

# EDUCAÇÃO

## do Século XXI

Revolucionando a  
Sala de Aula

Organização  
Resiane Silveira



v. **5**  
2025

Editora  
**UNIESMERO**

# EDUCAÇÃO

## do Século XXI

### Revolucionando a Sala de Aula

Organização  
Resiane Silveira



v. **5**  
2025

**2025 – Editora Uniesmero**

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

uniesmero@gmail.com

**Organizadora**

Resiane Paula da Silveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Imagens, Arte e Capa:** Freepik/Uniesmero

**Revisão:** Respective autores dos artigos

**Conselho Editorial**

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e	Silveira, Resiane Paula da Educação do Século XXI: Revolucionando a Sala de Aula - Volume 5 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2025. 256 p. : il.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5492-102-2 DOI: 10.5281/zenodo.14602635  1. Educação. 2. Docência. 3. Ensino e Aprendizagem. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.  CDD: 370.7 CDU: 37
-------	---

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br)  
[uniesmero@gmail.com](mailto:uniesmero@gmail.com)  
Formiga - MG  
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://www.uniesmero.com.br/2025/01/educacao-do-seculo-xxi-revolucionando.html>



## AUTORES

ADRIA JUNNYELLY MARIA SILVA CUNHA  
ANA CLAUDIA SAVIOLI  
ANA MARIA SOEK  
ANDERSON ROGER TEIXEIRA GOES  
ANDREIA CARLETTI SIQUEIRA RONCONI  
ARACI ASINELLI DA LUZ  
CHRISTINA VARGAS MIRANDA E CARVALHO  
CLAUDEMIR EDSON VIANA  
DULCE DIRCLAIR HUF BAIS  
ECLEA RODRIGUES PEREIRA  
FRANCISCO LUCAS FERREIRA BARBOSA  
GISELLY VIOLANTE LOBO CHAVES ALMEIDA  
HÉLICA LUCIVANE SILVA ASSUNÇÃO  
HELOISA DA SILVA PITZ  
IVONE ANANIAS DOS SANTOS ROCHA  
IZABELA BATISTA TEIXEIRA  
JADE GONÇALVES CASTILHO LEITE  
LUCIANN TAVARES CAMPOS  
MARIA CRISTINA DAS GRAÇAS DUTRA MESQUITA  
RAFAELA SANTOS DE ANDRADE  
RITA DE CÁSSIA ROMEIRO PAULINO  
ROSILENE DA SILVA COSTA  
SANDRA FRANCISCA ANTONIO DE OLIVEIRA  
SIRLEY ROSA BUENO SEIXAS  
SONIA HARACEMIV  
THALYA CRAVO RIBEIRO  
THIAGO BARBOSA SILVA  
VALÉRIA GOUVEIA DO CARMO FERREIRA  
YASMIN EDWARD RIBEIRO

## APRESENTAÇÃO

A Educação, ao longo dos séculos, tem se mostrado um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento das sociedades e para o progresso da humanidade. Cada era apresentou desafios próprios e demandas específicas, exigindo constantes adaptações dos métodos pedagógicos e dos paradigmas que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, poucos períodos na história puderam testemunhar transformações tão profundas e aceleradas quanto aquelas que marcam o início do século XXI.

O advento da tecnologia digital, a globalização das informações e a crescente complexidade das relações humanas impuseram à educação contemporânea uma necessidade urgente de revisão e reinvenção. Não se trata apenas de incorporar novas ferramentas tecnológicas ou de introduzir metodologias inovadoras, mas de repensar, de forma crítica e reflexiva, o próprio papel da educação em um mundo em constante mutação.

É nesse contexto desafiador que surge Educação do Século XXI: Revolucionando a Sala de Aula. A obra propõe um mergulho profundo nas novas práticas pedagógicas, oferecendo uma análise criteriosa e fundamentada das tendências que emergem nas instituições de ensino ao redor do mundo. Mais do que apresentar soluções prontas, este livro convida seus leitores a refletirem sobre as múltiplas possibilidades que se abrem para a formação de indivíduos preparados para os desafios de um futuro incerto e imprevisível.

Os autores, comprometidos com a excelência acadêmica e com a evolução da prática docente, trazem à tona discussões que vão desde a adoção de novas tecnologias educacionais até a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais, fundamentais para a formação integral do ser humano. Em cada página, há o convite para uma reflexão crítica sobre o que significa educar no século XXI e como a sala de aula pode se tornar um espaço de transformação, inovação e cidadania.

Assim, este livro é um recurso valioso não apenas para educadores e gestores educacionais, mas também para todos aqueles que, de alguma forma, compreendem a educação como um caminho indispensável para a construção de um mundo mais

justo, equitativo e solidário. Que as reflexões aqui apresentadas inspirem novas práticas, novos olhares e, sobretudo, uma renovada esperança no poder transformador da educação.

*Boa leitura!*

## SUMÁRIO



<b>Capítulo 1</b> <b>A INFÂNCIA, A FILOSOFIA E O PENSAMENTO</b> <i>Yasmin Edward Ribeiro</i>	<b>10</b>
<b>Capítulo 2</b> <b>APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS</b> <i>Thiago Barbosa Silva; Ana Maria Soek; Sonia Haracemiv; Dulce Dirclair Huf Bais; Heloisa da Silva Pitz</i>	<b>17</b>
<b>Capítulo 3</b> <b>PRESERVAÇÃO DOS RIOS: METODOLOGIAS ATIVAS PARA ESTIMULAR PRÁTICAS DE CONSCIENTIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> <i>Adria Junnyelly Maria Silva Cunha; Giselly Violante Lobo Chaves Almeida; Izabela Batista Teixeira; Luciann Tavares Campos; Thalya Cravo Ribeiro</i>	<b>31</b>
<b>Capítulo 4</b> <b>IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS ESCOLAS</b> <i>Andreia Carletti Siqueira Ronconi</i>	<b>41</b>
<b>Capítulo 5</b> <b>RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A IMPORTANCIA DA PRESENÇA FAMILIAR NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS</b> <i>Rosilene da Silva Costa</i>	<b>56</b>
<b>Capítulo 6</b> <b>A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO EXPERIMENTAL NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DO LABORATÓRIO COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM</b> <i>Sandra Francisca Antonio de Oliveira</i>	<b>70</b>
<b>Capítulo 7</b> <b>SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: DESAFIOS E PERSPECTIVAS A PARTIR DE UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> <i>Ana Claudia Savioli</i>	<b>91</b>
<b>Capítulo 8</b> <b>PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS SURDAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DOS DESAFIOS E ESTRATÉGIAS</b> <i>Andreia Carletti Siqueira Ronconi</i>	<b>104</b>
<b>Capítulo 9</b> <b>EDUCOMUNICAÇÃO, COMUNICAÇÃO E JORNALISMO COMUNITÁRIOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA</b> <i>Jade Gonçalves Castilho Leite; Claudemir Edson Viana</i>	<b>120</b>



<b>Capítulo 10</b> <b>FAKE NEWS COMO TEMA GERADOR DE PROJETO INTERDISCIPLINAR: UMA POSSIBILIDADE PARA O LETRAMENTO CIENTÍFICO</b>	<b>141</b>
<i>Eclea Rodrigues Pereira; Hélica Lucivane Silva Assunção; Rafaela Santos de Andrade; Christina Vargas Miranda e Carvalho</i>	
<hr/>	
<b>Capítulo 11</b> <b>DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DO LABORATÓRIO COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM</b>	<b>153</b>
<i>Sandra Francisca Antonio de Oliveira</i>	
<hr/>	
<b>Capítulo 12</b> <b>AS POLÍTICAS PÚBLICAS GOVERNAMENTAIS A PARTIR DO FINANCIAMENTO PÚBLICO E DOS CONTINGENCIAMENTOS DE RECURSOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS</b>	<b>177</b>
<i>Valéria Gouveia do Carmo Ferreira; Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita</i>	
<hr/>	
<b>Capítulo 13</b> <b>COMO BRASIL E PORTUGAL CONDUZEM SUAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E COMO PODEM CONTRIBUIR PARA MELHORIA DE AMBOS</b>	<b>198</b>
<i>Ivone Ananias dos Santos Rocha; Rita de Cássia Romeiro Paulino</i>	
<hr/>	
<b>Capítulo 14</b> <b>O ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS NOVAS COMPETÊNCIAS: UMA DISCUSSÃO À LUZ DA TEORIA BAKHTINIANA</b>	<b>218</b>
<i>Francisco Lucas Ferreira Barbosa</i>	
<hr/>	
<b>Capítulo 15</b> <b>O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) NA ESCOLA BÁSICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	<b>233</b>
<i>Sirley Rosa Bueno Seixas; Thiago Barbosa Silva; Anderson Roger Teixeira Goes; Araci Asinelli da Luz</i>	
<hr/>	
<b>AUTORES</b>	<b>251</b>



**Capítulo 1**  
**A INFÂNCIA, A FILOSOFIA E O PENSAMENTO**  
*Yasmin Edward Ribeiro*



# A INFÂNCIA, A FILOSOFIA E O PENSAMENTO

**Yasmin Edward Ribeiro**




*Discente do curso de Filosofia da Universidade Estadual de Santa Cruz. E-mail:*

*yeribeiro.flis@uesc.br*

*“No mundo filosófico da infância, o mais sábio não sabe.”  
-Walter Omar Kohan*

## **Resumo**

A presente pesquisa “A infância, a Filosofia e o Pensamento” tem como objetivo principal explicitar a definição e relação dos termos que nomeiam a mesma. A correlação dos três conceitos é feita inicialmente por Jean François Lyotard, que trabalha a ideia de que a filosofia faz uma constante abertura para o novo, similar à forma como as crianças exploram o mundo sem pressupostos fixos. Na infância e na filosofia, o “não saber” é validado por estar repleto de possibilidades, sendo mais valioso que o saber consolidado. Os conceitos de “*infância*” e “*filosofia*” são estados que independem da idade. Essa abertura ao desconhecido é condição fundamental para o pensamento filosófico. Walter Omar Kohan, sendo um dos principais defensores da filosofia para crianças, propõe que o “*filosofar*” deve ser incentivado desde cedo. Como Lyotard, Kohan também acredita que as crianças possuem uma disposição natural para questionar e desconstruir certezas, uma prática que se faz genuinamente filosófica. A filosofia não deveria ser uma atividade exclusiva para adultos, pois a capacidade de pensar criticamente e levantar perguntas fundamentais sobre o mundo já existe na infância. O conceito de “*infância do pensamento*” é entendido como o próprio ato de filosofar, assim, se mostra presente tanto na abertura de novos caminhos quanto na habilidade de confrontar e reimaginar o já estabelecido. Ao associar a infância e a filosofia, como estados de pensamento,



entende-se que pensar filosoficamente é manter uma postura sempre investigativa. Dessa maneira, a filosofia, assim como a infância, permanece sendo impulsionada pela busca contínua por perguntas e reflexões, fortalecendo o pensamento crítico e a capacidade de ver o mundo com novos olhos.

