. J. Recuo ao cientificismo, paradoxos da transparência e corrupção em educação **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, p. 1313-1326, dez., 2015.
- AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**, 33, 119, p. 471-484, 2012.
- AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Revista Contrapontos**, v. 7, n. 1, p. 11-22, mar. 2007.
- AGUILAR, L. E. **A política pública educacional: sob a ótica da análise satisfatória**. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2013.
- ARAUJO, K. H.; PASSONE, E.; GOMES, J. A. S. Percepção de alunos sobre o programa de responsabilização escolar do Ceará. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, p. 357-374, jan. 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v24n72/1982-0305-teias-24-72-0357.pdf>. Acesso 19 jan. 2024.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-752, 2005.
- DUPRIEZ, V.; MALET, R.. **L'évaluation dans les systèmes scolaires**. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités. Bruxelles: De Boeck, 2013.
- BARBANA, S.; DUPRIEZ, V; DUMAY, X. Accountability policy forms in European educational systems: an introduction. **European Educational Research Journal**. V, 19, n. 2, p. 165-169, 2020.
- FONSECA, D.. COSTA J. A.. Avaliação das escolas e regulação político-normativa: uma análise de discursos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n.8, p.210-243, jan./jun. 2018.
- GARCIA M. N.; SANTOS S. M. B.; PEREIRA R. S.; ROSSI G. B. Software livre em relação ao software proprietário: aspectos favoráveis e desfavoráveis percebidos por especialistas. **Gestão e Regionalidade**, v. 26, n. 78, 2010.
- MONS, N.; DURPIEZ, V. Les politiques d'*accountability*. Responsabilisation et formation continue des enseignants. **Recherche et formation**, v. 65, p. 45-59, 2010.
- O'DONNELL, G. Accountability horizontal e novas poliarquias. **Lua Nova**, São Paulo, n. 44, p. 27-54, 1998.
- OLIVEIRA. D. A.; CLEMENTINO, A. M. As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: uma análise da educação básica nos estados da região Nordeste. **Revista Iberoamericana de Educación**, 83(1), 2020.
- PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. A perspectiva política da educação comparada e as avaliações internacionais da qualidade da educação. **Políticas Educativas - PolEd**, [S.l.], v. 1, n. 1, ene. 2011.
- PASSONE, E.; RONCOLI, M. G. Revisão da literatura sobre os estudos de responsabilização escolar no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 16, e84282. Abril de 2022. Disponível em:

vistas.ufpr.br/jpe/article/view/84282/46415.
Acesso em: 19/01/2024.

PASSONE, E. F. K. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na educação básica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 152, p. 424-448, jun. 2014.

PASSONE, E. F. K. Da avaliação em larga es-

cala ao furor avaliativo: a degradação do ato educativo. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 21, n. 3, p. 945-964, 10 dez. 2019.

RAVITCH, D.. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010

SANGUE BOM: UM GESTO SIMPLES, UMA VIDA SALVA

<https://doi.org/10.47247/2316.4484/11.1.8>
GOOD BLOOD: A SIMPLE GESTURE, A LIFE SAVED

Leticia Moreira Viesba¹
Rosemary Ferreira de Souza Pontes Alves²
Andreia Aparecida Silva³
Daniele Rocha⁴

RESUMO

O projeto trabalhou em sala de aula as características e importância da doação de sangue. O assunto foi abordado em diferentes séries e disciplinas como Português, Biologia e Artes. Nas aulas foram produzidos cartazes, apresentações, vídeos e flyers. Além do trabalho em sala de aula, os alunos participantes distribuíram panfletos na reunião de pais, para todas as salas, dando informações de sensibilização sobre o assunto para todos os pais e responsáveis. A última etapa do projeto foi uma grande gincana de doação de sangue no banco de Santo André, criando assim a primeira edição de uma campanha de doação de sangue com uma escola na cidade. Essa iniciativa pode ser replicada em outras escolas, outras edições e bancos de sangue. Essa campanha incentivou a doação de toda a comunidade e entorno da escola. Espera-se que o impacto tenha sido positivo e de larga escala, considerando que são 36 salas na escola, se cada turma incentivou 10 doações a E.E. Wanda Bento Gonçalves ajudou de forma indireta 1440 vidas.

Palavras-chave: Doação de sangue; Campanha escolar; Sensibilização comunitária.

ABSTRACT

The project worked in the classroom on the characteristics and importance of blood donation. The topic was addressed in different grades and subjects such as Portuguese, Biology, and Arts. In the classes, posters, presentations, videos, and flyers were produced. In addition to classroom work, participating students distributed pamphlets at the parents' meeting, to all classrooms, providing awareness information to all parents and guardians. The final stage of the project was a large blood donation drive at the Santo André blood bank, thus creating the first edition of a school blood donation campaign in the city. This initiative can be replicated in other schools, other editions, and blood banks. This campaign encouraged donations from the entire school community and its surroundings. It is expected that the impact was positive and large-scale, considering that there are 36 classrooms in the school, and if each class encouraged 10 donations, E.E. Wanda Bento Gonçalves indirectly helped 1,440 lives.

Keywords: Blood donation; School campaign; Community awareness.

¹ Doutoranda em Ciências Farmacêuticas pela Unifal.

² Licenciada em Letras. Professora aposentada da SEDUC-SP

³ Licenciada em Ciências Biológicas. Professora da E.E. Wanda Bento Gonçalves, Santo André-SP.

⁴ Licenciada em Matemática. Coordenadora Pedagógica na E.E. Wanda Bento Gonçalves, Santo André - SP .

INTRODUÇÃO

Os avanços da medicina e da ciência moderna tem salvado vidas ao longo de gerações. Contudo, mesmo com tantos avanços, muitas vezes os processos de tratamento e recuperação de pacientes sobre doenças ou acidentes envolvem aspectos humanos e sociais que carecem da empatia e solidariedade da sociedade, como a doação de órgãos, medula e sangue. Especificamente sobre a doação de sangue, sabe-se que este ato solidário pode salvar vidas e fazer a diferença na vida de muitas pessoas. No entanto, apesar da importância dessa prática, muitas vezes há escassez de sangue nos bancos de sangue, o que tem sido um problema social e que, não raras as vezes, dificulta o tratamento para pacientes que precisam de transfusões (WHO, 2010; Ministério da Saúde, 2013).

Diante disso, é fundamental que a sociedade se mobilize para incentivar a doação de sangue, e aí entram as escolas que podem desempenhar um papel fundamental nessa mobilização. A premissa global de que é nas escolas que os jovens estão em uma fase de formação de valores e princípios nos leva a afirmar que é vital que aprendam desde cedo sobre a importância da doação de sangue e como isso pode ajudar a salvar vidas. Além disso, as escolas podem realizar campanhas de sensibilização, como palestras, minicursos e eventos, para incentivar a doação de sangue entre estudantes, pais e professores. Outras iniciativas como essa já foram relatadas em Segawa, et al (2022), Bossolan, et al. (2011) e Bitencourt & Struchiner (2015).

A doação de sangue é uma prática essencial para a saúde pública e salva milhares de vidas todos os anos. No entanto, no Brasil, os bancos de sangue enfrentam constantes desafios para manter os estoques de sangue abastecidos, o que compromete o atendimento aos pacientes que precisam de transfusões. De acordo com o Ministério da Saúde, apenas 1,6% da população brasileira doa sangue regularmente, enquanto a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda que esse índice esteja entre 3% e 5%. Além disso, os dados mostram que a maioria das doações são realizadas por pessoas entre 25 e 29 anos, o que evidencia a necessidade de um trabalho de sensibilização voltado para outros grupos etários.

Em 2020, o Brasil registrou uma queda de cerca de 20% no número de doações de sangue em relação ao ano anterior, devido à pandemia

de COVID-19 e às medidas de isolamento social adotadas para combatê-la. Já em 2021 e 2022 os números subiram moderadamente. Diante desse cenário, é fundamental que sejam realizados esforços para estimular a doação de sangue no país. Isso pode ser feito através de campanhas de conscientização que informem a população sobre a importância da doação de sangue e esclareçam as dúvidas e mitos que ainda cercam essa prática. E desenvolver tais campanhas no espaço escolar é uma das formas de contribuir que os estudantes, desde o início de sua formação, compreendam o valor deste ato solidário. Por isso, o presente projeto busca conscientizar a comunidade escolar sobre a importância da doação de sangue, desmistificando crenças infundadas e destacando a necessidade de manter os estoques dos bancos de sangue sempre abastecidos. Por meio de palestras, campanhas publicitárias e eventos de doação, pretendemos incentivar a população a adotar a doação de sangue como uma prática frequente e essencial para a saúde pública do país.

Nesse sentido, este projeto tem como objetivo investigar qual o potencial de impacto as escolas podem provocar junto à alimentação nos bancos de sangue de forma que a análise dos dados e posterior ações na escola possam promover a sensibilização, informação e conscientização sobre a importância da doação de sangue e destacar o papel da comunidade escolar nesta mobilização. Por meio de atividades educativas, como palestras e campanhas de doação, pretendemos sensibilizar estudantes, professores e a comunidade escolar como um todo sobre a importância da doação de sangue e como essa prática pode ajudar a salvar vidas.

O desenvolvimento do projeto e participação ativa dos estudantes também trará importantes conhecimentos científicos, pois para o desenvolvimento das campanhas e ações informativas será necessária uma ampla busca de dados e artigos e posterior tratamento desses dados para publicização junto à comunidade escolar.

Acredita-se que o desenvolvimento de projetos ou programas de doação de sangue nas escolas possa contribuir substancialmente para alimentação nos bancos de sangue no país. Para isso, será realizada a presente pesquisa que levantará uma investigação acerca do potencial das escolas em relação aos números de potenciais doadores e sua contribuição efetiva junto ao banco de sangue. Dessa forma a nossa escola seria piloto nesse projeto que pode se consoli-

dar nas escolas de Santo André.

DESENVOLVIMENTO

Para desenvolvimento do projeto, primeiro foi realizada uma ampla pesquisa de forma a destacar o potencial das escolas perante a contribuição à um banco de sangue. De posse dos dados e das análises, os participantes promoverão discussões com as turmas 8^{os} A, B, C.

O desenvolvimento do projeto permeou por discussões entre as etapas a seguir, buscando correlacionar cada discussão com os dados obtidos na primeira etapa. Para a sensibilização, informação e conscientização da comunidade escolar, buscaremos desenvolver: produção de folhetos da campanha, seleção dos folhetos da campanha e premiação, produção de banners e anúncios publicitários no formato de vídeos e infográficos com os 2^{os} anos - vídeos, produção de comunicados e informes para os responsáveis e sensibilização e informação dos responsáveis e comunidade durante as reuniões escolares.

O projeto foi finalizado com uma gincana no **GSH Banco de Sangue** (Av. Dom Pedro II, 877, Jardim, Santo André) e com uma tenda na Feira Cultural Solidariedade que será realizada na escola. Durante todo o projeto, os participantes protagonistas foram estimulados a realizar anotações de suas observações e a registrarem os dados, percepções e registros visuais para que posteriormente eles possam desenvolver artigos científicos, capítulos de livros e trabalhos para apresentação em eventos acadêmicos abertos à comunidade, como o Congresso Internacional Movimentos Docentes, realizado via Universidade Federal de São Paulo.

Resultados

Como resultados tivemos inúmeras atividades elaboradas em sala de aula, no formato de pesquisas, apresentações, vídeos, etc. Tivemos também a intensa participação no Banco de Sangue de Santo André, com alunos e familiares doando sangue, esses dados foram contabilizados do dia 08 até 30 de maio (tabela 1).

NÍVEL DE ENSINO	DOAÇÕES TOTAIS
Ensino fundamental I	22
Ensino Fundamental II	3
Ensino Médio	16
EJA	15

Tabela 1 - Quantidade de doações de sangue em nome da escola

Houve uma mobilização e sensibilização quanto ao assunto muito interessante dentro e fora da escola. No Gráfico 1 podemos entender o tamanho do impacto do projeto quando vemos que a média de doações (a cada mil alunos) foi maior do que a média de doações da população dos países mais ricos do mundo.

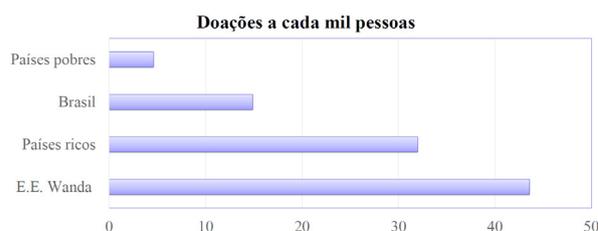


Gráfico 1 - Comparação das doações de sangue em diferentes países, com o Brasil e a nossa escola. Considerando doações a cada mil habitantes e para a escola doações a cada mil alunos.

A partir dessa experiência, pode-se considerar o Projeto “SANGUE BOM” (Figura 1) como uma vertente do iniciado em 2022 que resultou na Doação de alimentos, roupas, calçados, brinquedos, dentre outros itens para a Casa dos Pobres, uma associação que oferece auxílio aos excluídos, situada na Fazenda da Juta, em São Paulo.

Figura 1 - Logo do Projeto



Agora, no ano de 2023, a escola está empenhada em conscientizar a comunidade sobre a importância da Doação de Sangue, fomentando pais, alunos (16 anos ou mais), funcionários e familiares a salvarem vidas. Convém ressaltar que o slogan “Salve vidas com uma bolsa de amor” surgiu da discussão e produção de folhetos pelos alunos e que a EE Professora “Wanda Bento Gonçalves” (Figura 2) acredita e trabalha por uma escola que seja agente de transformação social e, por isso, investiu, com tanto afincio, na

construção desse trabalho.

Figura 2 - Alunos trabalhando na elaboração da material



Figura 3 - Flyers elaborado pelos alunos



Impactos sociais do projeto

Esse projeto tem o intuito fundamental de envolver a comunidade escolar, e seu entorno. Tanto familiares quanto moradores do bairro.

Pretende-se que todos se sensibilizem a causa de doação de sangue, bem como doem regularmente. Auxiliando assim o banco de sangue da cidade bem como a vida de muitas pessoas que dependem dessa doação

BENEFÍCIOS PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

- Aumento da conscientização sobre a im-

portância da doação de sangue para salvar vidas;

- Oportunidade para os alunos participarem de uma ação solidária e fazerem a diferença na vida de outras pessoas;
- Aprendizagem sobre o processo de doação de sangue, incluindo critérios de elegibilidade e medidas de segurança;
- Sensibilização para a importância da saúde e bem-estar pessoal e coletivo.

