

PERSPECTIVAS GLOBAIS E INOVAÇÕES DE UMA

# EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

2

Marcelo Máximo Purificação  
Elisângela Maura Catarino  
Nadia Bigarella  
(Organizadores)

  
Atena  
Editora  
Ano 2024

PERSPECTIVAS GLOBAIS E INOVAÇÕES DE UMA

# EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

2



Marcelo Máximo Purificação  
Elisângela Maura Catarino  
Nadia Bigarella  
(Organizadores)

**Atena**  
Editora  
Ano 2024

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 O autor

Copyright da edição © 2024 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à

Atena Editora pelo autor.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

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

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

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

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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

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

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

Profª Drª Aline Alves Ribeiro – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra  
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná  
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eufemia Figueroa Corrales – Universidad de Oriente: Santiago de Cuba  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fernanda Pereira Martins – Instituto Federal do Amapá  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina  
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
 Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco  
 Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina  
 Prof. Dr. Jodeylson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lisbeth Infante Ruiz – Universidad de Holguín  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Centro Oeste do

Paraná

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanesa Bárbara Fernández Bereau – Universidad de Cienfuegos

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Freitag de Araújo – Universidade Estadual de Maringá

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia  
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

## Perspectivas globais e inovações de uma educação em transformação 2

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Maiara Ferreira  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadores:** Marcelo Máximo Purificação  
 Elisângela Maura Catarino  
 Nadia Bigarella

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b>	
P467	Perspectivas globais e inovações de uma educação em transformação 2 / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Elisângela Maura Catarino, Nadia Bigarella. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-3168-8 DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.688242712">https://doi.org/10.22533/at.ed.688242712</a>  1. Educação. I. Purificação, Marcelo Máximo (Organizador). II. Catarino, Elisângela Maura (Organizadora). III. Bigarella, Nadia (Organizadora). IV. Título.  <span style="float: right;">CDD 370</span>
<b>Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166</b>	

**Atena Editora**  
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
 Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DO AUTOR

Para fins desta declaração, o termo 'autor' será utilizado de forma neutra, sem distinção de gênero ou número, salvo indicação em contrário. Da mesma forma, o termo 'obra' refere-se a qualquer versão ou formato da criação literária, incluindo, mas não se limitando a artigos, e-books, conteúdos on-line, acesso aberto, impressos e/ou comercializados, independentemente do número de títulos ou volumes. O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação à obra publicada; 2. Declara que participou ativamente da elaboração da obra, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final da obra para submissão; 3. Certifica que a obra publicada está completamente isenta de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.








## DECLARAÇÃO DA EDITORA



A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação da obra publicada, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. A editora pode disponibilizar a obra em seu site ou aplicativo, e o autor também pode fazê-lo por seus próprios meios. Este direito se aplica apenas nos casos em que a obra não estiver sendo comercializada por meio de livrarias, distribuidores ou plataformas parceiras. Quando a obra for comercializada, o repasse dos direitos autorais ao autor será de 30% do valor da capa de cada exemplar vendido; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), a editora não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como quaisquer outros dados dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



É com grande entusiasmo que apresentamos a obra intitulada “Perspectivas Globais e Inovações de uma Educação em Transformação 2”. Este compêndio representa um significativo acervo de discussões e investigações sobre temas contemporâneos da educação, refletindo tanto a diversidade quanto os desafios que educadores, alunos e gestores enfrentam no atual cenário educacional. O propósito da obra é proporcionar uma análise das nuances contemporâneas da educação, fomentando um diálogo entre pesquisadores suas práticas e investigações. “Perspectivas Globais e Inovações de uma Educação em Transformação 2” sintoniza-nos com ideias, experiências e práticas distintas desenvolvidas em diversos contextos por pesquisadores e instituições de nosso país. A obra está meticulosamente estruturada em nove capítulos temáticos, cada um contribuindo de maneira singular para o fazer no campo educacional. Cada capítulo se apresenta como uma janela para novas abordagens e uma convocação à ação, instigando alunos, educadores e gestores a refletirem sobre a educação e seus impactos na transformação social. Desejamos a todos uma enriquecedora leitura.

Marcelo Máximo Purificação  
Elisângela Maura Catarino  
Nadia Bigarella

<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>1</b>
O SABER AVALIAR A APRENDIZAGEM: A AQUISIÇÃO DO SABER DO DOCENTE DE ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA	
Karllos Augusto Sampaio Junior Daniel González González	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6882427121">https://doi.org/10.22533/at.ed.6882427121</a>	
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>12</b>
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE	
Alex do Carmo Barbosa	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6882427122">https://doi.org/10.22533/at.ed.6882427122</a>	
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>22</b>
ESCOLA E FAMÍLIA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RELAÇÃO FUNDAMENTAL PARA A ESTIMULAÇÃO PRECOCE	
Diana Cristina das Chagas	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6882427123">https://doi.org/10.22533/at.ed.6882427123</a>	
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>30</b>
COMO SUPERAR AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM	
Ágatha Karina Xavier de Barros Antonio Carlos Frasson	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6882427124">https://doi.org/10.22533/at.ed.6882427124</a>	
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>38</b>
RECICLA-CAP: UM ESTUDO AVALIATIVO DE MÉRITO DE PROGRAMA EDUCACIONAL	
Luís Alexandre Louzada Luci Hildenbrand	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6882427125">https://doi.org/10.22533/at.ed.6882427125</a>	
<b>CAPÍTULO 6 .....</b>	<b>52</b>
A REPRESENTATIVIDADE FEMININA POR MEIO DE JOGOS EDUCATIVOS	
Juliana F. Garcia Lucas D. de Almeida Maria A. L. Mendes Maria C. F. do Nascimento	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6882427126">https://doi.org/10.22533/at.ed.6882427126</a>	
<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>57</b>
O FENÔMENO <i>BULLYING</i> : UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	
Paulo Roberto Cleyton de Castro Ribeiro	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6882427127">https://doi.org/10.22533/at.ed.6882427127</a>	

<b>CAPÍTULO 8 .....</b>	<b>71</b>
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR DE REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SIMÕES-PI	
Denise Oliveira de Amorim	
Carla Iamara de Passos Vieira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6882427128">https://doi.org/10.22533/at.ed.6882427128</a>	
<b>CAPÍTULO 9 .....</b>	<b>94</b>
A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS ANOS (2020- 2021)	
Márcia Cristina Fragelli	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.6882427129">https://doi.org/10.22533/at.ed.6882427129</a>	
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES .....</b>	<b>107</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>109</b>

## O SABER AVALIAR A APRENDIZAGEM: A AQUISIÇÃO DO SABER DO DOCENTE DE ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA

*Data de submissão: 30/10/2024*

*Data de aceite: 02/12/2024*

**Karlos Augusto Sampaio Junior**

CETI Pedro Freitas

<https://lattes.cnpq.br/0706992228277401>

<https://orcid.org/0000-0001-5110-3307>

**Daniel González González**

Universidad de Granada

<https://orcid.org/0000-0001-7311-5819>

**RESUMO:** A presente pesquisa apresenta como objetivo geral analisar como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem. O estudo foi do modelo não experimental, tipo descritivo com método fenomenológico e enfoque qualitativo. Utilizou-se a população de 20 docentes, nos quais todos participaram. Foi usado como instrumento de coleta de dados o questionário semiestruturado aplicados aos professores. Como resultado foi possível descrever que a maioria dos docentes possuem um perfil etário com tendência envelhecimento e consequentemente processo de jubilação. Como perfil acadêmico, pôde-se determinar que maioria iniciou suas formações através de graduação em licenciatura plena e como formação continuada especialização

lato sensu com foco na educação; maioria não frequenta no momento qualquer formação continuada em educação e nenhum docente cursou ou cursa qualquer formação em avaliação da aprendizagem. Identificou-se que os docentes possuem muita dificuldade de compreensão em todo processo de avaliação da aprendizagem, por conta das falhas na abordagem deste tema na formação inicial e ausência de formação continuada específica nesta temática, se utilizam de vários mecanismos auxiliares para a aquisição do saber técnico, mas sem eficiência e solidez técnica. Foi possível identificar principalmente que os docentes durante o processo avaliativo da aprendizagem em maioria não consideram as abordagens da época de sua formação inicial devido a qualidade comprometida negativamente pelo pouco conhecimento do docente ministrante, descontínuo tempo de abordagem e carência nos métodos aplicados. Verificou-se que a percepção do saber técnico sobre avaliação da aprendizagem é considerada média pela maioria dos docentes, atestando pela diferença de decisões tomadas durante o mesmo processo de avaliação da aprendizagem, com escolhas em grande parte divergentes quanto aos aspectos,

objetivos tipos e funções avaliativas. Esta pesquisa possibilitou uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem ligada diretamente a qualidade de formação e da prática docente, visando melhor qualificação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem, Avaliação, Formação, Prática Docente.

## KNOWING HOW TO EVALUATE LEARNING: THE ACQUISITION OF KNOWLEDGE OF HIGH SCHOOL TEACHERS THROUGH THEIR ACADEMIC TRAINING

**ABSTRACT:** The general objective of this research is to analyze how the educational background of high school teachers involves the acquisition of their knowledge of evaluating learning. The study was of a non-experimental template, descriptive type with a phenomenological paradigm and qualitative focus. 20 people were sought in which everyone participated with a semi-structured questionnaire applied to teachers as a data collection instrument. As a result, it is possible to describe that the majority of teachers have an age profile with a tendency towards aging and consequently the retirement process. As an undergraduate degree, it can be determined that the majority began their training through a full bachelor's degree and lato sensu specialization with a focus on education as graduate degree; The majority do not currently attend any continuing education training and no teacher has attended or is currently attending any training in learning assessment. It has been identified that the teachers have difficulty the entire learning assessment process, because of the failures in approaching this topic in undergraduate degrees and the lack of specific graduate degrees on this topic, they use various auxiliary mechanisms to acquire knowledge technical, but without efficiency and technical solidity. It was mainly possible to identify that during the learning evaluation process, most teachers did not consider the approaches from the time of their initial training due to the quality being negatively compromised by the little knowledge of the teaching teacher, discontinuous approach time and lack of applied methods. It was found that the perception of technical knowledge regarding learning assessment is considered average by most teachers, attesting to the difference in decisions taken during the same learning assessment process, with largely divergent choices regarding aspects, objectives, types and functions. evaluations. This research allowed a reflection on the assessment of learning directly linked to the quality of training and teaching practice, aiming for better qualification.

**KEYWORDS:** Learning: Assessment, Training, Teaching Practice.

## INTRODUÇÃO

Este artigo justifica-se dado que avaliar é parte da ação pedagógica que por sua vez faz parte da ação humana, dado o ato de avaliar requerer leitura, reflexão, debate, revisão de conceitos e acima de tudo prática, dado ainda que a ação de avaliar sempre denota julgamento, definição de algo, de mentes com comportamentos e estados psicológicos diferentes, onde estão inclusos os docentes.

Este artigo possui uma problemática: Como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem?

Com isto o objetivo geral deste artigo é: Analisar como a formação acadêmica do

docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem e como objetivos específicos: Descrever o perfil profissional dos docentes de ensino médio, Determinar no processo da formação inicial e continuada do docente de ensino médio, as abordagens sobre a avaliação da aprendizagem; Identificar as estratégias que os docentes de ensino médio utilizam para obterem o saber acerca da avaliação da aprendizagem, Identificar os critérios utilizados pelos docentes de ensino médio no processo avaliativo da aprendizagem e Verificar a percepção dos docentes de ensino médio quanto aos aspectos técnicos sobre avaliação da aprendizagem.

Com isto esta pesquisa possibilitará uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem ligada diretamente a qualidade de formação e da prática do docente nas instituições de ensino, de forma mais profunda, analisando seus detalhes, suas bases filosóficas, científicas e pedagógicas; para que de fato os alunos que são os agentes passivos deste processo realmente sejam avaliados e ao mesmo tempo ocorra uma real análise dos métodos de ensino, transformando assim a escola e suas atividades em momentos de real significado para a vida dos sujeitos que a compõem.

### **Legislação educacional brasileira: formação para o saber do docente como política pública.**

Na década de 1940 observou-se uma tentativa de organização, sistematizar e aperfeiçoar o nível da formação docente no Brasil, forçado principalmente pelo momento econômico dado ao processo de industrialização que passava o país, exigindo uma melhor formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Dada esta fragilidade e déficit, foi instituída pelo então presidente da república Getúlio Vargas, por conta da não sistematização e ausência de uma lei de diretrizes educacionais, a Lei Orgânica de Ensino Normal 8530 de 2 de janeiro de 1946 que passou a regular em âmbito nacional brasileiro a formação docente fixando a duração de cursos para professores e regentes auxiliares, currículo e planejamento básico adaptado às questões regionais, formação de gestores e administradores escolares e um certo padrão mínimo de oferta de educação escolar priorizando a educação infantil (Cavalcante, 1994).

Com a sistematização e estruturação oficial da educação brasileira a partir dos anos 1960, iniciou-se um compromisso maior na formação do profissional docente, onde pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil 4024 de 20 de dezembro de 1961, LDB 4024/61, de acordo com o grau, nível e tipo de ensino havia uma formação e exigência específica.

Para a formação docente destinada ao ensino primário e ensino médio e seus ciclos a LDB 4024/61 no art. 52 especifica que para o exercício docente seria necessária à formação através das escolas normais ginasiais e colegiais, nas quais a preparação pedagógica seria acrescentada de forma secundária (Brasil, 2010a).

No aspecto mais direto da formação docente no art. 29 da LDB 5692/71 observava-se uma intencionalidade de formar um profissional docente com uma visão mais holística possível, com uma formação mais intensa na série e grau que exerceria a docência, voltado para o domínio das disciplinas que estariam envolvidos e por fim de forma inédita, focou-se uma atenção especial ao aluno, entendendo e respeitando sua individualidade através da observância das etapas e fases da aprendizagem (Brasil, 2010b).

Com a nova lei de diretriz educacional brasileira, houve uma necessária preocupação com a qualidade educacional, para tal, exigências nas áreas do efetivo trabalho do magistério se fizeram urgentes. Assim pela LDB 9394/96 art. 61, parágrafo único estabelece (Brasil, 2010c):

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (p. 46).

Diante desta recomendação atual exige-se que o docente adquira uma formação pautada na transversalidade das ciências, com um perfil acadêmico funcional voltado para uma prática docente com característica de um ensino significativo.

## **Saberes para a prática docente: exigências em perspectivas para o docente no Brasil**

No Brasil, a formação docente que gera o saber docente, veio a ter atenção e ser exigida para motivação qualitativa de resultados no âmbito educacional a partir dos anos 1990, quando da normatização e exigência legal pós-LDB 9394/96.

Os docentes em exercício no Brasil no final do século XX e início do século XXI eram os mesmos, com um ranço de práticas isoladas, prontas, de uma educação tecnicista voltada apenas para o mercado de trabalho e consumidor, sem a valorização total do ser humano e suas faculdades subjetivas.

Tanto que na LDB 9394/96 art. 3º nos incisos II, III e IV especificamente, estabelecem os princípios educacionais da educação brasileira (Brasil, 2010c):

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância (p.9).

A pertinência de um docente diferenciado deverá considerar sua história de aquisição de seus saberes que iniciam com suas questões individuais, passando por sua formação básica, sua formação profissional, culminando na prática docente e sua vivência profissional, resultando em uma vasta experiência, aspectos estes que jamais poderão ser resumidos a fatores burocráticos e ideológicos dissonantes da escola, sala de aula e do sistema educacional (Tardif, 2017).

## **Avaliação da aprendizagem: etiologia para formação do saber docente no contexto brasileiro**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira número 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), apresenta em sua redação toda estrutura organizacional do ensino nacional, referendando o cumprido gerencial e legal da oferta educacional.

Neste espeque o fim maior é o alcance da otimização para o processo da aprendizagem, processo historicamente complexo que por aglutinar o docente e o discente, nas mais variadas áreas, estratégias e práticas; são intensamente discutidas e rediscutidas na intenção do alcance da excelência plena.

Vê-se uma inserção dos pilares baseados nos saberes educacionais para o futuro, a partir desta nova diretriz educacional brasileira, como é apontada por Alves (2020):

- O saber conhecer (ou seja, saber construir ou produzir conhecimento);
- O saber fazer (que é conhecido como habilidade);
- O saber ser (que compreende os valores adotados como guias de orientações do nosso caráter);
- O saber conviver (que diz respeito à forma de se relacionar com os outros, seguindo os valores que adotamos, ou seja, as nossas atitudes) (p.63).

Por esta percepção, Almeida y Franco (2021) fundamenta que a ação metodológica na educação para o processo da aprendizagem caracteriza-se em dois aspectos: o coletivo e individual. No bojo coletivo, todo conhecimento e toda produção permitem aos seres humanos novos paradigmas à o bojo do campo individual, pois motivará o saber docente, discentes e escola a aperfeiçoarem suas iniciativas.

As discussões educacionais hora percebidas, através das variadas áreas sociais, necessariamente passarão por critérios de análises, não prescindindo da coerência, pois os objetivos pedagógicos estabelecidos não deverão se distanciar da proposta de ensinado, com isto o saber avaliar a aprendizagem educacional, necessitará ser realizada com intensa responsabilidade, onde por ela a construção da educação e ensino poderá ser relatada como de fato coerente às realidades estabelecidas.



## METODOLOGIA

Adotou-se o desenho não experimental, como assim definem Sampieri, Collado y Lucio, (2013): “não fazemos variar de forma intencional as variáveis independentes para ver seu efeito em outras variáveis. O que fazemos na pesquisa não experimental é observar fenômenos da maneira como ocorrem em seu contexto social, para depois analisá-los” (p. 168).

O desenho não experimental escolhido foi de concepção transversal descritivo objetivando apresentar o foco pesquisado no instante da coleta de dados e somente descrevê-los, não influenciando a realidade deste instante (Sampieri et al, 2013).

Estabeleceu-se o alcance do tipo descritivo, pois como definem Sampieri et al (2013) e Campoy (2018) busca singularizar as propriedades, as idiosincrasias de pessoas, grupos, comunidades, processos, ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise.

Optou-se pelo enfoque qualitativo, visando a compreensão do sujeito ou unidade de análise, valorizando suas experiências, como os mesmos narram sua realidade, na qual tem como base uma perspectiva indutiva valorizando a visão holística do pesquisador onde respeita a naturalidade dos acontecimentos (Sampieri et al, 2013).

Dada a adoção do enfoque qualitativo adotou-se o método fenomenológico, pois de acordo com Álvares (2012) y San Fabián (apud, Campoy 2018) há a possibilidade em descrever contextualmente o objeto de estudo, pela abrangência holística da realidade contextual, baseada na estrutura heurística de compreensão, possibilitando analisar dados hodiernos, permitindo ao pesquisador a maior dedicação em sua pesquisa através da incorporação de múltiplas fontes de dados para uma análise indutiva se preocupando em descrever minuciosamente todos os processos da investigação.

O número da população dos sujeitos em sua totalidade correspondeu aos convidados. Espontaneamente os 20 sujeitos participantes formando a unidade de análise, considerando assim toda a população, como orienta Cardona (apud Campoy, 2018).

Escolheu-se docentes de ensino médio com ação em sala de aula, de quatro áreas do conhecimento, de faixas etárias entre 20 anos e 50 anos, de prática docente e experiência profissional entre 1 ano e 25 anos, bem como de qualificação docente com graduação, especialização lato sensu e especialização stricto sensu.

Dado ao enfoque qualitativo que esta pesquisa adotou, optou-se pelo questionário semiestruturado, pois foram incluídas perguntas onde o questionado poderia optar por alternativa de resposta além das propostas estruturadas pelo questionador (Campoy, 2018).

Creswell (2014) sugere que todos os colaboradores, da pesquisa sejam informados acerca de seus objetivos dando-lhes a faculdade de participar, ficando garantido o sigilo e confidencialidade de todos, bem como de todos os dados obtidos. Para tanto foi sugerido a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, corroborando com o quesito ético.

Com isto após o recolhimento dos questionários semiestruturados respondidos pelos sujeitos de análise, priorizou-se sua integridade moral, ética e identificacional. Isto posto, passaram a ser identificados pelas siglas alfanuméricas: **D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9 D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D20.**

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Esta produção objetivou analisar como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem, derivada de inquietações desenvolvidas a partir de observação empírica quanto a diversidade nos entendimentos docentes acerca do processo avaliativo.

Diante de extensa leitura, especialmente de outras produções científicas reconhecidas e publicas, mesmo em outras regiões nacionais, detectou-se semelhança de resultados quanto ao saber avaliar influenciado diretamente pelo histórico formativo do docente o que repercute consequentemente e intervenientemente na promoção do processo avaliativo.

### **Questionário semiestruturado aplicado aos professores**

#### **Eixo: formação docente**

#### **Descrição do perfil profissional dos docentes de ensino médio**

Os sete docentes, o D1, D2, D10, D11, D12, D16 e o D18, responderam que são docentes no ensino médio entre 16 e 25 anos; três docentes, o D3, D5 e o D6, responderam que são docentes neste grau de ensino, entre 1 a 5 anos.

Dez docentes, o D4, D7, D8, D9, D13, D14, D15, D17, D19 e o D20, responderam que são docentes no ensino médio entre 6 a 15 anos e nenhum docente respondeu estar acima de 25 anos.

Dezesseis docentes, o D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D11, D13, D14, D15, D16, D17, D18 e o D19, responderam que sua formação inicial docente ocorreu através de curso superior por licenciatura plena.

Quatorzes docentes, o D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, e o D20, responderam que houve abordagem do tema avaliação da aprendizagem em sua formação inicial em apenas em um ano de formação em todos as fases/períodos.

Os vinte docentes, o D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D16, D17, D18, D19 e o D20 responderam que não frequentou ou frequenta especificamente alguma formação continuada em avaliação da aprendizagem.

Descreve-se que a maioria dos docentes desenvolvem suas práticas no ensino médio entre 6 a 15 anos, bem como iniciaram suas formações através de licenciatura plena em suas áreas de atuação, o tema da avaliação da aprendizagem para estes docentes só ocorreu durante um ano em todas as fases e períodos de sua formação inicial, e apesar

da não abordagem do tema, não cursam ou não cursaram qualquer formação continuada específica sobre avaliação da aprendizagem.

## **Eixo: Saber docente**

### **Identificação das estratégias que os docentes de ensino médio utilizam para obterem o saber técnico sobre da avaliação da aprendizagem**

Os seis docentes, o D1, D3, D9, D14, D17 e o D19, quanto ao meio, apontaram através da evidência comuns: *“vídeo aulas”*.

Outros cinco docentes, o D2, D7, D11, D12 e o D15, quanto ao meio, apontaram através das evidências comuns: *“uso de livros” / “publicações científicas”*.

Outros sete docentes, o D4, D8, D10, D13, D16, D18 e o D20, quanto ao meio, apontaram através das evidências comuns: *“manuais pedagógicos” / “exemplos de outras avaliações” / “diálogo com outros colegas”*.

Outros dois docentes, o D5 e o D6, quanto ao meio, apontaram através das evidências comuns: *“vídeo aulas e livros referentes ao assunto”*.

Os vinte docentes, o D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20 responderam que possuem dificuldade de compreensão ao ter contato com algum material instrutivo sobre avaliação da aprendizagem.

Os onze docentes, o D1, D2, D3, D4, D5, D10, D11, D12, D13, D15 e o D16, respondeu considerar a expressão “examinar” como a que mais se aproxima de seus objetivos docentes, como critério no processo de avaliação da aprendizagem.

Outros nove docentes, o D6, D7, D8, D9, D14, D17, D18, D19 e o D20, responderam considerar a expressão “certificar” como a que mais se aproxima de seus objetivos docentes, como critério no processo de avaliação da aprendizagem.

Identifica-se que os docentes recorrem a vários meios auxiliares, porém sem sistematização, através de vídeo aulas, livros, publicações científicas, exemplos de outras minutas de avaliação, manuais de orientação, bem como conversas com outros docentes.

Tais docentes atestam quem possuem dificuldades de compreensão, mesmo se utilizando de material auxiliar de abordagem sobre avaliação da aprendizagem, identifica-se ainda que há discrepância quanto ao que de fato estes docentes consideram com o ato avaliativo, divergindo entre a ideia de examinar e certificar seus discentes.

## **Eixo avaliação da aprendizagem**

### **Identificação dos critérios utilizados pelos docentes de ensino médio no processo avaliativo da aprendizagem**

Treze docentes, o D1, D2, D4, D8, D9, D10, D12, D13, D15, D16, D17, D19 e o D20 responderam que nunca utilizam como critério, informações de sua formação inicial. Justificaram através das evidências comuns: *“na época, a abordagem foi apenas básica do conteúdo” / “a abordagem de conteúdo ficou ultrapassada” / “teve pouco conteúdo*

*abordado” / “professor ministrante ruim da época” / “pela própria formação inicial ruim” / “pela complexidade de compreensão do tema na época da formação inicial”.*

Os vinte docentes, o D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20 consideram como critério no processo avaliativo da aprendizagem, apenas conhecimentos informações atuais, pós-formação inicial. Justificaram através das evidências comuns: *“melhora na forma de avaliar” / “melhora na construção de novos modelos” / “diminui os erros na construção” / “traz mais segurança para o docente” / “melhora com as novas bases teóricas” / “atualiza as técnicas de construção”.*

Os vinte docentes, o D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20 responderam considerar integralmente como critério para o processo avaliativo da aprendizagem, os aspectos referentes à finalidade do ensino médio na modalidade que oferece a instituição de ensino de sua atuação.

Para a promoção do processo da avaliação da aprendizagem, identificou-se que maioria dos docentes nunca utiliza de informações adquiridas em suas formações iniciais, porém todos se utilizam de informações adquiridas a medida que absorvem na atualidade, obedecendo a finalidade do ensino médio.

### **Verificação da percepção dos docentes de ensino médio quanto aos aspectos técnicos sobre avaliação da aprendizagem**

Os vinte docentes, o D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20 responderam que possuem nível médio quanto ao saber sobre aspectos técnicos da avaliação da aprendizagem.

Os cinco docentes, o D1, D2, D4, D6 e o D9 responderam indicando que menos conhece o instrumento cooperativo. Justificaram através das evidências comuns: *“não ter lido sobre este instrumento” ou “nunca ter qualquer referência”.*

Outros cinco docentes, o D3, D5, D10, D11 e o D13 responderam indicando que menos conhece o instrumento observacional, inquiritório e ou relatorial. Justificaram através das evidências comuns: *“não havia lido sobre este instrumento” / “não aprenderam na formação inicial”.*

Outros dez docentes, o D7, D8, D12, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20 responderam indicando que menos conhece mais de um instrumento, o instrumento cooperativo e o observacional, inquiritório e ou relatorial. Justificaram através das evidências comuns: *“não ter referencial teórico para este instrumento” / “pela habilidade da formação inicial”.*

Verificou-se que no geral todos os docentes percebem que possuem um nível mediano quanto ao saber técnico do processo avaliativo da aprendizagem, onde não conhecem por completo todos os instrumentos avaliativos possíveis, o que possibilita verificar a debilidade na qualidade avaliativa de suas práticas enquanto docentes.

## CONCLUSÕES

Os docentes do estudo fenomenológico, quanto à experiência e prática docente no ensino médio, subdivide-se um grupo majoritário que não ultrapassam 15 anos de exercício, demonstrando insipiente experiência frente aos desafios do processo educacional, o que levou a identificar que o corpo profissional possuía apenas formação inicial restrita à graduação em licenciatura plena em suas áreas do conhecimento voltadas às suas práticas, afetando e influenciando o contexto da qualidade de ensino e aprendizagem.

Normalmente as graduações em licenciatura plena, possuem duração máxima de 4 anos, incluindo todas as prática pedagógicas. Apesar desta duração, todos os docentes apontaram que o tema avaliação da aprendizagem foi abordado em apenas um ano da formação inicial e após a formação inicial, ainda os docentes não recorreram a qualquer formação continuada ou pós-graduação na área da avaliação da aprendizagem.

Por conta desta realidade, os docentes não utilizaram qualquer informação adquirida em sua formação inicial, dada a fragilidade da abordagem potencializada pela superficialidade de seus formadores e escassos materiais instrutivos formadores.

O processo da avaliação da aprendizagem no contexto do perfil destes docentes certamente tem sido conduzido de forma intuitiva, haja vista que a tecnicidade e especificidade deste processo não ocorreram e nem tem ocorrido de forma permanente e contínua.

Por conta desta não formação específica sobre o processo da avaliação da aprendizagem, os docentes sempre tem recorrido a meios auxiliares que variam deste a busca a vídeo aula, a comparativos com minutas de avaliação diversas disponíveis em bancos de dados virtuais.

Isto provocou uma compreensão mediana dos docentes sobre o processo avaliativo, por conta disto, tem ocorrido um grande conflito de definição dos objetivos avaliativos propostos, bem como conhecimento incompleto ou ausência de conhecimento técnico sobre os tipos de instrumentação.

## REFERÊNCIAS

Alves, J.F. (2013). *Avaliação Educacional: Da Teoria à Prática*. LTC.

Almeida, F.J., y Franco, M.G. (2021). *Avaliação para a Aprendizagem: O Processo Avaliativo Para Melhorar o Desempenho dos Alunos*. Editora Ática Educadores.

Campoy, T.J. (2018). *Metodología De La Investigación Científica: Manual Para Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Marben Editora.

Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Editora Penso.

Brasil, L.D. (2010a). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece as diretrizes da educação nacional*. Edições Câmara.

Brasil, L.D. (2010b). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 5692, de 11 de Agosto de 1971, que estabelece as diretrizes da educação nacional*. Edições Câmara.

Brasil, L.D. (2010c). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional*. Edições Câmara.

Cavalcante, M.J. (1994). *CEFAM: Uma Alternativa Pedagógica Para Formação do Professor*. Cortez Editora.

Ghiraldelli Jr., P. (1991). *História da Educação*. Cortez.

Imbernón, F. (2011). *Formação Docente e Profissional: Formar-se Para A Mudança E A Incertezas*. Cortez Editora.

Sampieri, R.H., Colado, C.H., & Lucio, P.H.B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Penso.

Saul, A.M. (2010). *Avaliação Emancipadora: Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo*. Cortez Editora.

Tradif, M. (2017). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Editora Vozes.

# TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

---

*Data de submissão: 19/10/2024*

*Data de aceite: 02/12/2024*

**Alex do Carmo Barbosa**

Facultad Interamericana de Ciencias  
Sociales, Paraguai  
<https://orcid.org/0000-0002-1065-613X>

**RESUMO:** Não é novidade que as tecnologias digitais já são conhecidas por grande parte dos profissionais que atuam na área da educação. Por oferecerem ferramentas que prometem contribuir para uma prática docente mais eficaz, estas tecnologias são mencionadas como de grande importância para melhoria da educação. Embora promissores, a utilização destas tecnologias no ambiente escolar acontece de maneira lenta, fazendo com que professores continuem utilizando metodologias que pouco contribuem para o desenvolvimento de habilidades necessárias dos estudantes. No presente trabalho de cunho bibliográfico, foram analisados artigos científicos, dissertações e sites educacionais relacionados à temática. O referido artigo destaca a importância das tecnologias digitais para a educação, mais precisamente para professores e alunos, e tem como objetivo demonstrar os desafios encontrados para inseri-las no ambiente

escolar e mais precisamente nas práticas docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologias Digitais; Educação; Prática docente.

**ABSTRACT:** It is not news that digital technologies are already known for great part of professionals working in the field of education. For offering tools that promise to contribute to more effective teaching practice, these technologies are mentioned as being of great importance for improving education. Although promising, the use of these technologies in the environment school happens slowly, causing teachers to continue using methodologies that contribute little to the development of necessary skills of students. In this work, bibliographical, scientific articles, dissertations and websites were analyzed educational related to the topic. This article highlights the importance of digital technologies for education, more precisely for teachers and students, and aims to demonstrate the challenges encountered in inserting them into the school environment and more precisely in teaching practices.

**KEYWORDS:** Digital Technologies; Education; Teaching Practice.

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está experimentando um período em que as inovações tecnológicas vêm sendo utilizadas em um ritmo acelerado, impactando diretamente a rotina das pessoas. Apesar das conquistas e facilidades que as Tecnologias Digitais (TD) são capazes de possibilitar, muitos questionamentos sobre como estas inovações tecnológicas podem contribuir significativamente na educação são realizadas com frequência (Barbosa, 2024, p. 50).

Com o auxílio da tecnologia, as escolas do Século XXI podem substituir parte das metodologias tradicionais, que focam na reprodução de informações, por abordagens capazes de incentivar os alunos no processo de criação e de exploração de conhecimentos, ou seja, as TD podem substituir metodologias centradas na reprodução de informações por metodologias que privilegiam a criação, a exploração e a apropriação de conhecimentos de maneira ativa e significativa (Pereira et al., 2018, p. 210).