**Palavras-chave:** Infância; Filosofia; J.F. Lyotard; W.O. Kohan.

### **ABSTRACT**

Abstract: In this article, entitled “Childhood, Philosophy, and Thought”, we aim to understand the relationship between these three terms. The correlation between these concepts is explored by Jean-François Lyotard, who emphasizes the idea that philosophy is constantly open to new possibilities, similar to how children explore the world without fixed assumptions. In both childhood and philosophy, “not knowing” is encouraged because it is full of potential, being more valuable than established knowledge. The concepts of “childhood” and “philosophy” are states that are independent of age. This openness to the unknown is a fundamental condition for philosophical thought. Walter Kohan, one of the main advocates of philosophy for children, argues that “philosophizing” should be encouraged from an early age. Like Lyotard, Kohan believes that children have a natural inclination to question and deconstruct certainties, a practice that is genuinely philosophical. Philosophy should not be an activity reserved exclusively for adults, as the ability to think critically and pose fundamental questions about the world already exists in childhood. The concept of the “childhood of thought,” understood as the very act of philosophizing, is thus present both in the exploration of new paths and in the capacity to challenge and reimagine what is already established. By associating childhood and philosophy as states of thought, it becomes evident that thinking philosophically means maintaining a consistently investigative stance. In this way, philosophy, like childhood, continues to be driven by a continuous search for questions and reflections, strengthening critical thinking and the ability to perceive the world through fresh perspectives.

**Keywords:** Childhood; Philosophy; J.F. Lyotard; W.O. Kohan.

## **Introdução**

A infância, para muitos, é uma fase a ser superada, mas há outra forma mais interessante e proveitosa de enxergá-la. O filósofo Jean François Lyotard defendia a infância como uma condição atemporal, pensamento que está presente também nos textos do filósofo Walter Omar Kohan. Quando a infância é entendida como um estado de curiosidade e possibilidade cria-se uma relação direta com a filosofia, que representa esse estado de questionamento e pluralidade de caminhos.

## **Infância como estado de possibilidade**

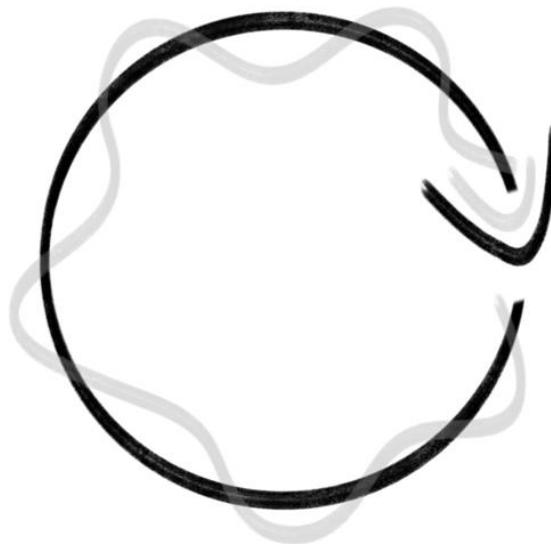
O estado de infância pode ser entendido como um tempo sensível, um momento anterior à racionalidade do *logos*, descrito por Lyotard como infantia: a capacidade de sentir, de experimentar prazer e dor. Esse tempo é inicial, uma condição de abertura ao mundo. Mais do que um intervalo cronológico, a infância é um estado que ultrapassa as delimitações da idade, habitando o ser humano ao longo de toda a vida. Como observa Walter Kohan, a infância é não apenas um período da vida, mas um modo de ser que interrompe o pensamento linear e cria espaço para o novo. Nessa perspectiva, a filosofia – *philo-sophía* – se assemelha à infância. Ambas partem do afeto, da amizade e de uma curiosidade sensível, marcadas por um “antes” que não é cronológico, mas ontológico. Assim, a filosofia e a infância compartilham um tempo que não corre atrás da utilidade ou da eficiência, mas que se perde e se reinventa em percursos não lineares.

A perda da infância, implica na negação dos modos de expressão e de sensação, reduzindo o humano ao *inumano*. Aqui, Lyotard identifica duas formas do inumano: o inumano das estruturas e o inumano existencial. A primeira é fruto das exigências do sistema (eficiência, produtividade, competitividade, mercado, necessidade de desenvolvimento) que diminui a experiência sensível ao tempo linear, forçando o ser a uma condição de necessidade de abandono do tempo infantil. O ser humano necessita adaptar-se às engrenagens de uma lógica utilitarista, perdendo o vínculo com sua condição inicial. A segunda forma do inumano está relacionada à própria condição humana de nascer. Ninguém escolheu vir ao mundo, somos lançados à existência sem consulta. Esse inumano originário é o que Lyotard chama de “passagem do não-ser ao ser”, um momento de ruptura e vulnerabilidade que carrega em si tanto a violência quanto a potência do nascimento. O nascer não se resume ao momento do parto. A infância é o constante vir a ser. É necessário considerar seriamente a novidade do nascimento, não deixar que o pensamento se esgote em si mesmo, prolongar a vida do acontecimento sem que ele deixe de ser acontecimento e dar espaço às novidades. O nascimento é, além do parto, o ato de mudar drasticamente por algum motivo, é o ato de realocar-se no mundo e na mente, e esta realidade, se chama infância. Acabamos, então, no ciclo infinito de começar e recomeçar, aceitando que o paradoxo de que a vida é inacabada, sempre em reconfiguração.

## Filosofia como Infância do Pensamento

O ato de filosofar pode ser entendido como um movimento de reflexão, no sentido mais profundo do termo: refletir implica dobrar-se sobre algo, voltar-se ao que já foi vivido, pensado ou sentido, para examiná-lo com novos olhos. É um gesto de retorno que não busca apenas revisitar, mas também transformar. Ao refletir, projetamos luz sobre as experiências vividas e pensamentos estabelecidos de modo que, permitimos que eles mudem para algo inédito. Esse movimento não é linear, mas circular e contínuo. Filosofar é voltar ao pensamento, reconsiderá-lo, e nesse retorno, abrir-se a recomeços, questionamentos e novas interpretações. Como Kohan destaca, é nesse ciclo de refletir, voltar e refletir novamente que a filosofia se mantém viva: um ato que nunca se conclui, mas que está sempre recomeçando, como uma prática incessante de busca e inquietação diante do mundo e de nós mesmos.

A infância, enquanto experiência inaugural e sensível, é uma forma de resistir ao inumano imposto pelas estruturas. Ela nos conecta a um tempo anterior à lógica da produtividade, permitindo a experimentação de trajetórias criativas. Mas, ao mesmo tempo, a infância nunca está totalmente livre do inumano existencial. Kohan complementa essa visão ao sugerir que a infância é, em última instância, uma interrupção – um lugar de estrangeiridade no pensamento que desafia as certezas. Ser habitado pela infância é manter viva a capacidade de se perder no tempo, de explorar caminhos alternativos e de resistir às imposições do logos. É, como ele sugere, um *paradoxo*: algo que nunca se esgota, uma condição inicial que nos atravessa e nos define, mas que também escapa a qualquer tentativa de totalização.



Na infância como condição filosófica, é preciso entender também a infância do saber, que pode ser vista como um estado de ausência de saber, um ponto de partida onde o conhecimento é despido de dogmas e preconceitos. Nesse estado, o saber não aceita o senso comum como verdade absoluta, mas o questiona incessantemente. Como afirma Kohan, *no mundo filosófico da infância, o mais sábio não sabe*. Aqueles que se apresentam como sábios frequentemente revelam um vazio, pois confundem o acúmulo de informações com o verdadeiro entendimento. No universo infantil da filosofia, a ignorância não é um defeito, mas uma virtude. É um saber peculiar: o saber de não saber. Esse tipo de saber é ativo, não passivo. Trata-se de uma ignorância criativa, capaz de abrir caminhos para novas descobertas. Saber ignorar é essencial para desapegar-se de certezas estagnadas. Saber que não se sabe é o ponto de partida para um aprendizado autêntico, um saber dinâmico que permite criar outros saberes. Na *infância filosófica*, o pensamento é movido pela curiosidade, pela dúvida, pela capacidade de se maravilhar com o mundo. Essa perspectiva nos convida a refletir sobre como, muitas vezes, desaprendemos a filosofar à medida que crescemos, quando nos apegamos ao conforto de certezas inquestionáveis e nos curvamos a necessidade do inumano do sistema de desenvolver-se de forma linear. Resgatar o olhar infantil seja o caminho para uma filosofia mais genuína e criativa.

### **Considerações finais**

A infância, então, não é apenas uma fase da vida, mas um convite filosófico a retornar à condição sensível e ao mistério que habita toda experiência humana. A infância e a filosofia tem uma correlação e dividem espaço ao mesmo tempo sensível. Filosofar é, em essência, retornar à infância. Quando a infância é entendida como tempo sensível para além do *cronos* e do *logos*, sendo ela condição inicial, habitando o ser humano no momento do recomeço pós-reflexão, é possível compreender a filosofia como infância do pensamento. A infância, então, transcende o tempo como entendido pela lógica, resiste ao terrorismo da totalidade do sistema e se torna uma forma de pensar e estar no mundo, assim, preservando essa infância filosófica mantemos o espírito crítico e a abertura para novos caminhos inéditos.


## Referências

Lyotard, J.F. *Lecturas de infancia*. Buenos Aires: EUDERA, 1997/1991.

Kohan, W.O. *Infancia. Entre Educaciòn y Filosofía*. LAERTES. S.L. 1ed, 2004.


Kohan, W.O. Visões de filosofia: infância. *ALEA*. Rio de Janeiro. vol.17/2 p.216-226, 2015.








**Capítulo 2**  
**APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS**  
**(ABP) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEITOS E**  
**PRESSUPOSTOS**

*Thiago Barbosa Silva*  
*Ana Maria Soek*  
*Sonia Haracemiv*  
*Dulce Dirclair Huf Bais*  
*Heloisa da Silva Pitz*





# APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS



## **Thiago Barbosa Silva**


*Mestre em educação pela UFPR e professor do Instituto Federal Catarinense, e-mail: thiagobarbosa.james@gmail.com.*

## **Ana Maria Soek**

*Doutora em educação pela UFPR e professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), e-mail: anasoek@gmail.com*

## **Sonia Haracemiv**

*Professora Titular da UFPR. Pós-Doutorado em Avaliação e Currículo na UNIRIO, e-mail: sharacemiv@gmail.com.*




## **Dulce Dirclair Huf Bais**

*Professora adjunta da Universidade Federal do Paraná e doutora em Educação pela UFPR, e-mail: dirclair@gmail.com.*



## **Heloisa da Silva Pitz**

*Doutora em Biologia celular e do desenvolvimento e professora do Instituto Federal Catarinense (IFC), e-mail: heloisa.pitz@ifc.edu.br*



## RESUMO

A presente pesquisa propõe-se a investigar a aplicabilidade da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) em contextos da Educação Básica analisando os conceitos e pressupostos da ABP frente à prática pedagógica proposta pela instituição. No intuito de alcançar esse objetivo, realizou-se uma revisão sistemática e integrativa entre os autores para identificar os principais conceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas. Nessa fundamentação teórica, utilizou-se autores como Paulo Freire (1987), Barrows (1986), Berbel (1998), Delisle (2000), Barell (2007), Souza e Dourado (2015). Sucedeu-se também uma análise documental para verificar os princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas e documentos que norteiam a instituição investigada e analisou-se a organização do trabalho pedagógico dos docentes frente aos princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com estudo exploratório-descritivo e documental, sobre a implementação da metodologia na educação básica. O conceito da ABP criado por Barrows (1986) representa uma metodologia de aprendizagem que tem por base a utilização de problemas como ponto de partida para a aquisição e integração de novos conhecimentos promovendo uma aprendizagem centrada no aluno com a utilização desta metodologia ativa. A partir dessa definição e da análise realizada concluiu-se que os discentes conseguem desenvolver as habilidades para solucionar situações-problemas que levarão para a vida adulta. No entanto, não fica claro se os mesmos conseguiram absorver o conteúdo necessário das disciplinas através das pesquisas guiadas. Porém, ao utilizar a ABP os estudantes exercitam suas habilidades de análise crítica das situações problema e do cenário para a compreensão e a resolução, sendo essencial para cidadãos no século XXI.