Resultados para a comunidade escolar:

- Potencial para aumentar a participação dos estudantes em outras atividades sociais e cívicas;

- Melhoria da reputação da escola e possibilidade de atrair novos alunos ou patrocinios;
- Oportunidade de desenvolver habilidades de liderança e organização para os alunos envolvidos no projeto;
- Fortalecimento dos laços sociais entre os participantes do projeto.

Benefícios para a sociedade em geral:

- Aumento do suprimento de sangue no banco de sangue locais, o que pode salvar vidas de pessoas que precisam de transfusões;
- Redução dos custos de tratamento de pacientes que precisam de transfusões, já que a doação de sangue é um recurso renovável e gratuito;
- Sensibilização para a importância da doação de sangue, o que pode incentivar mais pessoas a doar regularmente e, assim, manter o suprimento de sangue em níveis adequados;
- Contribuição para a cultura de solidariedade e cidadania, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

Considerações Finais

A doação de sangue é um ato de solidariedade que pode salvar vidas e, portanto, é um tema de grande importância para a sociedade. O papel das escolas na promoção da conscientização sobre a doação de sangue e a importância deste ato solidário é fundamental, uma vez que os estudantes representam uma parcela significativa da população e são capazes de mobilizar a comunidade ao seu redor.

Este projeto de pesquisa tem como objetivo investigar o papel das escolas na promoção da doação de sangue de forma a promover a sensibilização, informação e conscientização sobre este ato solidário. Espera-se constatar que as escolas podem desempenhar um papel importante nos processos sobre a doação de sangue, por meio de atividades educativas e eventos comunitários, e que a mobilização dos alunos pode contribuir para aumentar o número de doadores de sangue na comunidade.

Durante a idealização e planejamento do projeto foi observado que a conscientização sobre a doação de sangue é fundamental para a manutenção do suprimento de sangue no banco

de sangue locais e para salvar vidas. A doação de sangue é um recurso renovável e gratuito, que pode ser utilizado no tratamento de diversas doenças e procedimentos médicos, e, portanto, é essencial que a população esteja consciente da importância deste ato solidário.

Espera-se que diante dos resultados que serão gerados neste projeto de pesquisa, possa-se criar um programa ou cartilha instrutiva que oriente as escolas a promover atividades educativas, palestras, minicursos, formações e eventos comunitários que abordem a importância da doação de sangue e incentivem os alunos a participarem deste ato solidário. Dessa forma, será possível conscientizar a comunidade sobre a importância da doação de sangue e contribuir para salvar vidas.

Referências

ALBUQUERQUE, Rodolfo Pires de. Doação de plaquetas: para que serve e como é feita? **Grupo NotreDame Intermédica**. 08 de junho de 2017. Disponível em: <<https://www.gndi.com.br/saude/blog-da-saude/doacao-de-plaquetas-para-que-serve-e-como-e-feito->>. Acesso em: 27 abril 2023.

ALMEIDA, B. B. da.; et al. Doação de sangue: o que é preciso saber sobre isso? Rio Grande: **Liga de Educação em Saúde**, 2021.

BITTENCOURT, L. P.; STRUCHINER, M. A articulação da temática da doação de sangue e o ensino de biologia no Ensino Médio: uma pesquisa baseada em design. **Ciênc educ (Bauru)** [Internet]. 2015. Jan;21(1):159-76.

BOSSOLAN, R. P.; PEROSA, G. B.; PADOVANI, C. R. A doação de sangue sob a ótica de escolares: concepções e valores. **Psicol Reflex Crit** [Internet]. 2011;24(3):495-503.

BRASIL. **Manual de orientações para promoção da doação voluntária de sangue** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção a Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. - 1. ed., 1. reimpr. - Brasília : Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Doação de sangue: como doar, quem pode doar, impedimentos**. Ministério da Saúde, 2013-2021. Disponível em: <<https://antigo.saude.gov.br/saude-de-a-z/doacao-de-sangue#:~:text=Podem%20doar%20>

sangue%20pessoas%20entre,com%20consentimento%20formal%20dos%20respons%C3%A1veis.>. Acesso em: 27 abr. 2023.

GOIS, D.; FREITAS, F. e ARAÚJO, T. C. P. **Doação de sangue: cuidados e restrições para o doador**. Rio Claro: UNESP, 2020.

Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação-Geral de Sangue e Hemoderivados. Caderno de informação [recurso eletrônico]: sangue e hemoderivados: produção hemoterápica: Sistema Único de Saúde - SUS Pessoni, Aquino, Alcantara 159 **Saud Pesq**, 2021 jan./mar.; 14(1):153-160

SEGAWA, M.E.F; FAINA, F. V. B.; PASCHOARELI, L. A; TERRA, N. J. R.; NUNES, P. M.; ALMEIDA, J. R. C. M.; DEZEM, B. S.; RIBEIRO, H. P. L. ; ABREU, M. T. C. L. Ações lúdicas para conscientização da importância da doação de sangue realizadas em escola do município de Uberaba. **Hematology, Transfusion and Cell Therapy**, Volume 44, Supplement 2, 2022, Page S383, ISSN 2531-1379.

World Health Organization. **Toward 100% Voluntary Blood Donation: A Global Framework for Action**. World Health Organization. [Internet]. 2010.

RELATO DE EXPERIÊNCIA - LITERATURA E RESISTÊNCIA - O LUGAR DA EXPRESSÃO DA TRADIÇÃO POPULAR NO SERTÃO NORDESTINO

<https://doi.org/10.47247/2316.4484/11.1.9>

EXPERIENCE REPORT - LITERATURE AND RESISTANCE - THE PLACE OF EXPRESSION OF
POPULAR TRADITION IN THE NORTHEAST HISTORY

Maria de Lourdes Dionizio Santos¹
Arthur Bruno Alencar Silva²
Haynna Rebecca Dias Cavalcante³
Josefa Roseane Henrique Pereira⁴

RESUMO

Propomos apresentar um Relato de Experiência realizado por meio do Projeto de Extensão/Fluex/UFCG, vigência 2023, intitulado: LITERATURA POPULAR: LEITURAS E INFERÊNCIAS SOBRE SABERES, VIVÊNCIAS E MEMÓRIA COLETIVA NO SERTÃO NORDESTINO. Esse Projeto teve como objetivo primordial aprimorar o conhecimento do público-alvo, formado por professores que atuam em escolas da Educação Básica, assim como por discentes do Curso de Letras e áreas afins do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, com base na abordagem interdisciplinar entre Literatura e outros campos dos saberes. Dessa forma, como procedimentos metodológicos, lançamos mão de leitura do romanceiro tradicional, o que suscitou debates sobre questões pertinentes à realidade.

Palavras-chave: Literatura Popular. Formação continuada. memória coletiva.

ABSTRACT:

We propose to present an Experience Report carried out through the Extension Project/Fluex/UFCG, validity 2023, entitled: POPULAR LITERATURE: READINGS AND INFERENCES ABOUT KNOWLEDGE, EXPERIENCES AND COLLECTIVE MEMORY IN THE NORTHEASTERN HINTERLAND HISTORY. This Project's primary objective was to improve the knowledge of the target audience, formed by teachers who work in Basic Education schools, as well as students of the Literature Course and related areas at the Teacher Training Center of the Federal University of Campina Grande, based on the interdisciplinary approach between Literature and other fields of knowledge. Thus, as methodological procedures, we used the reading of traditional novels, which sparked debates on issues pertinent to reality.

Keywords: Popular Literature. Continuing education. Collective memory.

¹ Doutora em Letras pela UERN. Docente da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG. Cajazeiras/PB

² Discente do Curso de Letras da UFCG. Cajazeiras/PB

³ Discente do Curso de Letras da UFCG. Cajazeiras/PB

⁴ Discente do Curso de Letras da UFCG. Cajazeiras/PB

INTRODUÇÃO

O problema da seca no Nordeste brasileiro, em que pese o drama enfrentado pelo seu povo, instigou muitos artistas dessa região a manifestarem sua criatividade nas mais diversas formas de arte. Essa manifestação é impulsionada pelo desejo do ser humano de expressar sua indignação diante da falta de condições dignas de vida, bem como dos conflitos enfrentados pela população.

Desse modo, a obra de arte configura-se em instrumento de denúncia contra a opressão enfrentada por essa gente, haja vista sua linguagem estar imbuída de poder de subversão e transformação social, conforme o modo que o artista a utiliza, a fim de registrar seu protesto contra toda sorte de adversidade consequente do descaso com que é tratado o povo nordestino.

No decurso do tempo, a Região Nordeste tem demonstrado ser extremamente fértil, em se tratando de produção artística e literária, e, em especial, no que se diz respeito à Literatura Popular.

DESENVOLVIMENTO

O projeto de Literatura Popular (em andamento) proporciona ao participante uma valiosa experiência, visto que, a partir da leitura e discussão de obras da Literatura Popular explora-se um universo que pertence ao povo, a exemplo das vivências da massa, bem como das denúncias e da exposição de problemas e críticas sociais feitas através dos textos.

Dentre as diversas formas de arte que diz respeito à Literatura Popular destaca-se o Folheto de Cordel, objeto estético que abriga em seu bojo bens simbólicos como a linguagem a identidade cultural, entre outros, esse gênero literário configura-se, também, um meio de denúncia social, e traz em suas páginas a expressão de diferentes cotidianos de um povo, em especial o nordestino.

Conforme abordagem sobre o tema, realizada em trabalho anterior (Santos, 2023, p. 239), ao discutir sobre o nacional e o popular, partimos do princípio de que um e outro remetem “a uma dimensão que os antecede e os transcende”, conforme Renato Ortiz (1994, p. 130-131). Este autor destaca “a noção da memória” situada à “problemática da cultura po-

pular do Estado através da relação entre memória coletiva e memória nacional”, como “o prolongamento da memória coletiva popular”.

Dessa forma, temas como a seca no sertão nordestino geram discussões importantes, revivendo um momento histórico guardado no imaginário popular, que atravessa o tempo, ao longo de sucessivas gerações, a partir do legado cultural advindo da Península Ibérica, com os colonizadores. Neste sentido, a Literatura de Cordel é conhecida também pela sua composição de poemas escritos, em linguagem popular, ricos em rimas e na perfeição métrica dos seus versos que adquiriu força com o Romantismo brasileiro e permanece até então.

No intento de fundamentarmos nossa discussão remetemos ao estudo de Manuel Diégues Júnior, em seu texto “Literatura de cordel no Nordeste”, inserto na obra *Literatura popular em verso: estudos, ao falar sobre “A literatura oral tradicional e sua tradição ibérica, ao assinalar que:*

Os inícios da literatura de cordel estão ligados à divulgação de histórias tradicionais, narrativas de velhas épocas, que a memória popular foi conservando e transmitindo; são chamados romances ou novelas de cavalaria, de amor, de narrativas de guerras ou viagens ou conquistas marítimas. Mas ao mesmo tempo, ou quase ao mesmo tempo, também começaram a aparecer, no mesmo tipo de poesia e de apresentação, a descrição de fatos recentes, de acontecimentos sociais que prendiam a atenção da população. (Diegues-Júnior, 1986, p. 31).

Vale destacar que que a literatura de cordel, no Brasil, tornou-se o espaço para artistas e poetas realizarem produções que relatam a vida do nordestino e o drama de conflitos enfrentados por um povo que busca sempre condições de uma vida digna, entre outras temáticas.

Nessa esteira de raciocínio, pode-se perceber, através da leitura do cordel, os valores sociais e culturais que foram passados no decorrer do tempo, por meio da oralidade, expressa na arte de um povo que passou a verbalizar com naturalidade as situações de seu cotidiano, as suas crenças, as tradições e as memórias.

A propósito disso, Américo Sousa (2021, p. 136) afirma, em “Narrativas orais como fonte para uma história da Cultura Popular”, que “A enunciação de uma narrativa oral se faz na perspectiva da organização das experiências vividas pelo narrador, organização que lhe permite construir uma unidade identitária reconhecível pelo outro”.

A respeito da narração, Sousa (2021, p. 136) considera que ela “se realiza como espaço simbólico, intersubjetivo, no qual se ordena o caos das experiências vividas, atribuindo-lhes um sentido, construindo uma identidade [...] fluida e mutável em sua relação com diferentes tempos e diversos outros.

Dada a importância da Literatura Popular, trataremos, aqui, da relação que se estabelece entre dois cordéis de características, dada a semelhança que percebemos haver entre eles, no que tange à sua forma, ao seu conteúdo e à sua expressividade.

Partindo dessa premissa, no estudo dos textos, *Viagem ao país de São Saruê*, de Manoel Camilo dos Santos e *Uma viagem ao céu*, de Leandro Gomes de Barros, pode-se perceber o dialogismo conceituado por Bakhtin, citado por Fiorin (2006, p. 168), ao afirmar que “o enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados aos quais está vinculado numa esfera comum de comunicação verbal”.

Assim, a relação de sentido estabelecida entre ambos os textos, só é possível por meio da transferência significativa das palavras, desde o título, que remete a uma viagem, e no decorrer das duas obras pode ser observado que ambas tratam de um lugar ideal para se viver, farto de riquezas e abundância, conforme mostra os seguintes trechos de *Uma viagem ao céu*, e *Viagem a São Saruê*, respectivamente:

Deu-me dez pés de dinheiro
alguns querendo botar,
filhos de queijo do reino
já querendo safrejar,
uns carochos de brilhante
pra eu na terra plantar (Barros, s/d, p. 5-6).

Sítios de pés de dinheiro
que faz chamar atenção
os cachos de notas grandes
chega arrastam no chão
as moitas de prata e ouro
são mesmo que algodão (Santos, 1982, p. 7).

A relação dialógica entre os fragmentos acima é estabelecida pelo uso da metáfora “pés de dinheiro”, cuja figura de linguagem assegura a relação entre os textos; temos, assim, de forma implícita, a árvore apresentada em sentido figurado, cuja expressão aparece de modo similar, nos dois trechos acima, destacados das respectivas obras.

Trata-se, dessa forma, da presença do dialogismo entre discursos, o qual se dá através do contexto em que é apresentado, e externado da consciência do sujeito que, enquanto ser social

e interativo, traz consigo a experiência de um mundo mítico, fundado no imaginário popular, a exemplo das histórias contadas pelos seus antepassados, que servem de inspiração para essas produções artístico-literárias.

Sob essa perspectiva, ressaltamos que uma obra serve de inspiração para construção de outros, tornando-se referência, complementando-se. Esse diálogo que se estabelece entre essas obras reforça o tema abordado, reforça o sentido polifônico entre elas, bem como interpretações múltiplas, propiciando ao ouvinte/leitor a impressão de familiaridade com a narrativa, ao deparar-se com a ressonância de vozes em ambas as obras.