Mesmo com as contribuições que as TD podem promover na esfera pedagógica, se inseridas no âmbito pedagógico sem determinar objetivos e metas ou até mesmo sem considerar as dificuldades existentes para a sua implantação e utilização nas unidades escolares, as TD podem dificultar ou até mesmo inviabilizar o processo de ensino-aprendizagem, impactando o processo de desenvolvimento de habilidades necessários para atuação em sociedade cada vez mais desafiadora (Grabowski, 2023, p. N.P).

## MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho tem como objetivo explicitar as contribuições que as TD podem promover na educação e na prática docente assim como abordar os desafios que dificultam a sua inserção. Quanto à metodologia, a pesquisa em questão é do tipo revisão de literatura. Um fator que definiu a escolha pela metodologia citada está relacionada ao fato da mesma ser considerada “essencial para avaliar a importância da questão de pesquisa e a escolha do tipo de desenho do estudo (...) ajuda a aprender com os erros ou limitações de estudos anteriores (...)” (Arguedas-Arguedas, 2009, p. 15).

O interesse em abordar a temática surgiu após realização de pesquisas que com foco nas contribuições das TD e como elas podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem considerando suas interferências na prática pedagógica. Dessa forma, justifica-se a realização desta pesquisa, à necessidade de investigar como as TD podem contribuir na prática docente e de identificar os fatores que limitam ou impossibilitam a inserção dessas tecnologias em plena Era tecnológica.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Tecnologias digitais na educação contemporânea

É de conhecimento de muitos que a escola é o local mais adequado para promover o processo de ensino-aprendizagem, porém, em pleno Século XXI, ainda existem escolas onde metodologias baseadas na estrutura “escola+professor+caderno” ainda são amplamente utilizadas mesmo estando essas unidades de ensino inseridas em uma sociedade cada vez mais conectada e com inúmeras tecnológicas que são produzidas em larga escala e de modo cada vez mais rápido (Carvalho, 2019, p. N.P).

Pelo fato de fazer parte de uma nova era, a “Era digital”, a escola precisa modificar urgentemente sua estrutura, suas metodologias e o modo como interage com os estudantes a fim de possibilitar melhorias no processo pedagógico (Fonseca *et al.*, 2020, p. 2). Essa necessidade se deve às exigências decorrentes do próprio avanço tecnológico e da própria na sociedade que cada vez mais necessita das tecnologias, dos seus produtos e dos benefícios que elas disponibilizam (Silva, 2014, p. N.P).

Parte dos profissionais da educação já compreendem que as ferramentas tecnológicas podem e devem ser utilizadas a fim de alcançar os objetivos de aprendizagem e as metas educacionais propostas. Especialistas tanto da área tecnológica quanto da área educacional acreditam que, através da utilização das ferramentas tecnológicas, a escola conseguirá alcançar estas metas uma vez que:

as tecnologias de informação e/ou comunicação possibilitam ao indivíduo ter acesso a uma ampla gama de informações e complexidades de um contexto (próximo ou distante) que, num processo educativo, pode servir como elemento de aprendizagem, como espaço de socialização, gerando saberes e conhecimentos científicos (Porto, 2006, p. 45).

Quando utilizadas como ferramentas para melhorias na aprendizagem, as TD se destacam justamente por apresentarem vastos recursos como bancos de dados *online*, livros digitais, artigos acadêmicos e aplicativos. Um aspecto que se destaca na TD está relacionado ao fato desse tipo de tecnologia possibilitar o contato dos estudantes com diversos simuladores ou com realidade virtual para experiências práticas e imersivas que contribuem significativamente na compreensão e construção do conhecimento (Araújo, 2023, p. N.P)

Através das TD o professor pode proporcionar uma comunicação eficaz, analisar dados, melhorar a acessibilidade, organizar ideias e permitir maior engajamento entre os alunos. Em um mundo cada vez mais digitalizado, a utilização dessas ferramentas torna-se crucial para alcançar resultados importantes na esfera educacional visto que, essas ferramentas são capazes de tornar a comunicação mais dinâmica e rica em significados devido a maior interação dos envolvidos no processo (Alves, 2020, p. 358).

Outro fator a ser mencionado está relacionado à flexibilização que as TD propiciam na esfera pedagógica. Por se tratar de uma ferramenta dinâmica, inovadora e interativa

principalmente quando associados ao consumo de novos conteúdos (...) (Novo, 2020, p. N.P) as TD permitem maior acessibilidade à informação contribuindo significativamente no processo de ensino-aprendizagem ratificando a importância de inseri-las na estrutura pedagógica (Moran, 2018, p. 9).

Quando corretamente utilizadas no contexto educacional as TD permitem ao aluno experienciar a autonomia, desenvolver o senso de responsabilidade e de organização, assim como desenvolver a autodisciplina, habilidades estas fundamentais para que possam construir o conhecimento. O acesso e a disseminação de informações para a resolução de problemas são indispensáveis quando se objetiva o desenvolvimento de habilidades crítica, reflexiva e ética para que consigam atuar como protagonistas na sua vida pessoal e na sociedade (Brasil, 2018. p. 9).

As TD também possibilitam a prática de uma educação personalizada, adaptada às necessidades individuais de cada estudante, permitindo ao professor identificar as habilidades desenvolvidas ou que ainda estão em fase de desenvolvimento proporcionando com isso, um ambiente de aprendizagem mais rico e estimulante (Moran, 2024, p. N.P). Uma metodologia baseada na personalização reflete positivamente no protagonismo do aluno graças ao aumento da sua participação, engajamento e predisposição para a leitura, por exemplo (Moran, 2017, p. N.P).

## **Tecnologias Digitais e suas contribuições para a prática docente**

Não se pode negar que as TD possuem um grande potencial para transformar a educação. Quando utilizadas de forma estratégica, os professores podem criar experiências de aprendizagem inovadoras, portanto, é preciso incorporá-la de modo equilibrado a fim de estimular o aluno a buscar informação e de promover a produção e a apropriação do conhecimento (Pereira *et al.*, 2018, p. 210).

Acredita-se, desse modo, que as TD podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e favorecer a visão interdisciplinar permitindo a integração de diferentes capacidades e inteligências no ambiente escolar (Vargas, Rocha e Freire, 2007, p. 2 apud Mota; Pinto, p.15) justamente pelas abordagens baseadas na contextualização de situações provenientes do cotidiano dos estudantes.

A utilização de dispositivos como computadores, *tablets* e *smartphones* permite aos professores a diversificação dos métodos de ensino, assim como é capaz de ofertar recursos interativos e adaptativos transformando a maneira como os alunos aprendem. Através de um problema específico aos alunos é permitido a exploração de um conteúdo/informação através de um ambiente de aprendizagem mais acessível, dinâmico, interativo e personalizado. por isso, Silva *et al.* (2020) destacam que a mediação tecnológica na prática docente é indispensável neste processo uma vez que as TD:

tornam as informações e os conhecimentos mais acessíveis, e os alunos podem acessar recursos mais enriquecidos de informações por meio de recursos tecnológicos; os ambientes de aprendizado podem ser expandidos e, desde que os alunos possam acessar a tecnologia, eles podem aprender qualquer coisa, a qualquer hora e em qualquer lugar; as tecnologias permitem que os alunos personalizem o aprendizado (Silva *et al.*, 2020, p.18).

As TD podem contribuir também para uma aprendizagem ativa e colaborativa. Através de plataformas de ensino *online*, professores podem desenvolver atividades objetivando a participação mais ativa dos alunos mesmo depois das aulas no próprio ambiente escolar. Através da aprendizagem ativa e colaborativa a troca de ideias e de experiências são permitidas e quando associado com a busca por resolução de problemas, é possível estimular o desenvolvimento de habilidades dos alunos (Moran, 2013, p. 6).

No que se refere ao ensino-aprendizagem, as TD podem contribuir significativamente nesse processo. A partir de programas específicos de gerenciamento de aprendizagem professores podem ajustar conteúdos e/ou níveis de dificuldades com base no desempenho dos alunos, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais personalizada a partir da oferta de atividades específicas para cada aluno (Pinheiro *et al.*, 2021, p. 225)

Considerada ferramenta crucial no processo de comunicação e colaboração no ambiente educacional, as TD permitem que os docentes possam organizar tarefas, receber trabalhos e enviar *feedbacks* de maneira mais rápida e estruturada aos seus alunos. Atividades pedagógicas como registros e armazenamento de informações, gerenciamento de notas, elaboração e envio de comunicados e/ou orientação aos pais ou aos estudantes podem ser realizadas pelos docentes de maneira mais prática e facilitada com o auxílio das ferramentas digitais (Porvir, 2024, p. N.P).

Sob o ponto de vista dos discentes, participação em fóruns de discussão, envio e recebimento de *e-mails*, envio de formulários e utilização de aplicativos de mensagens instantâneas, podem ser úteis para melhor participação em projetos e em atividades em grupos, potencializando discussões em sala de aula. As TD são capazes de manter os estudantes conectados, engajados e motivados devido às interações e respostas rápidas que elas propiciam (Sutherland *et al.*, 2012, p. 139).

No que tange o processo de avaliação de aprendizagem, as TD permitem ao professor administrar, monitorar e analisar os dados obtidos de maneira mais rápida, prática e real. Através destas ferramentas os docentes poderão obter informações que geralmente não são facilmente detectadas em avaliações tradicionais devido às limitações que esses tipos de avaliações apresentam e/ou à necessidade de elaborar avaliações específicas para obtenção de determinadas informações (Barbosa, 2024, p. 107).

Através de uma escola conectada, associada com a participação de professores devidamente capacitados e pautada nas políticas educacionais será possível promover importantes transformações na sociedade pois as TD podem contribuir significativamente

no processo da produção do conhecimento tanto dentro quanto fora do já conhecido espaço escolar (Carmo, 2017, Posição 1144).

## **Desafios da prática docente na Era da tecnologia**

Por estar inserida numa sociedade em constante transformação, a educação, mais precisamente a prática docente, enfrenta constantes desafios. Embora a integração de tecnologias emergentes nos ambientes educacionais seja vista como promissora devido à possibilidade de mudanças que elas são capazes de promover nos métodos de ensino e de aprendizagem, a utilização das TD levanta questionamentos que devem ser considerados (Chavarri, 2020, p. N.P).

Neste cenário dinâmico, as TD têm se revelado fundamentais tanto para o desenvolvimento de competências quanto das habilidades tecnológicas definidas em leis e em decretos educacionais. Nesse sentido, as TD devem possibilitar meios para que os estudantes reconheçam a sua importância no processo de construção do conhecimento e na busca de informações a fim de torná-los autônomos para viverem um mundo cada vez mais digital e interconectado (BRASIL, 2024, p. N.P).

Apesar de trazer benefícios significativos no processo pedagógico, a introdução das TD na prática docente tem enfrentado uma série de desafios que precisam ser discutidos. Para que haja melhoria no processo de ensino-aprendizagem questões como problemas de acesso, infraestrutura, formação e capacitação docente, assim como custos e integração curricular precisam ser analisados e considerados (Rodrigues, 2018, p. 360).

No que tange a questão estrutural, o acesso e a infraestrutura tecnológica varia significativamente no país. Vale salientar que nem todas as instituições de ensino possuem fácil acesso ou acesso adequado a dispositivos tecnológicos e/ou a internet de qualidade. A falta de recursos financeiros e de políticas governamentais ligados à temática ratificam a necessidade de implementação de ações focadas na inclusão tecnológica nas escolas de modo urgente (Araújo; Mattos, 2018, p.159).

Muitos professores podem não estar familiarizados ou seguros em utilizar as TD nas suas atividades laborais, principalmente naquelas que envolvem o processo de ensino. Essa situação pode resultar em resistências capazes de dificultar a aplicabilidade das ferramentas tecnológicas no processo de ensino, podendo fazer com que os docentes venham priorizar recursos comumente utilizados no ensino tradicional. Associado às questões históricas, Carmo (2017) ratifica esta preocupante situação quando cita que:

em plena era da telemática a maioria dos professores têm nos livros-textos, nas apostilas e na exposição oral os principais instrumentos pedagógicos e didáticos em sala de aula. Há ainda muita relutância em se utilizar recursos que não derivem da cultura escrita. São comuns o despreparo e o desconhecimento dos docentes em relação às novas possibilidades de ensino tecnológico (Carmo, 2017, Posição 2185).

Outro ponto que merece destaque está relacionado aos custos e à sustentabilidade das tecnologias na educação. A implementação de tecnologias exige um investimento significativo em *hardware*, *software*, infraestrutura de rede e formação de pessoal, por isso o alto custo pode se tornar um fator dificultador ou até mesmo proibitivo para muitas escolas, especialmente aqueles com orçamentos limitados (Rocha, 2024, p. N.P) uma vez que outros custos como, de manutenção e de atualização dos componentes tecnológicos são necessários para garantir que os sistemas tecnológicos permaneçam funcionais.

Integrar tecnologias com currículo embora apresente grandes oportunidades enfrenta enormes desafios, devido à variedade de abordagens possíveis e a necessidade alinhá-los com os objetivos educacionais e filosofias pedagógicas existentes (Lion, 2019, p.18). Segundo Ambrosim (2024, p. N.P), a integração das tecnologias com o currículo precisa permitir que o professor realize práticas pedagógicas pautadas na personificação e adaptação do ensino para atender às necessidades individuais e permita o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, habilidades necessárias para que o aluno se torne capaz de solucionar problemas cotidianos.

Infelizmente, disponibilizar tecnologias sem considerar seus objetivos e contribuições não fornece garantias de melhorias na aprendizagem. A construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades necessárias podem ficar comprometidas principalmente se a disponibilização dessas ferramentas não acontecer de maneira estratégica e alinhada ao currículo (Pereira, 2023, p.1573). Integrar a tecnologia à educação é um grande desafio justamente pela necessidade não só de entender os impactos que elas são capazes de gerar no processo de ensino-aprendizagem, mas de reconhecer a sua importância para a formação holística dos alunos (Andre *et al.*, 2020, p. 14).

## CONCLUSÃO

Nas últimas décadas a sociedade vem passando por mudanças significativas e muitas dessas são provenientes da inserção e da utilização das TD nos seus espaços. Pelo fato de estar inserida nessa sociedade, que depende e exige cada vez mais por tecnologias, a escola não pode e nem deve deixar de considerar as interferências que as TD promovem na esfera pedagógica visto que, questões sociais sempre refletem nas ações que ocorrem no interior da escola.

Por conta dessa situação, professores precisam compreender a importância das TD no processo de ensino-aprendizagem e, sempre que possível, incorporar as ferramentas digitais (plataformas de aprendizagem *online*, aplicativos interativos, simulações virtuais e recursos multimídia) nas práticas pedagógicas visto que, através destas ferramentas os professores podem explorar novas abordagens focando no desenvolvimento integral dos alunos a fim de prepará-los não apenas para exames acadêmicos, mas para sejam capazes de enfrentar os desafios e reconhecer as oportunidades do mundo moderno.

Neste sentido, além de possuir conhecimento tecnológico, o docente precisa associar as habilidades técnicas com os conhecimentos pedagógicos para que possa obter melhorias significativas no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, a formação desse profissional na e para a Era tecnológica é crucial para que haja, de fato, maior aproveitamento das ferramentas digitais no ambiente educacional.

A falta de estrutura tecnológica na educação, especialmente quando se trata de ensino e aprendizagem, pode resultar em problemas capazes de impactar no desenvolvimento de habilidades, na formação discente e na prática docente. Como resultado, o processo ensino-aprendizagem pode ficar comprometido e conseqüentemente refletir de modo negativo na formação dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. **Educação remota**: entre a ilusão e a realidade. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso: 11 Jun, 2024,

ANDRE, Claudio Fernando; SANTAELLA, Lucia; BARROSO, Adriana; PIEDRAHITE, Alejandro; DI GRADO, Ana Maria; SIMUNI, Franco; DABID, Juan; MUNARI, Keiti; BEZ, Marta; DUQUE, Nestor. **Educação e tecnologias Digitais**: conceitos, práticas e reflexões. Amazon: Kindle, 2020.

AMBROSIM, Inês. **A Tecnologia nas práticas pedagógicas da educação**. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/a-tecnologia-nas-pratic-as-pedagogicas-da-educacao>. Acesso: 11 Jun. 2024.

ARAÚJO, Adriane Matos de; MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Exclusão digital e educação**: a infraestrutura como condição primária. disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330696785\\_exclu\\_sao\\_digital\\_e\\_educacao\\_a\\_infraestrutura\\_como\\_condicao\\_primaria](https://www.researchgate.net/publication/330696785_exclu_sao_digital_e_educacao_a_infraestrutura_como_condicao_primaria). Acesso: 11 jun. 2024.

ARAÚJO, Yasmin. **Portal Educação Imersiva ensina métodos de aprendizagem com o uso de realidade virtual e aumentada**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/portal-educacao-imersiva-ensina-metodos-de-aprendizagem-com-o-uso-de-realidade-virtual-e-aumentada>. Acesso: 15 Jul. 2024.

ARGUEDAS-ARGUEDAS, Olga. **La búsqueda bibliográfica**. Acta méd. costarric., Disponível em: [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0001-60022009000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-60022009000300006&lng=en&nrm=iso). Acesso: 15 Jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. BRASIL. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/apro\\_fundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/apro_fundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades). Acesso: 10 jun. 2024.

BARBOSA, Alex do Carmo. **Produção de Vídeos no Ambiente Escolar e sua Utilização como Ferramenta de Avaliação da Aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidad Columbia del Paraguay, 126 p. 2024. CARMO, Josué Geraldo Botura do. Novas tecnologias na educação. Amazon: Kindle, 2017.

CARVALHO, Rafael. **Carreira em educação não está restrita à sala de aula.** Disponível em: <https://www.napraptica.org.br/carreira-em-educacao-nao-esta-restrita-a-sala-de-aula>. Acesso: 20 Jun. 2024.

CHAVARRI Gonzalo. **La era digital, educación y trabajo:** detalles de una transformación. Disponível em: <https://blogthinkbig.com/la-era-digital-educacion-y-trabajo-detalles-de-una-transformacion>. Acesso: 20 jun. 2024.

CONEXIA. **Tecnologias digitais na educação:** 7 razões para adotar. Disponível em <https://blog.conexia.com.br/tecnologias-digitais-na-educacao>. Acesso: 15 Jun. 2024.

FONSÊCA, Luçamara Beserra Holanda da; LIMA, Sintiane Maria de Sá; COSTA, Mauritânia Lima de Oliveira; ALMEIDA, Joedson de Sousa. **Perspectivas do ensino remoto na educação brasileira.** Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA19\\_ID5813\\_28082020183855.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID5813_28082020183855.pdf). Acesso: 19 Jun. 2024.

GRABOWSKI, Gabriel. **Unesco alerta sobre uso excessivo das tecnologias educacionais.** Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2023/08/unesco-alerta-sobre-uso-excessivo-das-tecnologias-educacionais>. Acesso: 15 Jul. 2024.

LION, Carina. **Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas.** Análisis de casos inspiradores. Disponível em: [https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/analisis\\_comparativos\\_-\\_carina\\_lion\\_05\\_09\\_2019.pdf](https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/analisis_comparativos_-_carina_lion_05_09_2019.pdf). Acesso: 10 Jun. 2024.

LOPES, Mariana. **9 reflexões para valorizar a carreira e melhorar a formação de professores.** Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1973/9-reflexoes-para-valorizar-a-carreira-e-melhorar-a-formacao-de-professores>. Acesso: 15 Jun. 224.

MORAN, José. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação.** Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias\\_Ativas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf). Acesso: 04 Mai. 2024.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** Disponível em: [https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias\\_moran1.pdf](https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf). Acesso: 19 Abr. 2024.

MORAN, José. **Um papo sobre Metodologias Ativas.** Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2024/05/entrevista-com-professor-jose-moran.html>. Acesso: 10 Jun. 2024.

MOTA. Aparecida Letícia Oliveira; PINTO, Marla Lobôsko. **Luz, smartphone, ação! o uso do aplicativo estúdio stop motion na alfabetização.** Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/04/Tecnologia-na-Sala-de-Aula-em-Relatos-de-Professores-ilovepdf-compressed.pdf>. Acesso: 12 Jun. 2024.

NOVO, Benigno Núñez. **Ensino online em tempos de coronavírus (covid-19).** Disponível em: <https://emporiododireito.com.br/leitura/ensino-online-em-temposde-coronavirus-covid-19>. Acesso: 04 Jun.2024.

PEREIRA, Josias; MATTOS, Daniela Pedra. **A produção de vídeo na prática escolar:** análise do i festival de vídeo estudantil da cidade de capão do Leão/RS - Brasil. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/07/Art13-vol19-julho2017.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024..

PEREIRA, Marcel Musse. **Tecnologias Digitais no ensino fundamental I:** educação personalizada e tecnológica. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/articicle/download/11403/5324/21293>. Acesso: 09 Jun. 2024.

PINHEIRO, Marcus Túlio de Freitas; CRAVO, Regiani Coser; LIMA, Simone Gabriely da Silva. **O uso de sistema de gerenciamento de conteúdo para potencializar o processo de ensino e aprendizagem.** Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/encitec/article/download/576/296/1988>. Acesso: 20 Jun. 2024.

PORTO, Tânia Maria Esperon. **As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas.** Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000100005](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100005). Acesso: 04 Jun. 2024.

PORVIR. **Tecnologia na Educação.** Disponível em: <https://porvir.org/especial/tecnologia/>. Acesso: 15 Abr. 2024.

ROCHA, Lilio. **Tecnologia na logística: 5 desafios, tendências e o futuro do setor.** Disponível em: <https://gruposamba.com.br/blog/tecnologia-na-logistica>. Acesso: 28 Mai, 2024.

RODRIGUES, Ana Luísa. **Dificuldades e desafios na integração das tecnologias digitais na formação de professores - estudos de caso em Portugal.** Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/38052/1/13016-37\\_671-1-pb\\_contraPontos\\_2018\\_dificuldades%20e%20desafios%20na%20integra%C3%A7%C3%A3o%20das%20td%20na%20fp\\_estudos%20de%20caso.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/38052/1/13016-37_671-1-pb_contraPontos_2018_dificuldades%20e%20desafios%20na%20integra%C3%A7%C3%A3o%20das%20td%20na%20fp_estudos%20de%20caso.pdf). Acesso: 20 Jun. 2024.

SILVA, Irlania Cristina Genuina Barbosa da; SILVA, Verônica Patrícia Ramos de França; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. **Desafios do AEE na construção de uma educação inclusiva.** Disponível em: <https://ojs.europubpublications.com/ojs/index.php/ejmr/article/download/33/95/110>. Acesso: 10 mar. 2024.

SILVA, Rodrigo Abrantes. **Desafios da tecnologia educacional diante da resistência às mudanças.** Disponível em: <https://direcionalescolas.com.br/desafios-da-tecnologiaeducacional-diante-da-resistencia-mudancas>. Acesso: 06. Abr. 2024.

SILVA, Silvio Luiz Rutz da; ANDRADE, André Vitor Chaves de; BRINATTI, André Maurício. **Ensino Remoto Emergencial.** Disponível em: [http://www1.fisica.org.br/mnpef/sites/default/files/anexosnoticia/EnsinoRemotoEmergencial\\_SilvaAndradeBrinatti.pdf](http://www1.fisica.org.br/mnpef/sites/default/files/anexosnoticia/EnsinoRemotoEmergencial_SilvaAndradeBrinatti.pdf). Acesso: 17 Jun..2024.

SUTHERLAND, Rosamund.; EAGLE, Sarah.; GILLET, Denis; JOUBERT, Marie.; SCOTT, Peter. **Stellar network of excellence In Technology enhanced learning.** Disponível em: <https://ijet.itd.cnr.it/index.php/td/article/view/153/95>. Acesso em: 20 Jun. 2024.

UFMG. **Ensino remoto emergencial nos cursos de graduação da UFMG.** Disponível em: <https://www.ufmg.br/integracaodocente/wp-content/uploads/2020/07/ENSINO-REMOTO-2907.pdf>. Acesso: 20 Juni. 2024.



# ESCOLA E FAMÍLIA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RELAÇÃO FUNDAMENTAL PARA A ESTIMULAÇÃO PRECOCE

*Data de submissão: 02/10/2024*

*Data de aceite: 02/12/2024*

### **Diana Cristina das Chagas**

Especialista em Intervenções Psicológicas Na Infancia e Adolescencia pela Faculdade Frassinetti do Recife e Especialista em Educação Especial com Ênfase em Estimulação precoce da Faculdade de Minas-FACUMINAS. Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes – UNIT.

**RESUMO:** Acredita-se que para que a estimulação precoce aconteça para às crianças com deficiência da Educação Infantil, escola e família, precisam estabelecer uma relação. Diante disso esse artigo tem como objetivo investigar como os documentos legais norteiam relação família e educação infantil como possibilidade de intervenções precoces. Para isso, utilizou-se, da abordagem qualitativa, a partir do método de revisão narrativa de literatura (Creswel, 2006; Oliveira 2009; Oliveira 2010). Autores que tratam de inclusão da criança com deficiência comporam a escrita do trabalho. Utilizou-se também da análise documental das leis educacionais que tratam da Educação Infantil assim como as leis que taratam sobre a inclusão (Constituição Federal da República de 1988 (CF/1988);

Estatuto da Criança e Adolescência de 1990 (ECA); Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDBEN/1996); Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008; Educação Inclusiva: família de 2004 e Lei Brasileira da Inclusão, 2015). Diante dos documentos analisados e da literatura supracitada, constata-se que apesar da relação família e escola ser concebida como importante ainda é pouco discutidade e pricipalmente no que tange às famílias de crianças com deficiência e muito menos sobre a devida estimulação precoce, por não estabelecer-se programas de formação de profissionais da educação para que uma prática efetiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; família; inclusão, estimulação precoce.

**ABSTRACT:** Consider that in order for early stimulation to help children with a deficiency in childhood education, school and family, it is precisely to establish a relationship. Therefore, I said this article as an objective to investigate how the legal documents relate to family relations and childhood education as to the possibility of early intervention. Para isso, utilizou-se, da bordagem qualitative, starting from the method of narrative review of literature

(Creswel, 2006; Oliveira 2009; Oliveira 2010). Authors who deal with inclusion of children with deficiency compose the writing of work. Used in addition to documentary analysis of the educational students who deal with infant education as well as the students who are aimed at inclusion (Federal Constitution of the Republic of 1988 (CF/1988); Child's and adolescents status de 1990 (ECA); Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDBEN/1996); Special Education Policy in Inclusive Perspective de 2008; Inclusive Education: family of 2004 and Lei Brasileira de Inclusão de 2015). From the documents analyzed and from the literature cited above, it is clear that the importance of family and school relationships is conceived as an important issue and is not subject to debate, especially if it affects families of children with deficiencies and much less over early stimulation, for this reason believe - training programs for educational professionals for effective practice.

**KEYWORDS:** Infant Education; family; including, early intervention

## 1 | INTRODUÇÃO

A escolha do tema, Escola e Família de Crianças com Deficiência na Educação Infantil: uma Relação Fundamental para Estimulação Precoce, surgiu de uma experiência, prática de 12 anos numa Instituição de Educação Infantil, onde houve a percepção que só é possível educar e cuidar de crianças na Instituição de Educação Infantil se mantivermos uma parceria com a família.

Embora víamos muitos colegas resistir a essa prática, seja não querendo assumir essa parceria ou impossibilitados de tê-la pela própria gestão da escola não favorecer esse espaço. Muitos falavam que as famílias não estavam mais assumindo seu papel, mas nada faziam para que ela o assumisse.

Porém acreditamos que como profissionais de educação temos o dever de colaborar com as reflexões e práticas das famílias, para que encontrem e resinifiquem seus papéis e que a família da criança com deficiência pode necessitar ainda mais dessa parceria.

Antes da pandemia do COVID 19, víamos muito na escola cada profissional em sua “caixinha” assumindo a criança dentro da instituição como se ela fosse desligada de todo o resto. Sabemos que a muito se fala na importância da participação da família na escola. A LDBEN/96 em seu artigo 3º reza que um dos princípios para nortear os processos de ensino é o de gestão democrática.

Embora ainda víamos, antes desse período de isolamento físico da referida pandemia, pouca participação da família da criança com deficiência em muitas instituições de ensino. Contudo com esse isolamento não tivemos outra forma de chegar a criança sem passar pela família e houveram muitos ganhos com essa aproximação. Com isso acreditamos que as relações das Instituições de Educação Infantil com a família formam mais estreitadas.

Pressupomos que possivelmente família e escola são as primeiras instituições a realizarem a estimulação precoce de bebês e crianças.

Então com esse trabalho teve como objetivo investigar como os documentos legais norteiam relação família e educação infantil com vistas a inclusão das crianças com deficiência e possíveis intervenções precoces.

Para isso utilizou-se da metodologia da abordagem qualitativa, a qual para Oliveira (2010) é caracterizada como uma tentativa de explicar em profundidade o significado e as características de resultados das informações obtidas, sem a necessidade da mensuração. Cabe dizer que, dentro da referida abordagem metodológica, esta pesquisa é bibliográfica, sendo importante compreender que esta é uma modalidade de estudo e análise de textos de domínio científico (OLIVEIRA, 2009), assim como da análise documental.

Especificamente, trata-se aqui de uma pesquisa de revisão de literatura narrativa que, como tal, não utiliza critérios sistemáticos e explícitos para buscar e analisar, criticamente, a literatura (entendida aqui como todo material escrito que é relevante para um determinado tema). Assim sendo, “a busca pelos estudos não precisa esgotar as fontes de informações. A seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores.” (Biblioteca Professor Paulo de Carvalho Mattos, 2005.).

Além de pesquisa em livros, utilizou-se a biblioteca digital do Google Acadêmico, assim como os documentos (Constituição Federal da República de 1988 Estatuto da Criança e Adolescência de 1990 /ECA; Lei de Diretrizes e Bases de 1996/LDBEN/1996; Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008; Educação Inclusiva: família de 2004 e Lei Brasileira da Inclusão, 2015).

## **2 | REFERENCIAL TEÓRICO**

Primeiramente apresentaremos a seguir os principais conceitos que trabalhamos nesse artigo.

### **2.1 Conceitos**

#### *2.1.1 Educação Infantil*

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDBEN/96), educação infantil é a primeira etapa da educação básica que atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. A qual está na Constituição Federal de 1988 que é dever do Estado será efetivado com sua garantia. Com a finalidade desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

### 2.1.2 *Pessoa com deficiência:*

No artº 2 da Lei brasileira de Inclusão a pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

### 2.1.3 *Criança*

Nesse trabalho a criança é compreendida a partir da sociologia como “participante ativo da vida em sociedade, produtora, nas interações com os colegas, de culturas de pares por meio das quais vai se apropriando criativamente das informações do mundo adulto, interpretando-as e recriando-as.” (MARQUES, 2017, p. 154).

Assim entende-se que as crianças, por meio das interações e brincadeira, vão se apropriando, criando e recriando cultura. Sendo sujeitos de direitos na sociedade. Porém, como aponta Miranda (2010 *apud* Lemos 2013), é importante destacar que, essa concepção de criança, como sujeito de direito é muito recente, datando final do século XX. A partir dessa concepção, os documentos legais foram sendo criados, destacando os direitos de todas as crianças.

### 2.1.4 *Estimulação precoce:*

Se refere a estimulação específica para bebês e crianças com deficiência. Segundo Franco (2007) “ o termo Estimulação Precoce centrava-se especificamente sobre a necessidade de estimular a criança” (Franco, 2007, p. 115 *apud* Kaufmann, 2021). Esse termo é geralmente utilizado para o atendimento clínico, mas aqui defendemos a importância de ser também utilizado na escola junto à família.

## **2.2 Família e escola da Educação Infantil das crianças com deficiência: uma relação imprescindível para a estimulação precoce**

A Educação é um direito fundamental de todos e dever da família e do Estado, como afirma a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Acreditamos que para que esse direito seja efetivado com acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento da criança com ou sem deficiência na educação infantil, especificamente, se faz necessário uma parceria entre família e a escola.

Sendo para a criança com deficiência uma excelente oportunidade de intervenção precoce. Visto que a intervenção precoce compreende estimulação precoce de crianças de 0 a 3 anos de idade, público correspondente a creche dessa etapa educacional.

Possivelmente família e escola são as primeiras instituições a realizarem a estimulação precoce de bebês e crianças. Assim argumentamos nesse artigo que para

que isso seja mais efetivo e significativo para às crianças essas duas instituições, família e escola, precisam estabelecer parceria.

Como afirma Macedo “o contato com a família possibilita à escola o conhecimento do conceito que os pais têm de seus filhos”(1994, p. 197).

Porém esse contato só é possível com políticas públicas de formação de professor e professora dentro de instituições que prezem por gestão democrática. Para que a escola possibilite que a família tenha acesso a todos os profissionais de educação, tenha um espaço relacional garantido e participe da tomada de decisões da instituição de Educação Infantil.