**Palavras-chave:** Aprendizagem baseada em problema; metodologias ativas; educação básica; educação libertadora; cidadão crítico-reflexivo.

## ABSTRACT

This research aims to investigate the applicability of Problem-Based Learning (PBL) in Basic Education contexts by analyzing the concepts and assumptions of PBL in relation to the pedagogical practice proposed by the institution. In order to achieve this objective, a systematic and integrative review was carried out among the authors to identify the main concepts of Problem-Based Learning. In this theoretical basis, authors such as Paulo Freire (1987), Barrows (1986), Berbel (1998), Delisle (2000), Barell (2007), Souza and Dourado (2015) were used. A documentary analysis was also carried out to verify the principles of Problem-Based Learning and documents that guide the institution investigated, and the organization of the pedagogical work of teachers was analyzed in relation to the principles of Problem-Based Learning. This is a qualitative research, with an exploratory-descriptive and documentary study, on the implementation of the methodology in basic education. The concept of PBL created by

Barrows (1986) represents a learning methodology that is based on the use of problems as a starting point for the acquisition and integration of new knowledge, promoting student-centered learning with the use of this active methodology. Based on this definition and the analysis carried out, it was concluded that students are able to develop the skills to solve problem situations that they will take into adult life. However, it is not clear whether they were able to absorb the necessary content of the disciplines through guided research. However, by using PBL, students exercise their skills of critical analysis of problem situations and the scenario for understanding and resolution, which is essential for citizens in the 21st century.

**Keywords:** Problem-based learning; active methodologies; basic education; liberating education; critical-reflective citizen.

## INTRODUÇÃO

Na virada do século XX para o XXI, muito do que se acreditava ser verdade sofreu alterações devido ao avanço tecnológico, não somente este aspecto “entrou” nas salas de aula como também a questão de uma educação mais humanizada ganhou espaço e passou a ser notada pela sociedade.

Pensadores e estudiosos passaram a refletir sobre o futuro da educação e suas implicações para um mundo mais tecnológico e onde a mesma teria espaço. Nomes como Paulo Freire, Morin, Barrows serviram como alicerces para essa pedagogia do século XXI, observando que a educação deveria evoluir junto com o mundo, ou seja, uma nova forma de pensar pedagógico deveria surgir para ir ao encontro das necessidades deste novo século.

Paulo Freire em suas diversas obras já nos alertava sobre uma educação que proporciona aos educandos serem capazes de refletir sobre o que se é estudado fazendo um paralelo com o mundo real, uma pedagogia que liberta e não que encarcera. Tornando os estudantes assim protagonistas de suas próprias realidades, sendo cidadãos críticos-reflexivos, uma educação que disponibiliza as ferramentas para transformar o mundo que os cercam caso seja necessário. Segundo Freire (1987), não pode haver uma pedagogia libertadora estando ela longe da classe oprimida, é preciso que estes alunos sejam exemplos para si mesmos, na sua luta pela libertação.

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem

que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 22).

Tanto Morin (2002) quanto Freire (1987) comentam sobre uma educação que visa a humanização do ser-humano e trazer a parte humana ao homem como forma de libertação dos saberes. Desse modo, é preciso desenvolver hábitos de pensar e refletir entre os estudantes. De acordo com Morin (2002, p.21), “a primeira finalidade do ensino foi proposta por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que uma cabeça bem cheia.” Nesta citação de Montaigne na obra de Morin (Montaigne, 1976, p. 17, apud Morin, 2002, p.21) pode-se perceber a diferença entre cabeça bem cheia, que está relacionada ao conhecimento acumulado, sem atribuição de significado nem relação com a realidade e a vida prática. De contraponto, a cabeça bem-feita corresponde ao conhecimento estruturado a partir da problematização e da construção de sentido, que favorecem a conexão entre os saberes. Esta teoria de Montaigne (1976) e Morin (2002) aproxima-se do conceito de Freire (1987) ao relacionar a cabeça bem cheia com a educação bancária, ao dizer que neste modelo de educação os estudantes não refletem sobre o conhecimento desenvolvido e, sim, agem passivamente recebendo e memorizando conceitos. Já o cabeça bem-feita de Morin (2002) se alinha com a educação para um indivíduo crítico-reflexivo defendido por Freire (1987).

Seguindo este raciocínio, refletir sobre a educação humanista libertadora propicia a construção de conhecimentos e referências importantes para a promoção de diálogos que inspirem novos fazeres na educação formal. Assim, justifica-se a relevância de realizar um estudo acerca da proposição de uma educação humanizadora e libertadora, que forme cidadãos críticos-reflexivos com bases em problemáticas da vida real dos educandos alinhados à compreensão dos conteúdos que estão presentes nos currículos das escolas. Conforme Morin (2015, p. 23):

Ao percorrer esse caminho (pensamento complexo), adquirir a convicção de que embora nossa educação ofereça instrumentos para se viver em sociedade (ler, escrever, calcular), ofereça elementos (infelizmente separados) de uma cultura geral (ciências da natureza, ciências humanas, literatura, artes), destine-se a preparar ou oferecer uma educação profissional, ela sofre de uma carência enorme quando se trata da necessidade primordial de viver: errar e se iludir o menos possível, reconhecer fontes e causas de nossos erros e ilusões, procurar em qualquer ocasião um conhecimento o mais pertinente possível. (MORIN, 2015, p.23).

Nesse cenário, surge a demanda por novas formas de trabalhar com o conhecimento, em que o aluno é colocado no centro do processo de ensino/aprendizagem, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) se mostra como uma interessante abordagem dentro de um grupo de metodologias inovadoras chamadas de Metodologias Ativas, carecendo nesse sentido de estudos e aprofundamento para melhor compreensão de seus limites e possibilidades de aplicação na Educação Básica.

Para Moran (2018), Metodologias Ativas tem por característica o papel protagonista do estudante, de forma mais ativa em relação ao seu processo de ensino/aprendizagem. Assim, o aluno passa a ser o centro do processo de ensino/aprendizagem. Como uma metodologia de aprendizagem inovadora, contrapondo-se aos modelos didáticos de ensino tradicional, no qual o professor é o centro da transmissão de saberes para discentes que apenas recebem e memorizam o conhecimento transmitido. Tendo em mente essas novas práticas educativas, a partir do conceito de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) cunhado por Barrows (1986), ao representar uma metodologia de aprendizagem que tem por base a utilização de situações-problemas como ponto de partida para a aquisição e integração de novos conhecimentos, este presente estudo visa aprofundar a abordagem da ABP. Para tanto, faz-se necessário discutir como práticas pedagógicas para uma educação crítica-reflexiva e inovadora podem auxiliar os educandos a conseguirem enxergar os problemas que os cercam e, assim, poderem transformá-los em oportunidades de solução e também para que possam pensar e repensar uma metodologia pedagógica que vise realmente preparar cidadãos para o século XXI.

## **Problema de pesquisa**

### **Delimitação do problema de pesquisa**

Aprendizagem Baseada em Problemas é uma metodologia existente tanto no Ensino Superior como na Educação Básica. Desta forma, faz-se necessário uma pesquisa que visa analisar os conceitos desta metodologia e como este vem sendo usado na prática pedagógica por professores de uma escola da rede privada de Curitiba em um projeto interdisciplinar. Então, a situação problema levantada é:

Como um Colégio da rede privada de Curitiba realiza a prática pedagógica frente aos princípios do Projeto Político Pedagógico e da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) em contexto educacional da Educação Básica?

## **Pressupostos**

Como percebido na revisão sistemática apresentada a seguir, a Aprendizagem Baseada em Problemas vindo sendo utilizada no Ensino Superior desde o final dos anos 80, usando sempre a realidade do problema a ser solucionado com a instituição de aprendizagem e fazendo um elo entre o mundo em que os estudantes está inserido e a universidade fazendo os educandos desenvolverem um pensamento crítico-reflexivo sobre determinado assunto.

De acordo com a historicidade da Aprendizagem Baseada em Problemas ter sido criado para uma realidade de nível superior, deve-se averiguar se esta metodologia tem a sua aplicabilidade na Educação Básica.

A partir da Aprendizagem Baseada em Problemas faz uma conexão com os problemas de uma dada realidade dos conteúdos escolares ressignificando o papel da escola na Educação Básica.

A metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas auxilia os docentes da Educação Básica a fomentar um pensamento crítico-reflexivo a partir da resolução de problemas no contexto escolar aproximando, assim, a aprendizagem escolar da vida real.

## **Objetivos**

### **Objetivo geral**

Investigar a aplicabilidade da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) em contextos da Educação Básica analisando os conceitos base da ABP frente ao Projeto Político Pedagógico da instituição e a prática pedagógica proposta.

### **Objetivo específicos**

- a) Identificar os principais conceitos da Aprendizagem Baseada em Problemas.
- b) Verificar os princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas no Projeto Político Pedagógica - PPP da escola investigada.

c) Analisar a organização do trabalho pedagógico dos docentes frente ao Projeto Político-Pedagógico e aos princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho tem por objetivo a investigar a aplicabilidade da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) em contextos da Educação Básica comparando os conceitos base da ABP frente ao Projeto Político Pedagógico da instituição e a prática pedagógica proposta.

Partindo do pressuposto que para tal deve-se utilizar uma educação problematizadora ao debater a própria prática e formação docente nos dias atuais, passando por autores como Barrows (1986), Delisle (2000), Leite e Esteves (2001), Barell (2007), José Moran (2015), Souza e Dourado (2015).

Para tal faz-se necessário uma pesquisa de natureza qualitativa, com estudo exploratório-descritivo e documental no PPP da escola, sobre a implementação da metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) em contextos da Educação Básica.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA DA ABP**

De acordo Barrows (1986), a ABP representa uma metodologia de aprendizagem que tem por base a utilização de problemas como ponto de partida para a aquisição e integração de novos conhecimentos. Desta maneira, promove uma aprendizagem centrada no aluno, sendo os professores facilitadores do processo de produção do conhecimento. Nesse processo, os problemas são um estímulo para a aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades para a resolução.

A ABP tem como pressuposto básico o uso de problemas do cotidiano para estimular o desenvolvimento de conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal do discente. Conteúdo conceitual é o conhecimento de um conjunto de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos (ZABALA, 1998). Segundo o mesmo autor, Conteúdo procedimental é um conjunto de ações organizada em processos para um determinado objetivo, como regras, técnicas, métodos, estratégias, procedimentos e habilidades.