A partir da leitura das obras: *Uma Viagem ao Céu*, de Leandro Gomes de Barros, e *Viagem ao país de São Saruê*, de Manoel Camilo dos Santos, percebemos ser bastante clara e de fácil entendimento estabelecer uma relação de intertextualidade entre eles, devido ambos apresentarem, em seu desenvolvimento, perspectiva similar sobre a possível existência de um lugar desejável, conforme observamos em algumas estrofes das obras supramencionadas.

O cordel *Viagem ao País de São Saruê*, de Manoel Camilo dos Santos, narrado em primeira pessoa, o eu lírico realizou uma viagem ao hipotético país, chamado São Saruê, o melhor lugar para se estar no mundo. Essa viagem, de acordo com De acordo com Neide Medeiros Santos (1995, p. 125), pode ser associada ao “interior do Nordeste”, em razão “das secas constantes, a água é considerada um líquido precioso e água não falta neste lugar decantado pelo poeta”, que tece a história trazendo uma abordagem relacionada ao oposto do que de fato existe: a falta de bens imediatos para uma vida digna do povo nordestino.

Nessa perspectiva, os polos extremos materializam o efeito poético, possibilitando ao receptor do texto segurar a mão do eu lírico e com ele seguir em busca desse país maravilhoso, cujos elementos essenciais à vida sofrem o processo de metamorfose, em que a carência cede à abundância.

Assim, a natureza torna-se o lugar dos sonhos do povo representado na obra, que sofre fome e sede. As imagens sugeridas pela linguagem dessa obra, que remeta a passagens de *Uma Viagem ao Céu*, de Leandro Gomes de Barros. Ao longo de todo o cordel, o eu lírico conta as maravilhas e a paz encontrada naquele lugar e revela, inclusive, que por lá, realizava o seu fazer poético, como é mostrado na seguinte estrofe:

É um lugar magnífico
onde eu passei muitos dias
bem satisfeito e gozando
prazer, saúde, alegrias
todo esse tempo ocupei-me
em recitar poesias. (Santos, 1982, p. 9).

Dessa forma, o país de São Saruê representa um lugar utópico que contrasta com a realidade do povo nordestino, que, por muitas vezes, enfrenta grandes períodos de seca e duras travessias em busca de melhores condições de vida, como foi retratado em obras da Literatura Brasileira, como *O Quinze*, de Rachel de Queiroz; *Vidas secas*, de Graciliano Ramos; *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto; *Triste Partida*, de Patativa do Assaré, entre outras.

O referido cordel se comunica diretamente com *Uma Viagem ao Céu*, de Leandro Gomes de Barros. Esse apresenta o eu lírico como um dono de um bar falido e que certo dia apareceu-lhe uma alma vinda do céu, perguntando-lhe se ele vendia bebidas, ele disse que a venda estava quebrada, porém lhe restava dois garrafões de aguardente imaculada. A figura celestial bebeu cerca de três contas da bebida e convidou-lhe para ir ao céu, o eu lírico aceitou.

Tomando um “automóvel de vento” (Barros, s/d, p. 3), o eu lírico diz ter visto as mais belas maravilhas existentes no firmamento e que, antes de chegarem ao céu, viram o purgatório e o inferno. Ao cegar ao céu, encontrou São Pedro, que estava a cuidar da horta. Este lhe presenteou com “dez pés de dinheiro”, “caroços de brilhante”, “galhos de libras esterlinas”, “maniva de prata e de diamante” (Barros, s/d, p. 5-6). Além disso, o Santo pediu o seguinte a Santa Bárbara:

[...]
eu quero uma arrumação
Este moço quer voltar
Arranje-lhe uma condução. (Barros, p. 6).

-Bote cangalha num raio
e a sela num trovão
veja se arranja um corisco
para ele levar na mão
por que daqui para a terra
existe muito ladrão. (Barros, p. 6).

Entretanto, ao passar pelo purgatório o eu lírico viu sua sogra, o raio se apagou, o trovão se desmanchou e o corisco caiu de sua mão, perdendo tudo o que tinha ganhado de São Pedro. O eu lírico, então, volta à terra portando menos do que tinha levado, o mesmo informa que nunca mais voltou ao céu com medo de ver, nova-

mente, a sua sogra.

Ambas as obras supracitadas retratam uma viagem a lugares encantados: o país São Saruê e o Céu, respectivamente. Encontramos, assim, similaridades entre os meios pelos quais o eu lírico dessas obras chegam ao destino: o “carro de brisa”, o “carro do mormaço”, o “carro da neve fria” (Santos, 1982, p. 1-2), e o “automóvel de vento” (Barros, s/d, p. 3). Nessas obras, os lugares possuem árvores - “pés” carregados de dinheiro:

Os pés de notas de mil
carregam chega encapota
pode tirar-se a [sic] vontade
quanto mais tira mais bota
além dos cachos que tem
casca e folha tudo é nota. (Santos, 1982, p. 7).

Vi na horta de São Pedro
arvôredos bem criados
tinha pés de plantações
que já estavam carregados
pés de libras esterlinas
que já estavam deitados. (Barros, s/d, p. 5).

Outra questão encontrada nos dois cordéis, bem como em outros textos da cultura popular, é a religiosidade, com a citação de personagens (Moisés e Aarão) e de passagens bíblicas em *Viagem ao País de São Saruê*, e a presença dos santos: São Pedro e Santa Bárbara, em *Uma Viagem ao Céu*, como vemos nas seguintes estrofes, respectivamente:

Lá existe tudo quanto é beleza
tudo quanto é bom, belo bonito
parece um lugar santo e bendito
ou um jardim da divina Natureza:
imita muito bem pela grandeza
a terra da antiga promessa
para onde Moisés e Aarão
conduziam o povo de Israel,
onde dizem que corriam leite e mel
e caía manjar do céu no chão. (Santos, 1982, p. 10).

Aí chamou Santa Bárbara
esta veio com atenção
São Pedro aí disse a ela:
eu quero uma arrumação
este moço quer voltar
arranje-lhe uma condução. (Barros, p. 6).

A partir da análise dos cordéis citados, percebe-se que “[...], o sonho de uma viagem imaginária, o desejo de encontrar um país, uma ilha, um lugar idealizado, demonstram que uma utopia pode se tornar possível através da imaginação, da criatividade do poeta [...]” (Santos, 1995, p. 127).

Notamos, assim, uma questão recorrente nesses textos que pode ser destacada, é a da

fome, problema que no contexto nordestino é, em algumas particularidades muito presente, e assola profundamente a população. Ambos as obras de cordel acima referidas apresentam ao leitor uma quantidade extraordinária de alimentos que surge espontaneamente da natureza, conforme vemos a seguir, nos trechos em destaque.

Deparamo-nos, de imediato, com o elemento fantástico, próprio do cordel, expresso na linguagem da obra *Uma Viagem ao Céu*, de Leandro Gomes de Barros, conforme vemos na seguinte estrofe:

Vi cerca de queijo e prata
e lagoa de coalhada
atoleiro de manteiga
mata de carne guisada
riacho de vinho do pôrto
só não tinha imaculada (Barros, s/d, p. 5).

À maneira do que aparece na estrofe acima, a linguagem da obra *Viagem ao país de São Saruê*, de Manuel Camilo dos Santos, realiza o desejo de um coletivo, no plano imaginário, ao trazer a abundância como fantasia, ou utopia, na representação da voz de um povo cuja miséria é marcada pela escassez ou carência de alimentação.

Lá eu vi rios de leite
barreiras de carne assada
lagoas de mel de abelha
atoleiros de coalhada
açudes de vinho do porto
montes de carne guisada. (Santos, 1982, p. 4).

Observamos, no que diz respeito às semelhanças entre os textos é a existência de árvores que, contraditoriamente, e de modo fantástico, frutificam dinheiro e/ou pedras preciosas, o que se contrapõe à vulnerabilidade social, decorrente da falta do poder aquisitivo desse povo sofrido e trabalhador que, por tanto se esforçar e, mesmo dando o máximo de si em sua labuta, na maioria das vezes não adquire o mínimo para garantir sobrevivência.

Para iluminar nossa discussão, de acordo com nossa perspectiva, destacamos a seguinte estrofe de *Uma Viagem ao Céu*, marcada pelo exagero que transcende o lógico:

Galhos de libras esterlinas
deu-me cento e vinte pés
deu-me um saco de semente
de cédulas de cem mil réis
deu-me maniva de prata
e diamante umas dez. (Barros, s/d, p. 6).

Em seguida, apresentamos a seguinte es-

trofe, da obra *Viagem ao país de São Saruê*, de Manoel Camilo dos Santos, que dialoga com a anterior, de Leandro Gomes de Barros:

Os pés de notas de mil
carrega que encapota
pode tirar-se à vontade
quanto mais velho mais bota
além dos cachos que têm
cascas e folhas, tudo é nota. (Santos, 1982, p. 7).

Depreendemos, assim, que muitas são as temáticas e questões similares, de ordem estética e social que ambos os textos nos apresentam, em relação à vida e aos sonhos da população nordestina, imersa nessas problemáticas que a calejam de maneira tirana. Vale salientar, remetendo ao que discute Jerusa Pires Ferreira (2003, p. 82):

[...] o texto não é apenas o gerador de novos significados, mas um condensador de memória cultural, e que é sempre para quem percebe, a metonímia de um sentido integral reconstituído, um signo discreto de essência não discreta, [...] há todo um espaço de significações que o texto incorpora, das relações com a memória cultural (tradição) já formada na consciência de quem ouve ou vê.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho executado pelo Projeto de Extensão/Fluex/UFCCG, edição 2023 - Literatura Popular - concluído -, propiciou em termos de aprendizagem, por ocasião das realizações dos seus encontros quinzenais, com o público-alvo e a Equipe executora, através da abordagem leitura da obra literária, seguida de debate, em especial da literatura de cordel, que nos possibilita realizar o reconhecimento de nosso pertencimento identitário-cultural, a partir de sua expressividade artística, no contexto social que nos envolve, além de inferir sobre e aprofundar as reflexões possíveis questões e problemáticas que assolam a realidade em que estamos inseridos.

O projeto nos proporciona o envolvimento com pessoas e obras de maneira interativa, assim como a possibilidade de expressar, através dos encontros, nossas vivências, nossos sentimentos particulares e os nossos entendimentos com relação a essas leituras, tomando como base sempre a nossa perspectiva de vida e as nossas subjetividades. Dessa forma, é importante entender que, por meio da ação de Extensão, à maneira do que acontece com esse Projeto, que, instrumentalizado com a leitura da obra

literário da literatura Popular, proporciona relevantes discussões a respeito da realidade, possibilitando ao participante enxergá-la por um outro prisma, e assim projetar possibilidades para uma melhoria futura e um pensamento mais crítico, no que tange à vida em sua complexidade.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que a obra literária, como objeto estético, suplanta a temporalidade e a diversidade de formas e gêneros que surgem no decurso da evolução estética e social. Assim, além de proporcionar fruição e prazer ao seu receptor, a poesia é um instrumento de transformação humana imprescindível em qualquer tempo e sociedade, por ser fonte inesgotável de conhecimento, saberes e memória, fundamentais ao enriquecimento cultural.

Por fim, em sua execução, este Projeto, em andamento, tem mantido o foco no fortalecimento e na disseminação da cultura do povo nordestino, ressaltando seu potencial criador, expresso em suas modalidades artísticas plurais.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Leandro Gomes de. **Uma viagem ao céu**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn000024.pdf> Acesso em: 1 out. 2023.
- DIÉGUES JÚNIOR *et al.* **Literatura de cordel no Nordeste**. In: **Literatura popular em verso: estudos**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986. p. 31-177.
- FERREIRA, Jerusa Pires. **Cultura é memória**. In: FERREIRA, Jerusa Pires. **Armadilhas da memória e outros ensaios**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003. p. 69-87.
- FIORIN, José Luiz. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-191.
- LOPES, José Ribamar (Org.). **Literatura de cordel: antologia**. 3. ed. Fortaleza: BNB, 1982. (Série Monografias, 14).
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SABINO, Raneide Barbosa; LIMA, Leidiane Faustino. **Países lendários da cultura popular: uma análise comparativa entre o país da cocanha e os cordéis viagem a São Saruê e viagem ao céu**. In: **Anais VI ENLIJE...** Campina Grande: Realize, 2016. p. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/26088>. Acesso em: 29 set. 2023.
- SANTOS, Maria de Lourdes Dionizio. **Literatura Popular: Leituras e inferências sobre saberes, vivências e memória coletiva no sertão nordestino**. In: ARAUJO, Raimundo Dutra. ARAUJO, Francisco Antonio Machado. (Orgs.) **Universidade e comunidade: compartilhando experiências transformadoras com ações de extensão no ensino superior [recurso eletrônico]**. Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2023. p. 236-246.
- SANTOS, Neide Medeiros. **Viagem a São Saruê: uma viagem utópica**. **Itinerários: Revista de Literatura**, n. 8, 1995. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/e64df818-f3ed-4fce-87d1-32f969548ab7>. Acesso em 29 set. 2023.
- SOUZA Américo. **Narrativas orais como fonte para uma história da cultura popular**. In: LEAL, Tito Barros.; MENESCAL, Ana Alice. (Orgs.). **Cultura (dita) popular: desafios e possibilidades para a História**. Sobral, CE: Sertão Cult, Edições UVA, Anpuh-CE, 2021. E-book. p. 121-141.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FERRAMENTA DE EMPODERAMENTO NA IDENTIDADE DA MULHER DISCENTE

<https://doi.org/10.47247/2316.4484/11.1.10>

Marcele Ventura de Andrade de Oliveira
Suzana Medeiros Batista Amorim

RESUMO

A identidade das mulheres que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil apresenta-se multifacetada, moldada por uma variedade de fatores sociais, educacionais e psicológicos vivenciados ao longo dos tempos. As referidas mulheres representam ampla diversidade em termos de idade, origem étnica, motivações e experiências de vida. A identidade de uma discente na EJA é influenciada por sua história de vida, desafios enfrentados e sucessos ou fracassos experienciados. A faixa etária das mulheres desta modalidade abrange desde jovens a adultas que abandonaram a escola cedo, bem como mulheres maduras que decidiram retomar os estudos. Muitas delas têm responsabilidades familiares, o que exige um equilíbrio entre suas obrigações familiares e o compromisso com a educação. Para muitas mulheres, a EJA representa uma oportunidade de empoderamento, ajudando-as a desenvolver habilidades, confiança, independência e autonomia, seja nos espaços sociais como nos pessoais. As motivações para ingressar na Educação de Jovens e Adultos são diversas, abrangendo busca por melhores oportunidades de emprego até o desejo de autoaperfeiçoamento e a realização de metas pessoais, que são fundamentais na (re) construção de suas identidades na escola, orientando seus objetivos educacionais e pessoais. Frente a isso, o artigo objetivou discutir as contribuições da Educação de Jovens e Adultos na (re)construção da identidade da mulher discente. O estudo de caráter qualitativo se fundamentou, do ponto de vista teórico, nas reflexões de Fagundes (2018); Freire (1992; 2001); Galvão e Di Pierro (2013); Hall (2006); Pimenta (2000); Tacca e Rey (2008); Viganò (2016) e de outros autores. Espera-se que este estudo possa fomentar reflexões neste campo de pesquisa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Identidade. Mulher discente.