Os marcos legais da Educação Infantil, DECNEI, BNCC, Currículo de Pernambuco – Educação Infantil de 2017 (CEIPE, 2017), Indicadores de qualidade da Educação Infantil apontam para a importância da participação da família na educação infantil. Compreendem que “as instituições de Educação Infantil devem conceber as famílias como parceiras do trabalho pedagógico desenvolvido na Creche e/ou Pré-escola por meio do diálogo com os respectivos grupos familiares, respeitando os diferentes tipos de organização que eles têm” (CEIPE, 2017).

O Parágrafo único do Capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), expressa que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Embora observa-se que esses marcos não se referem especificamente a relação família de crianças com deficiência, acreditamos que se faz necessário uma atenção ainda maior a essas famílias. Para que sejam capazes de incluir seus filhos na sociedade e possibilitarem a intervenção precoce para suas crianças.

Para isso acontecer, como supracitamos, é imprescindível uma gestão democrática. Sobre isso, Aguiar (2009, p.83) afirma que “a gestão está associada ao fortalecimento da ideia de democratização do trabalho pedagógico, entendida como participação de todos nas decisões e na sua efetivação.”

Quando se estabelece numa escola uma gestão verdadeiramente democrática, se pensa e se efetiva uma educação para todos, sem distinção.

A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), que garante a inclusão da criança com deficiência na escola e na classe regular, convida todos os profissionais da educação a mobilizar suas teorias e práticas de educação para atender a todos(as) de forma singular. Para isso acreditamos que é imprescindível a participação da família da criança com deficiência nesse processo.

Assim podemos afirmar que “a inclusão está na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio as dificuldades e acolhimento das necessidades dessas pessoas...” (MEC, 2004).

O Ministério de Educação – MEC em 2004, por meio da então Secretaria de Educação Especial – SEESP, percebendo a importância do apoio à família elaborou o livro:

Educação Inclusiva: A Família. O qual coloca que a maioria das famílias de crianças com deficiência sentem-se sozinhas e desamparadas para gerir as dificuldades que aparecem em seus dias.

Acrescenta ainda que essas famílias muitas vezes por não terem as informações necessárias sobre as necessidades de seus filhos se tornam dependentes de um determinado tipo de serviço e/ou profissionais. Coloca que “dificilmente são orientados a analisar o conjunto de suas necessidades, a tomar decisões e exigir a qualidade de atendimento que desejam” (p. 14). Com isso destacamos que a escola também precisa informar, orientar e encaminhar essas famílias para os serviços e/ou profissionais necessários para que a estimulação precoce seja garantida.

O Decreto nº6946 que promulga a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência que ganha força de emenda constitucional reconhece que a sociedade e o Estado devem dar a proteção e assistência necessárias que as pessoas com deficiência e seus familiares precisam.

Esse decreto no artigo 8 explicita em uma das medidas imediatas, que os Estados Partes se comprometem a adotar, é a conscientização de “toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência.”

É importante que as famílias sintam-se capazes de tomar essas decisões e acreditar que nas potencialidades de seus filhos a conquistarem seus espaços na sociedade, para que esses se apropriem de sua história e sintam-se inclusos, acolhidos e capazes também de lutarem por esses espaços.

Com política de Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008 que garante a inclusão da criança com deficiência na escola e classe regular convida todos os profissionais da educação a mobilizar suas teorias e práticas de educação para atender a todos(as) de forma singular.

E assim ressalta ainda mais a importância, da participação de todos(as) da comunidade escolar no processo de ensino aprendizagem, uma gestão democrática.

### **3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos documentos analisados e da literatura supracitada, constata-se que apesar da relação família e escola ser concebida como importante ainda é pouco discutida e principalmente no que tange às famílias de crianças com deficiência e muito menos a devida intervenção precoce, por não estabelecer-se

programas de formação de profissionais da educação para que uma prática efetiva.

Salientamos que ara que a inclusão de fato aconteça “é necessário o envolvimento direto das famílias e esse processo de mudança seja iniciado por elas, uma vez que o processo de formação do cidadão começa em casa.” (Paula e Costa, 2007, p.07).

Assim, entendemos que para que a inclusão dessas crianças com suas especificidades seja possível é necessário que se crie esses espaços de discussão e acompanhamento com seus pais e/ou responsáveis na escola para que compreendam e junto aos profissionais de educação busquem proporcionar as devidas estimulações precoces dentro e fora da escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1990.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução no.5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei Brasileira Inclusão. Lei Nº 13.146 DE 06 DE JULHO DE 2015, Brasília, 2015.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e UMDIME. **Currículo de Educação Infantil de Pernambuco**, 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: Família**. MEC, 2004.

Aguiar, Maria da Conceição Carrilho de. **Gestão Democrática, elementos conceituais e democratização do acesso, permanência e sucesso escolar**. IN: Políticas e Gestão da Educação Básica. Organizadoras: Laêda Bezerra Machado, Eliete Santiago – Recife: Ed. Universidade da UFPE, 2009.

KAUFMANN, Jacqueline Dayse. **A intervenção precoce e o processo de inclusão educacional na educação infantil**: ações e concepções de professores de educação especial. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria – RS, 2021.

MACEDO, Rosa Maria. **A Família Diante das Dificuldades Escolares dos Filhos**. Cap. VI. IN: Vera Barros de Oliveira e Nádya A. Bossa (orgs.). Avaliação Psicopedagógica da Criança de 0 a 3 anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PAULA, Ana Rita de, Carmen Martini Costa. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva** - reimpressão -. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SEESP/MEC (coordenação geral), Maria Salete Fábio Aranha (org.) **Educação inclusiva : v. 4 : a família** . Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 – **Metodologia do trabalho Científico** – 23. Ed. rev. e atual – São Paulo: Cortez, 2007.



# COMO SUPERAR AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM

*Data de submissão: 13/11/2024*

*Data de aceite: 02/12/2024*

**Ágatha Karina Xavier de Barros**  
UTFPR-PG

**Antonio Carlos Frasson**  
UTFPR-PG/PPGECT

**RESUMO:** Objetiva-se neste artigo pesquisar sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem tendo como foco os ensinamentos de Ausubel, ao envolvimento da família e a utilização de métodos de ensino variados para atender aos vários tipos de alunos e as suas diferentes maneiras de aprender. Trata-se de um estudo de revisão de literatura sobre o fenômeno da aprendizagem e as dificuldades encontradas para o mesmo ocorrer.

**PALAVRAS-CHAVE:** DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.

## 1 | INTRODUÇÃO:

O estudo enfoca a aprendizagem significativa de Ausubel e a sua importância na vida dos alunos. Busca meios de

preparar o docente para o enfrentamento da realidade encontrada nas escolas, preparando o mesmo através do estudo de Ausubel, que garante o aprendizado real, dando uma significação concreta do que é trabalhado nas escolas.

A aprendizagem é uma passagem da ausência de alguma capacidade para a demonstração da posse da mesma antes inexistente (LINS, 2011). É necessário existir o conhecimento de como se aprende para facilitar o aprendizado de forma mais eficaz.

Dificuldade é a perturbação transitória em um ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, computar, soletrar ou fazer cálculos matemáticos (TOZETTO, 2012). Saber das facilidades e das dificuldades é essencial para que o autoconhecimento se proceda. Todos temos facilidades em algumas coisas e dificuldades em outras.

O principal objetivo do artigo é

pesquisar sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem tendo como foco os ensinamentos de Ausubel, ao envolvimento da família e a utilização de métodos de ensino variados para atender aos vários tipos de alunos e as suas diferentes maneiras de aprender.

## **2 | A APRENDIZAGEM:**

Na área da educação, a aprendizagem é um fenômeno que ocorre quando adquirimos o conhecimento de algo antes inexistente através do conhecimento já existente. O que antes não existia passa a existir e de acordo com a aprendizagem significativa de Ausubel, o aluno utiliza o que foi aprendido na sua vida prática e nunca mais esquece; diferentemente da aprendizagem mecânica onde o aluno não vê uma significação entre os conteúdos abordados na sala de aula e a sua vida prática.

Schaffer (2010) e Schindwein (2013), explicam que para aprender é necessário existir uma relação entre sujeitos e que à educação é dada a função de construir a consciência de cidadão em cada homem; garantindo um bom comportamento na sociedade. O comportamento do professor pode muitas vezes influenciar o comportamento do aluno. Um professor é um formador de opiniões. A relação estabelecida entre professor e aluno faz com que ocorra o fenômeno da aprendizagem.

Ribeiro (2014) relata que historicamente o fenômeno educativo foi alvo de observações e constatações diversas. Shaffer (2008) e Ribeiro (2014) salientam que o saber é inconsciente e que é imbuído de uma forte carga de sentimentos pelo fenômeno inevitável da transferência (de professor para aluno).

De acordo com Ausubel o aprendizado necessita ter um significado e uma aplicação prática na vida. Na área da educação não é somente o que o professor ensina que o aluno aprende, mas sim, muitas vezes o comportamento do educador serve de exemplo para os educandos. O aluno já vem para a sala de aula com os seus saberes. O que ocorre é o acréscimo de conhecimentos antes desconhecidos.

## **3 | FATORES QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM:**

De acordo com Pizzi, Araújo e Melo (2013), não é difícil encontrar diversas dificuldades nas escolas públicas brasileiras, como a ausência de recursos didáticos dentro e fora das salas de aula, assim como condições físicas precárias, a desvalorização da profissão de professor, as jornadas de trabalho extenuantes, as formas precárias de contratação e os planos de carreira incompatíveis com a importância social. Isto afeta a saúde psicológica e física dos indivíduos que trabalham dentro dos estabelecimentos públicos de ensino.

Ferreira, Brandão e Penteado (2013), detalham que as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos advém também de casa. Geralmente ocorrem pela falta de incentivo da família sobre o aprendizado do aluno, bem como a falta

de estrutura e condições materiais da mesma configuram-se como elementos centrais na constituição do fracasso escolar.

Schilindwein (2013) salienta que o trabalho desenvolvido com os deveres de casa pode ampliar a capacidade da criança, ao mesmo tempo em que, se mal conduzido, pode desenvolver sentimento de incapacidade e resistência à aprendizagem. A família pode incentivar o aluno a desenvolver as tarefas da escola não fazendo as mesmas para o aluno, mas deixando que ele realize as mesmas. É necessário também que os pais dos alunos tenham estudo, o que muitas vezes não acontece, o que faz com que mesmo que a família deseje ajudar não consiga pela ausência de conhecimentos.

De acordo com Ferreira, Brandão e Penteado (2013), o professor muitas vezes tem medo de buscar sua autonomia porque não se sente suficientemente preparado, não tem condições de buscar uma atualização e não sabe como superar os binômios autoridade-autoritarismo e liberdade-libertinagem dentro da sala de aula, assim como atender aos alunos que tem dificuldades no aprendizado.

Geralmente no início de carreira o educador não está suficientemente preparado para enfrentar uma sala de aula devido à ausência de vivência prática. O professor baseia-se na educação que recebeu e na maneira que os outros professores utilizam para ensinar. É necessário encontrar a maneira de ensinar que dê certo com cada turma de alunos e não ser nem tão autoritário e nem tão licencioso, assim como não deixar os alunos serem indisciplinados e nem disciplinados demais. É necessário ter um equilíbrio. A indisciplina muitas vezes não é sinônimo de não aprendizagem. Com a tecnologia o professor precisa estar em constante atualização de conhecimentos e conteúdos abordados para as suas aulas tornarem-se cada vez mais interessantes e despertarem cada vez mais a atenção e o interesse dos alunos.

A ausência de interdisciplinaridade contribui para um distanciamento da escola com o movimento da vida nas suas dimensões sociais, econômicas e culturais. Isto faz com que ocorra um distanciamento do aluno da sua vivência e de uma melhor compreensão de si e da realidade que o cerca. (NOGUEIRA & NETO, 2013).

Os alunos muitas vezes perdem o interesse na matéria que está sendo oferecida porque a mesma já está ultrapassada. Canga, Gonçalves e Buza (2010) dizem que em um mundo dito globalizado, a velocidade das informações transcende os centros acadêmicos, mas, infelizmente o ensino, na maioria das vezes não acompanha as transformações da atualidade.

Com todo o avanço tecnológico, as pessoas se distanciaram umas das outras, fator que dificulta o aprendizado. Reis (2014), Galhardo (2014) e Maieski & Oliveira (2013) falam que as tecnologias em si não são problema nem salvação para a educação escolar. O avanço tecnológico e científico tornou o cotidiano mais funcional e, embora o acesso às mais variadas informações sejam quase instantâneo, há um campo que parece estar inexplorado: o ser humano como pessoa. As sociedades estão ficando cada vez mais

ricas, entretanto, mais pessoas vivem na precariedade, as inquietudes, inseguranças e preocupações com o dinheiro aumentam cada vez mais.

A formação dos professores está sendo realmente eficaz e suficiente para acolher a demanda de alunos com dificuldades no aprendizado? Poggetti (2014) relata que a dissociação e oposição entre “o que ensinar” e “como ensinar” tem sido uma característica marcante dos cursos de formação dos professores em nosso país e, durante muito tempo, as decisões políticas oscilaram entre esses dois pólos, e, por isso mesmo, na opinião de muitos especialistas, a formação dos professores tem sido insatisfatória. Terminar a licenciatura sem estudar e aprimorar os conhecimentos adquiridos faz com que o trabalho do professor torne-se insatisfatório porque é necessário que o conteúdo abordado seja atual e interessante para despertar o interesse dos alunos e para que ocorra realmente uma aprendizagem significativa.

Oliveira (2014) questiona se o conhecimento adquirido na escola é a única condição necessária para garantir uma vida futura e próspera para os alunos. Para aprender é necessário existir um elencado conjunto de elementos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Somente o conhecimento adquirido na escola não é a única condição para garantir um futuro próspero para os estudantes. Da mesma maneira dos professores, os alunos precisam e devem após encerrarem os estudos estarem constantemente atualizados. O maior exemplo para eles será o dos professores porque os mesmos são formadores de opiniões e não somente o que eles passam na sala de aula é importante, mas sim o comportamento serve de exemplo.

#### **4 | RECURSOS PARA SUPERAR AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM:**

Os professores precisam prestar assistência ao aluno que tem dificuldade levando em conta a sua maneira de ensinar e a maneira de o aluno aprender. De acordo com Schaffer (2008), é nos obstáculos, nos intervalos, que encontramos o estatuto do sujeito. Aí que é anunciada a verdade em que eu me encarrego do que vem da fala. É um sujeito que advém da fala, que constitui como alguém que conta. Ouvir e entender o aluno é fundamental. Maieski e Oliveira (2013) salientam que é necessário valorizar a pessoa como agente, como sujeito de todo o progresso e não como objeto do mesmo. É necessário dialogar com o aluno para ver o que realmente ocorre com ele.

De acordo com Ausubel (2002), existem dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa. Na primeira ocorre o simples decorar de conteúdos sem o entendimento dos mesmos e sem relação com o que o aluno já tem de vivência. Um dos aspectos negativos é o esquecimento. Na segunda, além do entendimento do conteúdo, o estudante realiza em elo entre o vivenciado por ele e o assunto abordado. Ocorre uma aprendizagem real.

O educador deve se colocar no lugar de cada aluno para entender como ocorre o processo de aprendizagem de cada um. É necessário existir para isto várias maneiras de ensinar. Não adianta utilizar somente o método mecanicista de ensino-aprendizagem.

O professor deve ser a motivação para os alunos apesar de todas as dificuldades encontradas no ambiente escolar como a ausência de recursos didáticos, as jornadas de trabalho extenuantes, a desvalorização da profissão professor e os baixos salários. Ele é um eterno formador de opiniões e o seu comportamento influencia o comportamento de quem está aprendendo. Com a atualização de conhecimentos e com conteúdos interessantes ocorre a aprendizagem significativa.

Gomes, Mota e Leonardo (2014), Santos (2014) e Cavalcante & Lopes (2013), confirmam que quando o professor elabora as suas aulas ele deve se preocupar com as características do aprendiz e da comunidade em que este está inserido para ocorrer de fato, uma aprendizagem significativa. Isto não é nada fácil porque de acordo com Craveiro & Pugas (2012), o conhecimento a ser aprendido é múltiplo e abrange a dimensão do exercício profissional, aspectos pedagógicos e axiológicos, e pode-se depreender que um “conteúdo de ensino” que atenda a tais exigências seja também múltiplo.

Maciel (2014), Tozetto (2014) e Oliveira (2014) destacam que é necessário que o docente aplique conscientemente o conhecimento, o que faz com que ele atue de determinada maneira porque acredita que a forma escolhida é a melhor, o que nem sempre é verdade. O mesmo precisa construir práticas efetivas que conduzam a uma educação de qualidade para todos além de criar oportunidades de uso das práticas inclusivas e mecanismos institucionais que garantam que os grupos excluídos socialmente sejam atendidos.

Os professores precisam avaliar sempre a prática docente que estão utilizando para ver se elas são realmente eficazes. É necessária uma atualização constante da maneira de ensinar e de avaliar.

O aprender ocorre também na sociedade e no núcleo familiar. O papel da família é fundamental na educação. Marturano (1999) destaca que a presença de recursos no ambiente familiar tem impacto positivo sobre o desempenho escolar, quando inclui uma combinação entre dois conjuntos de condições: a) experiências ativas de aprendizagem, b) contexto social em que o estilo de interação e relações promove autoconfiança e interesse ativo em aprender independentemente da instrução formal.

Carvalho (2011) e Souza (2012) relatam que a qualidade de ensino para os alunos que tem dificuldades podem ser garantidas pelas regras de convivência, o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão dos estudantes. Manfredo (2005) fala que os relatos e trocas de experiências entre professores e alunos é eficaz. Já Nogueira & Neto (2013) concebem que a prática interdisciplinar é necessária para um bom desenvolvimento da aprendizagem.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS:

É muito desafiador para os educadores utilizarem os recursos apresentados neste artigo para melhorarem a qualidade de ensino, principalmente para aqueles alunos que tem dificuldades no aprendizado, porém, não é impossível. É necessário também dialogar com a família e instituição de ensino. Acredito que é gratificante quando o professor consegue superar um desafio vendo que os alunos que tinham dificuldade estão se desenvolvendo.

Quando o docente realiza o seu trabalho com dedicação e amor os alunos percebem isto e muitas vezes ganham interesse na matéria. A ausência de recursos didáticos, a falta de infra-estrutura, a jornada de trabalho extenuante e outros motivos são fatores desmotivantes para alunos e professores, principalmente para estes, que quando muitas vezes em sala de aula, não conseguem trabalhar motivados devido às dificuldades encontradas. Acredito que neste caso é necessário superar as dificuldades através do comportamento do professor. O mesmo deve ser a motivação que impulsiona os alunos, mesmo com todas as dificuldades encontradas.

Utilizar métodos de ensino variados para atender aos vários tipos de alunos e, conseqüentemente as suas diferentes maneiras de aprender auxiliam o processo de aprendizado. Um bom diálogo além de eficaz aproxima o professor do aluno fazendo com que o estabelecimento de vínculo seja fortalecido e o processo de ensino-aprendizagem torne-se concreto.

O professor é um eterno formador de opiniões. O seu comportamento influencia o comportamento dos alunos ao seu redor. Quando o mesmo realiza uma atualização constante de conhecimentos e torna as suas aulas interessantes e cativantes ocorre uma aprendizagem real e significativa. Os alunos seguirão o professor como exemplo e no futuro estarão sempre atualizados.

O aluno quando está em sala de aula já tem um conhecimento adquirido. O que ocorre é o elo entre o que ele já sabe e o que ele vai aprender. A aprendizagem significativa de Ausubel faz com que o indivíduo utilize o que foi aprendido na sua vida em sociedade porque realmente ele percebe a importância do conteúdo abordado em sua vida prática.

## REFERÊNCIAS

1. AUSUBEL, L.D.P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Paralelo, 2002.
2. CARVALHO, C.P.; CANEDO, M.L. **Estilos de gestão, cultura organizacional e qualidade de ensino**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, vol.9, n.19. Pontifícia Universidade católica do Rio de Janeiro, 2011.
3. CAVALCANTE, M.A.S; LOPES, M.A.C. **Trabalho docente e identidades: implicações no sucesso escolar**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, volume 10, n.22. Portugal, 2013.

4. CRAVEIRO, C.B; PUGAS, M.C.S. **Políticas curriculares e formação de professores: uma análise a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais.** Rio de Janeiro, 2012.
5. DALCIN, R; ROHDE, L.F; FRANÇA, D; FONSECA, V.N.C; ROBAINA, J.V.L; OAIGEN, E.R. **A Iniciação à Educação Científica e Compreensão dos Fenômenos Científicos: a função das atividades informais.** Revista de Educação em Ciências e matemática, v.1-n.1-jul-dez, 2004; vol1-n.2, jan/jun, 2005.
6. FERREIRA, A.V.S, BRANDÃO,M.F; FERNANDES,C.S; PENTEADO,A. **Reflexões acerca das representações sociais de professores de uma escola pública em relação ao fracasso escolar.** Revista Educação e cultura Contemporânea, v.11, n.24. Faculdade Guairacá, 2013.
7. GALHARDO, N.D. **Aquilo pelo que se luta nos discursos sobre TDAH dirigidos a professores e pais.** Universidade de São Paulo, 2014.
8. GOMES, S.G.S; MOTA, J.B; LEONARDO, E.S. **Reflexão sobre o perfil do aluno como determinante para a motivação e aprendizagem em curso de EAD.** Cad. Ed. Tec. Soc; v.7; p.355-363. Universidade Federal de Viçosa, 2014.
9. LINS, M.J.S.C. **Educação bancária: uma questão filosófica de aprendizagem.** Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.
10. MACIEL, A.S. **Teoria, prática e crenças no ensino: essência e harmonia na formação de professores de espanhol como língua estrangeira.** Universidade de São Paulo, 2014.
11. MAIESKI,S; OLIVEIRA,K.L. **Considerações sobre a Pedagogia dos vínculos e a motivação para aprender no processo educativo.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v.11, n.25; Universidade Estadual de Londrina, 2013.
12. MARTURANO, E.M. **Recursos no Ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. Psicologia: teoria e pesquisa.** Mai – Ago 1999, Vol 15, nº2, PP. 135-142. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
13. NOGUEIRA, M.L.S.L.S; NETO, J.M. **Práticas interdisciplinares nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de teses e dissertações.** Revista de Educação em Ciências e matemática, v.9, p.23-37; 2013.
14. OLIVEIRA, M.G. **Interação, Utopia e a Construção de uma escola inclusiva.** Revista Alfa, São Paulo, 58 (3): 571-591, 2014.
15. PEREIRA, M.A. **Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa.** Educação e Realidade. 35 (2): 139-156, mai/ago 2010.
16. PIECZKOWSKI, T.M.Z. **Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: Diferentes Discursos, Diferentes Expectativas.** Atos e Pesquisa em Educação, Santa Catarina, 2012.
17. PIZZI, L.C.V; ARAÚJO, I.R.L; MELLO, W.L. **A precarização da sala de aula: reflexões sobre seus efeitos na ótica docente.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, vol 9, n.18. 2013.
18. POGGETTI, L.G. **Professores das séries iniciais do ensino fundamental e as orientações curriculares oficiais para o ensino de Matemática: um estudo dessa relação.** Universidade de São Paulo, 2014.

19. REIS, R. **Aprender na Atualidade e tecnologias: implicações para os estudos no Ensino Médio. Educação e realidade.** Universidade Federal de Alagoas, v.39, n.4, p.1185-1207, out/dez, 2014.
20. RIBEIRO, S.H. **O acontecimento educativo: Uma breve Leitura Filosófica e Psicanalítica.** Cad. Ed. Tec. Soc; Inhumas, v.6, p 267-272, Universidade Federal de Goiás, 2014.
21. SANTOS, A.R. **O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral?** Universidade de São Paulo, 2014.
22. SCHAFFER, M. **As crianças que não aprendem Ensinam? O que aprendemos com as crianças que não aprendem?** Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 2010.
23. SCHLINDWEIN, L.M; BUENO, S.I. **O professor e a prática dos deveres de casa: planejamento e ação em questão.** Atos e Pesquisa em Educação, v.8; n.2, p.701-715. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.
24. SOUZA, F.L. **Uma Contribuição Teórica da Utilização da Abordagem CTS no Ensino de Ciências.** Amazônia- Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, v.9; n.17; p. 109-121, 2012.
25. TOZETTO, A.H.K. **Pedagogia Inclusiva.** Universidade Aberta do Brasil. Ponta Grossa, 2012.



# RECICLA-CAP: UM ESTUDO AVALIATIVO DE MÉRITO DE PROGRAMA EDUCACIONAL

---

*Data de submissão: 10/11/2024*

*Data de aceite: 02/12/2024*

### **Luís Alexandre Louzada**

Colégio de Aplicação (CAp-UFRJ)  
Rio de Janeiro - RJ  
<https://lattes.cnpq.br/3001555488044973>

### **Luci Hildenbrand**

Faculdade Cesgranrio  
Rio de Janeiro - RJ  
<http://lattes.cnpq.br/2878590969112991>

**RESUMO: Objetivo:** Avaliar o mérito do Programa Recicla-CAP, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), segundo os critérios estabelecidos por Davidson (2005): validade, utilidade, conduta, credibilidade e custos. **Métodos:** As abordagens avaliativas adotadas no estudo corresponderam à metodológica e à centrada em especialistas. A primeira deu suporte ao desenvolvimento e/ou à adaptação e validação dos instrumentos avaliativos; a segunda orientou o julgamento do Programa Recicla CAp, realizado por seis integrantes de sua Comissão Executora. **Resultados:** O Recicla CAp atendeu a quatro dos cinco critérios estabelecidos pelo estudo avaliativo, com exceção do critério Custos, que não foi atendido pelo Programa.

Os atendimentos parciais e a falta de atendimento a critérios evidenciaram os pontos frágeis do Programa, sendo o maior deles a ausência de recursos e/ou financiamento para garantir sua continuidade e aprimoramento. **Conclusão:** Diante das vulnerabilidades parciais, concluiu-se que o Recicla CAp necessita de melhorias que poderão ser identificadas e adotadas mediante articulações da comissão executora e a comunidade escolar. Nesse sentido, o estudo sugeriu medidas passíveis de implementação no âmbito institucional.

**PALAVRAS-CHAVE:** sustentabilidade, educação ambiental, reciclagem, resíduos sólidos, avaliação.

### RECICLA-CAP: AN EVALUATIVE STUDY OF MERIT EDUCATIONAL PROGRAM

**ABSTRACT: Objective:** To evaluate the merit of the Recicla-CAP Program, from the College of Application of the Federal University of Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), according to the criteria established by Davidson (2005): validity, usefulness, conduct, credibility and costs. **Methods:** the evaluative approach adopted for this

study corresponded to that centered on experts. To enable the judgment of aspects inherent to Recicla-CAP, a questionnaire was prepared with closed and open items. The instrument construction process involved content, semantic and technical validation procedures. The final version of the questionnaire was applied to a group made up of six members of the Program's executive committee. **Results:** Recicla CAP met four of the five criteria established for the evaluation study, with the exception of the Costs criterion, which did not meet the required performance standard. The partial services, as well as the lack of compliance with the criteria, highlighted the weak points of the Program, the biggest being the lack of resources and/or financing to guarantee its continuity and improvement. **Conclusion:** based on the partial vulnerabilities, it was concluded that Recicla CAP needs improvements that can be adopted through coordination between the executing committee and the school community. In this sense, the study suggested measures that could be implemented at the institutional level. **KEYWORDS:** sustainability, environmental education, recycling, solid waste, evaluation.

## 1 | INTRODUÇÃO

A utilização de recursos humanos pelo homem pode ser observada ao longo da história da humanidade, desde as épocas mais remotas, quando a caça e a pesca eram atividades de subsistência. A partir do período mercantilista das grandes navegações (entre os séculos XV e XVIII), até o advento da Revolução Industrial, a exploração dos recursos da natureza atingiu, de forma progressiva, um grau de periculosidade sem precedentes para o meio ambiente. Tal constatação representou real ameaça à manutenção da vida no planeta.

Os impactos da Revolução Industrial geraram uma série de registros relativos a mudanças climáticas, desmatamentos, buracos na camada de ozônio, poluição da água e do solo, entre outros fenômenos (Reis; Pedroza; Morais, 2018). No entanto, as preocupações em torno das questões ambientais só vieram à tona em fins do século XX (Pott; Estrela, 2017). Após a II Guerra Mundial, lideranças globais se voltaram para a necessidade de implementar políticas públicas para a preservação da natureza e de seus recursos (Pena, [201-?]).

A partir de 1972, ano da realização da Conferência de Estocolmo ou Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, os debates sobre as questões ambientais se intensificaram, de tal forma que nas décadas posteriores inúmeros eventos foram organizados para tratar dessa temática. Encontros internacionais culminaram na assinatura de protocolos que buscavam garantir um meio ambiente mais sustentável. Foram firmados acordos estratégicos para reduzir o nível de substâncias nocivas à camada de ozônio da Terra. Eventos como a ECO-92, no Brasil, que estabeleceu a Convenção do Clima; o Protocolo de Kyoto, em 1997; e a realização das Conferências das Partes (CoPs) tiveram grande importância para a consolidação de ações e parcerias em prol da sustentabilidade.

Por outro lado, os esforços em Educação Ambiental também ganharam corpo por ser a área valiosa ferramenta colaborativa para a preservação do planeta. Programas instituídos

por escolas em todo o mundo têm procurado fomentar um estado de conscientização de suas comunidades em relação às boas práticas preservacionistas. Suas ações voltam-se para o combate ao desperdício, à reciclagem de produtos e ao descarte seletivo de resíduos. Com isso, as instituições orientam suas comunidades para valorizar o meio ambiente e a natureza, gerando novos saberes e práticas educacionais essenciais à preservação (Ferreira; Cruz; Moureira; Moureira, 2019).

No Brasil, os esforços em Educação Ambiental materializam-se em diversas instituições de ensino a exemplo do Programa USP Recicla, da Universidade de São Paulo, e do Projeto Lixo Zero, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, primeira escola de referência em coleta seletiva e reciclagem do país.

## 2 | OBJETO DE ESTUDO

No Rio de Janeiro, à semelhança de outras iniciativas educacionais, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) mantém, desde 2018, o Programa Recicla CAp, que serviu de objeto a estudo avaliativo elaborado por Louzada (2023), no âmbito do Programa de Pós-graduação da Faculdade Cesgranrio. O Programa caracteriza-se como iniciativa mobilizadora de toda a comunidade escolar (alunos, professores, técnicos e profissionais terceirizados), tendo em vista a sua conscientização a respeito da coleta seletiva de resíduos sólidos. Dessa forma, no âmbito institucional, é realizada a separação dos resíduos secos, materiais compostos principalmente por papeis, papelões, plásticos, tetra pak e vidros e rejeitos, geralmente formados por detritos de higiene e limpeza, que não contam com tratamento e reaproveitamento. No caso dos detritos secos, são destinados às cooperativas de catadores que atuam junto ao Colégio, e que são selecionadas pela Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares da UFRJ, a partir de edital. Aos catadores cabe a triagem, a classificação, o processamento e a comercialização dos materiais, atentando às normas da Política Nacional dos Resíduos Sólidos. Dessa forma, o Recicla CAp tem representatividade junto ao Programa Recicla UFRJ, cujo objetivo é destinar à reciclagem os resíduos gerados pela Instituição.

Levando-se em consideração que iniciativas de Educação Ambiental se multiplicam em todo o país, projetos e programas do gênero tornam-se passíveis de avaliação, visando seu constante aprimoramento e qualificação. Nesse sentido, o estudo avaliativo do Recicla CAp privilegiou avaliar o mérito do referido Programa, a partir de suas qualidades intrínsecas (Scriven, 2018).

## 3 | CONTEXTO

O objeto do estudo está inserido no contexto do CAp-UFRJ, que integra o Centro de Filosofias e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O Colégio oferece atividades educacionais desde o ensino fundamental até o terceiro ano do ensino

médio, totalizando cerca de 800 alunos. Seu propósito está centrado no atendimento aos estagiários dos diversos cursos de Licenciatura da UFRJ que, em média, perfazem 450 alunos por ano (Histórico, 2022). Em termos pedagógicos, a Instituição, ao longo de seus 175 anos, priorizou a autonomia pedagógica e a experimentação de metodologias de ensino, visando à formação crítica dos indivíduos. Para tal, adota práticas baseadas no humanismo, nas metodologias ativas e em modernas concepções educacionais.

### 3.1 O Programa Recicla CAP

No que tange ao Recicla CAP, sua origem remonta a 2018, quando alunos do grêmio estudantil se manifestaram contrariamente à utilização de copos plásticos descartáveis no ambiente escolar, sob a alegação de serem poluidores, e de estarem sendo eliminados de forma ambientalmente incorreta. A iniciativa ganhou a adesão dos professores de Ciências Biológicas e, a partir daí, iniciou-se um trabalho de conscientização de alunos, pais de alunos e funcionários a respeito das boas práticas ambientais. Dessa forma, o corpo docente do CAP-UFRJ colocou em prática o então Decreto 5.940 (Brasil, 2006), que instituía a segregação de resíduos recicláveis por representantes da administração pública federal, com a devida destinação às cooperativas de catadores. O Programa Recicla CAP consolidou-se, assim, por meio de parceria entre o Colégio, a Decania do Centro de Saúde e a Incubadora Técnica de Cooperativas, ambas da UFRJ.