Esta metodologia também entra em consonância com habilidades que são desenvolvidas pelo seu uso e as competências gerais da Educação Básica descrita na BNCC, em especial a competência número 2, 7 e 10 como podemos observar no trecho abaixo:

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BNCC, 2018, p. 9)

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BNCC, 2018, p. 9)

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2018, p. 10)

Ao relacionar a ABP e a BNCC (2018) fica claro que esta metodologia se encaixa no fazer pedagógico no intuito de fazer o estudante refletir sobre a realidade em que está inserido dando ferramentas para transformá-la através do exercício da curiosidade intelectual pelas investigações que a metodologia proporciona, a criação de argumentação com base em fatos e informações confiáveis e a dialogicidade entre ações individuais e coletivas.

Esta metodologia incentiva bastante o trabalho em equipe como forma de construção de um pensamento crítico e autônomo. As trocas de ideias e conhecimentos, faz com que o aluno reflita constantemente absorvendo e melhorando as ideias do grupo em que está inserido. Alves Anastásio (2004, p. 6) comenta sobre essa troca no trabalho em equipe: “o ponto de partida é a prática social do aluno que, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento”. Desta forma, o aluno passa a ampliar seus horizontes e áreas de conhecimento, ampliando o seu mundo e o dos outros colegas envolvidos no processo.

A ABP foi mais difundida no ensino superior e, na educação básica à nível nacional, existe pouca literatura que aborda a utilização desta metodologia neste nível de educação. Mesmo na Educação Superior a ABP requer “uma estrutura básica regida por princípios gerais que lhe permitem, de acordo com o nível escolar, o curso

universitário e a disciplina, modelar-se a fim de atender a cada uma das especificidades”. (BARREL, 2007; LAMBROS, 2004 apud SOUZA e DOURADO, 2015).

De acordo com Leite e Afonso (2001) (apud Souza e Dourado, 2015), a estrutura da ABP acontece em 4 etapas distintas, sendo:

- A primeira é a escolha do contexto real da vida dos alunos para a identificação da problemática e a preparação da mesma pelos educandos com auxílio do professor.

- A segunda etapa se configura com os educandos recebendo do professor o contexto problemático para que juntos iniciem o processo de elaboração das situações-problemas sobre o contexto de que eles têm conhecimento prévio e que aprofundarão através da investigação e pesquisa. Logo, passa-se à discussão dessas situações-problemas em grupo, para depois se iniciar o planejamento da investigação para a resolução dos problemas.

- A terceira etapa se dá pelo processo de desenvolvimento da investigação por meio dos recursos disponibilizados pelo professor. Os educandos, constroem conhecimento através das informações por meio de leitura e análise crítica, pesquisam na internet, discutem em grupo o material coletado e levantam as hipóteses das possíveis soluções.

- Por último, os educandos elaboram o resumo das discussões e reflexões, sistematizam as soluções encontradas para as situações-problemas, preparam uma apresentação para a turma e para o professor e após esse momento, promovem uma autoavaliação individual e grupal do processo de aprendizagem que realizaram.

Na elaboração do contexto real problemático, deve ser bem pensado pois é o pontapé inicial da ABP, que garante uma boa investigação e pesquisa e com objetivos claros para a aprendizagem do educando. Desta forma, o contexto deve ser escolhido de uma situação real e significativa. Um bom contexto real problemático deve atrair o interesse dos educandos, haver correspondência entre conteúdos curriculares e aprendizagem, possuir funcionalidade que possa ser facilmente investigado e pesquisado e ter o tamanho ideal para que caso seja amplo demais não desmotive os educandos e sendo reduzido demais não desafia os mesmos à investigação crítica.

Para a construção das situações-problemas, os educandos já com o contexto real problemático em mãos, se organizam em grupos de quatro a cinco componentes para elencar e construir a situação-problema, e também organizam e delegam funções

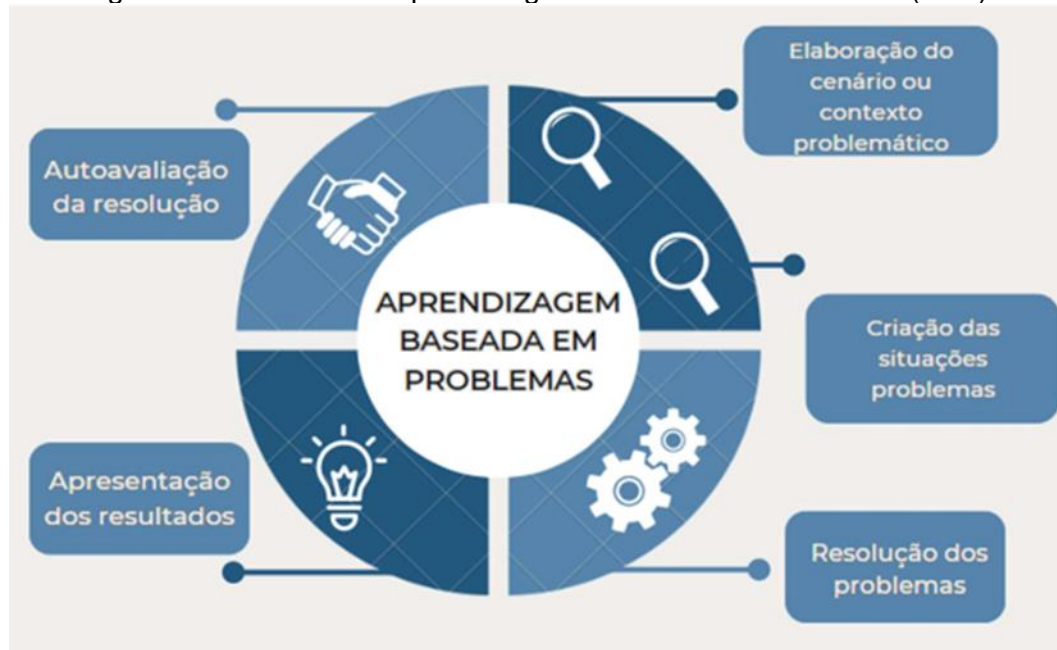
entre os componentes para promover as discussões em grupos e decidir quais elementos devem se aprofundar mais.

Seguindo o planejamento elaborado, passam à discussão dessas questões em grupo e com o professor tutor, que tem a competência de esclarecer as dúvidas, escolher e definir quais os problemas mais relevantes para a investigação e resolução, bem como decidir com os discentes como deverão apresentar as situações-problema a serem aprofundadas tendo em vista a sua resolução sobre a ordem hierárquica. (LEITE & AFONSO, 2001 apud SOUZA e DOURADO, 2015 p.193).

Na resolução das situações-problemas, os discentes se concentram na investigação e pesquisa individual, e, logo após, eles discutem os achados nas pesquisas compartilhando suas reflexões para o enriquecimento dela. O planejamento e organização nesta etapa é essencial para o sucesso dos educandos, aprendendo assim a correlacionar os conteúdos curriculares estudados e investigados com o contexto real que as situações-problemas foram retiradas. A ABP estimula a busca por soluções transdisciplinares, que ao trabalhar com problemas complexos, ainda sem solução no mundo real, os educandos aprendem a relacionar conhecimentos de diferentes áreas, já que os problemas da vida real não apresentam a divisão acadêmica em matérias e disciplinas. “Para isso, os alunos recebem ferramentas a fim de lidar com diferentes paradigmas científicos, conhecimentos tácitos e soluções éticas e aceitáveis e usam conhecimentos de diversas disciplinas”. (BARROWS & TAMBLYN, 1980; BARELL, 2007; O’GRADY et al., 2012; LEITE & AFONSO, 2001 apud SOUZA & DOURADO 2015).

Na etapa final, a apresentação do resultado se dá através de sínteses das discussões em grupo e investigações que objetivam solucionar a situação-problema. Neste momento, deve-se fazer uma autoavaliação individual dos papéis desempenhados na investigação das possíveis soluções para a situação-problema, e também um momento de autoavaliação do grupo como um todo tanto a apresentação dos resultados e as autoavaliações devem ser acompanhados bem de perto pelo professor para que auxilie na remediação de conflitos entre os componentes, caso ocorra. “Na apresentação final, o professor tutor avaliará o processo da aprendizagem verificando se os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais alcançados correspondem a resultados concretos de aprendizagem significativa” (LEITE & AFONSO, 2001 apud SOUZA & DOURADO, 2015 p. 193). Frente a esse entendimento foi elaborado uma sistematização:

Figura 1 – Estrutura da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)



Fonte: os autores baseados em Leite e Afonso (2001)

Como se pode observar, os pressupostos mencionados na introdução desta pesquisa se fazem presentes na aplicação da ABP em contextos educacionais, pois a partir da ABP cria-se uma conexão com os problemas de uma realidade dos conteúdos escolares ressignificando o papel da escola. E também a ABP auxilia os docentes da Educação Básica a fomentar um pensamento crítico-reflexivo a partir da resolução de situações-problemas reais aproximando assim a aprendizagem escolar da vida prática dos educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos da ABP, por ser uma metodologia ativa, já quebra a visão da pedagogia tradicional, sugerindo que os educandos tomem papel de destaque no seu processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo nele um senso de responsabilidade sobre esse processo e da mesma forma mais atuante. Essa metodologia auxilia no desenvolvimento nessas novas habilidades mencionadas no parágrafo introdutório, como a habilidade de curadoria ao investigar fontes confiáveis para levantar argumentos para uma proposta de solução da situação-problema.

A criticidade sobre a situação-problema é uma marca da ABP. Quando o educando consegue, por mediação do professor, perceber que a situação-problema faz parte do mundo real e analisar criticamente e refletir sobre esse cenário, é quando

dentro deles está nascendo um indivíduo crítico as mazelas que afligem a sociedade que os rodeiam, proporcionando a eles um momento de reflexão e possível solução, ou seja, um cidadão mais ativo na sociedade. Não tem como prever o papel de cada estudante na sociedade futura, porém eles tiveram acesso às ferramentas e mecanismos para tal em sala de aula, preparando-os para situações reais no futuro.

Outra habilidade a desenvolver utilizando esta metodologia seria a de discussão em grupo e colaboração, que assim também está incluído a desenvolver a escuta sobre o que o outro tem a dizer e reter o que faz sentido para a tese de solução, respeitar a opinião e o momento de fala do outro, para assim criar um texto colaborativo sintetizando os argumentos de todos os integrantes do grupo.

Concluindo, de acordo com a literatura investigada nesta pesquisa, o Projeto Político-Pedagógico da instituição e o relato dos participantes, a ABP torna-se uma metodologia eficaz por apresentar resultados de aprendizagem importantes, observados pelos docentes participantes. Os resultados positivos, mencionados por eles são reveladores dos reais benefícios dessa metodologia: alguns alunos que não se adaptam bem no ensino tradicional, na ABP, apresentam resultados melhores em seu processo de ensino-aprendizagem, pois são mais ativos e comprometidos, os estudantes constroem o conhecimento e apresentam seus resultados com mais segurança por serem estes frutos de um processo de investigação e reflexão, conduzidos por eles mesmos e não se limitam a apresentar respostas prontas, muitas das vezes decoradas, para questões dadas pelo docente.