ABSTRACT

The identity of women who attend Youth and Adult Education (EJA) in Brazil is multifaceted, shaped by a variety of social, educational and psychological factors experienced over time. These women represent a wide diversity in terms of age, ethnic origin, motivations and life experiences. The identity of a student at EJA is influenced by her life story, challenges faced and successes or failures experienced. The age range of women in this modality ranges from young people to adults who left school early, as well as mature women who decided to resume their studies. Many of them have family responsibilities, which require a balance between their family obligations and commitment to education. For many women, EJA represents an opportunity for empowerment, helping them develop skills, confidence, independence and autonomy, whether in social or personal spaces. The motivations for entering Youth and Adult Education are diverse, ranging from the search for better employment opportunities to the desire for self-improvement and the achievement of personal goals, which are fundamental in the (re)construction of their identities at school, guiding their educational objectives and personal. In view of this, the article aimed to discuss the contributions of Youth and Adult Education in the (re)construction of the identity of female students. The qualitative study was based, from a theoretical point of view, on the reflections of Fagundes (2018); Freire (1992; 2000; 2001); Galvão and Di Pierro (2013); Hall (2006); Pepper (2000); Tacca and Rey (2008); Viganò (2016) and other authors. It is hoped that this study can encourage reflections in this field of research.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da educação brasileira com características próprias, tendo como função dar aporte a jovens e adultos que desejam retornar aos bancos escolares para completarem seus estudos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Artigo 37, determina que a Educação de Jovens e Adultos se destina àqueles que não concluíram seus estudos na idade considerada apropriada.

A modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos tem suas especificidades, uma vez que atende discentes de diversas faixas etárias, cor, credo, gênero carregados de histórias, às vezes, parecidas, mas com singularidades e subjetividades próprias. Tacca e Rey (2008, p. 146) ressaltam que “a subjetividade é assumida como um complexo sistema de formações e subsistemas psicológicos”, referindo-se às singularidades de cada pessoa, particularidades que nos fazem seres diferentes, uma vez que ninguém é igual a ninguém e cada um adquire uma forma de ler e interpretar o mundo e o conhecimento através de suas vivências.

A mulher frequentadora da EJA é multifacetada tendo sua subjetividade nas funções de mãe, esposa, funcionária, filha, mulher, entre tantas outras, precisando se dividir em muitos afazeres durante o dia e ainda, encontrar tempo e disposição para os estudos, para a formação educacional. Muitas vezes, o anseio e necessidade de se sentirem úteis, de realizar o sonho de escrever seu próprio nome, aprender a ler para serem independentes, ter uma oportunidade de emprego ou conquistá-lo, fazem com que elas sejam fortalecidas, empoderadas e revalidem sua identidade como mulher, frequentemente negligenciada pelas tarefas do cotidiano, pelas exigências e demandas sociais impostas.

Nessa direção, o estudo refletiu sobre como o percurso das mulheres discentes da EJA, sejam jovens, adultas ou idosas, pode influenciar e transformar suas vidas no campo individual e coletivo, emponderando e fortalecendo suas identidades quando retornam à escola. A especificidade desta modalidade de ensino merece ser evidenciada, uma vez que atende estudantes de diversas origens étnicas, motivações e experiências de vida às

vezes, parecidas, mas com singularidades e subjetividades próprias.

Este cenário integra espaço de construção de subjetividades e representatividades do discente, que segundo Tacca e Rey (2008), estampam concepções de mundo, de sociedade, e de educação, entendendo que estes discentes vêm imbuídos de conhecimentos adquiridos durante as suas vivências. Para além disso, o educando continuará a ser constituído, enquanto frequenta o espaço escolar, sendo influenciado e formado por ele.

Acontece que, na expectativa do início de sua trajetória escolar, o aluno carrega para a escola não só a cultura de seu grupo, que estará imersa em algo bastante profundo, a sua singularidade. Será com muitos aspectos exclusivos próprios que ele se projetará no processo da aprendizagem escolar, perfazendo essa trajetória e continuando a sua constituição enquanto pessoa nas novas e importantes experiências em um espaço social específico (Tacca; Rey, 2008, p. 143).

Partindo desse entendimento, refletir as contribuições da EJA na vida destas mulheres é essencial. Assim sendo, como esta modalidade de ensino contribui para a vida e empodera estas discentes na construção e resgate de suas identidades a partir da retomada de seu lugar de direito?

Para dar conta das questões a serem discutidas aqui, foi traçada a metodologia a ser desenvolvida, neste estudo, através de revisão bibliográfica, tendo como fundamento as concepções de teóricos que tratam do assunto em tela. Severino (2007, p. 122) destaca que “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos [...]”. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores analíticos constantes dos textos”.

O aporte teórico foi fundamentado em autores como Fagundes (2018), Freire (1992; 2000; 2001), Galvão e Di Pierro (2013), Hall (2006), Pimenta (2000), Tacca e Rey (2008), Vigano (2016) entre outros, que discutem a temática proposta nesta pesquisa. Equiparando preceitos da Constituição da República Federativa do Brasil (1988); da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); e, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000), foi realizada uma análise documental, desta forma configurou-se em uma pesquisa investigativa de natureza qualitativa.

REVISÃO LITERATURA

Perspectivas legais e funções da Educação de Jovens e Adultos

A modalidade da EJA surge como um divisor de águas na vida de mulheres jovens, adultas e idosas que encontram na educação formal possível caminho para atingir autonomia e superação em suas vidas, que de tal forma possa gerar a elas empoderamento pessoal e social. O Parecer CNE/CEB nº11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000) reconhece e assegura o direito à educação dispondo do princípio de perspectivas de igualdade.

Vigano (2016) compreende a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos no Brasil como sendo uma das poucas alternativas para elevar o nível da escolaridade de sujeitos jovens, adultos e idosos que, por algum motivo, não concluíram os estudos na idade apropriada, possibilitando o acesso à educação que é essencial. Medidas legais garantem a legitimidade da EJA, estando alicerçadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que estabelece na seção V que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (Brasil, 1996).

Na sociedade contemporânea as desigualdades entre os sexos masculino e feminino, ainda, são observadas nas esferas educacionais, familiares, profissionais e sociais (Vigano, 2016), apesar de estar expresso na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a garantia do direito de igualdade entre homens e mulheres, oportunizando a estas conquistarem lugares antes inimagináveis, inclusive no âmbito educacional.

Para Vigano (2016, p. 11), “[...] embora a emancipação da mulher esteja cada vez mais

presente e a ideia de “igualdade” entre os sexos se demonstre nos direitos humanos, elas ainda permanecem “presas” a um sistema em que predomina o domínio masculino”. Diante disso, um número significativo de mulheres enfrenta diversas dificuldades para conseguir transpassar as barreiras para retornar aos bancos escolares. Muitas são criticadas por seus companheiros que não as apoiam nesta decisão, sendo violentadas em seus direitos, anseios e desejos, mas algumas ainda assim resistem e retornam à sala de aula.

A escola tem a função de trazer à luz essas discussões culturais, reformulando conceitos sobre o papel social, direitos e lugares ocupados por tais mulheres em nossa sociedade. Fernandes *et al.* (2016, p. 3) afirmam que “[...] depois que essas passam a conhecer os poderes das palavras e aprendem que são iguais aos homens perante a lei, passam a ter mais coragem, a interagir com a sociedade de forma independente e descontrolam a ideia de que as mulheres deveriam apenas cuidar da casa”, apontando como a educação tem um poder emancipador do gênero feminino.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000, p. 11) acentuam a natureza dessa modalidade de ensino, que deve promover “a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida”, sendo considerada função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. As referidas diretrizes discutem três funções da Educação de Jovens e Adultos, a saber: reparadora, que objetiva reparar um direito negado aos sujeitos que não terminaram sua escolarização na idade considerada correta; a função qualificadora, que busca atualizar e ensinar conhecimento para a vida na sociedade atual; e, equalizadora, visando uma redistribuição de igualdade dos bens sociais (Brasil, 2000).

A Organização das Nações Unidas (Unesco), em 1990, chamava a atenção

[...] para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (UNESCO, 1990, p. 6).

Neste ínterim, considerando que há anos se

discute sobre a necessidade de melhoria na qualidade e garantia da educação para mulheres e meninas, tornando realmente equitativa no sentido de garantir que essas mulheres tenham seus direitos assegurados e cumpridos, ainda hoje, vemos necessário debruçar sobre tal temática objetivando discutir e implementar intensificação das políticas públicas e meios que viabilizem a entrada e permanência dessas mulheres e meninas na escola.

Deste modo, “as políticas e projetos são pensados como solução, como oportunidades oferecidas, como pontes, ao menos como passarelas ou pinguelas para esses percursos de passagem. Ao estado e suas instituições cabe oferecer essas pontes e passarelas” (Arroyo, 2010, p. 1390). Assim sendo, para garantir de fato a conquista de tais direitos para mulheres e meninas é necessário estreitar a discussão na busca incessante de melhoria social.

Algumas dimensões do perfil da mulher discente da EJA

Para traçar o perfil da mulher discente da Educação de Jovens e Adultos temos que falar de algumas vertentes, uma vez que esse perfil é marcado por uma grande diversidade. Mulheres jovens, adultas, idosas, com credos diferentes, cor e subjetividades frequentam este espaço de ensino. Diversos são os motivos que conduzem as estudantes, desta modalidade de ensino, a abandonar a escola quando crianças ou adolescentes, como por exemplo: gravidez precoce; ter de trabalhar para ajudar economicamente a família; falta de apoio e estímulo na vida escolar por parte dos familiares; aulas desestimulantes; entre outros. No entanto, algumas destas mulheres em algum momento de suas vidas sentem desejo de retornar à escola. Como destaca Viganò (2016, p. 14), “[...] em geral, elas declaram os mais variados motivos para o retorno à escola, desde o desejo de melhorar de vida por meio da escolarização, à vontade de ajudar os filhos ou netos nas tarefas escolares, à volta ao mundo do trabalho”. Diante do exposto, observamos que a mulher frequentadora da EJA tem sua subjetividade nas funções de mãe, avó, esposa, funcionária, filha, mulher, entre tantas outras, tendo que se dividir em muitos afazeres durante o dia e ainda se esforçam para encontrar tempo e disposição para o estudo (Viganò, 2016).

Muitas das vezes, o anseio e necessidade de se sentirem úteis, de realizar o sonho de escre-

ver seu próprio nome, aprender a ler almejando a independência, ter uma oportunidade de emprego ou conquistá-lo, tais expectativas fazem com que elas sejam fortalecidas, empoderadas pessoal e socialmente. Baquero (2012, p. 184) salienta que “uma educação para a emancipação, concebida, conforme Freire, como ação cultural para a libertação pode se constituir em instrumento valioso em projetos e ações direcionados ao empoderamento dos sujeitos”; assim, revalidando sua identidade como mulher, frequentemente negligenciada pelas tarefas do cotidiano pelas exigências e demandas sociais impostas.

A diversidade de mulheres que encontramos nesse espaço de ensino é grande, a documentação da VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos, expõe “a EJA como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tencionados pelas culturas de jovens, adultos e idosos” (Brasil, 2008, p. 14).

Tal diversidade, torna-se um amplo campo para que os educadores atuem fazendo uso das experiências dos discentes, buscando compreendê-los, ouvi-los e atender suas necessidades e expectativas, como aponta Barcelos (2023):

Quando refletimos sobre nossas práticas pedagógicas e suas implicações curriculares e vice-versa, é fundamental que atentemos para os saberes e fazeres que são verbalizados pelo grupo com o qual estamos envolvidos. Ao contar sua história cada pessoa conta um pouco de sua vida e, assim, faz uma apresentação de sua leitura de mundo (Barcelos, 2023, p. 56).

Dessa forma, os discentes podem contribuir com a formação do currículo sendo ouvidos e recebendo um ensino relevante e participativo, útil para suas vidas. A disposição de prover uma educação que possibilite estabelecer conversações e de diálogos que permite um relacionamento que acolha e cuide com amorosidade sem exercer “processos de colonialismo autoritário e excludente” (Barcelos, 2023, p.67).

Na EJA, sabemos que as faixas etárias são diferentes, muitas vezes, na mesma sala de aula há pessoas de várias idades coexistindo, podendo haver um choque de interesses e culturas dos frequentadores, uma jovem não tem o mesmo desejo e expectativa ao entrar em uma sala de aula do que uma senhora. Brunel (2004, p. 9), salienta que “os jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no con-

texto atual [...]”. Vemos aqui um assunto a dialogar: como a escola na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos pode mudar e interferir nesta mentalidade e disposição das jovens a respeito dos estudos, uma vez que essa desmotivação e desencantamento pode existir por vários motivos, sendo que observamos que este público é tão afetado por desigualdades sociais, raciais, entre outros fazendo com que suas perspectivas de vida e futuro sejam minadas, assim como destaca Carvalho (2021, p. 145) “as jovens mulheres matriculadas na EJA não são quaisquer mulheres, são mulheres, jovens, pardas e/ou pretas, pobres, residentes, em sua maioria, em bairros periféricos, muitas delas mães e solteiras.”

Ainda, refletindo sobre essas jovens discentes, Brunel (2004, p. 21) defende que é “necessário (re)significarmos o lugar ‘simbólico’ desses estudantes e superarmos o rótulo de fracassados que frequentemente a comunidade escolar os impõe, e retomar com eles sua posição de sujeitos no processo educativo”. Rememorando como a Educação de Jovens e Adultos pode trazer transformação para a vida dessas jovens mulheres desmitificando o rótulo que recebiam de fracassadas, pois em vez deste lugar ser visto como um ambiente que possibilita mudança e nova oportunidade é percebida com preconceito até por seus frequentadores (Garcia 2020).