Com isso, o Programa implementou suas primeiras iniciativas que contemplaram: a sinalização do espaço escolar para orientar sua comunidade acerca das corretas práticas de descarte de resíduos sólidos; a instalação de novos recipientes destinados ao descarte de material reciclável; a realização de eventos para a conscientizar a comunidade escolar quanto às boas práticas ambientais; a criação de programas de capacitação e orientação voltados aos profissionais da limpeza, e o contato com cooperativas de catadores para garantir o recolhimento semanal dos resíduos, tendo em vista a posterior separação e entrega à indústria.

Nesse contexto, as cooperativas assumiram a função de promover ações de logística reversa para as empresas interessadas em recuperar produtos, garantindo a possibilidade de retorno ao ciclo produtivo por meio de sua reciclagem ou reutilização (Souza; Paula; Souza-Pinto, 2012).

Ainda em 2018, foi criada a Comissão Recicla CAP, responsável por gerenciar o processo de coleta seletiva na Instituição, mediante a implementação de iniciativas pedagógicas. Por conseguinte, ao ser exposta a maior número de ações educativas, a comunidade escolar teve maiores chances de se conscientizar também sobre a redução do volume de resíduos destinados a aterros e a diminuição da desigualdade social, enquanto o Programa oferece melhores condições de trabalho aos catadores. Além disso, o Recicla CAP incentivou alunos, professores e técnicos administrativos a colaborar com a atividade

desempenhada pelos profissionais da limpeza, cujo cotidiano de trabalho fora alterado pela introdução da coleta seletiva (Porto; Cortes; Rios, 2021).

Preocupado com a correta destinação dos resíduos orgânicos provenientes da cantina e da copa, o Programa determinou a instalação de composteira no espaço escolar, sendo sua primeira pilha inaugurada em 2019 (Porto; Cortes; Rios, 2021). Dois meses após essa instalação, constatou-se que os resíduos entregues a aterros diminuíram 38% em relação ao ano anterior, correspondendo a 13,2 m<sup>3</sup>.

Com o surgimento da pandemia da Covid-19, e mediante a adoção de medidas de isolamento social, o Programa interrompeu suas atividades entre 2020 e 2021, retornando no ano seguinte, com novas ações.

Segundo a Comissão Recicla CAp, de outubro de 2018 a fevereiro de 2024, a eficiência do Programa se destacou a partir do volume de resíduos recicláveis entregues à cooperativa de catadores: quase 12 toneladas! Atualmente, o Recicla CAp prossegue em seus esforços de conscientização da comunidade escolar a respeito das boas práticas ambientais, fazendo com que cada apoiador ou agente envolvido atue como multiplicador extramuros dos princípios e valores inerentes ao conceito de sustentabilidade

## 4 | MÉTODOS

### 4.1 Abordagens

A fim de realizar a avaliação do Recicla CAp a partir do juízo de valor dos atores envolvidos no Programa (Leite; Ferreira; Freitas, 2023), foram consideradas duas abordagens avaliativas: a primeira, metodológica, dá suporte ao desenvolvimento, à validação e à avaliação de ferramentas e métodos de pesquisa (Tonole, 2019; Lima, 2011; Vergara, 2009) e de avaliação; e a segunda, a centrada em especialistas. Nesta última, profissionais fizeram uso de seus saberes e experiências práticas relativas à natureza do Recicla CAp para registrar suas impressões acerca de princípios, características, potencialidades e riscos do Programa (SILVA; TIBÚRCIO; SILVA, 2017).

Considerando o propósito de avaliar o mérito do Recicla CAp, o estudo buscou responder a seguinte pergunta avaliativa: Em que medida o Programa Recicla CAp atende os critérios fundamentais de Davidson (2005) – Validade, Utilidade, Conduta, Credibilidade e Custos? Para tal, extraíram-se citações textuais de Davidson (2005) e Elliot (2011), quanto a cada um dos cinco critérios avaliativos (Quadro 1), com o intuito de checar o quanto representavam os conteúdos dos referidos critérios.

<b>Critério</b>	<b>Decodificação</b>
<b>Validade</b>	Pressupõe a relação entre as conclusões apresentadas pelo estudo/programa e suas justificativas, considerando fatos e valores intervenientes na avaliação, a exemplo da qualidade da informação das fontes de dados, da cobertura do processo avaliativo, da procedência das conclusões.
<b>Utilidade</b>	Estabelece que os resultados do estudo/programa devam ser relevantes para os interessados, contribuindo para as tomadas de decisão.
<b>Conduta</b>	Diz respeito ao conjunto de padrões relacionados a diversos campos do conhecimento, como os da Ética, da Legislação atinente ao objeto avaliado e da Adequação Cultural.
<b>Credibilidade</b>	Está associado à aceitação dos resultados e de suas fontes por parte dos interessados. Fatores relativos à familiaridade com o contexto do programa/avaliação e suas <i>expertises</i> podem afetar o critério.
<b>Custos</b>	Estão relacionados a aspectos como prestação de contas e despesas relevantes. Precisam ser viáveis e racionais, considerando os benefícios alcançados pela instituição/comunidade engajada no processo avaliativo de um programa.

Quadro 1. Critérios avaliativos considerados no estudo.

Fonte: Louzada (2023).

## 4.2 O instrumento e suas validações

Em relação ao tipo de instrumento avaliativo a ser adotado no estudo, optou-se pelo questionário, uma vez que possibilita ao avaliador conhecer, dentre outras, opiniões, expectativas e motivações (Elliot; Hildenbrand; Berenger, 2012) experimentadas pelos coordenadores do Programa.

Quando da elaboração do questionário, foram considerados e desenvolvidos alguns dos principais elementos estruturantes dos instrumentos avaliativos: título, introdução/apresentação, instruções gerais e itens (Colton; Covert, 2007).

Intitulado Questionário para Avaliação do Programa Recicla CAp-UFRJ, o instrumento comportou inicialmente 25 itens, sendo 22 fechados e três abertos, à exceção desses, os primeiros foram elaborados a partir das citações de Davidson (2005) e Elliot (2011), com a apresentação de dados quantitativos e qualitativos.

Em seguida, procederem-se validações de conteúdo, semântica e técnica. A primeira, tendo como base a teorização exposta por Alexandre e Coluci (2011), ocorreu em dois momentos: quando se averiguou se as citações expressavam, com precisão, cada critério avaliativo, e, posteriormente, quando da validação dos itens do instrumento. A segunda validação favoreceu a avaliação da adequação dos vocábulos utilizados na concepção do instrumento (Fuzissoki, Santos, Almeida, Gozzo e Clapis, 2016), e a terceira promoveu a apreciação de suas qualidades estruturais (Elliot; Hildenbrand; Berenger, 2012).

Decidiu-se, então, que estes procedimentos seriam efetuados mediante as seguintes determinações: a) a formação de painéis com três especialistas selecionados por critérios específicos de inclusão; b) a incorporação de instrumentos próprios para o registro dos julgamentos dos juízes; c) o estabelecimento de ponto de corte para validação a partir do

consenso de pelo menos, dois entre três juízes; e d) a organização e apresentação dos julgamentos, realizadas por item, obedecendo o critério avaliativo em questão.

As validações de conteúdo ficaram a cargo de três especialistas em Avaliação, conhecedores da metodologia de Davidson. Cada juiz recebeu carta-convite e instrumento avaliativo para orientar seus julgamentos, que se mostraram consensuais quanto à adequação das citações literais para orientar a sua construção, e não consensuais quanto ao critério Custos, que mereceu complemento textual.

No momento seguinte, os 22 itens do Questionário para Avaliação do Programa Recicla CAp-UFRJ foram validados quanto ao conteúdo. No entanto, os especialistas sugeriram algumas mudanças redacionais, bem como a inclusão de três novos itens. As modificações foram aceitas por Louzada (2023), validadas em seus conteúdos pelo mesmo painel de especialistas e incorporadas, então, ao instrumento (Quadro 2).

<b>Crítérios</b>	<b>Itens</b>
<b>Validade</b>	2) O Programa tem amplitude adequada para abarcar todos os conteúdos de interesse?
	3) O Programa tem englobado todas as fontes relevantes de valor para o seu desenvolvimento?
	4) As informações do Programa, repassadas à comunidade escolar, são checadas quanto à veracidade?
	5) O Programa incide sobre valores socialmente relevantes?
	6) Os critérios considerados na seleção dos conteúdos do Programa são justificáveis e adequados?
	7) O Programa tem sido desenvolvido de forma apropriada à compreensão da comunidade escolar?
	8) O Programa tem considerado os interesses políticos e culturais que o afetam?
<b>Utilidade</b>	9) Os propósitos do Programa são negociados com base nas necessidades dos interessados?
	10) Os conteúdos abordados pelo Programa são relevantes para o alcance de seus propósitos?
	11) Os resultados do Programa têm sido claramente comunicados à comunidade escolar?
	12) Os resultados do Programa têm sido divulgados por canais de comunicação acessíveis à comunidade escolar?
	13) O Programa tem agregado conhecimentos, habilidades e/ou mudanças de atitudes na comunidade escolar?
<b>Conduta</b>	14) O Programa é conduzido dentro da legalidade e em concordância com a legislação pertinente à sua execução?
	15) O Programa respeita os padrões éticos profissionais relativos aos saberes envolvidos?
	16) O Programa está alinhado com os valores culturais da comunidade escolar?
	17) A comunidade escolar tem sido incentivada a engajar-se no Programa?
	18) A comunidade escolar possui claro entendimento sobre o contexto do Programa?

<b>Credibilidade</b>	19) A comunidade escolar valoriza os ganhos educacionais decorrentes de sua participação no Programa?
	20) A comunidade escolar atribui valor às informações divulgadas pelo Programa?
	21) Os responsáveis pelo Programa têm autonomia para desenvolver as atividades de seu interesse?
	22) A abordagem dos conteúdos tem sido feita com imparcialidade?
	23) Os responsáveis pelo Programa acham-se familiarizados com o seu contexto?
<b>Custos</b>	24) Os recursos financeiros concedidos ao Programa são suficientes para cobrir os seus custos?
	25) Os custos financeiros do Programa são documentados regularmente?
	26) O Programa justifica seus custos às instâncias superiores?

Quadro 2. Relação critérios x itens avaliativos.

Fonte: Louzada (2023).

Em seguida, procedeu-se à validação semântica dos 25 itens referentes à segunda versão do questionário. Tal procedimento foi efetuado por um segundo painel composto por três mestres e/ou doutores em Língua Portuguesa. Na ocasião, foram apreciados os atributos textuais de Clareza, Precisão e Compreensibilidade, destacados por Nogueira, Rodrigues, Santos, Silva, Pinheiro, Vasconcelos e Nascimento (2022). Dessa forma, 19 itens foram validados semanticamente, com exceção de seis em relação ao atributo Precisão, que mereceram observações dos juízes, posteriormente acatadas por Louzada (2023) nesta terceira versão do questionário.

Na sequência, foi iniciada a validação técnica do instrumento, pela qual evidenciaram-se as qualidades estruturais de sua construção (Elliot; Hildenbrand; Berenger, 2012). Para tal, adaptou-se o instrumento proposto por Moraes (2022) em situação de validação equivalente, de maneira a servir na orientação dos julgamentos dos especialistas. Assim, a versão do instrumento avaliativo foi apreciada por um terceiro painel de especialistas, com formação em nível de doutorado e conhecimentos específicos na área de elaboração e adaptação de instrumentos avaliativos.

O resultado da análise mostrou que o título do instrumento (Questionário para Avaliação do Programa Recicla CAp-UFRJ) atendeu aos critérios de Clareza, Precisão, Adequação e Objetividade. Do conjunto de 25 itens fechados, 19 foram validados tecnicamente, atingindo o ponto de corte arbitrado pelo estudo, ou seja, a concordância de, pelo menos, dois entre três juízes. Quanto aos itens abertos – Cite três pontos fortes do Programa; Cite três pontos fracos do Programa e Apresente três sugestões para a melhoria do Programa, os especialistas não apresentaram sugestões para mudanças. Por último, em relação à Diagramação, os juízes enfatizaram a necessidade de disposição do questionário no modo horizontal, para permitir maior espaçamento entre seus elementos gráfico-visuais.



A validação técnica, portanto, foi necessária para avaliar os critérios de adequação dos itens propostos, sua conveniência, objetividade (exposição prática, direta) e adequação da formulação do item.

Após os três processos de validação, e incorporadas em grande parte as modificações propostas, obteve-se a versão final do questionário.

### **4.3 Coleta, análise e interpretação de dados**

Para orientar a avaliação do Programa, o instrumento foi enviado, por e-mail, aos componentes da Comissão Recicla CAP, composta por dois professores do setor curricular de Biologia; um professor do setor curricular de Educação Física; um professor do setor curricular de Química; a chefe de Gabinete da Direção do CAP-UFRJ e um servidor técnico-administrativo da Instituição (Universidade federal do rio de janeiro, 2023). Antes, porém, de efetivar o procedimento avaliativo, os componentes da Comissão declararam-se interessados em participar do julgamento do Programa, assinando o respectivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, segundo o qual há especificações quanto à garantia de anonimato, ao propósito do estudo e ao compromisso da utilização dos dados exclusivamente em publicações científicas (Elliot; Hildenbrand; Bergenger, 2012).

Quanto à análise e interpretação dos dados obtidos pelo estudo, os de natureza quantitativa foram organizados em tabelas, com base nas categorias avaliativas de Davidson (2005), e posteriormente submetidos à Estatística Descritiva. Em contrapartida, os dados qualitativos, gerados a partir das observações dos especialistas, foram agrupados segundo o objeto a que referiam: pontos positivos, pontos negativos e possíveis melhorias para o Programa.

A análise dos registros escritos seguiu instâncias analíticas propostas por Severino (2013), a saber: a) análise textual – quando ocorre a identificação dos elementos-chave transmitidos pelo texto analisado, e neste caso corresponde ao registro escrito da palavra dos especialistas; b) análise temática – onde ocorre o aprofundamento das ideias centrais identificadas na análise anterior, e c) análise interpretativa – quando são identificadas similaridades entre os registros obtidos e suas interrelações para a elaboração do conteúdo avaliativo.

## **5 | RESULTADOS**

Como produto da avaliação percebeu-se, em um primeiro momento, os aspectos positivos referentes ao Recicla CAP, destacando-se: os esforços e a dedicação da equipe executora do Programa, com o devido apoio da Direção do CAP-UFRJ e dos estagiários de Licenciatura, para a promoção da Educação Ambiental e a construção de saberes no âmbito da comunidade escolar; o caráter interdisciplinar do Programa que propicia a

ampliação do conhecimento de todos os atores envolvidos em relação ao Recicla CAp e ao campo temático, quer no contexto da UFRJ como além de seus limites; e o incentivo às boas práticas ambientais, principalmente quanto à destinação correta dos resíduos sólidos, considerando ainda que os catadores têm a oportunidade de melhorar sua renda e a qualidade de vida.

Com relação aos aspectos negativos, observa-se, principalmente, que a carência de recursos financeiros para o desenvolvimento do Programa, as dificuldades de captação de parceiros e financiadores e, também, a falta de iniciativa nesse sentido, têm se constituído em grave ameaça à continuidade do Recicla CAp.

## 5.1 Fragilidades

No tocante às fragilidades, a Comissão executora do Programa reconhece o reduzido número de *stakeholders*, as dificuldades decorrentes do escasso tempo disponível para o agendamento de reuniões entre os membros da própria Comissão e com a comunidade escolar, como também a falta de espaço físico para debates, reuniões e tomadas de decisão. Além disso, considera o baixo nível de adesão dos alunos ao processo de coleta seletiva, bem como a falta de: a) integração dos diversos temas pertinentes ao Programa à grade curricular da Educação Básica; b) articulações da Comissão Recicla CAp com instâncias superiores da UFRJ, objetivando a consolidação de parcerias e a expansão de atividades inerentes ao Programa; e c) investimentos para a melhor capacitação do pessoal de serviços gerais do CAp-UFRJ, envolvidos nas atividades do Programa.

Por fim, a Comissão Recicla CAp apresentou algumas sugestões de melhoria do Programa, considerando a possibilidade de superação de suas fragilidades. Ficaram evidentes, nesse caso: a necessidade de destinação de orçamento por parte da UFRJ para a execução de atividades; a busca de financiamento por meio de programas de fomento; maior integração do Recicla CAp com outras iniciativas de coleta seletiva; a participação de outros servidores e estudantes na equipe executora; a criação de espaços físicos adequados para atender às demandas do Programa; a reativação da composteira para resíduos orgânicos; o agendamento de reuniões online e a melhor exploração das mídias da UFRJ para a divulgação do Recicla CAp.

## 6 | DISCUSSÃO

Diante do teor da questão avaliativa “Em que medida o Programa Recicla CAp atende aos critérios fundamentais de Davidson (2005)?”, o estudo mostrou que quatro dos cinco critérios avaliativos – Validade, Utilidade, Conduta e Credibilidade – foram atendidos, em sua totalidade, pelo Programa. O primeiro deles obteve o mais alto padrão de desempenho e, quanto aos demais, os desempenhos foram similares. Já o critério Custos foi o único não

atendido, na medida em que o Programa não atingiu o padrão de desempenho estabelecido por esta avaliação.

As fragilidades do Recicla CAP foram identificadas a partir dos atendimentos parciais e não atendimentos aos itens avaliativos relacionados aos cinco critérios de Davidson (2005). Neste caso, estão representadas no Quadro 3 por aspectos que demandam maior atenção dos *stakeholders* e demais interessados.

<b>Critério</b>	<b>Pontos de vulnerabilidade parcial</b>
<b>Validade</b>	A amplitude do Programa é parcialmente adequada para abarcar os conteúdos de interesse dos coordenadores.
<b>Utilidade</b>	Os resultados do Programa têm sido comunicados de forma parcialmente clara à comunidade escolar.
	Os resultados do Programa têm sido divulgados por canais de comunicação parcialmente acessíveis à comunidade escolar.
	O Programa tem agregado parcialmente conhecimentos à comunidade.
	O Programa tem agregado parcialmente habilidades e atitudes à comunidade.
<b>Conduta</b>	A comunidade escolar tem sido parcialmente incentivada a engajar-se no Programa.
<b>Credibilidade</b>	A comunidade escolar valoriza parcialmente os ganhos educacionais decorrentes de sua participação no Programa.
	As ações da comunidade escolar evidenciam parcialmente a valorização do Programa.

Quadro 3. Recicla CAP: vulnerabilidades parciais.

Fonte: Louzada (2023).

A falta de financiamento e/ou de investimentos se constituem no maior fator de vulnerabilidade do Programa, o que afeta, sobremaneira, seu contínuo desenvolvimento.

Quanto às vulnerabilidades parciais, são indicativas de que o trabalho da Comissão Executiva precisa ser aprimorado, assim como suas relações com a Direção do CAP-UFRJ, além de incentivar a interação dos alunos com o Recicla CAP. Nesse sentido, ficou evidente que o trabalho desenvolvido pela Comissão deverá contemplar: a ampliação do número de *stakeholders*; a seleção criteriosa dos canais de mídia mais apropriados para a divulgação do Programa; a verificação da clareza dos conteúdos transmitidos aos interessados; a elaboração de estratégias de participação da comunidade escolar, e a destinação de espaços físicos para a realização de atividades pertinentes ao Recicla CAP.

No tocante às relações entre a Comissão Executora e a Direção do CAP-UFRJ, faz-se necessário estreitar vínculos para que os gestores e as instâncias administrativas do Colégio possam apreender os motivos que justificam o caráter inter e transdisciplinar do Programa. Além disso, ficou evidente a necessidade de maior mobilização e participação dos alunos em torno das temáticas abordadas pelo Recicla CAP. A implementação de ações de caráter multidisciplinar por parte da Direção do CAP-UFRJ deverá contribuir para a valorização do Programa, a partir de seus consequentes impactos educacionais.

## 71 CONCLUSÃO

A título de aprimoramento do Programa, fica evidente, neste estudo, a necessidade de: a) melhoria na comunicação entre o CAP e os setores internos e externos à UFRJ, com o intuito de estabelecer possíveis parcerias e expandir o alcance do Programa; b) implementação de atividades artísticas e culturais, com foco nos temas abordados pelo Recicla CAP, objetivando o debate e o conhecimento acerca da Educação Ambiental; c) realização de avaliações periódicas entre os alunos, a fim de mensurar a qualidade e o alcance do Programa, favorecendo ainda a inserção de outros temas relevantes nos debates e atividades pedagógicas; d) constituição de Grupo de Trabalho para discutir a inclusão de temáticas pertinentes ao Recicla CAP na grade curricular da Educação Básica; e) esforços conjuntos com o propósito de identificar possíveis parcerias de financiamento para o Programa, em prol de sua expansão e desenvolvimento; f) elaboração e aplicação de um programa de Educação Ambiental voltado para a capacitação de pessoal de serviços gerais do CAP-UFRJ, e g) criação de um quadro de colaboradores/apoiadores do Recicla CAP, composto por professores, técnicos, alunos e ex-alunos, voltado para o aprimoramento de ações conduzidas pela Comissão Executiva.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Neuza Maria Costa; COLUCI, Marina Zambon Orpinelli. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 7, jul. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000800006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/5vBh8PmW5g4Nqxz3r999vrn/?lang=pt#>. Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.940, de 25 de outubro de 2006. Institui a separação dos resíduos recicláveis descartados pelos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta, na fonte geradora, e a sua destinação às associações e cooperativas dos catadores de materiais recicláveis, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de outubro de 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5940.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5940.htm). Acesso em: 29 mar. 2023.

COLTON, David; COVERT, Robert W. **Designing and constructing instruments for social research and evaluation**. California, USA: John Wiley & Sons, 2007. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=RMMJlwxI8TYC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=RMMJlwxI8TYC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 10 jun. 2023.

DAVIDSON, E. Jane. Meta-evaluation. In: DAVIDSON, E. Jane. **Evaluation methodology basics: the nuts and bolts of sound evaluation**. California, USA: Sage Publications Inc., 2005. p. 205-213.

ELLIOT, Lígia Gomes. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 73, p. 941-964, out./dez. 2011.

ELLIOT, Lígia Gomes; HILDENBRAND, Lucí; BERENGER, Mercedes Moreira. Questionário. In: ELLIOT, Lígia Gomes (org.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para construção e validação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 25-67.

FERREIRA, Viviane Proto; CRUZ, Dayana Cardoso; MOUREIRA, Alline da Silva; MOUREIRA, Alex da Silva. Educação ambiental nas escolas: uma reflexão sobre a importância da coleta seletiva de lixo e reciclagem. **Revista Educação Ambiental em Ação**, Novo Hamburgo, RS, n. 68, jun. 2019. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3735>. Acesso em: 18 fev. 2023.

HISTÓRICO. Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://cap.ufrj.br/index.php/sobrecap/historico>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LEITE, Lígia Silva; FERREIRA, Sandra Maria Martins Redovalio; FREITAS, Sonia Regina Natal de. **Abordagens avaliativas**: alternativas para o avaliador. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

LOUZADA, Luís Alexandre. **Programa Recicla CAP-UFRJ**: um estudo avaliativo de mérito. Orientadora: Lucí Hildenbrand. 2023. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Avaliação) – Faculdade Cesgranrio, Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2023.

MORAES, Renato Miguel de. **Experiência do usuário em sistema de avaliação de desempenho profissional da UFRJ**: adaptação de instrumento avaliativo. Orientadora: Lucí Hildenbrand. Coorientadora: Lígia Gomes Elliot. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) – Faculdade Cesgranrio, Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2022.

NOGUEIRA, Laura Maria Vidal; RODRIGUES, Ivaniilde Leal Ataíde; SANTOS, Claudia Benedita dos; SILVA, Marta Angélica Iossi; PINHEIRO, Ana Kedma Correa; VASCONCELOS, Eliane Maria Ribeiro de; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. Validação de tecnologia educacional sobre tuberculose para adolescentes. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, n. 35, 2022. DOI: <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2022AO0379345>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/3tNNR7rMKsJY5n5pjjLsc3D/#>. Acesso em: 25 jul. 2023.

PENA, Rodolfo F. Alves. Política ambiental no Brasil. **Brasil Escola**, [S. l.], [201-?]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/politica-ambiental-no-brasil.htm>. Acesso em: 22 jan. 2023.

PORTO, Filipe; CORTES, Marcelo; RIOS, Natália. A implantação da composteira e da horta no colégio de aplicação da UFRJ. **Revista Interdisciplinar Sulear**, Minas Gerais, v. 4, n. 9, p. 94–108, abr. 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/5291>. Acesso em: 16 nov. 2022.

POTT, Crisla Maciel; ESTRELA, Carina Costa. Histórico ambiental: desastres ambientais e o despertar de um novo pensamento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n. 89, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.31890021>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/pL9zbDbZCwW68Z7PMF5fCdp/?lang=>. Acesso em: 13 dez. 2022.

REIS, Danielle Fernandes; PEDROZA, Deivison Cavalcante; MORAIS, Raquel Filgueiras Varoni. **Auditoria de conformidade legal**: compliance ambiental na prática. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

SCRIVEN, Michael. *Avaliação: um guia de conceitos*. Tradução Marília Sette Câmara. Revisão técnica Thomaz Chianca e Mariana Ceccon Chianca. 1 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Rogério; TIBÚRCIO, Walquíria; SILVA, Mariana Pereira da. Sobre o olhar e o papel dos avaliadores: potenciais e dilemas das avaliações centradas na opinião de especialistas. **Move Social**, São Paulo, 15 nov. 2017. Disponível em: <https://move.social/sobre-o-olhar-e-papel-dos-avaliadores>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SOUZA, Maria Tereza Saraiva de; PAULA, Mabel Bastos de; SOUZA-PINTO, Helma de. O papel das cooperativas de reciclagem nos canais reversos pós-consumo. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 52, n. 2, abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902012000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ryBnGwKxMFymv3YrVwfFTdp/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Portaria nº 5027, de 29 de maio de 2023. Designa servidores para compor a Comissão do Projeto Recicla CAp do Colégio de Aplicação da UFRJ. **Boletim de Serviço Eletrônico UFRJ**, Rio de Janeiro, 11 jul. 2023. Disponível em: [https://sei.ufrj.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=3342711&id\\_orgao\\_publicacao=0](https://sei.ufrj.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=3342711&id_orgao_publicacao=0). Acesso em: 17 jul.2023.

# A REPRESENTATIVIDADE FEMININA POR MEIO DE JOGOS EDUCATIVOS

---

*Data de submissão: 21/10/2024*

*Data de aceite: 02/12/2024*

### **Juliana F. Garcia**

Discente do Polo de Inconfidentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia EAD - IFSULDEMINAS – *Campus Muzambinho*

### **Lucas D. de Almeida**

Discente do Polo de Inconfidentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia EAD - IFSULDEMINAS – *Campus Muzambinho*

### **Maria A. L. Mendes**

Orientadora, Curso de Licenciatura em Pedagogia EAD - IFSULDEMINAS – *Campus Muzambinho*

### **Maria C. F. do Nascimento**

Orientadora, Curso de Licenciatura em Pedagogia EAD - IFSULDEMINAS – *Campus Muzambinho*

**RESUMO:** O presente trabalho trata-se de um estudo de caso de um projeto que teve como objetivo abordar as questões de gênero e raça a partir de jogos educativos. Nesse sentido, por meio de reflexões e atividade prática em sala de aula abordou sobre o feminismo na educação no ensino fundamental I. Assim, por meio da tecnologia e da atividade lúdica, o projeto levantou pautas aos alunos sobre

o papel da mulher na sociedade de forma que as reflexões foram direcionadas através de jogos eletrônicos e histórias de personagens fictícias e reais da história. Logo esse trabalho propôs refletir sobre pautas sociais e como é importante discutir essas questões na escola, principalmente com a criança. Portanto, a abordagem no ensino infantil sobre questões de gênero e raça é importante na construção social do indivíduo e abrange a possibilidade de refletir sobre tais questões de maneira lúdica e interessante na visão do aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Gênero; Raça.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho embasou-se em uma atividade pedagógica realizada no ano de 2021, totalizando 8 meses de elaboração e execução. O estudo de caso é fundamentado em um projeto cujo objetivo é compreender a importância das mulheres – independentemente de culturas, etnias, raças e classe social –, e levar os alunos a uma reflexão para desmistificar estereótipos que a sociedade

impõe desde muito cedo.

A prática foi realizada em uma escola municipal, em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, com pouco mais de sete mil habitantes. A escola em questão está situada na zona rural desta cidade, tendo desde a pré-escola até o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Os sujeitos da pesquisa foram crianças matriculadas no 4º ano do Ensino Fundamental I, entre 8 a 9 anos de idade.

O projeto teve como foco a reflexão sobre gênero e a utilização da gamificação para promover atividades que trouxessem informações e reflexões sobre esse tema à sala de aula, considerando o contexto social Os “nativos digitais,” que são as crianças e adolescentes da atualidade, cresceram em meio à revolução digital, considerando os jogos digitais como parte fundamental de sua cultura, de acordo com Azevedo (2012). Portanto, os jogos se destacam como ferramentas cruciais para atrair a atenção da nova geração, uma vez que esses alunos cresceram em uma sociedade onde a tecnologia e a gamificação fazem parte do cotidiano das crianças e adolescentes.

Para Rêgo (2016), historicamente a escola sempre tratou a questão de gênero como fator complicado e sempre direcionou o preconceito ligado a determinada temática. Logo, desde a base, a escola ajuda na desconstrução de diversos preconceitos e distinção de raça e gênero. Nesse contexto, o meio educacional é responsável pelas desigualdades que aconteceram ou estão sendo construídas no espaço escolar e futuramente que esteja atrelado a sociedade.

Então, o objetivo geral deste trabalho visa abordar sobre a questão de gênero através de jogos na educação infantil. Desta forma, propor debate sobre questão de gênero e atrelar o conceito à questão da gamificação, levantando pautas sobre como o professor pode refletir sobre as questões em sala de aula através de jogos educacionais.

Os objetivos específicos deste trabalho buscam abordar questões de gênero e raça, com foco na importância do debate sobre o feminismo e a questão racial na educação, dada sua relevância para a sociedade. Utilizando a gamificação, o estudo utilizou jogos de memória e caça-palavras para explorar personagens femininas, reais ou fictícias. Esses jogos permitem a discussão de temas complexos de maneira lúdica, sendo especialmente relevantes para a geração atual, que cresceu em um ambiente tecnológico. Em resumo, o projeto utiliza jogos na educação para promover reflexões sobre as questões sociais de gênero e raça de forma lúdica.

Dessa forma, debater sobre pautas sociais é fundamental para que esses alunos sejam educados desde a base, pois é o momento onde seu caráter e visão sobre o mundo começam a ser construídos. Logo, a gamificação é um meio importante para abordar sobre a questão de raça e gênero, pois no contexto social atual as crianças já nascem cercadas de tecnologias e isso implica no interesse delas nas ferramentas tecnológicas. Em suma, é uma forma do professor aprender sobre diversas ferramentas e aplicar em sala de aula como uma maneira do aluno aprender de forma lúdica e que dialogue com o contexto social em que vive.



## 2 | MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho trata-se da reflexão de um relato de experiência vivenciado em uma escola municipal situada em uma pequena cidade do interior do Sul de Minas Gerais. Como primeira etapa do trabalho foi realizada uma revisão bibliográfica para a prática ser realizada por meio de um embasamento teórico. Dentre as pesquisas, encontramos Bastos e Nogueira (2016), de acordo com seus estudos, os contos de fadas servem para mostrar a supremacia entre o masculino sobre o feminino, de maneira que as personagens femininas são colocadas como subordinadas, através de papéis tradicionais e aceitos perante a sociedade.

Devido ao momento pandêmico vivenciado no momento da execução do projeto, a coleta de dados deu-se tanto de forma presencial quanto on-line. Foram utilizadas ferramentas como retroprojetor, Impressões, *Whatsapp*, *Google Meet* e um site criado pelos próprios integrantes do grupo. A aplicação das atividades de forma presencial e remota, ocorreu diretamente pelas profissionais da escola envolvida no projeto e foi realizada com crianças do 4º ano do ensino fundamental, com idades entre 8 a 9 anos.