Diante dos argumentos apresentados, constados a partir dos discursos docentes, pode-se afirmar que na Aprendizagem Baseada em Problemas, os educandos exercitam suas habilidades de análise crítica das situações-problema e do cenário para a compreensão e a resolução das mesmas; os docentes argumentam que os estudantes desenvolvem a capacidade de inter-relação e colaboração no trabalho em grupo, pois buscam as informações e avaliam a sua importância para a resolução das situações-problemas e aprendem com autonomia, habilidades essas que são essenciais para cidadãos no século XXI.

## REFERÊNCIAS

BARROWS, H. S. **A Taxonomy of Problem-Based Learning methods**. Medical Education, v.20, p. 481-486, 1986.

BARROWS, Howard S. **Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview**. In: WILKERSON L.; GILSELAERS H. (Eds.). Bringing problembased learning to higher education: theory and practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., 1996.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, N. N. **Problematização e Aprendizagem Baseada em Problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, 1998.

BOROCHOVICIUS, E., TASSONI, E. **Aprendizagem Baseada em Problemas: uma experiência no Ensino Fundamental**. Educação Em Revista, 37, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

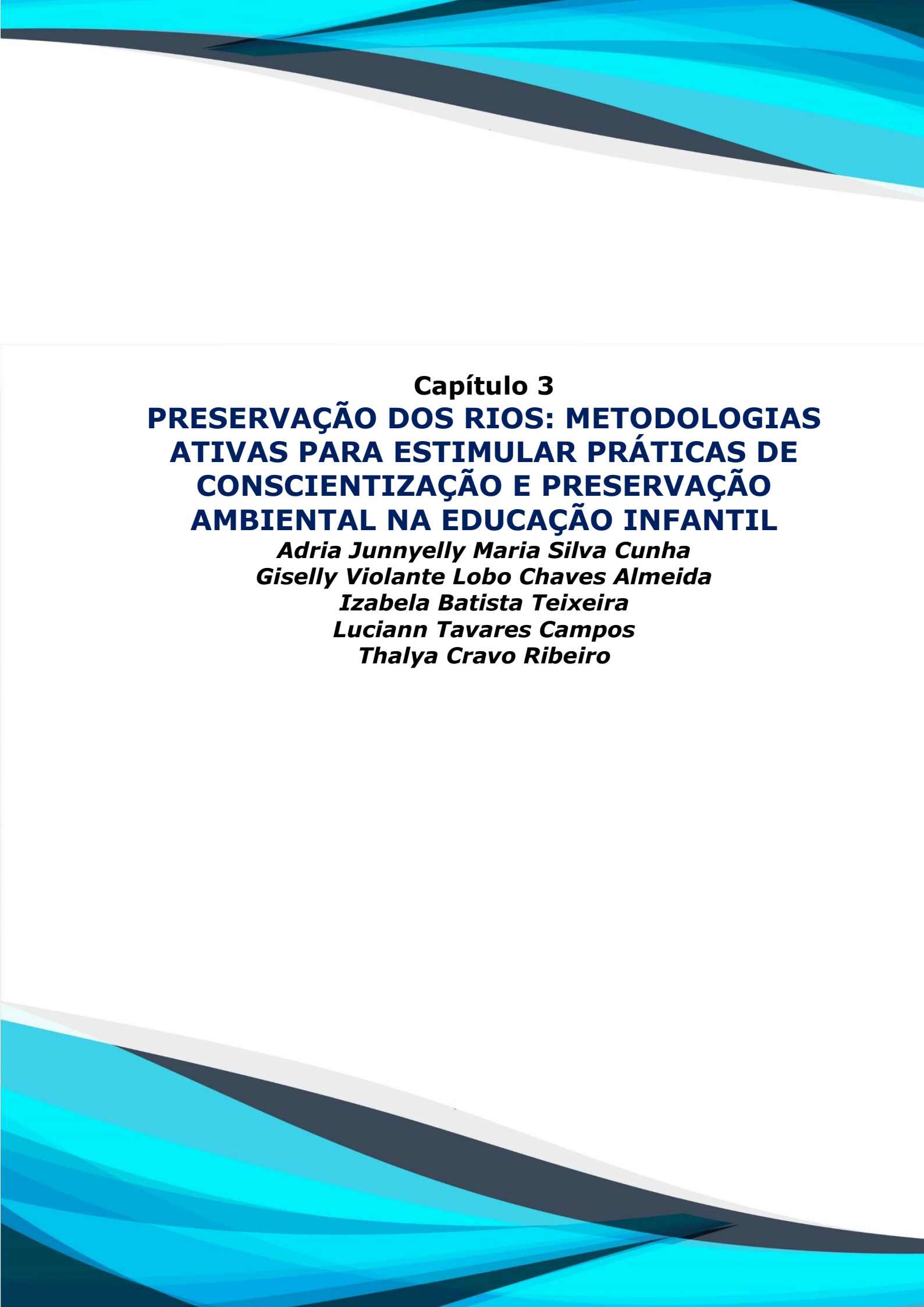
DELISLE, R. **Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Porto: ASA, 2000.

LEITE, L.; AFONSO, A. **Aprendizagem baseada na resolução de problemas. Características, organização e supervisão**. Boletim das Ciências, 48, p. 253-260, 2001.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.



SAKAI, M. H.; LIMA, G.Z. **PBL: uma visão geral do método**. Olho Mágico, Londrina, v. 2, n. 5/6, n. esp., 1996.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. **Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo**. Holos, vol. 5, 2015, pp. 182-200 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil.



**Capítulo 3**  
**PRESERVAÇÃO DOS RIOS: METODOLOGIAS  
ATIVAS PARA ESTIMULAR PRÁTICAS DE  
CONSCIENTIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO  
AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Adria Junnyelly Maria Silva Cunha*  
*Giselly Violante Lobo Chaves Almeida*  
*Izabela Batista Teixeira*  
*Luciann Tavares Campos*  
*Thalya Cravo Ribeiro*



# **PRESERVAÇÃO DOS RIOS: METODOLOGIAS ATIVAS PARA ESTIMULAR PRÁTICAS DE CONSCIENTIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



## ***Adria Junnyelly Maria Silva Cunha***

*Graduanda em licenciatura plena em pedagogia, Universidade do Estado do Pará,  
adriasilva2409@gmail.com*

## ***Giselly Violante Lobo Chaves Almeida***

*Graduanda em licenciatura plena em pedagogia, Universidade do Estado do Pará,  
gisellychavesalmeida@gmail.com*

## ***Izabela Batista Teixeira***

*Graduanda em licenciatura plena em pedagogia, Universidade do Estado do Pará,  
Izabelabatista32@gmail.com*

## ***Luciann Tavares Campos***

*Graduando em licenciatura plena em pedagogia, Universidade do Estado do Pará,  
luciannc3@gmail.com*


## ***Thalya Cravo Ribeiro***

*Graduanda em licenciatura plena em pedagogia, Universidade do Estado do Pará,  
thalyaribeiro2010@hotmail.com*



### **RESUMO**

Este estudo aborda a importância da educação ambiental na educação infantil, com ênfase na compreensão das crianças sobre o





meio ambiente, especialmente sobre a preservação dos rios, destacando sua contribuição vital como habitat da biodiversidade e fontes de água doce. Destaca a urgência de práticas sustentáveis na educação infantil para preservar os recursos hídricos, enfatizando que a conscientização ambiental contribui para formar cidadãos responsáveis. O enfoque incentiva uma reflexão construtiva sobre as interferências humanas no meio ambiente, ressaltando a importância de cultivar atitudes responsáveis desde a infância e reconhecendo o papel crucial das crianças na preservação ambiental por meio da educação ambiental.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educação Ambiental. Preservação dos rios.

### **ABSTRACT**

This study addresses the importance of environmental education in early childhood education, with a focus on children's understanding of the environment, particularly the preservation of rivers, emphasizing their vital role as habitats for biodiversity and sources of freshwater. It highlights the urgency of incorporating sustainable practices in early childhood education to safeguard water resources, stressing that environmental awareness contributes to shaping responsible citizens. The approach fosters constructive reflection on human impacts on the environment, emphasizing the importance of cultivating responsible attitudes from an early age and recognizing the crucial role of children in environmental preservation through environmental education.

**Keywords:** Early Childhood Education. Environmental Education. River Preservation.

## **INTRODUÇÃO**

A sustentabilidade ambiental é um dos maiores desafios enfrentados pela sociedade contemporânea, especialmente em um cenário em que a degradação de rios, oceanos e outros corpos d'água se intensifica, agravada pelo aumento das secas e pela poluição crescente. Os rios, como fontes vitais de água doce e habitats para uma rica biodiversidade, desempenham um papel essencial na manutenção do equilíbrio ecológico. Entretanto, sua contaminação e os efeitos das mudanças climáticas ameaçam não só a sobrevivência de inúmeras espécies, mas também a estabilidade climática global, afetando a qualidade de vida humana e o próprio futuro do planeta.

Nesse contexto, a educação, especialmente a educação infantil, emerge como um instrumento fundamental para o enfrentamento dos problemas ambientais, sendo a primeira instância onde é possível plantar as sementes de uma consciência

ecológica sólida. A integração da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas desde os primeiros anos de vida não só contribui para a formação de crianças conscientes, mas também para o desenvolvimento de habilidades e valores necessários para que elas se tornem agentes ativos na promoção da sustentabilidade e na preservação do meio ambiente.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Brasil, 2010), é essencial integrar princípios éticos ao processo educacional, promovendo a formação de cidadãos responsáveis, solidários e comprometidos com o bem comum. Nesse sentido, a educação ambiental vai além da simples transmissão de informações sobre o meio ambiente; ela busca estimular atitudes e comportamentos que favoreçam a preservação do meio ambiente e a conscientização crítica sobre as interações humanas com o ecossistema. Com isso, o ensino ambiental no início da vida escolar torna-se uma prática estratégica para a formação de cidadãos que entendem a interdependência entre seres humanos e o meio ambiente, e que se comprometem com o cuidado da natureza como um princípio ético de vida.

A proposta de integração da Educação Ambiental na Educação Infantil não se limita apenas à assimilação de conceitos e informações. Ela visa criar um espaço de aprendizagem em que as crianças possam, desde cedo, vivenciar práticas que as aproximem de uma relação mais responsável e afetiva com a natureza. Além disso, o ambiente escolar se torna um lugar de experimentação e reflexão crítica, no qual as crianças, por meio de atividades práticas e lúdicas, podem entender e internalizar a importância da preservação dos recursos naturais e os impactos das ações humanas sobre o meio ambiente.

Este capítulo tem como objetivo discutir a importância de incorporar a Educação Ambiental na Educação Infantil, focando especificamente na preservação dos rios. Abordaremos metodologias pedagógicas que se alinham com as abordagens de Paulo Freire e David Ausubel, cujas teorias e práticas educativas contribuem para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. A Pedagogia Freiriana, que valoriza a autonomia, a participação ativa e o pensamento crítico, é apresentada como um modelo eficaz para engajar as crianças na reflexão sobre questões ambientais. Por sua vez, a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, que enfatiza a conexão entre o conhecimento prévio do aluno e o novo aprendizado, também

contribui para a construção de uma compreensão mais profunda e duradoura sobre os temas ambientais abordados.