Não estamos afirmando que a Educação de Jovens e Adultos seja uma tábua de salvação para as intempéries da vida, até porque depende de como cada uma das discentes experienciará essa oportunidade de aprendizado. Mas, como afirma Freire (2000, p. 67) “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. A sociedade, o ser humano, a jovem, a mulher não mudam sem educação e é nesse sentido que afirmamos a importância da EJA na formação e transformação destas mulheres discentes, a experiência própria do aprender e adquirir conhecimento podem sem dúvida transformar uma vida e de alguma forma trazer esperança, mas “do verbo esperar”, como diz Freire (1992, p. 110-111) “Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperança é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”.

Outro aspecto a ser abordado, é a presença e o perfil da mulher idosa na Educação de Jovens e Adultos. O Estatuto do Idoso (2003) destaca em seu Art. 21 que “o Poder Público criará

oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” (Brasil, 2003, p. 17). No entanto, segundo Garcia (2020) a realidade com que deparamos é diferente, pouco desvelo se percebe para que a mulher nesta faixa etária retorne aos estudos, permaneça e tenha êxito no mesmo, quando na verdade, ela tem direitos adquiridos de ocupar estes lugares, com metodologias próprias que levem em conta suas dificuldades e limitações.

Alves (2019, p. 21) reflete sobre o perfil das discentes idosas, que é marcado por uma vida de luta e renúncias inclusive de educação, já que em algum momento da vida tiveram que optar por não estudar, por inúmeros motivos que circundam a vida de mulheres pobres, como ter que buscar trabalho, para ter uma renda para subsistência própria e/ou familiar, questões de preconceito e até violência física e psicológica.

Vigano (2016) destaca que quando já estão em um período da vida com seus filhos criados, cuidando de suas próprias vidas, dão-se a oportunidade de realizar sonhos engavetados, como por exemplo, conseguir ler a bíblia, uma receita de bolo, poder escrever seu próprio nome, sem ter de passar pelo constrangimento de carimbar o dedo na hora de assinar por não ter sido alfabetizada.

Para Barros (2016, p. 75), é notável que o maior receio enfrentado pelos indivíduos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos ocorre quando precisam adotar a prática de utilizar a impressão digital como sua assinatura nos documentos recém-emitidos. Essa situação é frequentemente constrangedora. Somente após superarem esse obstáculo, eles passam a sentir que estão moldando a própria narrativa de suas vidas. Freire (2018, p. 12), ressalta que “talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”. Nesta concepção, podemos entender que a mulher idosa, frequentadora da EJA tem um perfil de quem precisou renunciar a própria vida.

A Influência da EJA como espaço de ensino na promoção da identidade e empoderamento da mulher

Freire (2000, p. 21), como defensor e grande precursor da EJA, destaca que o “conceito de Educação de Adultos se move na direção da Educação Popular na medida em que a realidade

começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e a competência científica dos educadores e educadoras”. A formação contínua dos docentes é de extrema importância para garantir um ensino de qualidade e ideal para um público tão peculiar. E deste modo, esse educador possa aprender a lidar com tais particularidades, subjetividades e exigências.

Nessa perspectiva, Freire (2001, p. 16) esclarece que as pessoas não devem ser chamadas “à escola para receber instruções”, mas sim “para participar coletivamente da construção de um saber” que contribua para atender suas necessidades e os instrumentalize para lutar por seus direitos, os tornando “sujeitos de sua própria história”. Esse espaço de ensino passa a ser um referencial de transformação e empoderamento das mulheres estudantes, dando a elas voz ativa, buscando reformular suas identidades e o protagonismo de suas histórias. Fagundes (2018, p. 89) afirma que “[...] empoderamento é o processo que conduz à possibilidade de tomar decisões, fazer escolhas, falar, expor o que pensa e o que crê, o que deseja e do que precisa; e também de silenciar quando achar conveniente”.

Sob este prisma, Alves (2019) assevera que as

[...] práticas de empoderamento em uma turma de jovens e adultos são primordiais para os estudantes, pois é naquele espaço que eles vão se reconstituindo, criando possibilidade de um novo olhar e prática social, seres em constante transformações, internas e externas, sujeitos que buscaram retornar para a escola esperando um lugar diferente, um espaço de criação e liberdade (Alves, 2019, p. 29).

Dessa forma, vemos como o espaço formal de educação contribui no empoderamento dessas mulheres colaborando para sua independência em uma sociedade grafocêntrica, que em razão disso, acaba excluindo quem não é alfabetizado. Sobre isso, Galvão e Di Pierro (2007) nos esclarecem que

[...] no contexto urbano letrado, as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo passam a ser requeridas com maior frequência para a resolução de questões financeiras e burocráticas, para a obtenção de emprego e desempenho profissional, para a orientação e deslocamento no espaço. Sem domínio dessas habilidades, os analfabetos não se ressentem somente das limitações objetivas com que se defrontam, mas se sentem especialmente constrangidos com os rótulos pejorativos e a desqualificação simbólica que a sociedade lhes impõe (Galvão; Di Pierro, 2007, p. 20).

O espaço escolar da EJA oportuniza inclusão das mulheres estudantes na sociedade, trazendo assim o sentimento de empoderamento, recuperação da autoestima, regeneração ou contribuição nas identidades para essas discentes. Stuart Hall (2006, p. 13) afirma que a identidade “é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos; identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”.

Para Pimenta (2000, p. 18) “[...] a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Nesta perspectiva, pode-se perceber que a identidade vai sendo formada durante os processos de vivências, podendo presumir que de acordo com o momento e circunstâncias que o sujeito está vivendo interfere diretamente em sua identidade. Segundo Hall (2006), a identidade forma-se ao longo do tempo, enquanto se vive, através de processos inconscientes, não é algo inerente e implícito em nossa consciência desde que nascemos.

Tais mulheres, muitas vezes têm sua “identidade deteriorada”, como citam Galvão e Di Pierro (2007), seja por questões de preconceito, de violência, de exclusão vão permitindo serem apagadas e anuladas na sociedade, perdendo sua voz e por fim se calam. Nesse contexto, vemos como a EJA pode contribuir na regeneração da identidade, trazendo para elas a oportunidade de se sentirem mais empoderadas.

Nesta direção, o fato de as mulheres discentes estarem em um ambiente que possibilita buscar conhecimento e aprendizado, sendo estimuladas pelo docente a ampliar o conhecimento com práticas que fomentem o empoderamento, suas identidades vão sendo reforçadas, resgatando a autoestima, autoconfiança, autoamor, autorrespeito, trazendo significado e significância para suas vidas.

A educação tem o poder de transformar trazendo essas discentes para uma nova realidade, na qual há um leque de possibilidades e lugares que possam a vir alcançar, inseridas cultural e socialmente na sociedade, restaurando sua dignidade, tornando-as cidadãs aptas a lidar com as demandas da sociedade contemporânea.

O docente da Educação de Jovens e Adultos enfrenta um grande desafio, diante de uma demanda onde se depara com discentes carregados de histórias e subjetividades, tendo que dar conta de uma rotina de trabalho exaustiva, em muitos casos trabalhando o dia todo para garantir uma melhor remuneração. Dessa forma, não se capacitam para trabalho docente com essa clientela.

Sobre isso, Ventura (2012, p. 74) esclarece que a falta de discussão sobre a singularidade da Educação de Jovens e Adultos durante a formação inicial dos docentes está diretamente relacionada à falta de preparação destes para lidar com esse público. Cursos de formação raramente incluem uma reflexão profunda sobre como adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades dos jovens e adultos em processo de escolarização. Em vez disso, a maioria dos docentes simplesmente segue os moldes tradicionais de ensino voltados para crianças, o que reflete a visão de que a EJA é uma mera reposição do currículo habitual, o que pode gerar um resultado insatisfatório e novo fracasso escolar para estes discentes.

À vista da exposição

[...] o papel do(a) professor(a) de EJA é determinante para evitar situações de novo fracasso escolar. Um caminho seguro para diminuir esses sentimentos de insegurança é valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula. O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma autoimagem positiva, ampliando sua autoestima e fortalecendo sua autoconfiança (Brasil, 2006, p. 18-19).

Em suma, o docente, a postura adotada diante de uma turma de EJA e o ambiente escolar com uma equipe educativa comprometida com o ensino para este público, pode ser determinante para o sucesso das discentes. Refletir as dificuldades vivenciadas pelas estudantes mulheres na EJA; oportunizar lugar de fala para elas; escutar e entender suas limitações; metodologias próprias; e, ensino significativo são estratégias para gerar resultados profícuos. Sendo ouvidas e atendidas em suas dificuldades e expectativas poderá gerar sentimento de empoderamento e (re)construção de suas identidades. Frente as reflexões aqui expostas, fazendo com que sejam inseridas na sociedade, desmitificando rótulos que receberam durante toda vida e tornando-as protagonista de sua própria vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo refletiu sobre como o percurso das mulheres discentes da EJA sejam jovens, adultas ou idosas, pode influenciar e transformar suas vidas no campo individual e coletivo, empoderando e fortalecendo suas identidades quando retornam à escola. A Educação de Jovens e Adultos é uma oportunidade de retornar aos estudos, que proporciona mudança de vida as mulheres no Brasil, trazendo a estas uma nova perspectiva de vida, podendo alcançar lugares inimagináveis.

A modalidade de ensino da EJA é espaço de aprendizado pode contribuir de uma forma positiva para que as mulheres estudantes se sintam empoderadas e resgatem quem realmente são e com possibilidades de crescimento pessoal e social. Os docentes, que atuam na EJA, precisam desenvolver suas práticas pedagógicas de modo a priorizar a revitalização da autoestima das estudantes e o seu empoderamento. Isso ocorre porque a própria educação tem o potencial intrínseco de empoderar, e quando aplicada com propósito, pode tornar-se uma ferramenta poderosa que permite aos educadores transformar vidas. O aprendizado pode abrir portas para discentes mulheres se tornem MULHERES independentes, se sentindo

capazes de alcançar suas metas pessoais e sonhos engavetados.

Ainda, existem muitos desafios a serem superados no cerne da EJA, como formação inicial e continuada dos docentes específicas para essa modalidade de ensino; metodologias adaptadas; dar voz as estudantes da EJA, que ao chegarem a esses ambientes escolares, muitas das vezes, estão com baixa motivação e feridas pelas circunstâncias de vida, o ato de se expressar e ser escutada, experimentar a sensação de pertencimento a esta sociedade e ter a capacidade de expressar opiniões, compreender e saber que tem direitos adquiridos, proporciona um senso de fortalecimento e capacitação, permitindo a busca por uma vida mais próspera em todos os âmbitos.

Espera-se que através desse estudo, que os envolvidos na modalidade de ensino da EJA possam refletir sobre as ações desenvolvidas nos espaços educativos, bem como a garantir que educandos da EJA, em especial as discentes mulheres possam ser empoderadas em suas vidas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Yasmin Cardoso. **Trajetórias de vida de mulheres da EJA: o papel da escola no empoderamento feminino**. Orientador: Rafael Arenhaldt. 2019. 44 p.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/199212/001100905.pdf?sequence=1>. Acessado em: 25 abr. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJPMfsj5pSxPx/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 25 mai. 2024.

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173- 187, abr. 2012. Quadri-mestral. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/26722/17099>. Acessado em: 25 mai. 2024.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2023. 142 p.

BARROS, José Orlando Rodrigues de. **A significação identitária da escrita do nome de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola no Paranoá Brasília/DF**. Orientador: Maria Clarisse Vieira. 2016. 118 p. Monografia (Graduação Pedagogia) - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB, Brasília/DF, 2016. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/19126>. Acessado em: 24 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 01 abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.741, de 1.º de outubro de 2003. **Estatuto do Idoso**. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatutoidoso3edicao.pdf>. Acessado em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acessado em: 15 abr. 2024.

BRASIL/MEC. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA**. Caderno 1. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acessado em: 14 abr. 2024.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

Acessado em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional: Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf.

Acessado em: 1 abr. 2024.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Maria de Fátima Pereira. **As jovens mulheres na educação de jovens e adultos e a constituição de seus projetos de vida**. Orientador: Carmem Lúcia Eiterer. 2021. 200 p. Tese (Doutora em educação) - Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, MG, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/38245>. Acessado em: 15 abr. 2024

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Empoderamento feminino: uma abordagem educativa. **Revista Brasileira De Sexualidade Humana**, v. 28, n. 2, p. 87-94, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.35919/rbsh.v28i2.28>. Acessado em: 15 abr. 2024

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Pau>

lo-Freire.pdf. Acessado em: 15 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCIA, Silvana. **Memórias de vida de estudantes idosas em uma sociedade grafocêntrica**: da ausência de escolarização ao letramento. Orientador: Rosiley Aparecida Teixeira. 2020. 167 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Uninove, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2383>. Acessado em: 12 mai. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; González REY, Fernando Luis. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender.

Psicologia: ciência e profissão, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000100011. Acessado em: 24 mai. 2024.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acessado em: 12 mai. 2024.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71- 82, jan./jun. 2012. Doi: 10.21879/faeaba2358-0194. 2012.v21.n37.p%p. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/458>. Acessado em: 24 mai. 2024.

VIGANO, Samira de Moraes Maia. A educação de jovens e adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. **EJA em debate**, [s. l.], ano 5, ed. 7, p. 1-19, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/issue/view/56>.

Acessado em: 24 mai. 2024.

MOVIMENTA MW: ATIVIDADE FÍSICA NA ESCOLA E O COMBATE AOS SINTOMAS DA ANSIEDADE

<https://doi.org/10.47247/2316.4484/11.1.11>

MOVIMENTA MW: PHYSICAL ACTIVITY IN SCHOOL AND COMBATING ANXIETY SYMPTOMS

Elisângela Carmo dos Santos¹
Francisco Diego Lima Martins²
Ejakson José de Sousa Vasconcelos³
Francisco Rômulo Paiva Fonteles⁴

RESUMO

Um dos ambientes propícios para que esses jovens se sintam acolhidos é a escola onde passam grande parte do tempo. Dessa forma, a prática de atividades físicas, são de suma importância no período escolar, podem resultar em uma melhora significativa do condicionamento físico, pois, o exercício físico melhora no desempenho cardiovascular, fortalece ossos e músculos, reduz estresse, melhora a disposição e estimula o convívio afetivo-social. Diante disso objetivou-se identificar como a prática do exercício físico contribui para reduzir os sintomas de ansiedade em estudantes de ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência. Bem-estar. Exercícios físicos.