O site foi criado com histórias de personagens femininas, tanto fictícias quanto reais, seguidas por dois jogos para tornar a aprendizagem mais dinâmica. Cada personagem tinha sua própria história e imagem em formato de desenho para enfatizar o aspecto lúdico. As personagens fictícias foram escolhidas com base na independência das personagens femininas em suas histórias, enquanto as personagens reais foram identificadas ao longo do texto e reforçadas pela professora como figuras reais. O primeiro jogo era um jogo da memória com imagens das personagens fictícias, e o segundo era um caça-palavras com dicas sobre as mulheres reais, desafiando as crianças a lembrarem de quem se tratava cada história. Isso permitiu que as crianças refletissem sobre as diferenças entre as mulheres e a complexidade do gênero, destacando como a questão de gênero afeta cada mulher de maneira única.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prática de jogos em sala de aula demonstrou que a abordagem lúdica facilitou discussões sobre questões sociais, especialmente sobre feminismo e raça no contexto educacional. Os jogos, considerados ferramentas de aprendizado, desempenharam um papel significativo na reflexão sobre a interconexão entre gênero, raça e educação, ressaltando o papel da escola como um ambiente onde questionamentos e informações são discutidos.

Neste contexto, a reflexão inicial concentrou-se no empoderamento feminino e na posição das mulheres na sociedade, explorando personagens femininas fictícias e reais com histórias diversas. Isso permitiu a exploração de vários aspectos, incluindo leitura, debate e contexto histórico e sociológico.

Além disso, resultou em levar essas informações e reflexões para os alunos por meio de jogos, reconhecendo a importância dos jogos como ferramentas para atrair o interesse dos alunos, especialmente considerando que eles cresceram em um mundo digital e tecnológico. Isso ajudou a envolver os alunos de maneira eficaz, garantindo sua atenção e participação nas atividades.

Portanto, o projeto conseguiu refletir em ensinamentos aos alunos, debater sobre a importância da tecnologia na educação e mostrar que há como levar questões sociais para os alunos desde pequeno. Assim, o projeto refletiu a realidade brasileira e a relação da educação nessas pautas sociais. Dessa forma, conseguiu atrelar vários pontos e produzir atividades interessantes para os alunos.

## 4 | CONCLUSÃO

De acordo com os dados obtidos com o projeto realizado, pudemos observar que os jogos podem facilitar e dinamizar a abordagem de temas como gênero e raça na educação infantil, pois a partir do site criado com histórias e jogos para fixação do conteúdo, os alunos trabalharam de forma lúdica e tiveram contato com personagens fictícias e reais que foram de extrema importância para a história.

Assim, por meio da questão de gênero e raça, os alunos conheceram histórias de mulheres negras que foram importantes, desta maneira foi trabalhado indiretamente a desmistificação da invisibilidade da mulher negra na sociedade e como a questão de raça e gênero estão interligadas. Além disso, a realidade de outras mulheres e os seus papéis na sociedade, seja fictícia ou real, auxiliaram na construção de pensamentos sobre as questões sociais na vida das alunas.

Nesse sentido, os jogos foram ferramentas importantes para auxiliar na construção do projeto que visou levar reflexões sobre gênero e raça para os alunos. Assim, tais ferramentas deixaram o assunto que pelo viés ideológico de cada pessoa, é complexo, mas colaborou para que deixasse o ambiente descontraído, proporcionando o foco no aprendizado da criança. Por mais que seja algo complexo em levantar pautas, é de extrema importância a comunidade escolar falar sobre tais assuntos, pois a escola é um meio de reflexão e futuras projeções nas estruturas da sociedade. Sendo assim, conseguiu refletir em uma proposta de ensino interessante por atrelar jogos no desenvolvimento intelectual da criança.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, V. de A. JOGOS ELETRÔNICOS E EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO UM ROTEIRO PARA SUA ANÁLISE PEDAGÓGICA. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, 2012. DOI: 10.22456/1679-1916.36409. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/36409>. Acesso em: 08 jun. 2023.

BASTOS, R. A. S. M.; NOGUEIRA, J. R. Estereótipos de gênero em contos de fada:: uma abordagem histórico-pedagógica. **UFES**: Programa de Pós-Graduação em História, [s. l.], ano 2016, n. 36, p. 12-30, 22 ago. 2016

RÊGO, Raimunda Leônia Andrade. **Gênero na infância: identidade e sexualidade na educação infantil**. Anais XII CONAGES... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/18501>. Acesso em: 09 jun. 2023.

# O FENÔMENO *BULLYING*: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Data de submissão: 14/11/2024

Data de aceite: 02/12/2024

**Paulo Roberto Cleyton de Castro  
Ribeiro**

## 1 | REVISÃO DE LITERATURA

### 1.1 Definição

A violência sistematizada entre pares dentro e fora das escolas é um dos principais problemas dos educadores, mas por ser um assunto ainda pouco estudado e debatido por pesquisadores brasileiros, muitos profissionais da educação ainda não conseguem identificar esse tipo de agressão como *bullying*. Falta embasamento teórico do perfil dos envolvidos em situações de agressão repetitiva e sistemática, o que leva muitas vezes o profissional a negligenciar o problema (LISBOA, 2009).

Por definição o *bullying* é o fenômeno pelo qual uma criança ou um adolescente é sistematicamente exposto a um conjunto de atos agressivos (diretos ou indiretos), que ocorrem sem motivação aparente, mas de forma intencional, protagonizados por um ou mais agressores (LISBOA, 2009).

Essa interação grupal é caracterizada por desequilíbrio de força e ausência de reciprocidade, a vítima possui uma insuficiência ou quase nenhum recurso para evitar a e/ou defender-se da agressão (SAMIVALLI, 1998).

O que fundamentalmente distingue esse processo de outras formas de agressão é o caráter repetitivo e sistemático, e a intencionalidade de causar dano ou prejudicar alguém que normalmente é identificado como mais frágil e que dificilmente consegue se defender ou reverter à situação (SAMIVALLI, 1998).

### 1.2 História do *Bullying*

O termo *bullying* não possui tradução literal para o português, *bully* é um adjetivo inglês que significa valentão ou tirano. O termo em inglês se alastrou por toda a Europa e por outros continentes. Na França o fenômeno é chamado de *Harcèle-ment quotidien*, na Itália é chamado de *Prepotenza* ou mesmo de *bullying*, na Alemanha é denominado como

*Agressionem unter schülern* e no Japão é conhecido como *Ijime* (CHALITA, 2008). O *bullying* ainda pode ser traduzido por intimidação, o que reduz a complexidade do fenômeno a um comportamento de ameaças e intimidações (GUIMARÃES, 2009).

O *bullying* é tão antigo quanto à escola, mas não há nenhum dado confiável sobre o tema antes da década de 1970. Foi só a parti de estudos realizados entre 1972 e 1973, na Escandinávia é que se pode ter uma real noção do problema presente em todas as instituições de ensino (CHALITA, 2008).

De acordo com Cavalcante (2004), a primeira pessoa a relacionar a palavra *bull* ao *bullying* foi o professor Dan Olweus, da Universidade da Noruega. Ao estudar sobre as tendências suicidas entre jovens, Olweus concluiu que a maior parte destes adolescentes tinha sofrido algum tipo de ameaça ou intimidação e sendo assim, percebeu que o *bullying* deveria ser combatido.

Tudo iniciou com as investigações do professor Olweus no começo dos anos 70, sobre o problema dos agressores e suas vitimas no contexto escolar. Já na década de 80 ocorreu que três alunos entre 10 e 14 anos, cometeram suicídio e estes incidentes pareciam ter sido provocados por situações graves de *bullying*, despertando, então, a atenção das instituições de ensino (ABRAPIA, 2003).

Em seus estudos, Olweus observou 84.000 estudantes, de 300 a 400 professores e 1000 pais, com o objetivo de avaliar a ocorrência e a natureza do *bullying*. Foi adotado o uso de um questionário elaborado pelo próprio Olweus, constituído de um total de 25 questões com respostas de múltipla escolha. O questionário serviu para fazer a verificação da frequência, tipos de agressões, locais de maior risco, tipos de agressores e outros quesitos (ABRAPIA, 2003).

Os resultados dos estudos, revelou que 1 em cada 7 estudantes estava envolvido em casos de *bullying*, e em 1993 ele publicou um livro com o título "*Bulling at School*", apresentando e debatendo o problema e os resultados de sua pesquisa. Essa obra deu origem a uma campanha nacional, com o apoio do Governo Norueguês que reduziu em cerca de 50% os casos de *bullying* nas escolas (ABRAPIA, 2003).

Atualmente diversas pesquisas e programas de intervenção anti-*bullying* vêm se desenvolvendo em toda a Europa e também na América do Norte, mas há outras localidades onde esse estudo ainda é muito escasso. Esse é o caso do Brasil, onde nos últimos anos foram observados na mídia vários casos que se caracterizam como *bullying*, evidenciando mais uma vez a necessidade de um plano nacional contra esse fenômeno. Estudos estimam que o Brasil se encontre 15 anos atrasado em relação aos estudos sobre o *bullying*, ao se comparar com os países Europeus, segundo (SILVA e FANTE, 2006).

### 1.3 Características Gerais

O *bullying* pode ser classificado de duas maneiras, podendo ser direto ou indireto. O *bullying* em sua forma direta consiste em agressões físicas, apelidos cruéis, ameaças, roubo ou estrago de pertences da vítima, ofensas verbais ou atitudes que geram desconforto nos alvos, essa modalidade do *bullying* é mais praticado pelos meninos. Já a forma indireta ocorre quando a vítima não está presente, baseia-se em atitudes de difamação, exclusão e indiferença, essa forma de agressão é mais difícil de perceber, afetam principalmente a saúde psíquica das vítimas, é o método usado principalmente pelas meninas (NETO, 2005).

O *bullying* é um fenômeno bastante complexo e composto por vários agentes, entre eles estão: o indivíduo provocador, agressor ou autor, que pode ser representado por uma pessoa ou um grupo de agressores. Existem os alvos ou vítimas do *bullying*, que podem ser um indivíduo ou um grupo que é perseguido, agredido, excluído e humilhado. Há também os alvos agressores e por fim as testemunhas que vivenciam a rotina de agressão entre os alunos (CARVALHOSA *et al.*, 2001).

O perfil dos autores se caracteriza por alunos que só praticam o *bullying*, geralmente tem pouca empatia, fazem parte de uma família na qual há pouca relação afetiva entre seus membros e tem a violência como exemplo de procedimento e demonstração de poder. Além disso, procuram investir contra pessoas que geralmente apresentam obesidade, baixa estatura, deficiência física ou mental e diferentes aspectos culturais, étnicos ou religiosos (SANTOS e BARROS, 2010).

Segundo Neto (2005), alvos são os alunos que só sofrem *bullying*, considerando alvo o aluno exposto de forma repetida e durante algum tempo às ações negativas praticadas por um ou mais alunos. O aluno alvo tem poucos amigos, é passivo, retraído e sofre com a vergonha, medo, depressão e ansiedade, sua autoestima pode estar tão comprometida a ponto de acreditar ser merecedor dos maus-tratos sofridos.

Alvos agressores são os alunos que às vezes sofrem e outrora pratica *bullying*, podem ser depressivos, inseguros e inoportunos, portanto, procuram humilhar os colegas para encobrir suas limitações. Diferenciam-se dos autores típicos por serem impopulares e pelo alto índice de rejeição entre seus colegas e por vezes pela turma toda. Sintomas depressivos, pensamentos suicidas e distúrbios psiquiátricos são mais frequentes nesse grupo (NETO, 2005).

Testemunhas são os alunos que não sofrem nem praticam *bullying*, mas convivem em um ambiente onde há a sua ocorrência. A maioria dos alunos não se envolve diretamente em atos de *bullying*, e geralmente se calam por medo de ser “a próxima vítima”, e por não saberem como agir e também por descreverem nas atitudes da escola. Esse clima de silêncio pode ser interpretado pelos autores como a legalização de seu poder, o que ajuda a acobertar a prevalência desses atos, transmitindo uma falsa tranquilidade aos adultos (NETO, 2005).

Os alunos que fazem parte do grupo agressor, identificados como assistentes ou seguidores, raramente tomam a iniciativa da agressão, são inseguros ou ansiosos e se subordinam à liderança do autor para se proteger ou pelo prazer de pertencer ao grupo dominante (NETO, 2005).

O comportamento agressivo entre pares vem ganhando mais força com a internet. O *Cyberbullying*, a versão *on-line* da prática, tem potencial para fazer ainda mais vítimas que o *bullying* tradicional. A versão virtual do fenômeno ocorre através de e-mails, páginas na web, sites de relacionamentos, programas de bate-papo, mensagens via celular, favorecido na maioria das vezes pela facilidade do anonimato, variação que vem tomando proporções geométricas (GUIMARÃES, 2009).

O *bullying* pode ocorrer em diversos locais dentro do ambiente escolar e até mesmo fora da escola, durante o percurso em que a criança ou adolescente faz entre sua casa e a escola. Dentro da instituição de ensino o *bullying* pode ocorrer dentro das salas de aula, nos corredores, durante as aulas e nos intervalos. A pouca atenção dada aos recreios no cotidiano das escolas transforma esse espaço em um ambiente propício para a prática da intimidação e agressividade entre alunos (SILVA, 2006).

Uma pesquisa feita em Portugal com 7.000 estudantes mostrou, entre outras questões, que o local mais comum de ocorrência de maus-tratos é o pátio de recreio com 78% dos casos, seguidos dos corredores com 21,5% dos casos (SILVA e ALMEIDA, 2006).

Outro estudo envolvendo cerca de 1.000 crianças confirmou que é no intervalo onde existe o maior número de alunos vítimas de agressões, devido à vigilância escassa por parte dos responsáveis pela segurança dos alunos (FANTE, 2005).

## 1.4 Causas Prováveis

Segundo Barros (1993), citado por Ramos (2008), as mudanças que ocorre na adolescência, é um fator que pode influenciar em muito, os casos de violência entre alunos. Ainda de acordo com Barros, essa fase da vida é representada, principalmente para os pré-adolescentes, como uma fase de muitas mudanças e pressão. É durante esta etapa da vida que o indivíduo em formação, enfrenta pela primeira vez a pressão de escolher uma profissão, de se tornar mais independente, pressões sexuais e mudanças físicas – hormonais, portanto, durante esse período o jovem se encontra, mesmo que de forma inconsciente, procurando desesperadamente a aceitação dos pares, e quando não há essa aceitação, as consequências podem ser diversas, desde auto exclusão até mesmo à auto afirmação através da força.

A etapa que percorre a adolescência é o período onde o indivíduo irá de fato, consolidar a sua personalidade, e para esse fim é normal que os mesmos procurem se encaixar em algum grupo social. Os adolescentes costumam se reunir em grupos que possuem a mesma faixa etária, mesma classe social, mesmo gosto musical, que se vestem

parecidos, da mesma raça e cultura, a fim de se sentirem aceitos e normais (RAMOS, 2008).

Portanto, é completamente normal que jovens procurem se agruparem, mas, no entanto, pode se imaginar o grau de sofrimento dos jovens que não conseguem ser aceitos por nenhum grupo social, estando sempre sozinhos, intensificando desta forma os sentimentos depressivos ou de cólera. A exclusão, somada as chacotas decorrentes da prática do *bullying*, pode gerar uma gama de sentimentos patológicos nos indivíduos em formação, podendo trazer consequências irreversíveis para os mesmos (RAMOS, 2008).

A adolescência é marcada pela necessidade de demonstração de auto suficiência social, já que a saída da infância, caracterizada pela proteção e segurança proporcionada pela família, desperta no inconsciente do individuo em formação a necessidade de afirmação e independência em relação a família (VIEIRA, 2004).

Neste período, ocorrem diversas modificações relacionadas a fatores biológicos, há o aumento considerável dos níveis de três hormônios: androgênios da suprarrenal, esteroides sexuais e gonadotropinas, que influenciam fisiologicamente o comportamento juvenil (VIEIRA, 2004).

É o córtex suprarrenal que produz os andrógenos, porem em pouca quantidade. É após a puberdade, nos homens, os andrógenos são também produzidos, em muita maior quantidade pelos testículos. Assim, a quantidade de andrógenos secretada pelas glândulas suprarrenais geralmente é tão baixa que seus efeitos são insignificantes (TORTORA, 2006).

Nas mulheres, entretanto, os andrógenos desempenham papéis importantes: contribuem para o impulso sexual, e são convertidos em estrógenos que são esteroides sexuais feminizantes. Após a menopausa, quando cessa a secreção ovariana de estrógenos, todos os estrógenos femininos originam-se da conversão de andrógenos suprarrenais, esses andrógenos também estimulam o crescimento de pêlos axilares e púbicos nos meninos e meninas, assim como contribuem para o pico de crescimento no inicio da puberdade (TORTORA, 2006).

Os principais esteroides sexuais são representados pelos estrógenos e progesterona, nas meninas, e testosterona, nos meninos. Os esteroides femininos são produzidos pelos ovários, que juntamente com os hormônios folículo estimulante e o hormônio luteinizante, produzidos pela adeno-hipófise que são os dois principais hormônios do tipo gonadotrofinas, regulam o ciclo menstrual, mantêm a gravidez, preparam as glândulas mamárias para a lactação e ajudam a manter a forma corporal feminina (TORTORA, 2006).

Na puberdade, a testosterona, produzida nos testículos, juntamente com o andrógeno diidrotestosterona, causam o desenvolvimento e aumento dos órgãos sexuais internos masculinos e o desenvolvimento das características sexuais secundários masculinos. Estas incluem o crescimento muscular esquelético e ósseo, que resulta em ombros largos, quadris estreitos e maior força física, em pêlos pubianos, axilares, faciais e peitorais, no aumento da secreção das glândulas sebáceas e aumento da laringe, que resulta no



“engrossamento da voz” (TORTORA, 2006).

Segundo Vieira (2004), as meninas conseguem administrar de forma melhor as mudanças decorrentes da puberdade, Vieira comenta o seguinte:

Para facilitar o relacionamento entre professor-aluno e contornar possíveis situações do cotidiano, é importante que o professor perceba que o pensamento abstrato das meninas começa a se desenvolver nesta fase. Portanto, a capacidade de entendimento aumenta bastante e de forma global. Já os púberes masculinos sentem a transformação no corpo e não conseguem administrar e compreender tudo que os hormônios lhes confere, enfatizando assim o principal atributo: a força bruta. Eis aí o início do problema de agressividade e violência nas escolas (VIEIRA, 2004: p. 14).

Segundo Fante (2005), as causas desencadeadoras da prática da violência entre alunos, são muitas, sendo que as principais: “Deve-se à carência afetiva, à ausência de limites e ao modo de afirmação de poder e de autoridade dos pais sobre os filhos, por meio de “práticas educativas” que incluem maus-tratos físicos e explosões emocionais violentas”.

## 1.5 Consequências do *Bullying*

As implicações das ações decorrentes do *bullying* deixam sequelas em todos os envolvidos, sendo autores, alvos, alvos/autores e testemunhas. As consequências geralmente são insegurança, depressão, baixo rendimento escolar, dificuldade nos relacionamentos afetivos e podem levar ao desenvolvimento de atos delinquentes como também ao suicídio (SANTOS e BARROS, 2010).

A autora Cleonice Fante, em sua obra, Fenômeno *Bullying*, publicada no ano de 2005, traz em um de seus capítulos, a discussão sobre o fenômeno *bullying* e as suas consequências psicológicas.

Em estudos realizados por esta pesquisadora, os alunos autores do *bullying*, admitiram que o motivo principal que os levam a praticar a violência entre os mesmos, está na necessidade de reproduzir contra os outros, os maus tratos sofridos em casa e na própria escola. Os resultados desses estudos possibilitaram pela primeira vez, o diagnóstico de uma patologia psicossocial, denominada de Síndrome de Maus tratos Repetitivos - SMAR (FANTE, 2005).

Ainda de acordo com a autora, é possível afirmar que os alunos que sofrem com a Síndrome de Maus tratos Repetitivos – SMAR possuem a necessidade de:

... dominar, de subjugar e de impor sua autoridade sobre outrem, mediante coação; necessidade de aceitação e de pertencimento a um grupo; de auto-afirmação, de chamar a atenção para si. Possui ainda, a inabilidade de expressar seus sentimentos mais íntimos, de se colocar no lugar do outro e de perceber suas dores e sentimentos.

Esta Síndrome apresenta rica sintomatologia: irritabilidade, agressividade, impulsividade, intolerância, tensão, explosões emocionais, raiva reprimida,

depressão, stress, sintomas psicossomáticos, alteração do humor, pensamentos suicidas. É oriunda do modelo educativo predominante introjetado pela criança na primeira infância. Sendo repetidamente exposta a estímulos agressivos, aversivos ao seu psiquismo, a criança os introjeta inconscientemente ao seu repertório comportamental e transforma-se posteriormente em uma dinâmica psíquica “mandante” de suas ações e reações. Dessa forma, se tornará predisposta a reproduzir a agressividade sofrida ou a reprimi-la, comprometendo, assim, seu processo de desenvolvimento social (FANTE, 2005: p. 203).

A médica Ana Beatriz Barbosa Silva, Pós – Graduada em Psiquiatria, pela UFRJ, autora do livro *Mentes Perigosas nas Escolas, bullying*, publicado em 2010, discorre no capítulo 1 da obra citada, sobre os sintomas psicossomáticos que atingem os envolvidos em situações repetitivas de agressões, principalmente os alvos. A autora comenta sobre os principais problemas com que se depara em seu consultório:

Os pacientes tendem a apresentar diversos sintomas físicos, entre os quais podemos destacar: cefaleia (dor de cabeça), cansaço crônico, insônia, dificuldades de concentração, náuseas (enjoo), diarreia, boca seca, palpitações, alergias, crise de asma, sudorese, tremores, sensação de “nó” na garganta, tonturas ou desmaios, calafrios, tensão muscular, formigamentos.

Vale a pena ressaltar que estes sintomas, sejam isolados ou múltiplos, costumam causar elevados níveis de desconforto e prejuízos nas atividades cotidianas do indivíduo (SILVA, 2010: p. 25).

Ainda de acordo com Silva (2010), um dos casos mais frequente e mais representativo do sofrimento dos seus pacientes, está atrelado ao Transtorno do Pânico, que é uma patologia psicossomática que possui por base ataques intenso de medo. Os indivíduos que sofrem desta doença apresentam sem motivo concreto sensações de pânico generalizado, podendo apresentar sintomas como: taquicardia, calafrios, boca seca, dilatação da pupila, suores e etc. O transtorno do pânico dura entre vinte e quarenta minutos e é um dos momentos mais angustiantes que um indivíduo pode vivenciar (SILVA, 2010).

Além das consequências psicológicas e físicas, o baixo rendimento escolar, é uma das sequelas que afeta todos os envolvidos, mas principalmente os alvos. Há uma distorção no processo cognitivo dos indivíduos que sofrem com o *bullying*, levando alunos que antes tinham notória participação, a deixar de questionar quando há presença de dúvidas. Isso ocorre por que o aluno já se encontra tão fragilizado, que ele mesmo acredita que qualquer ato seu, pode ser motivo para chacotas, até mesmo o fato de tirar uma simples dúvida com professor (RAMOS, 2008).

Quando não há nenhuma intervenção, alguns alunos chegam a largar a escola, por desacreditar que nunca serão aceitos e por temerem a constante ridicularização. Outros pedem transferência da escola, na esperança de escapar dos maus tratos sofridos, e para evitar a convivência com os autores de *bullying* (RAMOS, 2008).

Nos relatórios finais do trabalho de Ramos (2008), os alunos admitiram sentir se coagidos por outros alunos, evitando se expressar durante as aulas, revelando baixo

rendimento ao desenvolver qualquer atividade que precise ser colocada em prática a oralidade do indivíduo.

De acordo com os resultados do trabalho de conclusão de curso de Talita Neoti Favaro, *Bullying e Aprendizagem: Desafios e Possibilidades no Ambiente Escolar*, 2009. Os professores a serem questionados sobre a interferência do *bullying* no processo de ensino-aprendizagem, responderam que:

P1: "a criança que serve de motivos de risos aos outros geralmente apresenta dificuldade para se concentrar, falta interesse, motivação, se torna uma criança insegurança tirando-lhe a iniciativa e criatividade que são características muito presentes nas crianças".

P2: "o bullying pode bloquear o ensino aprendizagem, pois dependendo da gravidade dos fatos poderá provocar um grande prejuízo à criança ou adolescente".

P3: "falta de concentração durante as aulas, diminuição do rendimento escolar".

P4: "falta de interesse, compromisso, motivação, respeito afetando o comportamento dentro do ambiente escolar".

P5: "depende, se a criança for tímida, ela fica mais revoltada e quieta na hora, explode em casa. Outras revidam com socos e brigam provando que são fortes para não serem abalados".

P6: "não só para a aprendizagem como todo lado emocional. A autoestima 'cai por terra' e os resultados são assustadores. A criança está em desenvolvimento e o que se registra nesta fase vai marcar para a vida toda. Mesmo que super intelectualmente, no inconsciente fica gravado e se manifesta em algum momento da vida. É muito triste. Pode ocasionar sérios problemas psicológicos e até psiquiátricos dependendo do caso" (FAVARO, 2009: p. 35).

Os autores do *bullying* poderão levar para a sua vida adulta o mesmo comportamento agressivo e antissocial dos tempos de escola. Essas atitudes agressivas poderão mais tarde vim a se desenvolver em violência doméstica, alguns estudos já indicam que autores de *bullying* se envolvem com mais frequência em atos criminosos (ABRAPIA, 2003).

As crianças e adolescentes que sofrem *bullying* poderão não superar os traumas sofridos durante os anos de escola. Poderão se tornar adultos com baixa autoestima, tendo assim sérios problemas de relacionamento e poderão desenvolver comportamento agressivo, até mesmo como mecanismo de defesa. Em casos extremos onde a crianças não tem nenhum tipo de acompanhamento por parte dos pais e da escola, o risco aumenta e poderão chegar a cometer suicídio (ABRAPIA, 2003).

O fato de testemunhar o ato de *bullying* já é suficiente para causar desinteresse pelo o ambiente escolar, as testemunhas se tornam inseguras, temendo que elas possam a vim se tornar vítimas diretas das agressões (NETO, 2005).

Diante das problemáticas decorrentes do *bullying*, cabem aos educadores, pais, políticos e a justiça intervir de forma que possa manter os princípios morais e sociais que

todo cidadão tem direito. De acordo com o artigo 5º da Constituição Federal de 1988: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

## 1.6 Tragédias Decorrentes do *Bullying*

Como já foi dito por Guimarães (2009), o fenômeno *bullying* está presente no mundo inteiro e de acordo com Chalita (2008), o *bullying* é tão antigo quanto à escola. Infelizmente o *bullying* vem deixando marcas através do tempo, marcas essas que se concretizam por meio de tragédias, que acabam expondo a realidade do problema e das vítimas/vilões silenciosas (FANTE, 2006).

Infelizmente várias tragédias vêm ocupando os noticiários internacionais e nacionais nos últimos anos, o que tem forçado a conscientização pública sobre o *bullying* (FRANZEN, 2008).

No livro de Gabriel Chalita intitulado de Pedagogia da Amizade, *Bullying*, o sofrimento das vítimas e dos agressores, publicado em 2008, no capítulo 6 denominado pelo o autor como “Experiências de fracasso”, Chalita discorre sobre algumas tragédias envolvendo casos extremos de vítimas de *bullying* que acabaram se tornando vilões, ao expressar todo o sofrimento que sentiam, em um parágrafo do livro é citado o seguinte:

No dia 27 de novembro de 2000, Damilola, um menino de 13 anos, foi esfaqueado na perna por colegas da escola primária Oliver Goldsmith, em Peckham, subúrbio do sul de Londres. Ele sangrou até morrer na escadaria do prédio onde morava porque a facada atingiu a artéria femoral. Foi encontrado por um pedreiro do prédio ao lado que, com a ajuda de moradores, ainda tentou salvá-lo, mas não conseguiu. Por ironia, sua família deixara a Nigéria, em virtude da violência no país, apenas cinco meses antes da tragédia. Segundo a mãe, Gloria Taylor, o filho era hostilizado pelos colegas por causa da nacionalidade. Ele contou que, dias antes de morrer, Damilola havia perguntado o significava a palavra gay, pois era constantemente chamado assim pelos meninos. Naquela manhã, Gloria acompanhara o filho até a escola e conversara com o diretor que, segundo ela, não deu importância ao caso. Horas mais tarde, o caso “sem grande importância” transformava-se numa tragédia (CHALITA, 2008: p. 144).

No ano de 1997, na cidade de Manchester, na Inglaterra, um aluno de 13 anos chamado de Vijay Singh escreveu em seu diário o seguinte texto: “Segunda – feira, lanche e dinheiro tomados a pauladas. Terça, bicha e chinês. Quarta, uniforme retalhado à faca. Quinta, sangue a jorros do nariz. Sexta, nada. Sábado, Liberdade”. Sábado foi o dia em o que Vijay Singh cometeu suicídio em sua casa (CHALITA, 2008).

Em 1997, um adolescente de catorze anos de idade, que morava na cidade de West Panducah, Estados Unidos da América, assassinou a tiros três colegas e feriu mais cinco

alunos da escola que estudava. No ano seguinte ocorreu que na cidade de Jonesboro, no estado de Arkansas, dois estudantes, um de onze e outro de treze, dispararam tiros em sua escola, que levaram a morte de quatro meninas e uma professora. Outra tragédia aconteceu na cidade de Springfield, estado de Oregon, onde um rapaz de dezessete anos matou a tiros dois colegas e feriu mais de vinte alunos, todas os assassinatos foram decorrentes de casos extremos de *bullying* (FRANZEN, 2008).

No ano de 1999, ocorreu que dois adolescentes Eric Harris e Dylan Klebold da cidade de Littleton, no estado do Colorado, também nos Estados Unidos da América, entraram em sua escola Columbine High School, e atiraram contra todos que viam pela frente, culminando na morte de doze colegas e uma professora e em seguida cometeram suicídio e em 2005, o jovem Jeffrey Weise de 16 anos, matou nove pessoas e depois se matou na Red Lake High School, em Minnesota (FRANZEN, 2008).

O caso mais recente em solo Americano aconteceu em 16 de abril de 2007, foi o massacre cometido por Cho Seung-Hui, que ocorreu na Universidade Virginia Tech, a tragédia foi classificada como a pior já ocorrida. O estudante coreano Cho Seung-Hui, tinha 23 anos e matou 32 colegas e professores e depois cometeu suicídio (FRANZEN, 2008).

Segundo a edição de quarta feira do Jornal Zero Hora, publicado em 18 de abril de 2007, foi encontrado no dormitório de Cho Seung-Hui um bilhete que deu pistas sobre o perfil psicológico do assassino e ajudou a entender as motivações que levaram Cho a cometer o massacre, no jornal havia o seguinte trecho:

No texto de tom ameaçador, o estudante atacou os “garotos ricos”, a “depravação” e os “enganadores”. – Vocês me obrigaram a fazer isso – escreveu no bilhete. – Ele era um solitário, estamos tendo dificuldades para obter informações a seu respeito – disse o porta-voz da Universidade Virginia Tech, Larry Hincker. – Ele era muito quieto e estava sempre sozinho – afirmou o colega Abdul Shash. Segundo Shash, Cho passava grande parte de seu tempo livre jogando basquete e não respondia quando alguém o cumprimentava. Conforme a polícia, o jovem chegou a receber tratamento para depressão.

Além das informações contidas no bilhete, o jornal Chicago Tribune informou em sua edição de ontem que o sul-coreano dava sinais de comportamento violento e fora do normal, tendo inclusive atestado fogo a um dormitório e assediado estudantes da universidade (RODRIGO LOPES, 2007: p.01).

Em abril de 2002, um rapaz de dezenove anos, residente na cidade Erkut, na Alemanha, matou dezesseis pessoas em sua escola, incluindo um policial que atendeu o chamado de emergência, Erkut cometeu suicídio logo após (FANTE, 2005).

Na Argentina, em outubro de 2004, um adolescente de 15 anos, matou três colegas e feriu outros sete em uma instituição de ensino em Carmen de Patagones. No mesmo ano, também na Argentina, outro estudante de 15 anos assassinou quatro colegas, sendo três meninas e um menino e depois se entregou as a policia (CHALITA, 2008).

Outro parágrafo do livro de Chalita (2008), discorre sobre a tragédia cometida por Edmar Aparecido de Freitas, que ocorreu em janeiro de 2003, em Taiúva, estado de São Paulo. O autor descreve o seguinte:

... o adolescente Edmar Aparecido de Freitas deu fim a uma vida de humilhações e sofrimentos. Em desespero, feriu e se feriu para sempre. Apelidado de "elefante cor-de-rosa", "gordo", "mongoloide" durante onze anos, humilde e tímido, foi motivo de chacotas na escola. Por ser obeso era perseguido diariamente. Depois de perder 30 quilos, as perseguições mudaram de conteúdo. Passou a ser conhecido por "vinagrão", por ingerir vinagre de maçã todos os dias, pela manhã, para ajudar no emagrecimento. Depois de completar o ensino médio, então com 18 anos, comprou m revólver e disparou contra cerca de cinquenta pessoas, durante o horário de recreio da escola onde estudava. Os disparos atingiram sete pessoas. Todas sobreviveram, mas uma ficou parálitica. Edmar concluiu o desabafo desesperado suicidando-se com um tiro na cabeça (CHALITA, 2008: p. 144).