Ao longo deste estudo, apresentaremos um caso prático realizado com crianças de 5 e 6 anos do Jardim II, em que atividades como a simulação de um rio poluído e a confecção de cartazes ilustrativos foram utilizadas como ferramentas pedagógicas para promover a conscientização ambiental. Essas atividades não só facilitaram a assimilação dos conceitos de preservação dos rios, mas também envolveram as crianças de forma interativa e participativa, permitindo-lhes compreender a importância da água e os riscos da poluição de maneira concreta e significativa.

Com este trabalho, objetivou-se mostrar como práticas pedagógicas bem estruturadas e alinhadas com teorias educacionais transformadoras podem ser aplicadas na Educação Infantil para sensibilizar as crianças sobre a necessidade urgente de preservação ambiental. Além disso, buscamos destacar como essas experiências formativas podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes responsáveis e éticas em relação ao meio ambiente, preparando as futuras gerações para os desafios ambientais que certamente enfrentarão. Ao integrar a Educação Ambiental de forma ativa e participativa no currículo escolar, proporcionamos aos alunos uma formação que não só abrange o conhecimento teórico, mas que também os engaja em práticas concretas e significativas de cuidado com o planeta.

Portanto, este capítulo se propõe a refletir sobre o papel da educação no processo de conscientização ambiental e na formação de cidadãos mais críticos e comprometidos com a sustentabilidade. Ao combinar teoria e prática pedagógica, buscamos mostrar que a Educação Infantil pode ser um campo fértil para o desenvolvimento de uma educação ética, sustentável e transformadora, capaz de promover a construção de uma sociedade mais justa e ambientalmente responsável.

## **METODOLOGIA**

Este estudo, realizado na Unidade de Educação Infantil Monte Alegre, localizada no bairro do Jurunas, em Belém (PA), teve como propósito central desenvolver nas crianças do Jardim II uma percepção crítica sobre os desafios ambientais, com ênfase na preservação dos rios. Fundamentado na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1982) e nos princípios da Pedagogia Crítica

de Freire (2021), o projeto buscou superar metodologias tradicionais e mecanicistas, promovendo uma construção de conhecimento significativa, prática e conectada à realidade das crianças.

Na primeira etapa, investigou-se a compreensão dos alunos sobre os conceitos de "preservar" e "rio". Utilizou-se uma linguagem acessível para explicar "preservar" como cuidar de algo importante e "rio" como um curso d'água essencial para plantas, animais e pessoas, além de ser habitat de diversas espécies. Este momento destacou a importância da preservação e os impactos negativos da poluição dos rios, conectando novos conhecimentos às vivências das crianças, como defendido por Ausubel (1982).

Freire (2021) reforça que a educação deve ir além da transmissão de informações, promovendo autonomia e pensamento crítico. Essa abordagem foi aplicada ao incentivar as crianças a refletirem sobre os impactos da poluição fluvial e a necessidade de preservação, de maneira crítica e participativa.

Na segunda etapa, um vídeo educativo reforçou os danos causados pela poluição dos rios, seguido de discussões e de um jogo de caça aos peixes, que aprofundou o conhecimento sobre práticas de conscientização ambiental.

Na terceira etapa, um modelo de rio feito com materiais recicláveis foi apresentado às crianças, contendo representações de espécies aquáticas e resíduos humanos. As crianças foram desafiadas a "limpar" o rio, identificando o que não deveria estar nele. Após a atividade, os resíduos retirados foram utilizados na criação de um cartaz que comparava um rio limpo e um rio poluído. Esse processo culminou com a entrega de medalhas às crianças, reconhecendo-as como "Protetores da Água", reforçando a valorização de sua participação ativa, alinhada à pedagogia freiriana.

As atividades práticas, como o jogo e a confecção do cartaz, exemplificam a aplicação dos princípios de Ausubel (1982), conectando conceitos teóricos à experiência concreta, enquanto promovem o engajamento crítico e coletivo preconizado por Freire (2021). Assim, o projeto proporcionou não apenas um aprendizado mais profundo e significativo, mas também a formação de atitudes éticas e responsáveis em relação ao meio ambiente, promovendo desde cedo uma educação voltada à sustentabilidade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os diálogos estabelecidos ao longo da aplicação do projeto demonstraram a importância de inserir temas ambientais na Educação Infantil. É essencial formar cidadãos conscientes desde os primeiros anos de vida, promovendo atitudes responsáveis em relação ao meio ambiente e preparando as crianças para enfrentarem os desafios ambientais futuros. A abordagem pedagógica, fundamentada na teoria de Ausubel (1982) e nos princípios de Freire (2021), possibilitou uma construção de conhecimento significativa e participativa.

### Aplicação Prática e Conscientização Ambiental

Para tornar os conceitos mais concretos, os alunos participaram de uma análise prática de um "rio" simulado, representado por um ambiente com espécies aquáticas e resíduos poluentes. Durante a atividade, as crianças identificaram e "limparam" os resíduos presentes no rio (Figuras 1 e 2), integrando, de maneira prática, os conhecimentos discutidos em sala. Essa dinâmica favoreceu a conscientização ambiental e promoveu o engajamento, alinhando-se à proposta de Freire (2021), que defende uma educação crítica e emancipadora, ao mesmo tempo em que reforçou a aprendizagem significativa de Ausubel (1982), conectando os conteúdos ao cotidiano das crianças.

Figura 1 - Análise do rio



Fonte: Autores, 2023.

Figura 2 - Limpeza do rio



Fonte: Autores, 2023.

## Construção do Cartaz e Consolidando Aprendizados

Como etapa final, os alunos criaram um cartaz interativo para ilustrar e comparar um "rio limpo" e um "rio sujo" (Figura 3). Essa atividade consolidou os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, ao permitir que as crianças aplicassem de forma prática os conceitos aprendidos. A correta disposição dos elementos nos cartazes demonstrou uma compreensão efetiva dos conteúdos e reforçou a importância da participação ativa no processo educativo.

Figura 3 - Cartaz rio limpo e rio sujo



Fonte: Autores, 2023.

## Reflexão sobre a Abordagem Pedagógica

Os resultados indicaram que a utilização de metodologias ativas e interativas, como as aplicadas neste projeto, promoveu um aprendizado mais significativo e engajador. Ausubel (1982) destaca que a aprendizagem ocorre de forma eficaz quando novas informações são integradas ao conhecimento prévio, e esse princípio foi evidenciado ao valorizar as experiências e percepções das crianças. Por outro lado, Freire (2021) enfatiza que o aprendizado crítico e participativo capacita os educandos a intervirem de forma transformadora na realidade, perspectiva que se concretizou na simulação prática da limpeza do rio.

## Implicações e Contribuições para a Educação Infantil

A interação prática com o tema ambiental não apenas favoreceu a internalização dos conteúdos, mas também demonstrou o impacto positivo que projetos de conscientização podem ter nos primeiros anos escolares. Essa

abordagem pedagógica, ao conectar teoria e prática, contribuiu para o desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica e duradoura, beneficiando não apenas os educandos, mas também a sociedade e o meio ambiente.

Assim, a inclusão de temas ambientais no currículo da Educação Infantil, apoiada por metodologias ativas e pelo respeito ao conhecimento prévio dos alunos, mostrou-se uma estratégia eficaz para promover a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a sustentabilidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A conscientização ambiental na educação infantil é essencial para preservar os rios e formar cidadãos responsáveis, ressaltando a eficácia das metodologias ativas e a valorização das concepções das crianças. As atividades práticas impulsionaram o desenvolvimento de aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais, gerando uma reflexão construtiva sobre as interferências humanas no meio ambiente. Dessa forma, enfatiza-se não apenas a importância do conhecimento adquirido, mas também a necessidade de cultivar atitudes e comportamentos responsáveis desde cedo.

Durante a execução do projeto, destacaram-se lições valiosas, absorvíveis não apenas pelos alunos, mas também pelas aplicadoras. Por meio das estratégias empregadas, evidenciou-se o pouco explorado entendimento sobre questões ambientais nas fases iniciais da educação infantil. Esse cenário sublinha a urgência de aprimorar a abordagem pedagógica desde os primeiros anos de formação, destacando a importância de integrar temas ambientais de maneira mais abrangente no currículo educacional.

Adicionalmente, a compreensão precoce das questões ambientais prepara as crianças para enfrentar desafios globais relacionados ao meio ambiente, como mudanças climáticas e gestão sustentável de recursos. Introduzir práticas sustentáveis desde cedo possibilita que as crianças internalizem comportamentos responsáveis, incluindo a redução do desperdício e o uso eficiente de recursos naturais, como a água. Educar sobre a preservação dos rios promove uma cultura de responsabilidade social, onde as crianças reconhecem seu papel na preservação do meio ambiente e entendem o impacto direto das ações humanas no ecossistema fluvial.

## REFERÊNCIAS


AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARROS, Lorraine. et al. RECENA, Maria. **CONSCIENTIZAR OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A IMPORTÂNCIA DE PRESERVAR O MEIO AMBIENTE**. Educação Ambiental em Ação. N°18. p.1-13. Setembro, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. Disponível em: ><https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf><. Acesso em: 18 de novembro de 2023.







**Capítulo 4**  
**IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA**  
**NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS**  
**INCLUSIVAS NAS ESCOLAS**


*Andreia Carletti Siqueira Ronconi*





# IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS ESCOLAS

**Andreia Carletti Siqueira Ronconi**




*Professora de Educação Infantil (2010) e Pedagoga (2021) pela Rede Municipal de Ensino. É Mestra em Educação pela Universidade Olford Walters e reconhecido pela UFRJ (2018). Licenciada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Castelo Branco (2001) e Licenciada em Artes pela Faculdade de Ciências Humanas de Vitória (2012). Pós-graduação em Planejamento educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (2003), Educação Especial Inclusiva pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2007), Psicopedagogia pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2008) e Educação Especial/Inclusiva pela Faculdade Unida (2011).*

*carlettisiqueiraandreia@gmail.com*



## RESUMO



Este estudo tem como objetivo explorar a importância da formação continuada na implementação de práticas inclusivas nas escolas. A metodologia utilizada consiste em um ensaio teórico, com abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta dos dados foram estudos de publicações de artigos científicos encontrados em plataformas como Scielo, Google Acadêmico e Biblioteca Virtual. Os resultados destacam que a formação continuada tem papel essencial na preparação dos docentes para lidar com a diversidade em sala de aula e na adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Conclui-se que investir em formação continuada é fundamental para a efetivação da educação inclusiva, promovendo uma educação equitativa e de qualidade.

**Palavras-chave:** Formação Continuada, Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas.



### **ABSTRACT**

This study aims to explore the importance of continuing education in implementing inclusive practices in schools. The methodology used consists of a theoretical essay with a qualitative approach. The data collection instruments were studies of scientific articles published on platforms such as Scielo, Google Scholar and Virtual Library. The results highlight that continuing education plays an essential role in preparing teachers to deal with diversity in the classroom and in adopting inclusive pedagogical practices. It is concluded that investing in continuing education is essential for the implementation of inclusive education, promoting equitable and quality education.