ABSTRACT

One of the conducive environments for these young individuals to feel welcome is the school, where they spend a significant amount of time. Thus, engaging in physical activities is of paramount importance during the school years, as it can lead to a significant improvement in physical fitness. Physical exercise enhances cardiovascular performance, strengthens bones and muscles, reduces stress, boosts mood, and encourages social interaction. Therefore, the aim of this study was to identify how engaging in physical exercise contributes to reducing symptoms of anxiety in high school students.

KEYWORDS: Adolescence. Well-being. Physical exercises.

¹ Mestre em Ecologia e Recursos Naturais pela UFC. Docente de Biologia da EEEP Monsenhor Waldir Lopes de Castro – Marco/CE.

² Graduação em Educação Física pela UVA. Docente de Educação Física da EEEP Monsenhor Waldir Lopes de Castro – Marco/CE

³ Mestre em Física pela UFC. Docente de Física da EEEP Monsenhor Waldir Lopes de Castro – Marco/CE

⁴ Especialista em Ciências da Natureza, pela UFPI. Docente de Física da EEEP Monsenhor Waldir Lopes de Castro – Marco/CE

INTRODUÇÃO

A adolescência consiste em uma etapa do desenvolvimento humano marcada por inúmeras transformações. Do ponto de vista da saúde mental, representa um momento em que podem se manifestar diversos transtornos, tornando-se importante a sua adequada identificação (Grolli, Wagner e Dalbosco, 2017). Quando adolescente o indivíduo costuma lidar com intensas modificações no desenvolvimento humano, marcado por alterações biológicas da puberdade e relacionado à maturidade biopsicossocial do indivíduo. Desse modo, é identificada como um período de crise, pela experiência de importantes transformações mentais e orgânicas capazes de proporcionar manifestações peculiares em relação ao comportamento normal para a faixa etária. (Peres e Rosenburg, 1998).

A ansiedade tem como principais características a autoproteção e a preocupação em relação a eventos que possam trazer perigo à criança/adolescente ou a seus conhecidos, sendo que a intensidade de manifestação e interferência no dia a dia é o que a faz tornar-se patológica ou não (Asbahr, 2004; Stallard, 2010). Na procura de uma redução dos níveis de ansiedade é imprescindível o auxílio da psicoterapia, psiquiatria e em alguns casos o uso de medicamentos, no entanto, atualmente já existem vários estudos que comprovam a eficácia da prática de exercícios físicos na prevenção ou no tratamento de problemas psicológicos.

Sabe-se que a prática de atividade física contribui para a saúde física e mental (STEFFEN et. al., 2011). Sendo considerada como terapia não invasiva e não farmacológica para promoção e tratamento de saúde mental na cognição (BEIER et. al., 2014; BIELAK et. al., 2014; TIAN et. al., 2014), na depressão (KRATZ et. al., 2014; MCKERCHER et. al., 2014; MURA et. al., 2014) e na ansiedade. Segundo Godoy (2000) a prática de exercício físico tem impacto positivo não só fisicamente, com a prática, existe a redução tanto da ansiedade como também da depressão, isso também influencia a mudança na autoestima que por sua vez fica mais elevada, aumenta o vigor, melhora o humor, a sensação de bem-estar, entre muitos outros benefícios que a prática de exercícios físicos proporciona.

Um dos ambientes propícios para que esses jovens se sintam acolhidos é a escola onde passam grande parte do tempo. Dessa forma, a prática de atividades físicas, são de suma importância no período escolar, podem resultar

em uma melhora significativa do condicionamento físico, pois, o exercício físico melhora no desempenho cardiovascular, fortalece ossos e músculos, reduz estresse, melhora a disposição e estimula o convívio afetivo-social. Isso ocorre devido a liberação dos hormônios denominados endorfinas que agem sobre o sistema nervoso, reduzindo o impacto do agente estressor ambiental prevenindo possíveis transtornos psicológicos (STELLA et al., 2002).

A relevância do projeto se dá pela grande incidência de jovens e adolescentes com transtornos de ansiedade. Segundo dados apresentados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), os transtornos depressivos afetam cerca de 300 milhões de pessoas em todo o mundo e na maioria dos casos ocorrem em indivíduos com idade entre 15 e 29 anos. Em 2019 cerca de 14% dos adolescentes do mundo viviam com algum transtorno mental (OMS, 2018). A incidência dos transtornos de ansiedade prejudiciais em crianças e adolescente brasileiros chega a 3,40% e 5,04%, respectivamente (Vianna, Campos e Fernandez (2009). Além de causar danos à saúde mental, esse tipo de transtorno afeta o desempenho escolar, a relação com familiares e amigos e muitas vezes impossibilita o contato social (Asbahr, 2004).

Este artigo tem como objetivo identificar como a prática do exercício físico contribui para reduzir os sintomas de ansiedade em estudantes de ensino médio, buscando assim refletir sobre práticas docentes que auxiliem no combate aos diversos sintomas da ansiedade e promover momentos de relaxamento e bem-estar durante o período escolar.

METODOLOGIA E RESULTADOS

O presente estudo está sendo realizado com estudantes das 1ª e 2ª séries do ensino médio. Eles serão selecionados de maneira voluntária, por meio de um questionário que será aplicado remotamente através de um link, para a coleta dos dados. Os dados serão coletados através de um questionário semiestruturado. Segundo Silva, Gonçalves (2007) o questionário semiestruturado é um instrumento que pode adicionar ainda mais credibilidade nos resultados da pesquisa. O fato de que esse tipo de questionário pode conter questões tanto abertas como fechadas permite que o indivíduo que estar realizando o questionário possa ter uma maior expressão em suas respostas e isso possibilita um

maior entendimento ao autor. O questionário contendo quatorze perguntas foi elaborado com ajuda da psicóloga da Crede 3.

Após análise das respostas dos questionários, um grupo de alunos serão convidados para participarem do projeto, que será realizado duas vezes na semana, no período de 20 minutos no horário de intervalo de almoço na quadra da escola. Primeiramente a turma realizará exercícios aeróbicos e de relaxamento como alternativa de tratamento não farmacológico para os sintomas de ansiedade e posteriormente outras modalidades de atividades físicas podem ser desenvolvidas tais como jogos e dança. O projeto será executado por um grupo de estudantes monitores, orientados pelo professor de Educação Física. Para saber os efeitos da prática de atividade física na melhora dos sintomas da ansiedade novos questionários serão aplicados para o grupo participante bimestralmente e será observado o seu rendimento escolar.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O questionário foi aplicado para as 1ª e 2ª série na forma de formulário no início de agosto, período de retorno das férias. As 3ª séries não participaram da pesquisa porque estão em uma fase de estágio e não teriam como participar das práticas. Foram obtidas 146 respostas, destas a turma que mais participou foi a turma de 1ª série C do curso de Móveis.

Para a pergunta 1. Você conhece com propriedade os sintomas de ansiedade? 58,2% afirmaram que sim. Na pergunta 2. Você sente algum dos sintomas relacionados à ansiedade? 50,7% afirmam sentir pensamento acelerado, 46,6% dizem sentir sensação de extrema angústia, 45,2% sentem preocupação excessiva, 39,7% tem sono desregulado, 37,7% tem apetite desregulado, 37% afirma sentir fadiga e cansaço constante, 30,8% sentem falta de ar, 30,1% apresentam dificuldade de relacionar-se, 22,6% estão com sensação de alerta constante e 7,5% apresentam despersonalização. 13,7% afirmam não apresentar nenhum desses sintomas. Nessa pergunta os estudantes poderiam marcar mais de um sintoma. O resultado da pergunta 3. Você sente algum desses sintomas durante o período em que está no ambiente escolar? foi que 75,3% apresentam os sintomas. Na pergunta 4. Se sim, com qual frequência 39% afirmaram que pelo

menos 1 dia na semana e 19,9% dizem sentir todos os dias. Quando questionados qual intensidade dos sintomas? (pergunta 5) 47,9% afirmam ser intermediárias e 47,3% dizem que é leve. A pergunta 6 O que você faz para se auto regular nos momentos de desregulação emocional? 39 estudantes tentam manter a calma (refletindo, relaxando) 27 estudantes tentam se distrair (no celular, lendo um livro, desenhando, ouvindo música ou jogando bola) 17 estudantes procuram ficar isolados, 13 estudantes conversam com alguém (amigos, professores e namorados), 11 estudantes tentam controlar a respiração, 8 estudantes dormem, 7 estudantes choram e 14 estudantes não sabem ou não fazem nada para se auto regular. 7 estudantes não responderam essa pergunta. Dos entrevistados apenas 9,6% fazem acompanhamento psicológico com um psicólogo (pergunta 7. Faz acompanhamento psicológico com um profissional?), quando questionados com qual frequência? (pergunta 8) 5 estudantes vão 1 vez no mês. A pergunta 9. Você gostaria que nas aulas de Formação para Cidadania e Projeto de Vida fossem tratados assuntos relacionados às questões psicológicas como: ansiedade, depressão, sobrecarga e transtornos alimentares? 74,7% do público alvo afirmou que sim.

As perguntas 10. 11, 12. 13 e 14 se referem a prática de esportes. 10. Você costuma praticar algum tipo de atividade física fora do ambiente escolar? 63,3% dos estudantes praticam musculação, ciclismo, futebol e futsal (pergunta 11). A maioria (19,4%) praticam essas atividades todos os dias (pergunta 12) e 89,9% entendem que há benefício das práticas de atividade física para a saúde mental (pergunta 13), porém, apenas 47,7% demonstraram interesse em participar de um projeto de prática de atividade física na escola.

Após análise dos resultados dos questionários foram selecionados todos os estudantes que apresentaram sintomas de ansiedade (70 estudantes) e que demonstram interesse em participar do projeto. No entanto, quando convidados para a primeira prática apenas 30 estudantes resolveram participar. A primeira prática aconteceu no dia 28 de agosto no horário de intervalo do almoço na quadra da escola, esse primeiro momento foi de acolhida e de dinâmica de relaxamento e de firmar o compromisso com os participantes do projeto.

Figura 1: Realização da primeira prática de acolhimento que aconteceu na quadra escolar.

Fonte: Próprio autor

O segundo encontro aconteceu na semana seguinte, já no mês de setembro. As práticas realizadas nesse dia abordaram a temática de valorização à vida e prevenção ao suicídio, tema trabalhado na Campanha Setembro Amarelo. As dinâmicas realizadas nesse dia ressaltavam a importância do engajamento com os

outros colegas e a ideia de que não estamos sozinhos, compartilhamos as mesmas emoções sejam boas ou ruins. Ao final das atividades o professor realizou um círculo motivacional, onde os estudantes puderam refletir e se expressar. Em todos os encontros a frequência foi realizada.

Figura 2: Realização da segunda prática de acolhimento que aconteceu na quadra escolar.

Fonte: Próprio autor

Os outros encontros continuarão acontecendo semanalmente e no período de avaliações bimestrais será aplicado um novo questionário com base nos resultados anteriores, para saber se os sintomas de ansiedade do público participante reduziram e se melhorou a tensão provocada pelas avaliações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto terá continuidade na escola e com o seu desenvolvimento espera-se que os sintomas provocados pela ansiedade reduzam de forma significativa nos estudantes que estão realizando as práticas de atividade física, assim como a sensação de bem-estar durante o período de aulas, seu rendimento escolar e sua qualidade de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEIER M, BOMBARDIER CH, Hartonian N, Motl RW, Kraft GH. 2014. **Improved physical fitness correlates with improved cognition in multiple sclerosis.** Arch Phys Med Rehabil.
- BIELAK, ALLISON AM et al. **Preserved differentiation between physical activity and cognitive performance across young, middle, and older adulthood over 8 years.** Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 2014.
- GROLI, VERÔNICA; WAGNER, Marcia Fortes; DALBOSCO, Simone Nenê Portela. **Sintomas depressivos e de ansiedade em adolescentes do ensino médio.** Revista de Psicologia da IMED, v. 9, n. 1, p. 87-103, 2017.
- KRATZ, ANNA L.; EHDE, Dawn M.; BOMBARDIER, Charles H. **Affective mediators of a physical activity intervention for depression in multiple sclerosis.** Rehabilitation psychology, 2014.
- MCKERCHER, Charlotte et al. **Physical activity patterns and risk of depression in young adulthood:**

a **20-year cohort study since childhood**. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 2014.

MURA, GIOIA et al. **Exercise as an add-on strategy for the treatment of major depressive disorder: a systematic review**. *CNS spectrums*, v. 19, 2014.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Depressão**. 2018

PERES F, ROSENBERG CP. **Desvelando a concepção de adolescência/adolescente presente no discurso da saúde pública**. *Saúde e Sociedade*, 7(1): 53-86, 1998.

STELLA, F. et al. **Depressão no idoso: Diagnóstico, tratamento e benefícios da atividade física**. *Motriz*, Rio Claro, v. 8, n. 3, p. 91-98, 2002.

TIAN, Qu et al. **Physical activity predicts microstructural integrity in memoryrelated networks in very old adults**. *Journals of Gerontology Series A: Biomedical Sciences and Medical Sciences*, 2014.

VALIDAÇÃO DE *PODCASTS* EDUCACIONAIS SOBRE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL PARA PROFISSIONAIS DE CRECHE

<https://doi.org/10.47247/2316.4484/11.1.12>

VALIDATION OF EDUCATIONAL PODCASTS ON CHILD LANGUAGE DEVELOPMENT FOR DAYCARE PROFESSIONALS

Ana Paula Campos de Souza¹
Ivanete da Rosa Silva de Oliveira²
Maria Aparecida Rocha Gouvêa³
Adilson Pereira⁴

RESUMO

O período pré-escolar é importante para o desenvolvimento da linguagem infantil, momento em que os adultos atuam como mediadores da comunicação. Este artigo tem como objetivo apresentar o processo de validação do conteúdo de um material educativo em formato de *podcast*, direcionado a profissionais de creche, sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças de até 36 meses. A validação foi realizada por pedagogos com experiência na educação infantil nessa faixa etária. Para isso, realizou-se um estudo descritivo, quanti-qualitativo, utilizando uma ficha de validação estruturada e adaptada dos instrumentos de validação propostos por Leite *et al.* (2018) e Muniz (2017). Os juízes que avaliaram o produto educacional (PE), denominado *podcast Hora da Fala*, eram especialistas com graduação em pedagogia com, pelo menos, três anos de experiência na educação infantil da rede pública, e trabalhavam com crianças de berçário ou com crianças de um, dois ou três anos de idade. Concluímos que o processo de validação obteve índice de concordância máxima em todos os itens avaliados, entretanto, apesar de a validação não ter apontado sugestões de melhorias para o produto educacional, ressaltamos que adaptações poderão ser realizadas após sua aprovação. Sugerimos que o PE seja avaliado também pelo público-alvo em um momento oportuno, para garantir diferentes perspectivas sobre o produto educacional proposto.