Em 4 de fevereiro de 2004, na cidade de Remanso, no estado da Bahia, um jovem de 17 anos foi preso após ter matado um colega de 14 anos e uma funcionaria de uma escola de informática, o jovem fora a até a escola com o intuito de matar uma professora. Segundo o próprio jovem, o plano matar mais cem pessoas e depois cometeria suicídio, mas foi desarmado e preso (FANTE, 2005).

Um caso recente despertou à atenção de todos os brasileiros, foi à tragédia que aconteceu na Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo, na Zona Oeste do Rio de Janeiro - Brasil, no dia 7 de abril de 2011, onde Wellington Menezes de Oliveira, ex-aluno da escola, vítima de *bullying* durante os anos de escola, atirou contra vários alunos, matando doze alunos entre 12 e 14 anos e depois de suicidou (JORNAL O GLOBO, 2011). Junto com o assassino foi encontrado uma carta que deixou claro que o massacre foi premeditado e que Wellington sofria de transtornos psicológicos, a carta dizia o seguinte:

Primeiramente deverão saber que os impuros não poderão me tocar sem luvas, somente os castos ou os que perderam suas castidades após o casamento e não se envolveram em adultério poderão me tocar sem usar luvas, ou seja, nenhum fornicador ou adúltero poderá ter um contato direto comigo, nem nada que seja impuro poderá tocar em meu sangue, nenhum impuro pode ter contato direto com um virgem sem sua permissão, os que cuidarem de meu sepultamento deverão retirar toda a minha vestimenta, me banhar, me secar e me envolver totalmente despido em um lençol branco que está neste prédio, em uma bolsa que deixei na primeira sala do primeiro andar, após me envolverem neste lençol poderão me colocar em meu caixão.

Se possível, quero ser sepultado ao lado da sepultura onde minha mãe dorme. Minha mãe se chama Dicéa Menezes de Oliveira e está sepultada no cemitério Murundu. Preciso de visita de um fiel seguidor de Deus em minha sepultura pelo menos uma vez, preciso que ele ore diante de minha sepultura pedindo o perdão de Deus pelo o que eu fiz rogando para que na sua vinda Jesus me desperte do sono da morte para a vida.

Eu deixei uma casa em Sepetiba da qual nenhum familiar precisa, existem instituições pobres, financiadas por pessoas generosas que cuidam de

animais abandonados, eu quero que esse espaço onde eu passei meus últimos meses seja doado a uma dessas instituições, pois os animais são seres muito desprezados e precisam muito mais de proteção e carinho do que os seres humanos que possuem a vantagem de poder se comunicar, trabalhar para se alimentarem, por isso, os que se apropriarem de minha casa, eu pelo por favor que tenham bom senso e cumpram o meu pedido, por cumprindo o meu pedido, automaticamente estarão cumprindo a vontade dos pais que desejavam passar esse imóvel para meu nome e todos sabem disso, senão cumprirem meu pedido, automaticamente estarão desrespeitando a vontade dos pais, o que prova que vocês não tem nenhuma consideração pelos nossos pais que já dormem, eu acredito que todos vocês tenham alguma consideração pelos nossos pais, provem isso fazendo o que eu pedi (OLIVEIRA, 2011, citado por, O Globo, 2011: p.02).

## REFERÊNCIAS

ABRÁPIA. Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência. **Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes**. Rio de Janeiro. 2003.

BARROS, Nazaré – **Bullying: Violência nas Escolas**. Coimbra: Bertrand Editora, 2010. ISBN 978-972-252-205-2.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 1988. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao..](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao..) Acesso em: 04 de outubro de 2011. 1988.

CARVALHOSA, S; LIMA, L; MATOS, M. **Bullying - a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português**. Disponível: <http://www.scielo.oces.mtces.pt/pdf/asp/v19n4/v19n4a04.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2011. 2001.

CAVALCANTE, M. **Como lidar com brincadeiras que machucam a alma**. São Paulo. Revista Nova Escola. 2004.

CHALITA, G. **Pedagogia da amizade – bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores**. São Paulo. Editora Gente. 2008.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas – SP. Editora Versus. 2005.

FANTE, C. **O Bullying: problema individual e social que invade as escolas brasileiras**. Disponível em: <http://prtalliteral.terra.com.br/artigos/o-bullyingproblemaindividualsocialqueinvadeasescolasbrasileiras>. Acesso em: 15 de setembro de 2011. 2006.

FAVARO. N. T. **Bullying e Aprendizagem: Desafios e Possibilidades no Ambiente Escolar**. Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Curso de Pedagogia. Criciúma – SC. 2009.

FRANZEN. G. **BULLYING**. Instituto Superior de Educação de Cachoeirinha – CESUCA. 2008 Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1025>. Acesso em: 13 de outubro de 2012.

- GUIMARÃES, J. R. **Violência escolar e o fenômeno 'bullying'. A responsabilidade social diante do comportamento agressivo entre estudantes.** 2009. Disponível em: <<http://jusvi.com/artigos/41126>>. Acesso em: 15 de setembro de 2012.
- JORNAL O GLOBO. **Massacre em Realengo.** 2011. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/infograficos/massacre-realengo/>. Acesso em: 13 de outubro de 2012.
- LISBOA, C.S.M.; KOLLER, S.H. **O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção:** Agressão no contexto educativo: Reportagem da realidade Latino americana. Santiago, Editorial Universitária. 2009.
- NETO, L, A, A. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes.** Rio de Janeiro. Porto Alegre, v.81, n. 5. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0021-pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-pt). Acesso em: 15 de agosto de 2011.
- RAMOS, A. K. S. **Bullying: A violência tolerada na escola.** 2008. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/802-4.pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2012.
- SALMIVALLI, C.; LAGERSPETZ, K.M.J.; BJÖRKQVIST, K.; ÖSTERMAN, K.; KAUKIAINEN, A. **Bullying como processo de grupo: papéis de participantes e suas relações como o status social dentro de grupo.** Comportamento agressivo. 1998.
- SANTOS, T. E. M; BARROS, F. O. Jr. **Bullying e identidade: repercussões psicossociais em jovens de escolas públicas de teresina (pi).** Curitiba - PR: Editora Champagnat. 2010.
- SCIENCENEWS. **Gene faz crianças mais vulneráveis a seus efeitos de bullying.** 2010. Disponível em: [http://www.sciencenews.org/view/generic/id/59487/description/Gene\\_makes\\_kids\\_more\\_vulnerable\\_to\\_bullyings\\_effects](http://www.sciencenews.org/view/generic/id/59487/description/Gene_makes_kids_more_vulnerable_to_bullyings_effects). Acesso em: 15 de dezembro de 2012.
- SANTOS, Miguel Angelo do Nascimento. **O impacto do bullying na escola.** 2010. 100f. Monografia (Graduação). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas departamento de Sociologia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- SILVA, Monica da Silva; ALMEIDA, Telma Pileggi. **Bullying na escola: uma reflexão sobre suas características.** 2006. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/contente/uoploads/2011/08/46-monica-valentin.pdf>. Acesso em: 23 novembro de 2011.
- SILVA. A. B. B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas.** Rio de Janeiro. Editora Fontanar. 2006.
- SILVA, A, P, L. **Bullying: um problema mundial no cotidiano de estudantes do Interior do estado de Mato Grosso - Cáceres Mt.** Universidade Estadual de Mato – Grosso. 2010.
- SILVA. G. J. **Bullying: quando a escola não é um paraíso.** Jornal Mundo Jovem, ed. 364, 2006. Disponível em: <<http://www.mundojovem.pucrs.br/bullying.php>>. Acesso em: 15 de setembro de 2011.
- TOGNETTA, L, R, P, **Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos.** Construindo saberes em educação. Porto Alegre. Editora Zouk. 2005.
- TORTORA. G, J. **Corpo Humano: fundamentos de anatomia e fisiologia.** Gerard J. Tortora, Sandra Reynolds Grabowski; tradução Maria Regina Borges-Osório. 6º edição. Porto Alegre. Artmed. 2006.



VIEIRA, L, K. **Os Grandes Desafios do Adolescente no Cotidiano Escolar**. Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Supervisão Escolar na Universidade Cândido Mendes. 2004.

# A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR DE REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SIMÕES-PI

*Data de submissão: 14/11/2024*

*Data de aceite: 02/12/2024*

### **Denise Oliveira de Amorim**

Discente do curso de Pós-Graduação em Gestão e Educação Ambiental NEAD/UESPI

### **Carla Iamara de Passos Vieira**

Orientadora de TCC do curso de Pós-Graduação em Gestão e Educação Ambiental NEAD/UESPI.

Projeto de Pesquisa apresentado à Coordenação de Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gestão e Educação Ambiental – NEAD/UESPI, como requisito parcial para conclusão da disciplina de Seminário II.

**RESUMO:** A educação ambiental é cada vez mais necessária, atualmente tem sido amplamente discutida na atualidade, devido à necessidade de uma melhoria do mundo em que vivemos, ao promover novos hábitos. A escola é um espaço onde o aluno irá dar continuidade ao processo de socialização. Todavia ela deve oferecer conteúdos ambientais de forma contextualizada com a realidade. Diante do contexto o MEC incorporou a dimensão ambiental, como Tema Transversal, nos currículos de Ensino Básico, caracterizando a Educação

Ambiental como uma questão que exige atenção e discussão a respeito da relação entre problemas ambientais e os fatores econômicos, políticos, sociais e históricas que causam conflitos ambientais, e alerta para os cuidados que são indispensáveis para a manutenção e continuidade da qualidade de vida. A educação ambiental uma atividade tanto formal quanto informal com a qual a escola precisa se preocupar em promover simultaneamente a preservação do meio ambiente e melhoria da qualidade de vida. O objetivo deste trabalho é analisar a importância da Educação Ambiental no contexto escolar, no intuito de aprimorar o conhecimento e sensibilizar os alunos sobre a problemática ambiental, para que busquem soluções para os problemas atuais e contribuam para um futuro desejado para todos. Trata-se de uma pesquisa aplicada, descritiva de um estudo de caso com a finalidade de analisar a importância da Educação Ambiental no contexto escolar no município de Simões na Unidade Escolar Raul Sérgio. A coleta de dados foi através de questionário contendo 15 questões sendo elas objetivas e subjetivas. Os resultados obtidos observa-se que há uma compreensão de que a Educação Ambiental é um processo de educação que tem como

principal proposta multiplicar conhecimento sobre o meio ambiente com a finalidade de formar a consciência dos cidadãos levando-os a adoção de comportamentos ambientalmente adequados. A questão ambiental requer novos conhecimentos teóricos e práticos para sua compreensão e resolução. Educação Ambiental é um processo onde as pessoas apreendam como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sua sustentabilidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental, Problemas Ambientais, Sustentabilidade.

## THE IMPORTANCE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE SCHOOL CONTEXT OF THE PUBLIC NETWORK OF THE SIMÕES-PI MUNICIPALITY

**ABSTRACT:** Environmental education is increasingly needed, currently it has been widely discussed nowadays, due to the need to improve the world we live in, by promoting new habits. The school is a space where the student will continue the process of socialization. However, it must offer environmental content in a contextualized way with reality. In view of the context, the MEC incorporated the environmental dimension as a Transversal Theme in Basic Education curricula, characterizing Environmental Education as an issue that requires attention and discussion about the relationship between environmental problems and the economic, political, social and historical factors that cause environmental conflicts, and alert to the care that is indispensable for the maintenance and continuity of the quality of life. Environmental education is both a formal and informal activity with which the school must be concerned with simultaneously promoting the preservation of the environment and improving the quality of life. The objective of this work is to analyze the importance of Environmental Education in the school context, in order to improve knowledge and raise students' awareness about environmental issues, so that they seek solutions to current problems and contribute to a desired future for all. This is an applied research, descriptive of a case study with the purpose of analyzing the importance of Environmental Education in the school context in the municipality of Simões in the School Unit Raul Sérgio. The data collection was through a questionnaire containing 15 questions being objective and subjective. The results obtained show that there is an understanding that Environmental Education is an education process whose main goal is to multiply knowledge about the environment in order to educate the citizens towards environmental behavior. The environmental issue requires new theoretical and practical knowledge for its comprehension and resolution. Environmental Education is a process where people learn how the environment works, how we depend on it, how we affect it and how we promote sustainability.

**KEYWORDS:** Environmental Education, Environmental Problems, Sustainability.

## 1 | INTRODUÇÃO

A sociedade atual tem enfrentado grandes desafios na busca por soluções para diminuir os impactos ambientais de origem antrópica. Percebemos que muito se fala e pouco se faz para preservar o meio ambiente, o ser humano na busca incontrolável de melhor aproveitar a natureza de acordo com as suas necessidades e modelos econômicos tem destruído o nosso meio de forma muito rápida e as consequências dessa destruição na

vida humana estão sendo cada vez mais devastadoras. A sociedade de consumo habituou-se a um determinado padrão de mentalidade e comportamento. Precisamos urgentemente mudar esse hábito, cabe à escola provocar discursões para que haja uma visão crítica e transformadora em relação ao meio ambiente.

As instituições de ensino já estão cientes que precisam discutir a problemática ambiental, por esse motivo a temática do meio ambiente foi incorporada como tema transversal dos currículos escolares nos sistemas de ensino, pois a escola é o espaço indicado para estimular os alunos a terem conhecimentos e posturas cidadãs conscientes de suas responsabilidades. A educação formal continua sendo importante para o desenvolvimento de valores e atitudes comprometidos com a sustentabilidade ecológica e social (LIMA, 2007).

A educação ambiental é cada vez mais necessária, atualmente tem sido amplamente discutida na atualidade, devido à necessidade de uma melhoria do mundo em que vivemos, ao promover novos hábitos. Conforme destaca a Política Nacional de Educação Ambiental-PNEA (1999) no Art 1º, entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Neste sentido, a escola é um espaço onde o aluno irá dar continuidade ao processo de socialização. Todavia ela deve oferecer conteúdos ambientais de forma contextualizada com a realidade. O contexto escolar deve ser mediador do contexto de produção do conhecimento científico. Sendo assim, o conteúdo que é objeto de estudo da escola deve ser aquele que possibilite aos estudantes a reconstrução e a ampliação dos conhecimentos pré-existentes (ZABALA, 2002), oportunizando situações para desenvolver a capacidade de transferir o conhecimento científico para situações reais, quando necessário, como elemento de significação e funcionalidade das aprendizagens.

Diante do contexto o MEC incorporou a dimensão ambiental, como Tema Transversal, nos currículos de Ensino Básico, caracterizando a Educação Ambiental como uma questão que exige atenção e discussão a respeito da relação entre problemas ambientais e os fatores econômicos, políticos, sociais e históricas que causam conflitos ambientais, e alerta para os cuidados que são indispensáveis para a manutenção e continuidade da qualidade de vida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são um conjunto de diretrizes para a elaboração de currículos do ensino fundamental e seus conteúdos mínimos. São: “uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação” (BRASIL, 1997, p.14).

Os temas transversais não são uma nova disciplina ou novas áreas do currículo escolar. São temas que deverão ser incorporados as áreas já existentes do trabalho educativo da escola e deverão ser trabalhados interdisciplinarmente. Para alguns autores,

trabalhar a transversalidade de forma interdisciplinar limita, ainda, a transversalidade à estrutura disciplinar do currículo.

A educação ambiental uma atividade tanto formal quanto informal com a qual a escola precisa se preocupar em promover simultaneamente a preservação do meio ambiente e melhoria da qualidade de vida. O reflexo desse trabalho educacional ultrapassa os muros escolares, atingindo a comunidade (SILVA, 2011).

O objetivo deste trabalho é analisar a importância da Educação Ambiental no contexto escolar, no intuito de aprimorar o conhecimento e sensibilizar os alunos sobre a problemática ambiental, para que busquem soluções para os problemas atuais e contribuam para um futuro desejado para todos. Esta pesquisa se direciona a importância da aplicabilidade da Educação Ambiental no contexto escolar que se faz necessária, pois a sociedade vive um momento de extrema carência de um conhecimento crítico direcionado à preservação ambiental, à sustentabilidade e a responsabilidade social.

Por questões ambientais serem problemas que afetam o ambiente de uma sociedade em geral, será desenvolvido um projeto pesquisa na Unidade Escolar Raul Sergio, Centro, Simões-PI, por meio de questionário sobre a importância da educação ambiental no contexto escola, buscando sensibilizar os alunos para ações positivas em relação ao meio ambiente em que vivem.

## **2 | REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Educação Ambiental**

Educação ambiental não é uma área de conhecimento e atuação isolada. Ao contrário, o contexto em que surgiu deixa claro seu propósito de formar agentes capazes de compreender a interdependência dos vários elementos que compõem a cadeia de sustentação da vida, as relações de causa e efeito da intervenção humana nessa cadeia, de engajar-se na prevenção e solução de problemas socioambientais e de criar formas de existência mais justas e sintonizadas com o equilíbrio do planeta (BRASIL, MEC, 2007).

A educação ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus biofísicos, estando também relacionada com a prática e a ética, que conduzem para a melhoria da qualidade de vida (GUARIM, 2002).

Segundo Pontalti (2005), “a escola é o espaço social e o local onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização, iniciado em casa, com seus familiares”. Assim, é evidente a importância da escola no processo de formação, tanto social quanto ambiental, dos seus alunos. Nesse contexto, a escola emergiu suas discussões sobre a educação ambiental, com um processo de reconhecimento de valores, em que as novas práticas

pedagógicas devem ser responsáveis na formação dos sujeitos de ação e de cidadãos conscientes de seu papel no mundo. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser assimilados desde cedo pelas crianças e devem fazer parte do seu dia-a-dia quando passam a conviver no ambiente escolar.

Educação Ambiental aplicada no âmbito escolar, além de ser um processo educacional das questões ambientais, deve alcançar os problemas socioeconômicos, políticos, culturais e históricos pela sua interação com o meio ambiente é o espaço mais indicado para a discussão e o aprendizado de vários temas urgentes e de atualidades, entre outros tantos, é nela que ocorre a formação de cidadãos conscientes e aptos para decidir e atuar na gestão da realidade socioambiental de modo comprometido com a vida e com o bem-estar de cada um e da sociedade que integram (RODRIGUES,2010).

A melhoria da qualidade de vida e sua sustentação são os principais desafios de uma escola. Para garantir uma vida digna às atuais e futuras gerações, é preciso formar um novo cidadão dedicado às questões ambientais. Atualmente, as práticas de Educação Ambiental têm sido propostas por vários autores. De uma forma bastante abrangente, percebemos que essas categorizações geralmente partem de uma concepção mais ligada aos aspectos naturais, até chegar a uma concepção relacionada a uma visão mais integrada do meio ambiente, incluindo questões culturais, sociais, históricas, entre outras (CARVALHO, 2002).

A educação ambiental inserida nas práticas escolares pode significar, portanto, a inserção da escola e dos saberes que se processam em seu interior num movimento de análise e reflexão profunda do sentido de estar no mundo, vendo-o como potência e possibilidade.

Educação ambiental significa educar com a perspectiva da projeção da vida, na vida e por ela. Para tanto impõe-se uma escola capaz de se organizar através de diálogos com a realidade, diálogos críticos e propositivos com base na autonomia de ideias e práticas que se entrelaçam permanentemente.

## **2.2 Breve Histórico da Educação Ambiental no Brasil**

A Educação Ambiental tem seu surgimento no final dos anos 1960, início dos anos 1970, a partir das preocupações de ambientalistas e naturalistas em chamar a atenção para os problemas ambientais devido ao uso descontrolado dos recursos naturais e destruição das florestas, e com isso envolver a sociedade em ações ambientalmente corretas.

O despertar da consciência e da sensibilidade social para esses problemas teve um grande marco com a publicação do livro Primavera Silenciosa (1962), da bióloga Rachel Carson, que tornou público o resultado de estudo a respeito do efeito da contaminação química de pesticidas sobre o meio ambiente e a extinção de certas espécies animais.

Uma das primeiras leis que cita a educação ambiental é a Lei Federal Nº 6.938, de 1981, que institui a “Política Nacional do Meio Ambiente”. A lei aponta a necessidade de que a Educação Ambiental seja oferecida em todos os níveis de ensino. A Constituição Federal de 1988 foi a primeira a tratar deliberadamente sobre a questão ambiental e sinalizou para a efetivação de ações governamentais relativas ao meio ambiente no Brasil. O artigo 225 da Constituição expressa:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para os presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

A importância ambiental ganhou ainda mais destaque no ano de 1992, quando ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO-92 ou ECO-92), na cidade do Rio de Janeiro (RJ), onde a sociedade civil planetária elaborou o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Nesse mesmo ano, também foi elaborada a Agenda 21, sendo a UNESCO e o Ministério do Meio Ambiente (MMA) os órgãos responsáveis pelo cumprimento dos compromissos assumidos, assim como pela execução do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).

No ano de 1997, foram divulgados os novos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Os PCN foram desenvolvidos pelo MEC com o objetivo de fornecer orientação para os professores. A proposta é que eles sejam utilizados como “instrumento de apoio às discussões pedagógicas na escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento de aulas e na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático”.

A Lei Federal Nº 9.795, sancionada em 27 de abril de 1999, institui a “Política Nacional de Educação Ambiental”, que também diz o seguinte em seus primeiros artigos:

Art. 1º Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (BRASIL, 1999, p.01 )

**Já em seu Artigo 4º, à referida Lei estabelece de forma explícita os princípios básicos da Educação Ambiental no Brasil onde diz:**

São princípios básicos da educação ambiental: I- o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o

trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII - o reconhecimento e o respeito pluralidade e à diversidade individual e cultural. (BRASIL, 1999, p.02)

A Educação Ambiental tem como objetivo principal a melhor compreensão da complexidade ambiental em todas as suas dimensões – ecológica, econômica, social, cultural, política, ética e tecnológica – e, com isso, sensibilizar a coletividade para a defesa do meio ambiente e de todas as formas de vida. Pretende-se, assim, incentivar a mobilização dos cidadãos a partir do reconhecimento das causas e consequências dos impactos socioambientais que afligem o planeta, buscando satisfazer as necessidades fundamentais da humanidade e garantir o direito das gerações futuras a um ambiente mais saudável (UNESCO, 1990).

### **2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's.**

O PCN é considerado referencial no desenvolvimento das atividades dos docentes, onde é proposta uma educação direcionada especialmente para a cidadania. O que se percebe através das leituras é que uma das soluções para a crise ambiental esteja relacionada principalmente com a educação, os seres humanos precisam mudar esse relacionamento com a natureza (EVARISTO, 2010).

Como sugerido nos PCNs em Ação Meio Ambiente na Escola, é fundamental que a EA assegure o conhecimento de conteúdos relacionados à problemática ambiental; o domínio de procedimentos que favoreçam a pesquisa de temas complexos e abrangentes em diferentes fontes de informação; o desenvolvimento de uma atitude de disponibilidade para a aprendizagem e para a atualização constante; e a reflexão sobre a prática, especialmente no que se refere ao tratamento didático dos conteúdos e aos próprios valores e atitudes em relação ao meio ambiente (BRASIL, MEC, 2001, p. 21).

Os PCNs são um dos documentos que norteia a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). O PPP é um documento de fundamental importância para a construção de um trabalho escolar sistemático. É por meio do PPP que os professores e a equipe pedagógica organizam objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo. Esse processo pressupõe a participação da equipe pedagógica e comunidade escolar que contemplará a realidade social e cultural em que a escola está inserida.

O PPP deve refletir a realidade da escola, com maneiras para superar possíveis obstáculos. A temática ambiental, segundo proposto pelos PCNs deve ser trabalhado em todas as áreas de ensino, devendo ser abordada não apenas nas áreas de ciências da natureza ou datas comemorativas. Porém, vemos uma grande resistência por parte dos professores em trabalhar a Educação Ambiental, tendo como um dos principais



questionamentos a falta de formação na área. Os professores devem ser capacitados para trabalhar as questões ambientais em sala de aula.

A formação profissional do docente proporciona atividade reflexiva constante, perante as mudanças sociais e culturais deste século, pois a missão do professor é árdua na tentativa de formar cidadãos críticos, capazes de se adaptar as exigências sociais (LIBANEO, 1996).

### **3 | METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa aplicada, descritiva de um estudo de caso com a finalidade de analisar a importância da Educação Ambiental no contexto escolar no município de Simões no Estado do Piauí a 443 km de Teresina, na Unidade Escolar Raul Sérgio localizada na Rua Luís Aprígio de Carvalho, cuja população de estudo foram alunos da série do 1º ano A, B e C e 2º ano B do Ensino Médio nos turnos da manhã no mês de outubro de 2018.

A coleta de dados foi através de questionário contendo 15 questões sendo elas objetivas e subjetivas com uma população de 100 alunos, apenas dois não responderam, o que corresponde a 18% do total de alunos matriculados na referida escola. Uma pesquisa bibliográfica sobre o tema Educação Ambiental foi realizada para fundamentar os objetivos pretendidos neste artigo.

Primeiro realizou-se uma visita à escola Unidade Escolar Raul Sergio, onde houve uma conversa com a direção e coordenação, explicando o objetivo do trabalho, solicitando a autorização para a realização da pesquisa e agendar a data para palestra e aplicação de questionário.

No segundo momento foram feitas a aplicação dos questionários, que teve por objetivo analisar a importância da educação ambiental na escola e após a coleta de dados, os quais foram analisados através de pesquisa qualitativa e quantitativa para verificar a forma de trabalhar a Educação Ambiental na referida escola. Na sequência foi posto em prática a construção de um jardim suspenso em uma área da escola e a construção de dois modelos de captadores de água para ar-condicionado.

### **4 | RESULTADOS E DISCURSÃO**

Os resultados obtidos estão apresentados e discutidos de acordo com as perguntas realizadas e respostas dos alunos. O estudo foi realizado com alunos do Ensino Médio turno manhã, com faixa etária média entre 14 e 17 anos. Inicialmente foi questionado, o que entendem por Educação Ambiental. Observa-se que há uma compreensão de que a Educação Ambiental é um processo de educação que tem como principal proposta multiplicar conhecimento sobre o meio ambiente com a finalidade de formar a consciência dos cidadãos levando-os a adoção de comportamentos ambientalmente adequados. Como

por exemplo, temos as respostas.

*“Conscientizar as pessoas para não desmatar tanto e não poluir...”*

*“Processo de educação que tem como principal proposta multiplicar o conhecimento com a finalidade de alertar todas as pessoas..”*

*“Educar as pessoas, ensinando elas a cuidar melhor do meio ambiente...”*

Também se verificou que os alunos consideram que a EA contribui de forma significativa para a preservação do meio ambiente, na análise desta resposta:

*“Aprender a preservar tanto a fauna quanto a flora.”*

Segundo Layrargues (2002), a Educação Ambiental é “Um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais”. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas conforme requer a gestão ambiental democrática.

Outro questionamento foi o que os alunos entendem por Biodiversidade, Pode verificar certo grau de dificuldade dos alunos ao descrever seu entendimento sobre Biodiversidade, como mostra as repostas a seguir:

*“A variedade de espécies de animais e plantas presentes no ecossistema .”*

*“Está relacionado ao meio ambiente e os seres vivos existente no planeta.”*

*“Diversidade da natureza e toda sua flora e fauna.”*

*“Variedades de espécies existentes em todo mundo.”*

A biodiversidade, um conceito que contempla várias ciências, necessita de maior entendimento e compreensão, uma vez que é um tema que vem sendo debatido há anos em função das influências humanas que interferem na manutenção do planeta Terra.

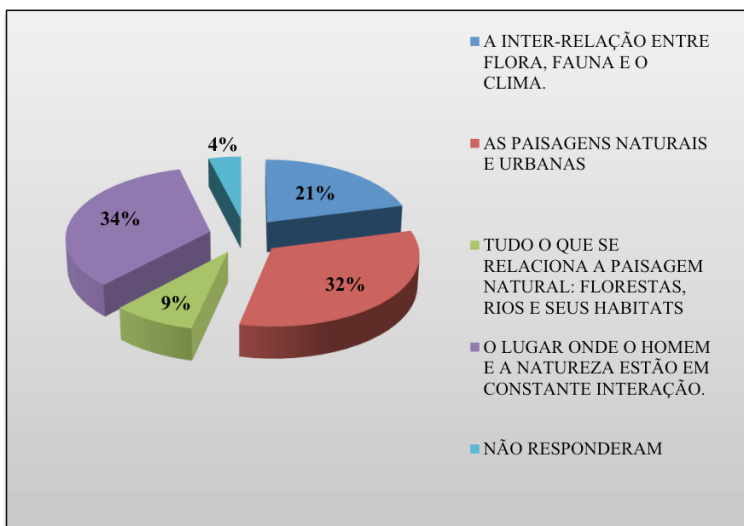
A biodiversidade refere-se, portanto à variedade de vida no planeta Terra, incluindo a variedade genética dentro das populações e entre espécies, a variedade de espécies da flora, da fauna, de fungos macroscópicos e de micro-organismos, a variedade de funções ecológicas desempenhadas pelos organismos nos ecossistemas e a variedade de comunidades, habitats e ecossistemas. A compreensão da biodiversidade necessita de maior entendimento, uma vez que, além do desconhecimento, é uma temática que vem sendo debatida há anos em função de que as influências humanas interferem na manutenção da biodiversidade existente hoje no planeta Terra.

A Figura 1, nos mostra que 34% dos alunos definem o Meio Ambiente como “O lugar onde o homem e a natureza estão em constante interação.” A relação humana com seu ambiente natural mostra-se ser harmoniosa. É importante perceber o meio ambiente, não só como um conjunto de recursos naturais, mas, numa perspectiva mais global e interativa, também o ambiente construído e transformado pelos seres humanos. Não é possível analisar o ambiente natural isolado do ambiente humano e vice versa, pois há

uma constante interação entre eles. Não há como desconsiderar os reflexos da ação do ser humano na natureza.

Do total, 32% dos alunos definem o meio ambiente como “as paisagens naturais e urbanas” o que nos mostra que boa parte dos alunos carrega este conceito adquirido no Ensino Fundamental, essa postura deveria ser modificada, na qual o ser humano passe a ter uma relação harmônica com a natureza, passando a viver de forma mais sustentável. Muitos estudos são realizados com a ideia de sensibilizar a sociedade, mas nem sempre são capazes de surtir os efeitos desejados. Com isso surgem a educação e a percepção ambiental como uma forma de aproximação.

No sistema jurídico brasileiro foi a Lei 6938/81, que trata da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), que definiu o conceito de meio ambiente como “o conjunto de condições, leis, influências e infraestrutura de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (BRASIL, 1981, p.01). Logo, não haverá um ambiente sadio quando não se elevar, ao mais alto grau de excelência, a qualidade da integração e da interação desse conjunto.



**Figura 1** - Conceito de Meio Ambiente

**Fonte:** Autora, 2018.

Na questão 4 do questionário, quadro 1, perguntou-se quais problemas ambientais que se apresentam no dia-a-dia, constatou-se que não é somente a natureza que está inclusa nestes problemas. O Homem ao longo de sua historia tentou modificar o seu meio para sanar suas necessidades e desejos. Muitas destas modificações podem afetar a qualidade de vida de muitas gerações. Nas ultimas décadas a preocupação com o meio ambiente tem sido observada, pois o homem percebeu que as suas agressões à natureza estão causando impactos a sua vida.

Nesse contexto, o estudo da percepção ambiental é de fundamental importância. Por meio dele é possível conhecer a cada um dos grupos envolvidos, facilitando a realização de um trabalho compreendendo melhor a inter-relação entre o homem e o ambiente, suas expectativas, satisfações e insatisfações, julgamentos e condutas. Na Educação Ambiental, a percepção ambiental ajuda na construção de práticas e atitudes para despertar nas pessoas tomadas de consciência frente aos problemas ambientais.

OPÇÕES	SIM	NÃO
SÓ A NATUREZA	13	85
SÓ O HOMEM	14	84
A NATUREZA E O HOMEM	86	12
OS ANIMAIS	70	28
AS PLANTAS	72	26
OUTROS	75	22

**Quadro 1-** Problemas Ambientais do cotidiano.

**Fonte:** Autora, 2018.

Na questão 5 do questionário, figura 2, quando questionados sobre quais problemas são causadores de impactos sobre o meio ambiente, verificou-se que 22% responderam Queimada, sendo seguido de lixo 21%, aumento de consumo 19% e aquecimento global 18%. Dentre os impactos ambientais sofridos, as queimadas não controladas estão entre as principais ameaças à biodiversidade. As queimadas naturais são aquelas causadas por raios e podem ocorrer tanto na estação chuvosa quanto nos meses de transição entre as estações, quando há registros de grandes tempestades. Já os incêndios causados pelo homem ocorrem principalmente na estação seca, queimando extensas áreas, enquanto que os incêndios naturais queimam pequenas manchas e são logo apagados pela chuva.