**Keywords:** Continuing Education, Inclusive Education, Pedagogical Practices.

## **INTRODUÇÃO**

A educação inclusiva tem sido um tema de crescente relevância no cenário educacional brasileiro, especialmente em função das demandas sociais e legais que reforçam o direito à educação de qualidade para todos. Nesse contexto, a formação continuada de professores emerge como um elemento chave para a implementação eficaz de práticas inclusivas, pois permite que os docentes desenvolvam habilidades e competências necessárias para atender às especificidades dos alunos com diferentes necessidades.

A formação de professores é essencial para a implementação bem-sucedida da Base Nacional Comum Curricular, pois exige que os professores não apenas dominem os conteúdos acadêmicos, mas também promovam uma aprendizagem significativa, integrem tecnologias digitais no ensino e adotem práticas pedagógicas inclusivas.

Entretanto, as práticas inclusivas enfrentam diversos desafios, como a falta de formação adequada dos professores, infraestrutura escolar insuficiente, preconceitos sociais, resistência à inclusão e a ausência de formação continuada. No entanto, uma limitação no estudo é ausência de uma pesquisa de campo, que poderia oferecer uma perspectiva mais abrangente sobre as percepções e experiências dos professores em relação a essas práticas.

O objetivo do estudo é explorar a importância da formação continuada na implementação de práticas inclusivas nas escolas, destacando como ela contribui

para a qualificação dos professores e a melhoria do ambiente educacional para alunos com diferentes necessidades

o artigo busca trazer contribuições práticas e teóricas ao tema, destacando a importância de novas publicações que aprofundem a discussão sobre inclusão e seus impactos. Assim, incentiva os leitores, sejam educadores, gestores ou pesquisadores, a refletir sobre seu papel na promoção de práticas inclusivas e na construção de uma sociedade mais justa e acolhedora.

## **1. METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo bibliográfico através da abordagem qualitativa, com procedimentos técnicos descritivos, sobre as abordagens pedagógicas, as práticas educacionais e as percepções dos professores sobre seu papel, contribuindo para reflexões que podem a formação inicial. A busca da coleta dos dados se deu por meios de artigos científicos publicados nas plataformas como scielo, google acadêmico, biblioteca virtual.

Portanto, na abordagem bibliográfica, Gil (2007), diz que a pesquisa bibliográfica é feita de materiais já existentes e constituída, especialmente, de livros e artigos científicos. Em relação a abordagem qualitativa, Creswell (2017) explicam que representa uma forma de compreensão dos significados atribuídos a eventos específicos pelos seus participantes, considerando a existência de uma natureza subjetiva sobre um assunto a ser narrado ou descrito.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 IDENTIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA**

A identidade docente é construída ao longo do tempo, influenciada por fatores como a formação inicial, a experiência profissional e os contextos socioculturais nos quais o professor está inserido. Esses elementos interagem de maneira dinâmica, moldando a forma como o docente se percebe e é percebido em sua profissão. Além disso, a formação continuada atua como um elemento transformador nesse processo, oferecendo oportunidades para o aprimoramento de práticas pedagógicas e para reflexões críticas sobre o papel do professor na sociedade e na sala de aula.

Para Meksenas (2003), a constituição da identidade é um processo contínuo e atemporal, que articula várias dimensões de maneira interdependente. Esse caráter de constante transformação é fundamental para compreendermos o ser humano como um agente ativo no mundo. Por exemplo, as mudanças tecnológicas e sociais, como a digitalização do ensino e as demandas por práticas inclusivas, exigem que o professor se adapte e inove constantemente. Nesse sentido, a formação continuada surge como um meio para o professor acompanhar essas transformações e identificar novas oportunidades educativas que potencializem a aprendizagem dos alunos.

A sociedade está se transformando todos os dias, e em todas as áreas do saber. O professor como mediador deve acompanhar as transformações que são feitas tanto no mundo, quanto no meio em que trabalha, na sala de aula ele deve perceber as oportunidades educativas, meios que possam desenvolver mais aprendizados com os alunos, e que muitas vezes, o profissional não está preparado para isso.

O modo como aprendemos e ensinamos é uma característica relacionada ao conhecimento que construímos do decorrer da formação profissional, esse conhecimento tem grande importância para os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar, pois todo professor precisa buscar e construir competências necessárias para agir como profissional e atuar na educação.

A forma como aprendemos e ensinamos está diretamente relacionada ao conhecimento que construímos ao longo da formação inicial e continuada. Esse conhecimento é essencial no ambiente escolar, pois capacita o professor a lidar com a diversidade e a complexidade de sua prática pedagógica. Gomes (2008) destaca que a identidade docente enfrenta crises quando é vista como algo fixo, ignorando seu caráter dinâmico e dialético. Por isso, é fundamental que a formação continuada promova a reflexão crítica, permitindo que o professor compreenda as mudanças de seu contexto e transforme sua prática pedagógica com base nas necessidades contemporâneas.

No entanto, a construção da identidade docente enfrenta desafios importantes. A desvalorização da profissão, a sobrecarga de trabalho e a falta de reconhecimento geram insegurança e desmotivação, dificultando o fortalecimento dessa identidade. Saviani (2009) aponta que garantir recursos materiais e condições de trabalho dignas é fundamental para atrair profissionais qualificados. Além disso, é necessário que as

políticas públicas priorizem a valorização econômica e social dos professores, promovendo o reconhecimento de sua relevância na sociedade.

Ser professor é, portanto, estar em constante desenvolvimento. E como vimos, a identidade profissional não está conclusa, vai se fazendo ao longo de toda a carreira. Segundo Garcia (2009, p.9), “deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”.

O profissionalismo traz consigo professores que façam seu trabalho de modo colaborativo, concretizando a atualidade. Para se construir como professor é necessária uma boa motivação e querer se tornar mais que um professor, trabalhar com satisfação e levar para a sala de aula as mudanças que acontecem no mundo, colocando a profissão para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos(as).

Tardif (2000) e Raymond (2000), afirmam sobre docência:

Ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assume assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (Tardif; Raymond, 2000, p. 239).

Contudo, o autor comenta sobre as experiências, observações que vão se construindo pelo professor. Elementos que são essenciais para a prática e que ele como profissional possa realizar uma vivência construindo habilidades de sua profissão. A formação continuada pode contribuir para o redimensionamento do papel social do profissional professor, que é uma necessidade emergente, e pode ser promotora de bem-estar à medida que permita o acesso a afetividade e o fortalecimento dos vínculos sociais, bem como ofereça subsídios que permitam ao professor se transformar e transformar sua prática.

Portanto, a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes, possibilitando a atualização de conhecimentos e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Mais do que um requisito legal, ela é uma ferramenta para enfrentar os desafios do cotidiano escolar e alinhar as práticas educativas às demandas contemporâneas. Nacarato (2013) aponta que

Em 2002 as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, Resolução CNE/CEP nº1, 18/02/2002, propôs o emprego de uma

formação inicial do professor reflexivo e pesquisador. “Passados dez anos dessas orientações para a formação do professor da escola básica, os estudos têm apontado que poucas mudanças ocorreram nos cursos de licenciatura.” (Nacarato, 2013, p.4)

A formação continuada ganha um aspecto especial na busca do bem-estar docente, embora, práticas que não destacam o professor como protagonista deste processo, ainda são constantes, promovendo o mal-estar docente. Destacam-se como indicadores de mal-estar docente, segundo Esteve (1999), a modificação no papel do professor, no contexto social, massificação do ensino e das práticas educacionais, esgotamento e acumulação de exigências sobre o professor.

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, empenha um papel central na redefinição da formação de professores no Brasil, estabelecendo diretrizes que impactam tanto os currículos dos cursos de formação docente quanto as práticas pedagógicas em sala de aula. Suas orientações exigem que os professores desenvolvam competências além do conhecimento específico de suas disciplinas. Como parte desse processo, foram criadas a Resolução CNE/CP nº 02/2019 e o Parecer CNE/CP nº 14/2020, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada, DCN-FPEB e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada, BNC-Formação Continuada, reforçando a subordinação das políticas educacionais à BNCC (Brasil, 2019; 2020).

Uma das principais exigências da BNCC (2018), é que os professores promovam uma aprendizagem significativa, onde os alunos possam aplicar os conhecimentos adquiridos de maneira prática e contextualizada. Isso requer que os docentes desenvolvam habilidades para criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e interativos, que incentivem a participação ativa dos alunos no processo educativo. Bueno (2022) destaca que a formação de professores é essencial para garantir que os educadores estejam preparados para enfrentar esses desafios e promover uma educação de qualidade.

A BNCC tem um papel central na redefinição da formação de professores no Brasil. Ela exige que os educadores desenvolvam competências que vão além do domínio de conteúdos disciplinares, como a promoção de aprendizagens significativas e a integração de tecnologias digitais no ensino. Por exemplo, os professores precisam criar ambientes dinâmicos e interativos, que favoreçam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. De Gasperi e Emmel (2023) reforçam que

a formação continuada deve ser permanente, permitindo ao professor refletir sobre sua prática, explorar novas metodologias e integrar tecnologias de maneira eficaz.

A implementação da BNCC na formação de professores enfrenta uma série de desafios que precisam ser abordados para garantir seu sucesso. Esses desafios incluem a necessidade de adequação dos currículos de formação inicial, resistência às mudanças por parte dos educadores, falta de recursos para a formação continuada, entre outros. Superar esses obstáculos é importante para que a BNCC possa ser implementada de forma eficaz e para que os professores estejam preparados para enfrentar as novas exigências curriculares.

O fortalecimento da identidade docente e a formação continuada devem caminhar juntos, alicerçados em políticas públicas integradas que considerem as demandas locais e globais da educação. Além disso, o engajamento das instituições escolares e das comunidades é indispensável para criar uma cultura de valorização da profissão docente. Nesse contexto, (Bragagnolo; Luna, 2004), diz que a formação continuada surgiu como uma oportunidade de reflexão crítica sobre as práticas diárias, promovendo identidades pessoais e profissionais mais conscientes e alinhadas às necessidades contemporâneas.

## 2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A concepção de inclusão escolar é muito ampla e complexa. Em sua amplitude a inclusão não se restringe apenas aos alunos com algum tipo de deficiência, mas se estende a todos os indivíduos no processo educacional, incluir é não deixar ninguém de fora. Segundo Carvalho (2000), ao final do século XX muitos conflitos e transformações aconteceram, principalmente, no contexto da educação especial presente no Brasil desde o período imperial.

Surgem, então, as expressões “Educação para todos”, “Todos na escola”, “Escola para todos”. Porém, a autora ressalta que a proposta da educação inclusiva vem sendo difundida desde o século XVIII por Pestalozzi e Froebel quando eles afirmavam a importância do respeito à individualidade de cada criança (Carvalho, 2000, p.145).

A Lei nº 4.024 de 1961 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDBEN, garantia o direito à educação em escolas regulares para as crianças com deficiência. Entretanto, em 1970, houve um retrocesso na caminhada da política



inclusiva com a Lei nº 5.692/71 que defendia o tratamento especializado para os alunos com deficiência, reforçando, assim, a separação desses alunos em salas especiais (Brasil, 1961; 1971).