Palavras-chave: Validação. Produto Educacional. Desenvolvimento da linguagem. Creche.

ABSTRACT

The preschool period is important for the development of children's language, a time when adults act as communication mediators. This article aims to present the process of validating the content of an educational material in podcast format, aimed at daycare professionals, on the language development of children up to 36 months. Validation was carried out by pedagogues with experience in early childhood education in this age group. To this end, a descriptive, quantitative-qualitative study was carried out, using a structured validation form adapted from the validation instruments proposed by Leite *et al.* (2018) and Muniz (2017). The judges who evaluated the educational product (EP), called the *Hora da Fala* podcast, were specialists with a degree in pedagogy with at least three years of experience in public early childhood education, and worked with nursery children or

¹Médica pelo Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA), Mestranda em Ensino em Ciências da Saúde e Meio Ambiente (MECSMA) do Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA). Volta Redonda/RJ.

² Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ), Docente Permanente do MECSMA do UniFOA. Volta Redonda/RJ.

³ Doutora em Língua Portuguesa (UERJ), Editora de seção e membro do Comitê Editorial e revisora de Língua Portuguesa da Editora do UniFOA. Volta Redonda/RJ.

⁴ Doutor em Filosofia (UGF/RJ), Docente Permanente do MECSMA do UniFOA. Volta Redonda/RJ.

⁵ Fonoaudióloga pelo Centro Universitário de Barra Mansa (UBM), Mestranda em Saúde da Comunicação Humana pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP). Volta Redonda/RJ.

children from a, two or three years old. We concluded that the validation process obtained a maximum level of agreement in all items evaluated. However, although the validation did not indicate suggestions for improvements to the educational product, we emphasize that adaptations may be made after approval. We suggest that the EP is also evaluated by the target audience at an opportune time, to ensure different perspectives on the proposed educational product.

Keywords: Validation. Educational Product. Language development. Daycare.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da linguagem infantil se inicia desde o nascimento, com a emissão dos primeiros sons como meio de comunicação e expressão com o mundo (Linard *et al.*, 2018). Nesse contexto, duas fases são reconhecidas: a pré-linguística e a linguística. A primeira vai até os 11-12 meses, quando alguns fonemas são vocalizados (não há palavras). Após essa etapa, na fase linguística, inicia-se a emissão de palavras isoladas compreensíveis. A seguir, a criança evolui progressivamente em complexidade da expressão linguística. Essa escalada possui uma ordem, uma sequência e é contínua. E de acordo com a idade cronológica, a produção da fala e da linguagem é adequada ou não. (Schirmer; Fontoura; Nunes, 2004).

O período pré-escolar é importante para o desenvolvimento da linguagem, sendo os adultos, nesse caso, os mediadores da comunicação. Essa fase (idade de até 36 meses) é considerada como crítica para o desenvolvimento da linguagem oral, pois nessa etapa as intervenções no desenvolvimento da comunicação podem ter resultados mais produtivos. Considerando isso, é importante que as pessoas que convivem diariamente com crianças e influenciam o seu desenvolvimento conheçam as fases de aquisição da linguagem, para que possam ser capazes de perceber desvios no desenvolvimento (Carlino; Denari, 2011; Bello; Machado, 2015). Nesse contexto, foi elaborado um produto educacional (PE) sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças de até os 36 meses, como proposta de autoformação para professores e auxiliares de creche. Esse público-alvo foi selecionado por fazer parte do ambiente de cuidadores de crianças e, considerando suas atribuições, desempenharem o papel de estimular o desenvolvimento da linguagem à luz das diretrizes e bases da Educação Infantil

Nesse sentido, foi desenvolvido, como produto de ensino no Programa de Mestrado Pro-

fissional de Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente (MECSMA) do Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA), o *podcast Hora da Fala*. O PE, no formato de mídia *podcast*, constitui-se um produto de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e se destaca por ser um recurso pedagógico inovador, capaz de propiciar ao ouvinte a condução de sua aprendizagem, em um contexto tecnológico.

Alinhado às necessidades e demandas contemporâneas do processo de ensino-aprendizagem, o *podcast* oferece uma série de benefícios que o tornam particularmente adequado para a autoformação de profissionais de creche. Estudos recentes (Escobar, 2018; Gopal *et al.*, 2021) têm destacado as vantagens do uso dessa ferramenta no contexto educacional, enfatizando aspectos como acessibilidade e flexibilidade.

Os *podcasts* oferecem uma acessibilidade significativa, permitindo que os conteúdos educacionais sejam acessados a qualquer momento e em qualquer lugar, desde que haja um dispositivo com conexão à internet. Essa característica é particularmente útil para profissionais de creche que, muitas vezes, possuem horários restritos e necessitam de uma forma de continuar sua formação sem comprometer suas atividades diárias. Estudos demonstram que a acessibilidade dos *podcasts* facilita a aprendizagem contínua, promovendo a inclusão digital e permitindo que uma audiência diversificada tenha acesso a conteúdos de alta qualidade (Escobar, 2018).

A flexibilidade proporcionada pelos *podcasts* é outro benefício significativo. Esse formato permite que os ouvintes pausem, retomem e revisitem os conteúdos conforme sua conveniência, promovendo um aprendizado autodirigido que respeita o ritmo individual de cada profissional. A possibilidade de adaptar o processo de aprendizagem às necessidades pessoais melhora a retenção e a compreensão dos conteúdos, como evidenciado em estudos sobre estratégias de aprendizagem autodirigida (Gopal *et al.*, 2021)

Além das vantagens já mencionadas, os *po-*

dcasts promovem a autoformação ao permitir que os profissionais se responsabilizem por seu próprio aprendizado, estabelecendo metas de aprendizagem e avaliando seu progresso. Esse formato de mídia também se mostra eficaz na melhoria das competências de comunicação e no desenvolvimento de habilidades práticas, como a escrita de roteiros e a condução de entrevistas (Nikolou; Darra, 2018). No processo de planejamento e construção do *podcast Hora da Fala*, termo definido como *podcasting*, foram elaboradas etapas para alcance da materialização do PE, incluindo a validação com especialistas.

A validação do produto educacional por especialistas atribui maior grau de confiabilidade ao processo de construção do produto educacional, uma vez que são avaliadas as possíveis inconsistências que possam prejudicar a compreensão pelo público-alvo, além de garantir um maior rigor metodológico no uso de tecnologias educativas e funcionar como um *feedback* sobre o material antes de sua divulgação (Alexandre; Coluci, 2011; Rocha *et al.*, 2024).

Dessa forma, este artigo tem como objetivo apresentar o processo de validação do conteúdo do material educativo voltado para profissionais de creche (professores e auxiliares), em formato de *podcast*, sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças de até 36 meses. A validação foi realizada por um grupo de pedagogos experientes na área da educação infantil, nessa faixa etária.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, quanti-qualitativo, que visa à validação de um produto educacional, sob a forma de *podcast*, intitulado *Hora da Fala*, direcionado para autoformação de profissionais de creche. A análise quanti-qualitativa foi utilizada, porque os pesquisadores optaram por um instrumento de validação que possuía questões de múltipla escolha, bem como perguntas que permitiam respostas livres para considerações e sugestões dos participantes.

Para desenvolver a ficha de validação, adaptamos os instrumentos propostos por Leite *et al.* (2018) e Muniz (2017). O processo envolveu a formulação das questões com base nas características específicas do produto educacional e do público-alvo, resultando em dezoito questões distribuídas em quatro dimensões: objetivos, conteúdo, estrutura/apresentação e funcionalidade.

Realizamos testes piloto com um grupo de especialistas não incluídos no estudo final para refinar as perguntas e garantir clareza e relevância. As perguntas abertas foram codificadas e analisadas qualitativamente para identificar temas recorrentes e sugestões de melhoria.

Os critérios de inclusão para os especialistas foram: possuir graduação em pedagogia e um histórico profissional de atuação de no mínimo três anos na educação infantil da rede pública com crianças do berçário ou com crianças de um, dois ou três anos de idade. Utilizamos a técnica de amostragem intencional, enviando convites a 15 especialistas que se enquadravam nesses critérios, resultando na participação de quatro especialistas.

Os dados quantitativos foram analisados utilizando estatística descritiva, com o cálculo do Índice de Validade de Conteúdo (IVC). Utilizamos o *software Excel for Windows®* para calcular o IVC, considerando as pontuações atribuídas pelos especialistas em uma escala *Likert* de cinco pontos (discordo totalmente = 1 ponto; discordo parcialmente = 2 pontos; não concordo nem discordo = 3 pontos; concordo parcialmente = 4 pontos; concordo totalmente = 5 pontos). Se houvessem itens com IVC inferior a 0,80, esses seriam considerados insatisfatórios e sugeridos para revisão.

O desenvolvimento do estudo atendeu às normas de ética em pesquisa envolvendo seres humanos, tendo sua aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Municipal Dr. Munir Rafful, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 69200523.9.0000.5255 e com parecer de aprovação número 6.125.193. Os especialistas que concordaram em participar do estudo deram sua anuência no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram orientados quanto ao objetivo da investigação e à natureza da coleta de dados.

Apresentação da construção do produto educacional

O *podcast Hora da Fala* foi fundamentado e elaborado a partir dos resultados parciais da dissertação de mestrado realizada pelas autoras. Constitui-se em um produto de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) voltado para a autoformação de profissionais de creche (professores e auxiliares), com conteúdos sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças de até

36 meses. A construção do produto educacional envolveu várias etapas. Primeiramente, escolhemos temas relevantes sobre o desenvolvimento da linguagem infantil, alinhados às diretrizes e bases da Educação Infantil. Em seguida, elaboramos roteiros detalhados para cada episódio, discutidos previamente com os especialistas entrevistados. Convidamos fonoaudiólogos e outros especialistas no desenvolvimento da linguagem infantil para participar das entrevistas.

As entrevistas foram gravadas em um ambiente controlado, com atenção ao controle de tempo e qualidade do áudio. Posteriormente, os episódios foram editados para garantir clareza e concisão, mantendo a duração máxima de 15 minutos conforme recomendado pela literatura (Frydenberg, 2006; Lee; Chan, 2007; Carvalho, 2008; Carvalho, 2009).

O *podcast Hora da Fala* possui sete (07) episódios na forma de entrevistas com participações de profissionais especialistas no assunto (fonoaudiólogos). Com o intuito de facilitar a compreensão e ser atrativo para o público-alvo, utilizamos uma linguagem mais informal, adequada a esse tipo de mídia.

Para a materialização do *podcast Hora da Fala*, foram elaboradas etapas, assim descritas: definição da temática, construção do roteiro, apresentação e discussão do roteiro com a especialista entrevistada, gravação, edição, definição da figura de cada episódio, hospedagem e publicação, validação e divulgação. As autoras criaram um logotipo e uma marca para o *podcast Hora da Fala*, visando facilitar a identificação e promover o engajamento do público-alvo (Figura 1). O acesso é gratuito e está disponível na plataforma *streaming Spotify®*, no link <https://open.spotify.com/show/4yYjRqWrqKAmE9Qxwy2rvl>, como também, na caixa de busca da plataforma.

Figura 1 - Logotipo e Marca do podcast Hora da Fala



Fonte: Autoras, 2023.

Os roteiros e episódios foram discutidos com especialistas antes da gravação, e o *feedback* foi coletado por meio de discussões informais. Após as gravações, a validação foi realizada por quatro pedagogos experientes, utilizando uma ficha de validação estruturada. As sugestões e considerações dos especialistas foram analisadas para possível incorporação na versão final dos episódios.

O processo detalhado de construção e validação do *podcast* “Hora da Fala” assegura a qualidade e a relevância do produto educacional, garantindo que ele seja uma ferramenta eficaz para a autoformação de profissionais de creche. As etapas descritas acima refletem um esforço rigoroso para criar um recurso educacional acessível, flexível e impactante.

Validação do Produto Educacional

O processo de validação do produto educacional é de suma importância, para assegurar qualidade e eficácia ao material desenvolvido. A validação adiciona rigor técnico e possibilita ajustes do produto educacional antes de sua disseminação, garantindo sua adequação ao público-alvo e pertinência ao contexto educacional. Essa melhoria da qualidade do produto contribui para ampliar seu impacto. Além disso, facilita sua disseminação, permitindo que o PE seja conhecido por um público mais amplo (Rocha *et al.*, 2024).

Para validar o PE proposto foram selecionados especialistas pelas pesquisadoras especialistas que também fossem educadores com experiência na educação infantil.

Apesar de não haver consenso na literatura quanto ao número de juízes necessários para um estudo de validação, Hernandez-Nieto (2002) sugere que o grupo de juízes seja composto por, no mínimo, três e, no máximo, cinco profissionais com *expertise* na área temática do produto. Ainda, segundo Rocha *et al.* (2024), não há um consenso sobre a forma e critérios para a seleção de juízes, podendo o pesquisador adequar esse processo conforme a sua realidade, considerando o tema, tipo de produto e público-alvo. Para Melo *et al.* (2011), é preciso destacar a experiência, o conhecimento e a habilidade prática, como aspectos importantes a serem considerados em relação ao que se deseja validar.

Nesse contexto, a seleção dos profissionais especialistas teve como critérios de inclusão:

possuir graduação em pedagogia; e histórico profissional de atuação de, no mínimo, três anos na educação infantil da rede pública com crianças do berçário ou com crianças de um ano ou dois anos ou três anos de idade. Os juízes foram recrutados por meio da técnica de amostragem intencional, através de convite, pelas pesquisadoras, aos profissionais que possuíam o perfil para validação do produto.

A ficha de validação foi estruturada tendo como base a adaptação dos instrumentos de validação propostos por Leite *et al.* (2018) e Muniz (2017).

Segundo Rocha *et al.* (2024), a escolha dos itens a serem avaliados deve ser feita de acordo com as características específicas do produto educacional e do público-alvo. Dessa maneira, a ficha de validação foi adaptada, sendo composta por dezoito questões específicas acerca do produto a ser avaliado, distribuídas em quatro dimensões: objetivos (três), conteúdo (seis), estrutura/apresentação (cinco) e funcionalidade (quatro).

As opções de respostas apresentaram-se no formato de escala *Likert* e variavam do “discordo totalmente” ao “concordo totalmente”. Além disso, ao final da avaliação, havia duas questões com respostas livres para considerações e sugestões dos avaliadores, apresentadas da seguinte maneira: “Alguma sugestão para melhorar ou complementar o *podcast Hora da Fala?*” “Você indicaria o *podcast Hora da Fala* como instrumento de formação para professores e auxiliares de creche? Se possível, justifique sua resposta”.