As queimadas que acompanham o desmatamento determinam as quantidades de gases emitidas não somente da parte da biomassa que queima, mas também da parte que não queima. Quando há uma queimada, além da liberação de gás carbônico (CO<sub>2</sub>), são liberados também gases-traço como metano (CH<sub>4</sub>), monóxido de carbono (CO) e nitroso de oxigênio (N<sub>2</sub>O).

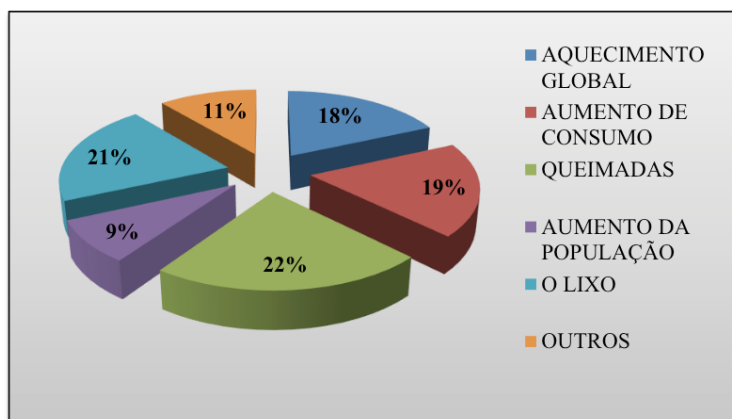
Segundo Silva (2007), entende-se por queimadas a destruição de vegetação pelo fogo, de forma natural ou provocada. Um dos grandes prejuízos das queimadas é que além de destruir a vegetação existente, carregam junto todas as formas de vida, levando com si os micronutrientes do solo, diminuindo a capacidade de produção, contudo a perda da biodiversidade.

Nas cidades normalmente é utilizada a prática do fogo em fundos de quintais, terrenos baldios que servem de depósito de lixo, e até mesmo em parques e áreas protegidas da cidade. Além das queimadas temos o problema de lixo urbano Lixo ou resíduo é qualquer

material considerado inútil, supérfluo, e/ou sem valor, gerado pela atividade humana, e a qual precisa ser eliminada.

As cidades são produtoras de incríveis quantidades de resíduos sólidos ou lixo urbano. A medida, em que a sociedade avança economicamente, também há mais uso de materiais descartáveis e aumenta a geração de lixo nas suas mais diversas modalidades. Com o tratamento inadequado, surgem problemas ambientais, doenças e gastos maiores na sociedade.

O ensino de Educação Ambiental é importante na conscientização e formação de pessoas que pratiquem regularmente a reciclagem, o reuso de materiais e o tratamento correto de resíduos sólidos das diversas categorias, mas de acordo com o melhor processamento para as mesmas. Desta forma, diminuem-se os custos e o uso de materiais originais e diminui-se o impacto ambiental, para que as gerações futuras possam desfrutar de um mundo melhor.



**Figura 2-** Problemas causadores de impactos sobre o meio ambiente.

**Fonte:** Autora, 2018.

Na questão 6, ao serem questionados sobre o que entendem por recursos renováveis e não renováveis, 85% dos alunos tem entendimento sobre o assunto, como nos mostra as respostas:

*“ Recursos Renováveis são capazes de se renovar na natureza e Recursos Não-Renováveis são os que não se renovam”...*

*“ Recursos Renováveis são os que se renovam com o tempo e Recursos Não-Renováveis caso usados em excesso podem acabar para sempre.”*

Também na questão 6 foi questionado se a água é um recurso inesgotável. Todos os alunos tem entendimento que a água pode um dia se esgotar. Por exemplo, na seguinte resposta:

*“... A água é inesgotável, se não mudarmos nossas atitudes para economizar um dia ela pode se findar”.*

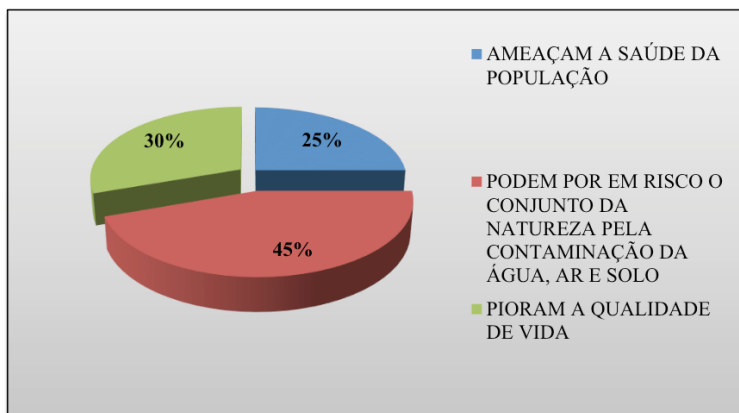
O artigo 225, da Constituição Federal de 1988, determina que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida”. Por ser a água um dos elementos do meio ambiente, depreende-se que ela é bem de uso comum do povo e deve ser respeitada e preservada por todos, não podendo ser utilizada de forma indiscriminada.

Outro questionamento foi por que se acredita que as agressões ao meio ambiente são tão graves. Como mostra a, figura 3, 45% acreditam que as agressões ao meio ambiente podem por em risco o conjunto da natureza pela contaminação da água, ar e solo. Seguido de 30% pioram a qualidade de vida. Sabe-se que o maior bem-estar das pessoas não é diretamente proporcional à maior quantidade de bens consumidos.

Entretanto, o atual modelo econômico estimula um consumo crescente e irresponsável condenando a vida na Terra a uma rápida destruição. Impõe-se, assim, a necessidade de estabelecer um limite a esse consumo material. A qualidade de vida está diretamente vinculada à qualidade da água que se bebe, do ar que se respira, dos alimentos que se consome e da saúde que se obtém por meio desse conjunto. Sem isso, de nada adiantará toda a riqueza. (BRASIL, MEC, 1997)

Todo crescimento em princípio exige um movimento de energia, portanto um relativo desequilíbrio, que se resolve em um novo estado de equilíbrio provisório. Quando se fala na harmonia da natureza, a referência é a esse equilíbrio dinâmico. O impulso de sobrevivência que leva um animal a matar outro faz parte dessa dinâmica da natureza.

Os animais matam para se defender ou para se alimentar. Matar e morrer, aqui, são consequências de disputas entre formas de vida, em que cada uma desempenha seu papel e para a qual tudo é importante, inclusive a morte. Já a devastação e a exploração desenfreada que comprometem a existência de diversidade genética e ameaçam de extinção espécies inteiras geram grande desequilíbrio. Aqui, a morte nem sempre está associada diretamente à sobrevivência dos seres humanos, servindo, muitas vezes, ao suprimento de necessidades criadas por um modo de vida pautado pelo consumismo. (BRASIL, MEC, 1997)



**Figura 3-** Problemas ambientais que estão inclusos no cotidiano

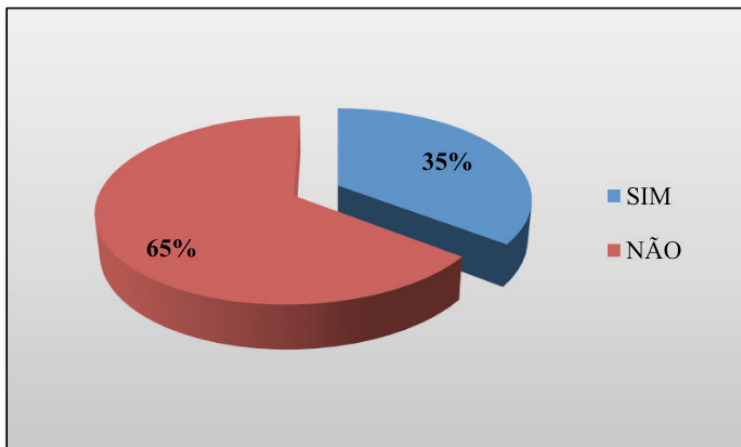
**Fonte:** Autora, 2018.

Na questão 8, o educando tem acesso permanente a matérias informativos sobre educação ambiental ( Figura 4), 65% responderam não, o que torna ainda mais agravante o tema.

Segundo Dias (2000), acredita que Educação Ambiental seja um processo onde as pessoas apreendam como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sua sustentabilidade.

Dentro da escola deveremos encontrar meios efetivos para que cada aluno compreenda os fenômenos naturais, as ações humanas e sua consequência para consigo, para sua própria espécie, para os outros seres vivos e o ambiente. É preciso que haja inter-relação entre as disciplinas do currículo escolar e a comunidade, para que juntos realizem uma educação ambiental voltada para a mudança do comportamento humano, tendo a Escola como um agente transformador da cultura e principalmente da conscientização das pessoas para o problema ambiental a partir de sua própria realidade.

O acesso à informação é uma condição fundamental para a educação ambiental, mas é preciso que haja uma tradução explicativa e correta das informações sobre o meio ambiente, por ser esse um tema que envolve diversas áreas do conhecimento e cujas informações técnicas costumam ser de difícil compreensão para aqueles que não são especialistas no assunto. Essas informações devem ser usadas para educar os cidadãos, preparando-os para pensá-lo, o criticar, o propor e o agir em prol do seu meio (BRASIL, 1998).



**Figura 4** - Acesso a materiais informativos sobre educação ambiental.

**Fonte:** Autora, 2018

Ao analisar a questão 9, você acha que é importante participar de atividades sobre educação ambiental, 100% responderam Sim. Por exemplo, as respostas foram:

*“... Para poder aprender mais e praticar atitudes que contribuam com o meio ambiente.”*

*“... Sim, pois nos ensinam mais a como lidar com o meio ambiente de maneira correta e sustentável.”*

O meio em que vivem todas essas pessoas deve ser entendido como o meio ambiente delas. Entendendo que também os alunos devem ser capacitados para conhecerem seu meio, visto que os afeta ou é afetado por eles, e agirem em defesa dele. Integrar o aluno à realidade do meio em que vive é tarefa que a escola deve primar no que tange ao ensino e à aprendizagem, visto que a escola é o local propício para semear a educação ambiental visando formar multiplicadores e conseqüentemente cidadãos conscientes em busca de um pensamento crítico e de estratégias para uma melhor qualidade de vida aliada à remediação, preservação e manutenção do meio ambiente (BRASIL, 1998).

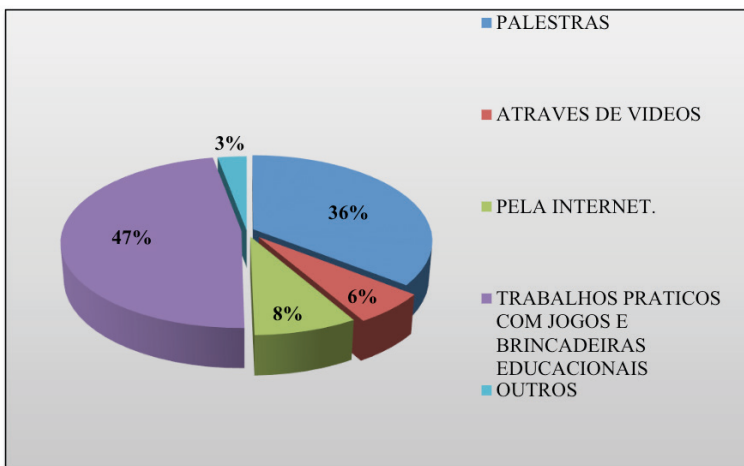
Na questão 10 a pergunta foi se Educação Ambiental se faz somente na escola, 100% afirmaram que não, ela ocorre em todas as etapas da vida humana, em casa, no bairro, etc. Em qualquer lugar e a qualquer momento do nosso cotidiano.

Na questão 11 de que forma você prefere discutir e assimilar os problemas ambientais. 47% responderam através de trabalhos práticos com jogos e brincadeiras educacionais, figura 5. A educação ambiental é uma prática pedagógica. Essa prática não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores, conduzida por um sujeito, os educadores.

A questão ambiental requer novos conhecimentos teóricos e práticos para sua compreensão e resolução. Educação Ambiental, como processo contínuo que busca a



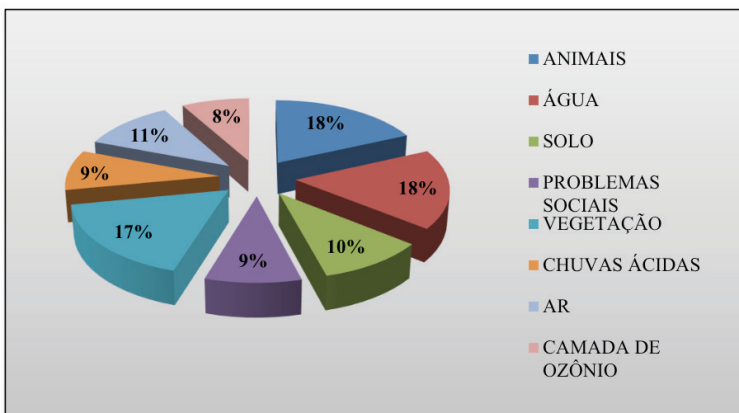
conquista da cidadania e o desenvolvimento justo, solidário e sustentável, é meio e não fim. Segundo Segura (2001, p.71), “A ênfase em atividades práticas talvez seja um reflexo da própria rotina atribulada das escolas: muitas aulas, muitos alunos, carência material e sobrecarga burocrática”.



**Figura 5-** Formas de discutir os problemas ambientais.

**Fonte:** Autora, 2018.

Na questão 12 sobre os assuntos de educação ambiental, qual (is) você tem interesse em discutir em sala de aula, figura 6. A uma relação de igualdade nos temas, 18% responderam água e animais, seguidos da vegetação com 17%. Observa-se que há certa preocupação com o tem água, pois é fundamental para a sobrevivência da humanidade. É um bem que representa garantia para todas as formas de vida do planeta.



**Figura 6-** Assuntos de Educação Ambiental.

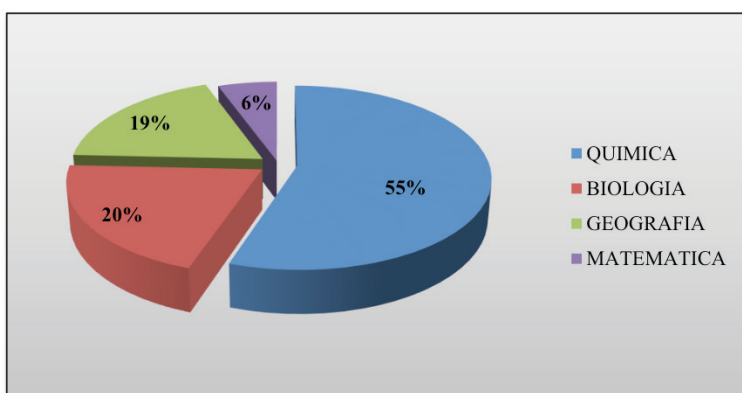
**Fonte:** Autora, 2018

Ao serem questionados se algum professor já abordou sobre problemas ambientais este ano, 58% responderem que sim e 42% que não, o que mostra ser contraditório.

Na mesma pergunta foi questionado se a resposta for sim, qual disciplina foram trabalhadas, 55% respondeu Química e 20% em Biologia (Figura 7).

Para que os alunos construam a visão da globalidade das questões ambientais é necessário que cada profissional de ensino, seja um dos agentes da interdisciplinaridade que o tema exige. A riqueza do trabalho será maior se os professores de todas as disciplinas discutirem e, apesar de todo o tipo de dificuldades, encontrarem elos para desenvolver um trabalho conjunto. Essa interdisciplinaridade pode ser buscada por meio de uma estruturação institucional da escola, ou da organização curricular, mas requer, necessariamente, a procura da superação da visão fragmentada do conhecimento pelos professores especialistas (BRASIL, MEC, 1997).

Desenvolver essa postura crítica é muito importante para os alunos, pois isso lhes permite reavaliar essas mesmas informações, percebendo os vários determinantes da leitura, os valores a elas associados e aqueles trazidos de casa. Isso os ajuda a agir com visão mais ampla e, portanto, mais segura ante a realidade que vivem. Para tanto, os professores precisam conhecer o assunto e buscar com os alunos mais informações, enquanto desenvolvem suas atividades: pesquisando em livros e levantando dados, conversando com os colegas das outras disciplinas, ou convidando pessoas da comunidade (professores especializados, técnicos de governo, lideranças, médicos, agrônomos, moradores tradicionais que conhecem a história do lugar etc.) para fornecer informações, dar pequenas entrevistas ou participar das aulas na escola (BRASIL, MEC, 1997).



**Figura 7** - Disciplinas que trabalharam problemas ambientais.

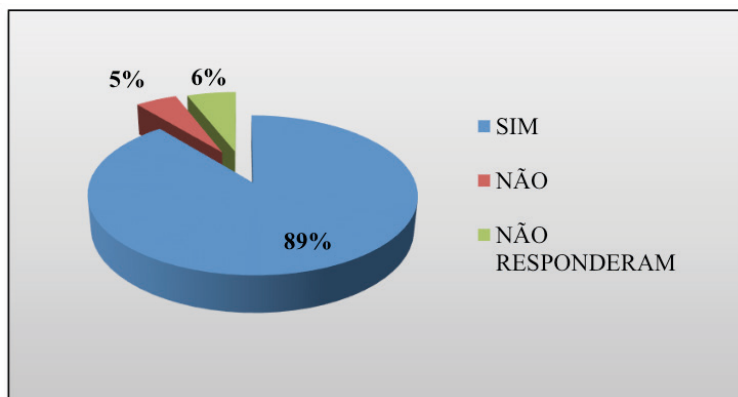
**Fonte:** Autora, 2018.

Na questão 14 foram questionados como você acha que as pessoas podem colaborar para melhorar e/ou conservar o ambiente em que vive. A uma grande percepção ambiental dos alunos. Por exemplo, na resposta.

*“Diminuindo as queimadas, o consumo exagerado que provoca o aumento do lixo, reciclando e cada um fazendo sua parte motivando os outros a fazerem também.”*

A percepção ambiental é uma ferramenta importante para compreender melhor a inter-relação entre o homem e o ambiente, é necessário que a escola trabalhe projetos ambientais que contribuem para a utilização dos recursos naturais de modo racional.

Por fim na questão 15 pergunta se o desmatamento às margens do rio vão causar impactos nas margens. Do total, 89% responderam sim, como mostra a figura 8. A atividade humana produz impacto ambiental negativo comprometendo as condições do solo, das margens do rio e da água.



**Figura 8-** O desmatamento as margens do rio causam impactos nas margens.

**Fonte:** Autoria própria, 2018.

A educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação em potenciais caminhos de dinamização da sociedade e de concretização de uma proposta de sociabilidade baseada na educação para a participação.

## 5 | CONCLUSÃO

Como esperado, a pesquisa demonstra que a escola possui na sua grade curricular a Educação Ambiental, porém este tema está inserido apenas nas áreas de ciências da natureza e ciências humanas. Neste sentido, há uma necessidade de reformular o currículo pedagógico, uma que os estudos do meio ambiente podem apresentar a oportunidade de transmitir o conhecimento e a conscientização do aluno, relacionando ao seu cotidiano. Além disso, apresentam a possibilidade de mudanças nos comportamentos e atitudes dos mesmos perante a natureza, contemplando momentos de participação e avaliação da atividade praticada e dos objetivos alcançados. E por fim, podem auxiliar no desenvolvimento de competências dos alunos.

A educação tem a capacidade de promover valores, não sendo somente um meio de transmitir informações, trata-se de um processo que envolve transformações no sujeito que aprende e incide sobre sua identidade e posturas diante do mundo. O trabalho pedagógico, deve se concentrar nas realidades de vida social mais imediata. O conhecimento da realidade é produzido a partir das experiências dos indivíduos e suas trajetórias pessoais. Através da educação ambiental tem-se o desenvolvimento de uma conscientização focada no interesse do aluno pela preservação e construído de forma coletiva.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Política Nacional do Meio Ambiente*. Lei nº 6.938, De 31 De Agosto De 1981.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – 126p. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *A Implantação da Educação Ambiental no Brasil*, Brasília - DF, 1998.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Ambiental*. Brasília, abril, 1999.

CARVALHO, I. C. de M. “Ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. *Textos escolhidos de educação ambiental: De uma América a Outra*. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002.(versão em português).

DIAS, G. F. *Educação Ambiental: Princípios e Práticas*. 7ª edição. São Paulo: Gaia, 2001.

EVARISTO, J. A. *Um Estudo sobre a Educação Ambiental proposta no PCN*. 2010,46 p. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010.

GUARIM, V. L. M. S. *Barranco Alto: Uma experiência em Educação Ambiental*. Editora: UFMT. Cuiabá, 2002.

LAYRARGUES; P.P. *Crise ambiental e suas implicações na educação*. In: QUINTAS, J.S. (Org.) *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. 2ª edição. p. 159-196. IBAMA. Brasília, 2002.

LIBANELO, J. C. *Democratização da escola pública*. 14º ed. Editora Loyola. São Paulo, 1996.

LIMA, M. G. S; BELTRAN, I. N. *O contexto escolar, o cotidiano e outros contextos*, v.1. Rio Grande do Norte, 2007.

MARCATTO, C. *Educação ambiental: conceitos e princípios*. Editora: FEAM. Belo Horizonte, 2002.

MENDEIROS, A. B. et. al. *A Importância da Educação Ambiental na Escola nas series iniciais*, v. 4, n.1. Montes Belos, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, Brasília: 2007.

PONTALTI, E. S. *Projeto de Educação Ambiental: Parque Cinturão Verde de Cianorte*. Disponível em: <http://www.apromac.org.br>. Acesso em 23/11/18.

RODRIGUES, S. SILVEIRA, A. S. B. PORTELA, I. P. LEÃO, A.L.S. *Projeto Educação Ambiental no Contexto Escolar*. Revista Conhecimento Online. Ano-2. V.2. Setembro, 2010. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/viewFile/153/1663> Acesso em 23/11/18

SEGURA, D. S. B. *Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica*. Annablume: Fapesp. São Paulo, 2001.

SILVA, B. A. et. al. *Abordagem da Educação Ambiental na Escola Municipal Carlos Lacerda*. 2011, 53p. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal Do Paraná. Medianeira, 2011.

SILVA, S. *Queimadas: perguntas e respostas*. Editora: Aprenda Fácil. Viçosa-MG, 2007

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Ed. Artmed. Porto Alegre, 2002.

## APÊNDICES 1

### QUESTIONÁRIO

SEXO: FEMININO (  ) MASCULINO (  )

FAIXA ETÁRIA: (  ) 14 A 16 ANOS (  ) 17 A 20 ANOS (  ) ACIMA DE 21 ANOS

1. O QUE VOCE ENTENDE POR EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

---

---

---

2. O QUE VOCE ENTENDE POR BIODIVERSIDADE?

---

---

---

3. QUAL SERIA A MELHOR DEFINIÇÃO DE MEIO AMBIENTE:

(  ) A INTER-RELAÇÃO ENTRE FLORA, FAUNA E O CLIMA.

(  ) AS PAISAGENS NATURAIS E URBANAS

(  ) TUDO O QUE SE RELACIONA A PAISAGEM NATURAL: FLORESTAS, RIOS E SEUS HABITATS

(     ) O LUGAR ONDE O HOMEM E A NATUREZA ESTÃO EM CONSTANTE INTERAÇÃO.

4. NOS PROBLEMAS AMBIENTAIS QUE SE APRESENTAM NO DIA-A-DIA ESTÁ INCLUSO:

SÓ A NATUREZA	SIM(    )	NÃO(    )
SÓ O HOMEM	SIM(    )	NÃO(    )
A NATUREZA E O HOMEM	SIM(    )	NÃO(    )
OS ANIMAIS	SIM(    )	NÃO(    )
AS PLANTAS	SIM(    )	NÃO(    )
OUTROS	SIM(    )	NÃO(    )

5. QUAIS PROBLEMAS VOCE CONSIDERA CAUSADORES DE IMPACTOS SOBRE O MEIO AMBIENTE?

- (    ) AQUECIMENTO GLOBAL
- (    ) AUMENTO DE CONSUMO
- (    ) QUEIMADAS
- (    ) AUMENTO DA POPULAÇÃO
- (    ) O LIXO
- (    ) OUTROS

6. O QUE VOCE ENTENDE POR RECURSOS RENOVAVEIS E NÃO RENOVAVEIS? A ÁGUA É UM RECURSO INESGOTÁVEL?

---

---

---

7. POR QUE SE ACREDITA QUE AS AGRESSÕES AO MEIO AMBIENTE SÃO TÃO GRAVES?

- (    ) AMEAÇAM A SAÚDE DA POPULAÇÃO
- (    ) PODEM POR EM RISCO O CONJUNTO DA NATUREZA PELA CONTAMINAÇÃO DA ÁGUA, AR E SOLO
- (    ) PIORAM A QUALIDADE DE VIDA

8. O EDUCANDO (ALUNO) TEM ACESSO PERMANENTE A MATERIAS INFORMATIVOS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

SIM( )

NÃO( )

9. VOCE ACHA QUE É IMPORTANTE PARTICIPAR DE ATIVIDADES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

---

---

---

10. EDUCAÇÃO AMBIENTAL SE FAZ SOMENTE NA ESCOLA?

---

---

---

11. DE QUE FORMA VOCE PREFERE DISCUTIR E ASSIMILAR OS PROBLEMAS AMBIENTAIS:

( ) PALESTRAS.

( ) ATRAVES DE VIDEOS.

( ) PELA INTERNET.

( ) TRABALHOS PRATICOS COM JOGOS E BRINCADEIRAS EDUCACIONAIS.

( ) OUTROS.

12. SOBRE OS ASSUNTOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, QUAL(IS) VOCÊ TEM INTERESSE EM DISCUTIR EM SALA DE AULA:

( ) ANIMAIS

( ) VEGETAÇÃO

( ) ÁGUA

( ) CHUVAS ÁCIDAS

( ) SOLO

( ) AR

( ) PROBLEMAS SOCIAIS

( ) CAMADA DE OZÔNIO

13. ALGUM PROFESSOR JÁ ABORDOU SOBRE PROBLEMAS AMBIENTAIS ESTE ANO? SE A RESPOSTA FOR SIM, QUAL DISCIPLINA FOI TRABALHADA?

---

---

---

14. COMO VOCÊ ACHA QUE AS PESSOAS PODEM COLABORAR PARA MELHORAR E/OU CONSERVAR O AMBIENTE EM QUE VIVE?

---

---

---

15. QUANTO AO DESMATAMENTO AS MARGENS DO RIO VÃO CAUSAR IMPACTOS NAS MARGENS?

SIM( )                      NÃO( )



# A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS ANOS (2020- 2021)

*Data de submissão: 22/11/2024*

*Data de aceite: 02/12/2024*

**Márcia Cristina Fragelli**

Dra.

**RESUMO:** O presente trabalho estabelece uma reflexão sobre a precarização do trabalho docente no ensino superior na realidade brasileira e sua relação com algumas evidências citadas por Bosi (2007). Constitui-se de um levantamento bibliográfico desta realidade diante das mudanças ocorridas no cenário mundial nos anos (2020- 2021), devido à crise sanitária desencadeada pela COVID-19. Como resultado, verificamos que o trabalho docente, assim como de outros profissionais, foi muito impactado neste período e que a precarização do trabalho destes profissionais no ensino superior apresenta uma configuração histórica sendo estabelecida num cenário de privatização dos meios de produção do seu trabalho e num ambiente marcado pela extrema competitividade e produtividade que colaboram para um contexto de adoecimento e o fortalecimento da Educação à Distância e do Ensino Remoto. O respectivo cenário é caracterizado por desafios, incertezas e adoecimento de profissionais, entre eles,

os docentes, revelando a desvalorização e despersonalização da identidade docente e onde ratifica-se o produtivismo acadêmico e a uberização e alienação do trabalho, diante de condições de vulnerabilidade que refletem em adoecimento dos profissionais que ficam lançados à própria sorte, impactando em outras consequências que poderão ser analisadas em curto, médio e longo prazo. Concluímos que a pandemia não é a responsável direta por todas essas questões, mas ela evidencia um terreno fértil para a financeirização da educação superior, ampliando a precarização, superexploração, a pauperização da formação com um viés utilitarista da mesma, atingindo de forma diferente os países de periferia e de centro do capitalismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino superior; precarização do trabalho docente; produtivismo acadêmico

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende estabelecer uma reflexão sobre a precarização do trabalho docente no ensino superior na realidade brasileira e sua relação com algumas evidências,

dentre elas algumas citadas por Bosi (2007), tais como:

- (a) o crescimento da força de trabalho docente ocorrido, principalmente, no setor privado e em novas universidades estaduais, em que as condições de trabalho e de contrato existentes geralmente são precárias;
- (b) a mercantilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IES públicas;
- (c) a adoção de critérios exclusivamente quantitativistas para a avaliação da produção do trabalho docente e suas consequências. (BOSI, 2007, p.1.503)

Apesar da análise de Bosi (2007) basear-se em dados sobre o assunto no período de 1980 a 2005, não podemos desconsiderar, nos dias atuais, que marcos como a crise de acumulação do capital ocorrida em âmbito internacional, por volta do início da década de 1970 e que, segundo Francisco de Oliveira, “ a partir de 1964, a legislação trabalhista foi reconfigurada com o objetivo de permitir a realização da exploração sobre o trabalho com base na combinação de formas “pré-capitalistas” de certos setores da economia” (OLIVEIRA apud BOSI, 2007, p. 1506) e que é neste cenário que emerge a precarização, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho e que a constituição deste cenário, consolida-se diante de inúmeros contextos, dentre eles:

- 1964 - Crescimento da educação superior - principalmente da pós- graduação e onde a Educação é vista como “Setor de serviço não exclusivo do Estado”;
- Até 1980 – Universidades públicas e privadas - equilíbrio de oferta: 50% cada;
- Década de 1990 - Mudança para 70% das universidades de natureza privada e 30% de universidades públicas;
- 2004 - Atinge a proporção de 80% de universidades privadas e 20% de públicas;
- 2004 - Apenas 16,9% dos docentes universitários trabalham em regime de dedicação exclusiva e observa-se muitos alunos de pós-graduação, como professores substitutos.

A Legislação educacional menciona em sua redação a exigência legal de ter pelo menos um terço do corpo docente em regime de tempo integral, no entanto, o que configura-se nas instituições particulares do Brasil é uma realidade debruçada em 70% de seus docentes sendo contratados em regime da denominação: docentes horistas e também apoiado na flexibilização dos contratos de trabalho, e onde observa-se muitas mudanças na rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão desde, pelo menos, o governo Collor de Melo, caracterizando o aumento do trabalho docente em extensão e intensidade. Outros aspectos também apresentados por Bosi são:

(...) o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade das publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. (Chauí, 1999, p. 3); pressão

por 40 horas de jornada onde os docentes devem ser mais produtivos e também o direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, presente nos editais dos órgãos de fomento à produção científica. (BOSI, 2007, p. 1.513)

Diante deste cenário, cada vez mais privatizados, os meios de produção do trabalho docente (e do conhecimento), resta aos professores desenvolverem suas próprias condições de trabalho, combinando “competição”, “empreendedorismo” e “voluntarismo”. (BOSI, 2007, p. 1.514)

Nesse contexto, é notório a proliferação de cursos lato sensu e, onde o trabalho docente, concebido como extensão universitária é mercantilizado e a “cultura do desempenho” é percebida nos ensinos fundamental e médio, inclusive, segundo Santos (2004) citado por Bosi (2007).

O ambiente que temos é marcado pela extrema competitividade, evidenciando que os artigos científicos são valorizados de acordo com o periódico onde são veiculados e onde o docente é “valorizado” pelo número de orientações, artigos e livros publicados e, principalmente, pela “bolsa produtividade em pesquisa” que consegue por méritos próprios.

Nesse cenário tão hostil verifica-se a necessidade de lutar para superar as dificuldades mais salientes nesse processo de alienação do trabalho e, apesar da análise de Bosi (2007), estruturar suas reflexões no período de 1980 a 2005, verificaremos na sequência que muitos dos dilemas acima apresentados, continuam presentes em nossa realidade nos dias atuais.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa aqui constituída, partiu de algumas considerações preliminares alicerçadas na intencionalidade de realização de um levantamento bibliográfico desta realidade nos últimos 10 anos na realidade educacional brasileira, onde foi selecionado como fonte de pesquisa o Google Acadêmico, para o período dos últimos 10 anos (2011-2021) e onde foi utilizado como palavras-chave: Precarização do trabalho docente no ensino superior; Instituições de ensino Superior no Brasil; Reconfiguração do trabalho docente no ensino superior, obtendo-se nesta primeira filtragem aproximadamente 16.500 resultados.