A coleta de dados foi viabilizada por meio de mensagens eletrônicas pelo *WhatsApp*®, através do envio de um *link* de acesso ao formulário do *Google Forms*® elaborado pelas autoras. Nesse formulário, havia a carta-convite com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - especialistas, a apresentação e disponibilização do PE, bem como perguntas sobre a caracterização do perfil do especialista, composto de cinco perguntas; e a ficha de validação de avaliação, que possuía 18 questões de múltipla escolha e 2 perguntas que permitiam respostas livres para considerações e sugestões.

Para análise das questões com respostas no formato da escala *Likert*, foram atribuídas pontuações de acordo com o preconizado por Marôco (2014) e realizado o somatório de cada item. As pontuações obedeceram a seguinte distribuição: discordo totalmente = 1 ponto; discordo parcialmente = 2 pontos; não concordo nem discordo = 3 pontos; concordo parcialmente = 4 pontos e; concordo totalmente = 5 pontos. Dessa forma, foi gerado um índice de validade de conteúdo (IVC), calculado por meio do somatório de concordância dos itens marcados como “4” e “5” pelos especialistas, dividido pelo total de respostas. As respostas analisadas dessa forma geram uma medida quantitativa utilizada para mensurar a proporção de concordância entre os especialistas sobre determinado aspecto do instrumento.

Segundo Perdigão *et al.* (2019), a adoção de um IVC igual ou superior a 0,80, ou seja, equivalendo a 80% de concordância entre os juízes, é considerado ótimo para os itens serem validados. Para Hernandez-Nieto (2002), o produto seria considerado insatisfatório, se os valores dos IVCs fossem menores que 0,8; satisfatório, se os valores fossem iguais ou superiores a 0,8 e inferior a 0,9 e; excelente, se o resultado fosse igual ou superior a 0,9. Para ambos os autores, os itens que apontarem percentual de concordância inferior a 0,8 devem ser modificados para melhoria do produto. Na etapa para cálculo do IVC, os dados foram analisados por estatística descritiva, realizada com o auxílio do *Excel for Windows*®.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram do processo de validação quatro especialistas, sendo três com pós-graduação em psicopedagogia e um com título de mestre em ensino de ciências. Metade dos participantes possuía idade entre 41 e 50 anos e a outra metade, acima de 51 anos. Quanto ao tempo de exercício em atuação com crianças de até 36 meses da educação infantil na rede pública, um dos participantes apresentou entre 5 e 10 anos; dois, entre 10 e 20 anos; e o quarto participante, com mais de 20 anos de experiência.

O quadro 1 a seguir representa o instrumento de validação com os resultados dos avaliadores. **Quadro 1 - Validação do podcast *Hora da Fala*, segundo especialistas.**

1. OBJETIVOS	Especialistas (E)				IVC
	E1	E2	E3	E4	
1.1. Estimula o aprendizado.	5	5	5	5	1
1.2. Contribui para o conhecimento na área.	5	5	5	5	1
1.3. Incentiva mudança de comportamento.	5	5	5	5	1
2. CONTEÚDO					
2.1. O conteúdo é claro e objetivo.	5	5	5	5	1
2.2. O conteúdo é relevante para a formação de profissionais de creche.	5	5	5	5	1
2.3. O conteúdo é adequado para a formação de profissionais de creche.	5	5	5	5	1
2.4. O conteúdo apresenta exemplos práticos da realidade sobre o desenvolvimento da linguagem infantil.	5	5	5	5	1
2.5. O podcast é esclarecedor sobre estratégias de desenvolvimento da linguagem infantil.	5	5	5	5	1
2.6. O ouvinte é incentivado a prosseguir a audição do conteúdo até o final.	5	5	4	5	1
3. ESTRUTURA/ APRESENTAÇÃO					
3.1. O título “Hora da Fala” chama a atenção do ouvinte.	5	5	5	5	1
3.2. A abertura e a imagem do podcast chamam a atenção de quem está ouvindo e indicam sobre o conteúdo do material.	5	5	4	5	1
3.3. A formulação dos diálogos é atrativa.	5	5	4	5	1
3.4. A linguagem está adequada ao público-alvo.	5	5	5	5	1
3.5 A música de fundo é agradável.	5	5	5	5	1
4. FUNCIONALIDADE					
4.1. O podcast é fácil de ser acessado.	5	5	5	5	1
4.2. O tempo do podcast é coerente.	5	4	4	5	1
4.3 O gênero peça radiofônica (podcast) auxiliou na transmissão do conteúdo.	5	5	4	5	1
4.4. O podcast pode ser replicado em diferentes contextos educacionais de forma eficaz.	5	5	5	5	1

Fonte: Autoras, 2024.

Nessa etapa de validação por profissionais especialistas, podemos observar que o PE apresentou índice de concordância máximo em todos os itens avaliados.

Ainda assim, considerando que seria de relevância a sugestão de alteração do PE por parte dos juízes, o instrumento de validação constou com uma questão aberta para considerações e sugestões dos avaliadores. As falas apreendidas foram as seguintes:

- Especialista 1: “Continuar nesta linha de raciocínio.”
- Especialista 2: “Acredito que o conteúdo seja bastante adequado e informativo

para a atuação dos profissionais de creche.”

- Especialista 3: “Sem sugestão.”
- Especialista 4: “Achei bem completo atingindo o objetivo.”

Foi perguntado também se o avaliador indicaria o *podcast* como instrumento de formação para professores e auxiliares de creche. E as respostas foram:

- Especialista 1: “Sim, as convidadas foram bastante coerentes em suas falas com muita simplicidade e de fácil entendimento.”
- Especialista 2: “Imediatamente ao ouvir,

tive vontade de compartilhar com uma sobrinha e a coordenadora da creche, para que difundam as reflexões muito aplicáveis ao cotidiano da escola. Informações valiosas para pais e educadores.”

- Especialista 3: “*Certamente! Como Assessora do Conselho Municipal de Educação de Volta Redonda, estou interessada em divulgar o podcast nos grupos das creches da rede privada e pública. Acredito que ele oferece uma oportunidade única para o aprimoramento profissional e o estímulo à busca por novas aprendizagens.”*
- Especialista 4: “*Com certeza, é mais um recurso para ensino aprendizagem.”*

Dos sete (07) episódios do *podcast Hora da Fala*, apenas o primeiro ultrapassou o tempo de 15 minutos, com 22 minutos. Os demais apresentaram-se entre 12 e 13 minutos, conforme recomendação de alguns autores para o tempo de duração dos *podcasts*, em torno dos 10 minutos (Walch; Lafferty, 2006; Salmon *et al.*, 2007).

Apesar de o primeiro episódio ter se apresentado como um *podcast* longo, por ter ultrapassado o tempo proposto pelos autores citados, as avaliadoras não apontaram a diminuição da minutagem como sugestão. Entretanto, observamos que o item que aborda essa questão (4.1. O tempo do *podcast* é coerente) foi o que apresentou mais respostas com perda de pontuação na avaliação.

Apesar de não haver um consenso sobre o tempo de duração ideal, as recomendações vão no sentido de serem breves (Frydenberg, 2006; Lee; Chan, 2007; Carvalho, 2008; Carvalho, 2009). Porém, deve-se considerar também que duração do *podcast* é dependente do conteúdo que aborda e, nesse quesito, as avaliações foram excelentes.

Como a edição ou a divisão do *podcast* poderia prejudicar o conteúdo, as autoras optaram pela permanência mais longa no primeiro episódio, pois a fala da fonoaudióloga, nesse episódio, foi muito coesa, trazendo informações encadeadas de uma maneira muito didática.

Observamos que um quesito que pode ser correlacionado ao tempo de duração do *podcast* é o seu formato. Durante a gravação, percebemos uma certa dificuldade no controle do tempo (formato de entrevista), pois apesar de o roteiro ter sido apresentado e discutido com a entrevistada antes da gravação, constatamos um clima de nervosismo nos primeiros minutos, por se tratar de uma experiência nova para todas as convidadas. Diante disso, para maior con-

trole do tempo, é necessário praticar e tornar o ambiente das gravações descontraído, para que o conteúdo seja transmitido nos áudios de forma direta e leve.

As perguntas abertas proporcionaram a análise qualitativa a partir dos comentários dos avaliadores, entretanto não houve sugestões ou apontamentos críticos para melhoria do produto.

Conforme argumenta Rocha *et al.* (2024), algumas dificuldades podem influenciar a validação por parte dos especialistas como: falta de uniformidade nos critérios para se considerar um sujeito como perito; escassez de instrumentos para estimar a validade e confiabilidade dos dados; captação (barreira geográfica, linguagem e cultura, custos, número reduzido de profissionais em área específica); escassez da literatura sobre o consenso do *expert*, perito, especialista; reconhecimento e recomendação de outros especialistas e vieses.

Nesse sentido, seria interesse também a validação junto ao público-alvo.

Embora a validação não tenha apontado sugestões de melhorias para o produto educacional, consideramos que adaptações poderão ser incorporadas, após sua aprovação e disponibilidade futura ao público-alvo.

Além disso, destacamos que o produto educacional apresenta um grande potencial de replicabilidade, podendo ser utilizado em outros contextos educacionais por públicos diversos, como pais, cuidadores e outros profissionais de saúde que estejam em busca de informações sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo deste artigo e diante das considerações e dos resultados apresentados pelas avaliações dos especialistas no assunto, concluímos que não houve sugestões para modificações na melhoria do *podcast Hora da Fala*.

Sugerimos que a validação seja feita também pelo público-alvo em um momento oportuno, buscando-se garantir outros olhares no processo de validação.

As autoras esperam que o PE proposto, apresentado sob a forma de *podcast*, possa ampliar os conhecimentos dos profissionais de creche acerca do desenvolvimento da linguagem infantil e que seja uma referência no assunto, não somente para profissionais de creche, mas

também para públicos diversos, como pais, cuidadores e outros profissionais de saúde que estejam em busca de informações sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 7, p. 3061-3068, jul. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000800006>. Acesso em: jul. 2024.

BELLO, S. F.; MACHADO, A. C. **Investigação precoce e o desenvolvimento da linguagem em crianças pequenas: manual e protocolo**. 2. ed. Ribeirão Preto, SP: Booktoy, 2015.

CARLINO, F. C.; DENARI, F. E. Programa de orientação fonoaudiológica para professores da educação infantil. **Disturb Comum**, v. 23, São Paulo, p. 15 - 23, 2011.

CARVALHO, A. A. A. Podcasts no ensino: contributos para uma taxonomia. **Ozarfaxinars**, [S.l.], n. 8, 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9432>. ISSN 1645-9180. Acesso em: 06 ago. 2023.

CARVALHO, A. A. Os Podcasts no Ensino Universitário: Implicações dos Tipos e da Duração na Aceitação dos Alunos. In: CARVALHO, A. A. (Org.). **Actas do Encontro sobre Web 2.0**. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2008. p. 179-190.

ESCOBAR, J. Integrando podcasts na sala de aula de EFL: um estudo de caso em 1º ESO. **Complutense Journal of English Studies**, Madrid, v. 26, p. 193-217, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5209/CJES.58382>. Acesso em: 06 fev. 2024.

FRYDENBERG, M. Principles and Pedagogy: The Two P's of Podcasting in the Information Technology Classroom. **ISECON - EDSIG**, v. 23, p. 1-10, 2006.

HERNÁNDEZ-NIETO, R. A. **Contributions to Statistical Analysis**. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes, 2002. p. 119.

GOPAL, R.; SINGH, V.; AGGARWAL, A. Impact of online classes on the satisfaction and performance of students during the pandemic period of COVID 19. **Education and Information Technologies**, [s.l.], v.

26, n. 6, p. 6923-6947, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10523-1>. Acesso em: 06 fev. 2024.

LEE, M. J.; CHAN, A. Reducing the effects of isolation and promoting inclusivity for distance learners through podcasting. **The Turkish Online Journal of Distance Education**, v. 8, n. 1, p. 85-104, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26449600_Reducing_the_effects_of_isolation_and_promoting_inclusivity_for_distance_learners_through_podcasting_Turkish_online. Acesso em: 04 jan. 2024.

LEITE, S. de S.; ÁFIO, A. C. E.; CARVALHO, L. V. de; SILVA, J. M. da; ALMEIDA, P. C. de; PAGLIUCA, L. M. F. Construção e validação de instrumento de validação de conteúdo educativo em saúde. **Rev Bras Enferm**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/xs83trTCYB6bZvpccTgfk-3w/?lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2021.

LINARD, A. M. *et al.* A estimulação da fala no desenvolvimento das competências cognitivas e comunicativas da criança. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, v. 3, n. 3, 28 dez. 2018.

MARÔCO, J. **Análise de Equações Estruturais**. 2. ed. Pêro Pinheiro: ReportNumber, 2014. Disponível em: <http://www.reportnumber.pt/aee/>. Acesso em: 07 jul. 2024.

MELO, R. I.; MOREIRA, R. L.; FONTENELE, F. E.; AGUIAR, A. S. E.; IOVENTINO, E. S.; CARVALHO, E. C. Critérios de seleção de experts para estudos de validação de fenômenos de enfermagem. **Revista Rene**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 424-431, abr./jun. 2011.

MUNIZ, R. A. A. **Construção e validação de podcast com conteúdo educacional em saúde com participação ativa de acadêmicos de enfermagem**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

NIKOLOU, S.; DARRA, M. The use and development of podcasting as a technological tool in secondary education in Greece: a case study. **International Education Studies**, [s.l.], v. 11, n. 11, p. 109, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v11n11p-109> Disponível em: <http://www.reportnumber.pt/aee/>. Acesso em: 07 jul. 2024.

ROCHA, S. L.; DOMINGUES, R. J. S.; TEIXEIRA, E.; LIMA, L. H. A. **Validação de produtos educa-**

cionais em ensino em saúde. Programa de Pós-Graduação em Ensino em Saúde na Amazônia da Universidade do Estado do Pará. Belém: Editora Neurus, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/5363768> . Acesso em: jul. 2024.

SALMON, G.; NIE, M.; EDIRISINGHA, P. **Informal Mobile Podcasting and Learning Adaptation (IMPALA).** e-Learning Research Project Report 06/07. Beyond Distance Research Alliance. University of

Leicester, 2007. p. 1-89.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. 95-103, abr. 2004.

WALCH, R.; LAFFERTY, M. **Tricks of the podcasting masters.** Indianapolis: Editor Que, 2006.



cead.
Unimontes.br



Unimontes