Tendo em vista a enorme quantidade de resultados e também levando-se em consideração as mudanças ocorridas no cenário mundial nos anos (2020- 2021), devido à crise sanitária estabelecida diante da pandemia desencadeada pela COVID-19 e mais especificamente no contexto educacional brasileiro, legalizado pela Portaria 343 do Ministério da Educação (MEC), publicada em março de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais pelas remotas no ensino superior enquanto durar a pandemia, podendo as instituições de ensino definirem quais disciplinas podem ser substituídas. (BRASIL, 2020), verifica-se também mudanças nos métodos de ensino, que passaram a ocorrer por meio de plataformas de aulas remotas e mediadas por tecnologias de informação e

comunicação em cursos que estão em andamento. Esta medida foi publicada na edição de 18 de março de 2020, do Diário Oficial da União (DOU). A autorização era válida por 30 dias e tinha a possibilidade de prorrogação dependendo da orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distritais. (BRASIL, 2020)

Observa-se também a flexibilização temporária da educação foi uma das primeiras ações tomadas pelo Comitê Operativo de Emergência do MEC no intuito de minimizar os efeitos do coronavírus no ambiente escolar e diante desse cenário instituído, realizou-se um novo recorte temporal (2020- 2021) para o objeto de análise dessa pesquisa, cuja filtragem de material do Google Acadêmico, levou em consideração as seguintes palavras chave: Precarização do trabalho docente; Educação à distância; Ensino Remoto; Ensino Híbrido; Adoecimento; e Pandemia COVID-19.

Nesta nova filtragem observa-se 941 resultados, onde selecionamos dois que enfatizam os seguintes aspectos:

- Mudanças no trabalho docente: principais dilemas;
- Precarização das condições de trabalho relacionadas à mudança de formato (alternância do ensino presencial para a Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial).
- Precarização do trabalho docente e adoecimento (físico, psíquico e mental) diante das mudanças evocadas no contexto da pandemia COVID-19

Os artigos selecionados foram:

Texto 1: *Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo* (2020) de Fernanda Rodrigues Pontes e Márcia Helena Sauer Guimarães Rostas.

Texto 2: *Educação em tempos de pandemia e o fortalecimento da educação a distância no ensino superior: as oportunidades do lucrativo mercado educacional* (2021) de Luciane da Silva Nascimento e Andreia Gomes da Cruz.

## ANALISE DOS TEXTOS

No primeiro texto, Pontes e Rostas fomentam uma discussão referente ao processo de precarização do trabalho docente do ensino superior e o adoecimento destes profissionais, relacionando este processo com a pandemia da COVID-19.

Na introdução, as autoras salientam que no cenário de incertezas causados pela pandemia do COVID 19, onde além do distanciamento social e do grande número de mortes (hoje na casa de 500 mil óbitos), o trabalho docente teve que, num curto espaço de tempo, reinventar formatos de interação para o processo ensino aprendizagem (remoto, híbrido, misto), conviver com sobrecarga e inúmeras cobranças para o cumprimento de suas atividades de trabalho e aprender a conviver com essa sobrecarga emocional, onde observa-se, segundo as autoras, um cenário de

“[...] ansiedade generalizada, depressão, pânico e distúrbios de somatização [...]” (BARROS, 2019, p. 81), contribuindo para a precarização do trabalho docente. Estes “novos” padrões laborais têm provocado instabilidade emocional e psicológica com efeitos psicossomáticos no organismo, atingindo diretamente o professor, que apesar do trabalho essencialmente intelectual sobrecarrega-se ao limite.” (PONTES; ROSTAS, 2020, p. 279).

O cenário de instabilidade frente aos desafios do contexto pandêmico da COVID 19, o risco de contaminação e adoecimento atrelado às instabilidades no emprego, necessidade de conhecimento para utilização de ferramentas tecnológicas, pressão por produtividade atrelado ao aumento de tempo de preparo das aulas, contribuem para que esse trabalho se torne cada vez mais estressante, deixando esses profissionais propensos a desenvolverem doenças múltiplas, num contexto de desvalorização da autoestima e despessoalização da identidade docente.

Os procedimentos metodológicos utilizados na referida pesquisa pautaram-se no levantamento quantitativo e na análise qualitativa de um corpus empírico oriundo do mapeamento de pesquisas publicados na área de Educação nos últimos dez anos (2009-2019) e, através de um recorte investigativo relacionando os fatores do adoecimento e a precarização do trabalho docente, relacionados a pandemia causada pela COVID 19, com o intuito de “iniciar uma importante, mas necessária, reflexão acerca dos perigos do processo de precarização do trabalho e o conseqüente adoecimento do docente.” (PONTES; ROSTAS, 2020, p. 281). As autoras afirmam ainda que “Além de colaborar, com docentes, para o acesso a informação e percepção do próprio adoecimento, gerando buscas por melhorias com relação à saúde psíquica, a aprendizagem e o desenvolvimento laboral.” (p. 281).

Além disso, segundo Pontes e Rostas, no contexto pandêmico e atrelado a mudança de formato de constituição do trabalho, observa-se que o trabalhador amplia sua jornada de trabalho e diminui suas horas de sono, lazer e descanso, priorizando a necessidade de manter padrões de produtividade e tudo acontecendo num cenário muitas vezes de confinamento doméstico, onde geralmente estes espaços não estão preparados para esse tipo de atividade e onde as atividades são desenvolvidas sobrepostas a outras, como cuidar dos filhos que também não estão frequentando os espaços escolares, cuidar das atividades de casa, lidar com a falta de espaço e de aparatos tecnológicos que garantam o padrão de qualidade exigido pelo mundo do trabalho, além do convívio, muitas vezes, com pessoas que adoeceram e de outras situações que demandam tempo, dedicação e ações desse profissional que encontra-se dividindo seu lar com o seu espaço de trabalho, fato este que pode levar esse trabalhador a um processo de adoecimento.

Esse momento de isolamento social exige maior reflexão, compreensão dos próprios limites, adaptação a novas rotinas que se mostram instáveis, ao misturar trabalho, casa, família, filhos, pesquisa, aulas, estudo pessoal. A busca por uma nova normalidade é disparadora de processos de precarização e adoecimento. (PONTES; ROSTAS, 2020, p. 284)

Salienta-se, no entanto, que a COVID-19 não trouxe a precarização e o adoecimento do trabalhador, mas que com certeza, tornou-o mais evidente.

Segundo Pontes e Rostas algumas análises realizadas pela pesquisa diante da metodologia AC – BARDIN, a partir de duas categorias analíticas emergentes: Categoria 1 (C1) - trabalho docente x precarização; e Categoria 2 (C2) – adoecimento e onde foi proposto um recorte comparativo entre duas pesquisas estudadas associando-as a COVID-19, revelam que a pandemia ainda está em curso e evolução e neste cenário o fazer docente apresenta configurações de um ensino pautado numa configuração remota, híbrida e ou mista. Desde 2019, inúmeras mudanças políticas, econômicas e sociais vem ocorrendo e visando o cerceamento da fala docente e entre elas podemos citar: projeto de lei “Escola sem partido”, as transformações no ministério da educação (MEC), modificações nos padrões do ensino superior e a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e diante destas questões complexas emerge o contexto pandêmico de uma crise sanitária que demanda isolamento e mudanças no contextos das relações, denominado de COVID-19.

Como forma de complementar a pesquisa, as autoras analisaram dois artigos, sendo o primeiro o artigo intitulado *Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico* (2017) de Janete Luzia Leite, publicado na Revista *Katál* de Florianópolis/SC. Neste artigo é evidenciado que as transformações na estrutura do Ensino Superior, enfatizam a ação estatal transformando serviços sociais em mercadorias e que as reformas educacionais implantadas abarrotam os currículos e as pedagogias de ensino, sobrecarregando os trabalhadores da educação, deixando-os propícios ao adoecimento e fatores de precarização, principalmente a partir do Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão de Universidades Federais (REUNI), pois o projeto governamental que propôs o REUNI, visava otimizar os gastos e ampliar as vagas para o ensino superior, sem salientar e elucidar as necessidades de pessoal qualificado.

O aumento significativo da demanda do trabalho docente, relacionado inclusive a produção de pesquisa e acompanhamento dos alunos, no contexto pandêmico da COVID -19, são agravadas pois demanda-lhes uma maior necessidade em acompanhamento dos mesmos, diante inclusive da redução de bolsas de alunos que antes realizavam algumas atividades, pois

estudantes de iniciação científica que auxiliam na coleta e sistematização de material empírico, tanto para a elaboração de recursos pedagógicos, bem como para o desenvolvimento de pesquisa, corrobora para a diminuição da qualidade do trabalho em sala de aula e consequentemente, sua precarização, visto que, se exige do professor alta produtividade e valorização do currículo pessoal, que se encontra atrelado a nota avaliativa do curso, determinada pelo Ministério da Educação e Cultura. (LEITE, 2017 apud PONTES; ROSTAS, 2020, p. 288).

Essa “reestruturação produtiva” notabiliza um adoecimento de forma paulatina e quase imperceptível, provocando rupturas com o plano da saúde física e mental e

evidenciando quadros de depressão, ansiedade, apatia, problemas de concentração entre inúmeras outras doenças de ordem física, mental e emocional e também o aparecimento do que Leite (2017) denomina de uma tríade entre precarização do trabalho e adoecimento, denominada por especialistas por *Síndrome de Burnout*, caracterizada por: esgotamento emocional, falta de realização profissional e despersonalização (insensibilidade e endurecimento afetivo).

O segundo artigo analisado por Pontes e Rostas foi o das autoras Amanda da Silva Dias Oliveira, Maristela de Souza Pereira e Luana Mundim de Lima, intitulado *Trabalho, produtividade e adoecimento dos docentes nas Universidades Públicas Brasileiras*, publicado na Revista *Psicologia Escolar e Educacional* no ano de 2017. Neste artigo é descrito questões relativas a precarização do trabalho docente e de como o mesmo faz parte da vida das pessoas.

As autoras enfatizam que o trabalho do professor universitário segue as mesmas regras de produção e reprodução do sistema [capitalista] e que, portanto, é necessário compreendê-lo diante da implementação de políticas neoliberais e, onde a pandemia funciona como um acelerador de mudanças, tais como: cenários com menos professores e mais alunos, com aulas on-line, valorização do *homeschooling*, diminuição de campus acadêmicos e ensino voltado à autonomia do estudante e ao individualismo. Assim, a transferência das atividades docentes para os respectivos lares desses profissionais gera uma sobrecarga não apenas de atividades, mas também com impacto direto na rotina de cada um que transforma sua casa em seu espaço de trabalho.

As autoras do segundo artigo, citando Antunes (2018), salientam que muitos trabalhadores que utilizam as tecnologias como forma de otimizar o trabalho, reduzir custos e, conseqüentemente, ampliar lucros, estão vivenciando a *uberização* do trabalho e o docente ao ter sua atividade uberizada, em tempos de pandemia e isolamento social, torna-se proprietário dos meios de produção (equipamentos e insumos) arcando com seus custos, desonerando seus empregadores, além de se tornar responsável pela criação de uma outra forma de educação e muitas vezes sem a formação adequada para o uso das TIC são responsabilizados pelos resultados, colaborando-se ainda mais para o seu processo de adoecimento e que é preciso refletir sobre a necessidade da universidade romper com o fluxo laboral de produção e reprodução, inspirado no sistema capitalista, a fim de superar o trabalho alienado.

No ensino superior, os docentes antes mesmo do contexto pandêmico já eram pressionados a uma intensa produção, principalmente relacionada a quantidade (aulas, orientações, artigos científicos, eventos e projetos de extensão) e que com a pandemia e, mais especificamente, diante da Portaria nº 544 (BRASIL, 2020) que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19, em seu artigo 1 autoriza “[...] em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente

autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais [...]”, evidencia ainda mais a alienação do seu trabalho e, muitas vezes, a realização de forma mecânica e reprodutora torna-se alienante, configurando-se em exploração da força de trabalho. Desta forma, é preciso pensar o ensino remoto para não compor um processo focado apenas na execução de tarefas e prazos, desvalorizando a aprendizagem.

Diante de tantas mudanças e incertezas, observa-se que esse profissional se encontra numa condição de vulnerabilidade que pode refletir em adoecimento psíquico e emocional; adoecimento do corpo e adoecimento psicossomático, elementos que compõem a complexidade do ser e que, conseqüentemente, implicam na perda considerável na produtividade do trabalhador.

Em suas considerações finais, Pontes e Rostas salientam que a educação foi uma das áreas impactadas pela pandemia COVID 19 e que a transposição do ensino presencial para o remoto envolve inúmeros fatores e desdobramentos e que impactos na saúde mental são inevitáveis, tendo em vista a ampliação da jornada de trabalho docente e a necessidade de garantia de sua produtividade, mesmo diante de um cenário de incertezas.

Já no segundo texto, o das autoras Luciane da Silva Nascimento e Andreia Gomes da Cruz, o objetivo central foi o de analisar a expansão da Educação a Distância nos cursos de graduação, especificamente licenciaturas, acentuados no contexto da pandemia ocasionada pela COVID-19.

Na introdução as autoras salientam que nos últimos trinta anos, o Brasil vivencia o aumento de reformas estruturais nos aparelhos de Estado e, sendo as mesmas conduzidas pelo ideário neoliberal, a Educação está subordinada a economia capitalista e às exigências do mundo do trabalho.

Com a pandemia, causada pela COVID-19, as economias globais foram abaladas e, na esfera educacional, vimos avançar o ensino remoto viabilizado pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs) e, onde no cenário nacional esse tipo de ensino evidenciou ainda mais as desigualdades existentes, conforme mencionado pelas autoras, citando uma série de reportagens do Jornal *O Globo* (2020), apresentando que em 60% dos estados que monitoram o ensino remoto, observam que o mesmo não tem funcionado e que colaboram ainda mais para esse *apartheid* educacional dos estudantes. Neste cenário complexo e de desigualdades, verifica-se o crescimento de propostas educacionais que seguem a tendência de massificação da EAD e do ensino híbrido, fato este que já existia antes mesmo da pandemia, mas que encontrou um terreno muito fértil na mesma.

Nesta realidade é possível observar-se o redirecionamento da formação de docentes, seguindo a lógica utilitarista de formação de baixo custo para a docência e sem autonomia pedagógica. Assim, o ano de 2020 traz à tona o processo de financeirização da educação superior, ampliando a precarização e superexploração do trabalho docente e conseqüente pauperização da formação humana, com um viés utilitarista de educação.



Nas notas teórico- metodológicas, Nascimento e Cruz contextualizam que a educação superior tem assumido um viés de serviço com características privadas e mercantis, legitimadas por políticas educacionais com a Educação à Distância (EAD), enquanto modalidade de ensino e o Ensino Remoto Emergencial (ERE). As autoras ressaltam também que apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, em seu artigo 80, inserir a EAD, no sistema educacional, o artigo 1º do Decreto nº 9.057/2017 enfatiza algumas exigências para a mesma, destacando-se:

[...] a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017 apud NASCIMENTO; CRUZ, 2021, p. 261).

No cenário configurado pela pandemia, causada pela COVID-19, vemos o crescente aumento das atividades baseadas no Ensino Remoto Emergencial (ERE), tanto na educação básica, como no ensino superior e legitimado pela a Portaria nº 343/2020 que é a legislação que regula de forma provisória a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Especificamente em relação ao ensino superior a autonomia universitária, permite que cada universidade estabeleça sua compreensão sobre o que seria o ensino remoto, conforme a seguir:

Parágrafo único: Define-se como ensino remoto emergencial uma alteração temporária da forma de oferta de aulas devido a circunstâncias de crise. Essa modalidade envolve o uso de soluções remotas para processos educativos que, em condições normais, seriam oferecidos de forma presencial e que retornarão à modalidade presencial assim que a crise for superada. O dimensionamento das turmas deve manter os mesmos padrões do ensino presencial e a interação direta professor-aluno necessária para assegurar a qualidade do processo de aprendizagem deve ser assegurada pelos meios de comunicação considerados mais adequados pelo docente e pelo colegiado do programa em cada caso. (UFRRJ - Deliberação nº 40 de 09 de julho de 2020). (NASCIMENTO; CRUZ, 2021, p. 261).

A Educação a Distância (EAD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) apresentam inúmeras diferenças e dentre elas podemos evidenciar: A EAD é uma modalidade de ensino legitimada pela Lei 9.394 e o ERE é algo que somente pode ser estabelecido diante de um contexto emergencial e por um tempo específico, a EAD apresenta uma estrutura e plataformas específicas desde a criação, elaboração e desenvolvimento das disciplinas e de suporte aos docentes e alunos e o ERE utiliza diferentes plataformas e também não assegura que todos terão igualdade de acesso frente às mesmas, ficando ao encargo de docentes e alunos o estabelecimento de combinados para o estabelecimento do processo de ensino aprendizagem, revelando ainda mais um cenário de inúmeras desigualdades, para a utilização da EAD os usuários e docentes contam com uma formação referentes à interação com a plataforma específica e no caso do ensino remoto não somente não

acontece esse treinamento, como muitas vezes a própria interação alunos, docentes e objetos de estudo ficam lançados a própria sorte ou nas mãos de quem detém o monopólio das grandes plataformas de interação.

Torna-se salutar que não basta apenas a transposição das disciplinas universitárias para o contexto remoto, é necessário a mobilização de toda a estrutura acadêmica, pedagógica e tecnológica para a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

No atual cenário, os cursos na modalidade EAD são extremamente rentáveis e possibilitam a renovação do capital humano, através do teletrabalho e onde o movimento de utilitarismo acaba por adequar a escola a utilidade da atividade econômica. A reformulação curricular, baseada no modelo de Competências e da objetivação da profissionalização dos professores legitimam o utilitarismo educacional. Nascimento e Cruz também trazem à tona o conceito de capitalismo dependente, apresentado por Florestam Fernandes (2009), onde é enfatizado que

O capitalismo dependente gera, ao mesmo tempo, o subdesenvolvimento econômico e o subdesenvolvimento social, cultural e político. [...] promove a modernização limitada ou segmentada em todos os níveis da organização da economia, da sociedade e da cultura, ou seja, o subdesenvolvimento paralelo em todas as esferas da vida (FERNANDES, 1975 apud NASCIMENTO; CRUZ, 2021, p. 264)

Na universidade brasileira isso não acontece de forma diferente, pois o ensino superior não garante o acesso e permanência de todos, mesmo com o processo de crescimento observado no período de 1930 a 1960.

Os anos de 1990 são marcados por inúmeras reformas implantadas pelo governo brasileiro em concordância com diretrizes neoliberais e, onde observa-se o aumento de matrículas, o crescimento de instituições de educação superior e a necessidade de as universidades assumirem um novo papel. Tais reformulações

se intensificam no governo de Luís Inácio Lula da Silva, em virtude [...] de um "processo mais amplo de reordenamento do Estado capitalista, considerado como uma das principais estratégias da burguesia internacional para o enfrentamento da crise estrutural do capital" (LIMA, s/a, p. 9). Nesse sentido, uma série de iniciativas entra em curso, como: Programa Universidade para Todos/PROUNI (Lei nº 11.096/05); o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/SINAES (Lei nº 10.861/04); o Decreto nº 5.205/04, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de apoio, viabilizando, a partir da proposta de um Anteprojeto de Lei da Educação Superior, à captação de recursos privados para financiar as atividades do ensino público. (FERNANDES, 1975 in: NASCIMENTO; CRUZ, 2021, p. 265).

A educação superior segue a lógica de dependência econômica e do neocolonialismo educacional e que durante a pandemia não apenas afetou o setor privado, mas também o público, por meio das atividades remotas emergenciais e com a intensificação da jornada de trabalho e superexploração da sociedade do trabalho uberizado e com leis trabalhistas flexíveis, sendo que o aumento da jornada de trabalho, a reversão da força de trabalho do

ensino presencial para a modalidade a distância e o acúmulo de funções, diante dos mesmos salários, revelam a superexploração dos mesmos revestidas em discursos sedutores de um tempo flexível e organizado pelo próprio trabalhador, diante de sua pseudo autonomia, revelando ainda mais o caráter utilitarista da educação em nosso país e no contexto do capitalismo dependente no cenário da pandemia da COVID-19.

O isolamento social ressignificou as relações de trabalho, com alternância do trabalho presencial para o remoto e onde observa-se no contexto educacional que 80% dos estudantes estão sem frequentar a escola, conforme levantamento realizado pelas autoras.

Na realidade brasileira as aulas presenciais foram suspensas desde a educação básica até a educação superior e, mais especificamente em relação às universidades, a Portaria Nº 343/2020 orientou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas.

Revela-se que no caso das empresas que atuam no segmento educacional, o isolamento social, propiciou lucros e inclusive a ampliação das ofertas de cursos à distância, onde evidencia-se a democratização de acesso, baixos custos e geralmente com baixa qualidade e onde grupos como “Anhanguera Educacional, Kroton Educacional, Estácio de Sá, Sociedade Educacional Brasileira (SEB) e Colégio Oswaldo Cruz passam a operacionalizar seus ativos na Bolsa de Valores e, com isso, passam a ser “capitaneados por fundos de investimentos, que vieram a ter controle de suas administrações, criando grandes firmas educacionais rentistas e oligopolistas.” (LIMA et al, 2019 apud NASCIMENTO; CRUZ, 2021, p. 269).

Com o avanço da pandemia observa-se a intensificação e precarização do trabalho docente mediado pelas tecnologias da informação, gerando sobrecarga de trabalho, novas exigências de prática pedagógica e tudo isso estabelecido diante da ausência de legislação e fiscalização trabalhista para a Educação a Distância.

Outra problemática nesse contexto é a divisão do trabalho, onde encontramos na EAD os seguintes profissionais: professores, tutores presenciais e on-line, professores conteudistas e diante dessas novas nomenclaturas conseqüentemente teremos novas atribuições para cada função que impactam nas respectivas remunerações e autonomia.

No contexto pandêmico, segundo Nascimento e Cruz (2021, p. 271) observa-se um cenário de “mercantilização da educação brasileira, revelando a concentração de matrículas na IES privadas – 6.373.274 milhões de matrículas (75,4%) –, enquanto a rede pública participou com 2.077.481 milhões (24,6%)”. Já em relação a Educação à distância quando se analisou o período entre 2008-2018, o censo revelou o seguinte:

“as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 182,5%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 25,9% nesse mesmo período.” (BRASIL, 2019, p. 22). Na prática, isso significa que hoje temos mais alunos matriculados em licenciaturas nos cursos à distância (50,2%), do que nos cursos presenciais (49,8%). (NASCIMENTO; CRUZ, 2021, p. 271).

No que se refere às matrículas de alunos em cursos de licenciatura, Nascimento e Cruz afirmam que:

62,4% estão nas IES privadas, enquanto a rede pública registra 37,6% (BRASIL, 2018). Os dados são bastantes reveladores e evidenciam que a “formação” do professor hoje no Brasil está nas mãos das IES privadas e particulares, sobretudo na modalidade EAD. (NASCIMENTO; CRUZ, 2021, p. 272).

Diante de uma breve conclusão, as autoras enfatizam que a pandemia ampliou o fosso de oportunidades existentes entre ricos e pobres, mas que também ampliou as oportunidades para os investidores empreendedores que dominam o uso de novas tecnologias. Observa-se também a ampliação da Educação a Distância, principalmente nas instituições superiores e particulares e um processo cada vez mais acirrado de mercantilização/financeirização e empresariamento no conjunto da educação pública, atingindo novos patamares.

## **UMA BREVE CONCLUSÃO E CONTRIBUIÇÕES:**

O trabalho docente, assim como de outros profissionais, foi muito impactado no período de (2020- 2021) devido à crise sanitária que vivenciamos devido a pandemia causada pela COVID-19.

Observa-se a precarização do trabalho destes profissionais no ensino superior diante, no entanto, de sua configuração histórica e num cenário onde cada vez mais a privatização dos meios de produção do seu trabalho e num ambiente marcado pela extrema competitividade e produtividade.

A pesquisa baseou-se num levantamento bibliográfico de dois artigos que evidenciam essa precarização, adoecimento e o fortalecimento da Educação à Distância e do Ensino Remoto no contexto estabelecido diante da referida pandemia e crise sanitária.

O cenário analisado é caracterizado por inúmeros desafios, incertezas e adoecimento de profissionais, entre eles, os docentes, revelando a desvalorização e despersonalização da identidade docente e onde o trabalhador, visando manter a produtividade, diminui suas horas de sono, descanso, lazer e seu lar assume além de todas as complexas relações já demandadas, as responsabilidades de ser também o espaço adaptado por tempo indeterminado para o trabalho desse profissional.

O produtivismo acadêmico continua no centro das relações, porém hoje, diante da mediação de plataformas digitais, onde são estabelecidas atividades denominadas de Educação a Distância, Ensino Remoto Emergencial, Ensino Híbrido e Misto, contudo, apesar da alternância do trabalho presencial para um mundo virtual, os profissionais assumiram tais desafios, sem no entanto, terem tempo e condições para uma formação continuada, inclusive diante das novas plataformas que viessem assegurar para além de uma realidade pautada no desenvolvimento e entrega de tarefas e que realmente revelem

a preocupação do processo de ensino e aprendizagem , diante de princípios de igualdade e equidade de oportunidades.

A uberização e alienação do trabalho docente, diante de condições de vulnerabilidade podem refletir em adoecimento dos profissionais que ficam na maioria das vezes lançados à mercê da própria sorte, impactando diretamente em outras consequências que poderão ser analisadas em curto, médio e longo prazo.

A pandemia não é a responsável direta por todas essas questões, mas a mesma evidencia um terreno fértil para a financeirização da educação superior, ampliando a precarização, superexploração, a pauperização da formação com um viés utilitarista da mesma, atingindo de forma diferente os países de periferia e de centro do capitalismo.

## REFERÊNCIAS

BOSI, A. P. **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos.** Educação e Sociedade, v.28, n.101, p. 1503-1523, Campinas, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf>>. Acesso em: 15/06/2021

NASCIMENTO, Luciane da Silva; CRUZ, Andreia Gomes da. Educação em tempos de pandemia e o fortalecimento da educação a distância no ensino superior: as oportunidades do lucrativo mercado educacional. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate.** Salvador, v.13, n.1, p. 258-276, abr. 2021. Disponível em: < <http://periodicosnovo.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1923/1597>>. Acesso em: 15/06/2021

PONTES, F. R., & ROSTAS, M. H. S. G. (2020). Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema, 18(ESPECIAL), 278-300.** Disponível em: < <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43565/24613>>. Acesso em: 15/06/2021

**MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO** – Professor Titular C-III (Classe três) vinculado a PROEPE e lotado na Unidade Básica de Humanidades da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (PROEPE/UNIFIMES) e Professor P-V - Padrão “F” da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC), onde atua a 30 anos com as disciplinas de Matemática e Física na Educação Básica. Possui Doutorado em Educação (2023) pela Universidade Luterana do Brasil ULBRA. Também é Doutor em Ensino (Educação Matemática e Tecnologia) (2022) pela Universidade do Vale do Taquari UNIVATES e Doutor em Ciências da Religião (2014) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUCGO. Realizou Estágio Pós-doutoral em Educação Superior e Políticas Educacionais (2016) na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra FPCE (supervisionado pela Dra Teresa Pessoa) e também fez Estágio PósDoutoral em Formação de Professores, Identidade e Gênero pela Escola Superior de Coimbra ESEC Portugal (2022 supervisionado pela Dra Filomena Teixeira). Kursou Licenciatura em Pedagogia (ICSH), Matemática (UEG), Filosofia (FBB), Ciências Sociais (Fac. Única) e Bacharelado em Teologia (FATEBOV). Atualmente é professor permanente nos seguintes programas Stricto Sensu: Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais (PPGEDU-UNIMAIS) e no Mestrado em Desenvolvimento Regional (MDR) do Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA). Ainda, atua como Colaborador (Cooperação/técnica- UNIFIMES-UEMES) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - PPGE-UEMS/Paranaíba - e no Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social - PPGIES (atualmente é colaborador eventual). Bolsista de Pesquisa e Desenvolvimento (PQD- Padrão B, nível 3) da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular Funadesp. Orientou: 1 projeto de Pós-doutorado, 02 teses de doutorado, 27 dissertações de mestrado, 20 trabalhos de conclusão de curso de especialização, 120 trabalhos de conclusão de curso de graduação e 9 trabalhos de iniciação científica. Atualmente orienta: 8 dissertações de mestrado, 1 trabalho de conclusão de curso, 1 projeto de iniciação científica e supervisiona 1 projeto de pós-doutorado. Coordena o Grupo de Pesquisa (NEPEM). Associado à ANPED/Nacional. Associado à APEDUC - Associação Portuguesa para o Ensino das Ciências. Pesquisador filiado à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) Área: Experiências Tradicionais Religiosas. Membro da Comissão Editorial da editora Publishing (2020-) e Editor-chefe da revista científica Novas Configurações Diálogos Plural (2020-). Tem experiência na área da Educação atuando no eixo da Diversidade. Atualmente me interesse por pesquisa em dois blocos temáticos: I PROCESSOS EDUCATIVOS: Formação de Professores, Políticas Educacionais, Currículo, Desenvolvimento Profissional, Ensino e Tecnologia; II DIVERSIDADE: Estudos Culturais, Identidade, Representação, Gênero, Violência, Negritude, Juventude, Religiosidade e Cultura. (Países em que esteve presente para acadêmicas e

técnicas e/ou manteve vínculos em trabalhos científicos: Argentina, Alemanha, Bolívia, Colômbia, Cuba, Espanha, Itália, Panamá, Paraguai, Portugal, México, Moçambique e Uruguai).

**ELISÂNGELA MAURA CATARINO** – Pós-doutorado em Educação pela Escola Superior de Educação de Coimbra - ESEC/PT (2017-2019) sob a orientação da Dra. Fátima Neves. Doutora em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (2020-). Doutora em Ciências da Religião pela PUC-GO (2005 - CAPES 5) na Linha de Pesquisa Religião e Movimentos Sociais. Mestra em Teologia com especialização em Educação Comunitária Infância e Juventude pela EST/UFRGS (2010 - Conceito 5 CAPES). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira (2007) e Docência do Ensino Superior pela FAMATEC (2012). Licenciada em Língua Portuguesa e inglesa e suas respectivas licenciaturas, pela Universidade Estadual de Goiás (2004) e Licenciada em Filosofia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas - ICSH (2003). É servidora pública da Secretaria Estadual de Educação de Goiás - SEDUCE (1999 - Professora P-IV) e da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (2015 - Professora Titular - CII), onde atua como professora na Pós-graduação e nos Cursos de Medicina Veterinária, Engenharia, Pedagogia, Educação Física e Psicologia. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa NEPEM/UNIFIMES/CNPq. Atualmente trabalha com as seguintes temáticas: Literatura. Linguagem. Educação e Diversidade e Educação Especial com foco nos surdos.

**NADIABIGARELLA**-Possui mestrado em Educação (Conceito 5) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e doutorado em em Educação (Conceito 5) pela Universidade Católica Dom Bosco, Pós-Doutorado pela Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT. Graduação em Pedagogia - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso. Professora da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Ligada a linha de pesquisa Política, Gestão e História da Educação e líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GPESE). Diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), representando o Estado de Mato Grosso do Sul (2019-2021). Diretora da Rede Ibero -Americana de Pesquisa em Política e Gestão da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Atividades de Ensino: Pós-Graduação. Atua principalmente nos seguintes temas: Planos, projetos e programas para a educação básica e educação especial, políticas públicas em educação, gestão educacional e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino. Em maio/2018 assumiu a vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação Em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (2019-2021).

**A**

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 54, 64, 68, 77, 85, 97, 98, 101, 102, 103, 106

Aprendizagem significativa 30, 31, 33, 34, 35

Avaliação 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 19, 29, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 77, 88, 95, 102, 103

**D**

Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem 30

**E**

Educação 1, 3, 4, 5, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108

Educação ambiental 38, 39, 40, 46, 49, 50, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 92

Educação infantil 3, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 53, 55, 56

Ensino superior 36, 94, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 105, 106, 107, 108

Estimulação precoce 22, 23, 25, 27

**F**

Família 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 59, 61, 65, 98

Fenômeno bullying 57, 62, 65, 68, 69

Formação 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 33, 36, 41, 43, 45, 60, 61, 74, 75, 78, 82, 94, 100, 101, 102, 105, 106, 107

**G**

Gênero 40, 52, 53, 54, 55, 56, 107

**I**

Inclusão 17, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 36, 43, 44, 49

**P**

Prática docente 2, 4, 5, 6, 10, 12, 13, 15, 17, 19, 34

Precarização do trabalho docente 94, 96, 97, 98, 100, 104, 106

Problemas ambientais 71, 72, 73, 75, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 91, 92

Produtivismo acadêmico 94, 99, 105



**R**

Raça 52, 53, 54, 55, 61

Reciclagem 38, 40, 41, 50, 51, 82

Resíduos sólidos 38, 40, 41, 47, 82

**S**

Sustentabilidade 18, 38, 39, 42, 72, 73, 74, 76, 84

**T**

Tecnologias digitais 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21

PERSPECTIVAS GLOBAIS E INOVAÇÕES DE UMA

---

# EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

---

2

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

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 @atenaeditora

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

PERSPECTIVAS GLOBAIS E INOVAÇÕES DE UMA

---

# EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

---

2

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

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 @atenaeditora

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