A inclusão escolar é um processo que busca garantir a participação plena e efetiva de todos os alunos no ambiente educacional, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou culturais. Nesta perspectiva, Mantoan (2006) diz que os professores buscarem estratégias que visam desenvolver as potencialidades e habilidades de seus alunos, acabando com as barreiras e promovendo a acessibilidade, temos que garantir o acesso, permanência e qualidade a todos, pois é um direito garantido por lei. Atualmente é inaceitável dizer *não estou preparado*, pois a formação continuada é primordial para aprimoramento das nossas práticas.

Um dos principais desafios para a inclusão escolar é a carência de formação específica dos professores para atender às demandas da diversidade. Muitos educadores não recebem, em sua formação inicial ou continuada, o preparo necessário para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades de alunos com deficiência, transtornos de aprendizagem ou diferenças socioculturais. Conforme Palhares e Marins (2002) salienta que para que a inclusão ocorra na escola, é necessário que os professores busquem conhecimentos, que a escola incentive formação continuada, que se tenha uma política de educação inclusiva na escola e que seja aplicada em seu contexto.

De acordo com Glat (2007) os alunos especiais precisam de auxílio para o seu desenvolvimento e aprendizado, que podem ser:

- a) Apoio Intermitente: utilizado esporadicamente, quando necessário, em fases de mudanças bruscas na vida da pessoa e/ou situações específicas de aprendizagem, como, por exemplo, no ingresso do aluno da classe regular.
- b) Apoio Limitado: oferecido por tempo limitado: reforço pedagógico para determinado conteúdo, treinamentos para ingressar no mercado de trabalho.
- c) Apoio Extensivo: oferecido de forma periódica e regular, podendo se estender sem limitação de tempo para determinados ambientes, por exemplo, atendimento do professor itinerante na escola ou na sala de recursos, suporte do gerente do trabalho, ou outros especialistas, para adaptação no campo profissional.
- d) Apoio pervasivo ou generalizado: para indivíduos com maior grau de comprometimento; é constante, intenso, disponibilizado em todos os ambientes durante toda a vida; em geral são realizados por uma equipe multiprofissional (Glat, 2007. p. 86).

Dentre as várias condições a serem asseguradas ao professor, o domínio do saber para que seu fazer seja consciente, planejado e seguro pode ser um fator dos mais relevantes para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. Pois, a sobrecarga de trabalho dificulta o planejamento de aulas diferenciadas e inclusivas. Para isso, a formação continuada se torna essencial no ambiente escolar, fazendo que os professores desenvolvem atividades práticas inclusivas com mais facilidade.

Neste contexto, são necessárias as práticas inclusivas para oferecer um ambiente rico em aprendizagem, onde todos possam ser acolhidos e sintam se parte do seu processo ensino e aprendizagem sem qualquer tipo de exclusão e discriminação. Abenhaim (2005) nos mostra que, para promover a inclusão, o professor precisa, além da formação continuada, dirigir um olhar diferenciado para os seus alunos e se mostrar disposto a planejar estratégias de enfrentamento das dificuldades que surgem, quando se atua em uma escola inclusiva para uma sociedade inclusiva:

Teremos que entender as necessidades à medida que elas surjam, a partir da necessidade de cada sala, de cada escola. Não sabemos antecipadamente quais as dificuldades que teremos que superar. A inclusão impõe um olhar para cada um como ser em desenvolvimento que precisa de caminhos para desenvolver seu potencial. A inclusão é um movimento que pretende aproximar a todos, sem que ninguém fique de fora. Todos nós a queremos e temos uma responsabilidade muito grande, porque depende de cada um de nós para existir (Abenhaim, 2005, p. 520).

Um ponto importante que não podemos deixar de frisar é a mudança atitudinal de cada um, de como nos posicionamos diante da diversidade, de acordo com Lourenço (2010) não podemos apenas tolerar e sim acolher adequadamente todos os tipos de alunos, entender o outro e possibilitar que nos entenda e assim criarmos não só uma sala inclusiva, mas também uma sociedade mais inclusiva que saiba acolher e respeitar as diferenças.

No Brasil, a inclusão escolar é respaldada por um conjunto de legislações e políticas públicas que visam assegurar o direito à educação para todos. A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 2 de dezembro de 2017, orienta práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e promovem uma aprendizagem significativa (Brasil, 2017). O Plano Nacional de Educação, PNE, instituída pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, define metas e estratégias, como as metas 4 e 7 para ampliar o acesso e a permanência de alunos

com necessidades educacionais especiais na escola, garantindo a inclusão e a qualidade do ensino (Brasil, 2014). Já a Lei Brasileira de Inclusão, LBI, formalizada pela Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, reforça o compromisso com a acessibilidade e a eliminação de barreiras, especialmente no Art. 28, que assegura a inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino (Brasil, 2015).

A utilização de tecnologias assistivas e ferramentas digitais empenha um papel fundamental na inclusão escolar, pois os recursos como leitores de tela, dispositivos de amplificação sonora, aplicativos de comunicação alternativa e plataformas educacionais personalizáveis ajudam a superar barreiras de acessibilidade e oferecem suporte ao aprendizado individualizado. Segundo Berscia e Tonolli (2006) a tecnologia assistivas é um termo ainda novo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão. Porém, a partir do momento que oferecemos um recurso tecnológico que facilita a vida da pessoa com deficiência no seu cotidiano estamos tornando-a mais autônoma e participativa na sociedade

Entretanto, escolas que implementaram práticas pedagógicas inclusivas têm mostrado resultados significativos no aprendizado e na convivência social de seus alunos. Um exemplo notável é o uso de salas de recursos multifuncionais, SRM, onde tecnologias assistivas e estratégias personalizadas atendem às necessidades de alunos com deficiência. De acordo com a Portaria Normativa nº- 13, de 24 de Abril de 2007, dispõem sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, estabelecendo que:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. (Brasil, 2007. p.1)

Ao trabalhar com educação, devemos primeiramente possuir uma visão diversificada das especificidades dos nossos educandos. Levando em consideração a relevância do Atendimento educacional Especializado, fazendo com que as escolas brasileiras possuem uma educação de qualidade, garantindo acesso às informações,

a acessibilidade nos diversos espaços escolares, contribuindo desta forma um processo educacional, visando sempre no ensino e na aprendizagem.

Contudo, escolas que desenvolveram projetos interdisciplinares promovem a colaboração entre alunos com e sem deficiência, resultando na redução de preconceitos e no fortalecimento do senso de pertencimento, pois a interdisciplinaridade permite trabalhar todas as disciplinas ligadas umas com as outras. Para Souza *et al.* (2005, p. 16), “a interdisciplinaridade como estratégia de ensino tem sido apontada como facilitadora da aprendizagem pelo fato de ser motivadora para o aluno e compensadora para o professor.

Entretanto, o papel das famílias é essencial no sucesso das práticas inclusivas, pois elas atuam como parceiras no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Quando as famílias se envolvem no cotidiano escolar, colaboram para a identificação de necessidades específicas, apoiam a implementação de estratégias pedagógicas e reforçam, em casa, os avanços alcançados na escola. Segundo Machado (2021), é na família que aprendemos a nos relacionar com os outros, com as diferenças, diversidades e limitações de cada um. Portanto, a inclusão começa a ser construída em casa, pois as pessoas com deficiência e sua família são os principais agentes para que esta aconteça, garantindo também desenvolvimento intelectual e cognitivo para os futuros homens e mulheres inseridos na sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação continuada empenha um papel essencial na implementação de práticas inclusivas nas escolas, permitindo que os professores adquiram as competências necessárias para atuar em contextos de diversidade. Este estudo destacou a relevância de investir em formação continuada como estratégia para a promoção de uma educação de qualidade para todos, alinhada aos princípios da equidade e da inclusão. É imprescindível que as políticas educacionais valorizem e incentivem a capacitação dos docentes, fortalecendo sua identidade profissional e sua capacidade de transformar a realidade escolar.

Todos os professores passam por caminhos que inovam o seu trabalho. De acordo com essa premissa, é necessário compreender o contexto no qual estamos inseridos e sabermos as dificuldades de ensinar dentro de uma sociedade onde a educação é tão desvalorizada e onde tudo se transforma diariamente.

A formação profissional está interligada com os saberes docentes, que, com a atuação do professor, ele modifica diariamente a sua prática para atender as necessidades dos alunos sujeitos da aprendizagem, refletindo e buscando formações necessárias para aprender e utilizar na prática educativa.

Compreender o mundo e suas transformações exige um exercício contínuo de interação entre o interno e o externo, onde as mudanças internas se tornam possíveis a partir das oportunidades externas. Nesse contexto, as práticas educativas voltadas para a formação continuada, conforme as perspectivas apresentadas neste texto, têm como objetivo contribuir de forma significativa para o aprimoramento das práticas pedagógicas e o fortalecimento da identidade docente, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação.

Assim, este estudo teve grande relevância para o meu aprimoramento acadêmico, proporcionando enriquecimento a cada leitura realizada e aprofundando meu entendimento sobre o tema. Espera-se que futuros acadêmicos possam ampliar e fortalecer este trabalho, trazendo novas contribuições na escrita e destacando ainda mais a importância das políticas públicas sob uma perspectiva inclusiva, promovendo uma educação equitativa e acessível para todos.

## REFERÊNCIAS

ABENHAIM, E. **Os caminhos da inclusão: breve histórico**. In: MACHADO, A. M. (Org.). Psicologia e direitos humanos na escola, São Paulo: casa do psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, p.39-53. 2005.

BERSCLA, A.; TONOLLI, F. **A tecnologia assistiva como ferramenta para a inclusão**. São Paulo: Editora Inclusiva, 2006.

BRAGAGNOLO, R. I. B.; LUNA, I. N. **Educação e novas exigências profissionais**. Anais da 27ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2004.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 26 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 26 dez. 2024.

**BRASIL.** Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 26 dez. 2024.

**BRASIL.** Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2019a. Seção 1, p. 44.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 14, de 10 de julho de 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Define a Base Nacional Comum Curricular como parte integrante da política nacional de educação.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 dez. 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=84836-res-cne-cp-002-2017-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=84836-res-cne-cp-002-2017-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 26 dez. 2024.

BUENO, M. N. **A BNCC e a prática pedagógica no cotidiano escolar: a implementação da política curricular em Caxias do Sul.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul. 2022.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial.** 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CRESWELL, John. **Pesquisa qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DE GASPERI, A. M.; EMMEL, R. A BNCC e a formação docente: da multidisciplinaridade a interdisciplinaridade. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 11, pág. 41-59, 2023.

ESTEVE, J. M. **O Mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

GARCIA, C. M. **Desenvolvimento Profissional Docente**: passado e futuro. Sísifo/Revista de Ciências de Educação. n. 8, p. 7-29, jan/abr., 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, Rosana (org). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GOMES, A. A. **A construção da identidade profissional do professor**: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. Anais do VI Congresso Português de Sociologia. 2008.

LOURENÇO, E. Cadernos da Diversidade. **Conceitos e Práticas para refletir sobre a Educação Inclusiva**. Belo Horizonte; Ouro Preto MG: UFOP. Autêntica 2010.

MACHADO, Bruna Arthuri. **Família e Escola na Educação Infantil**. 2021. Tese (Graduação Pedagogia) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão**: o que é? Por quê? Como fazer? 2ed. São Paulo. Moderna, 2006.

MEKSENAS, P. **Existe uma origem da crise de identidade do professor?** Revista Espaço Acadêmico, 2003.

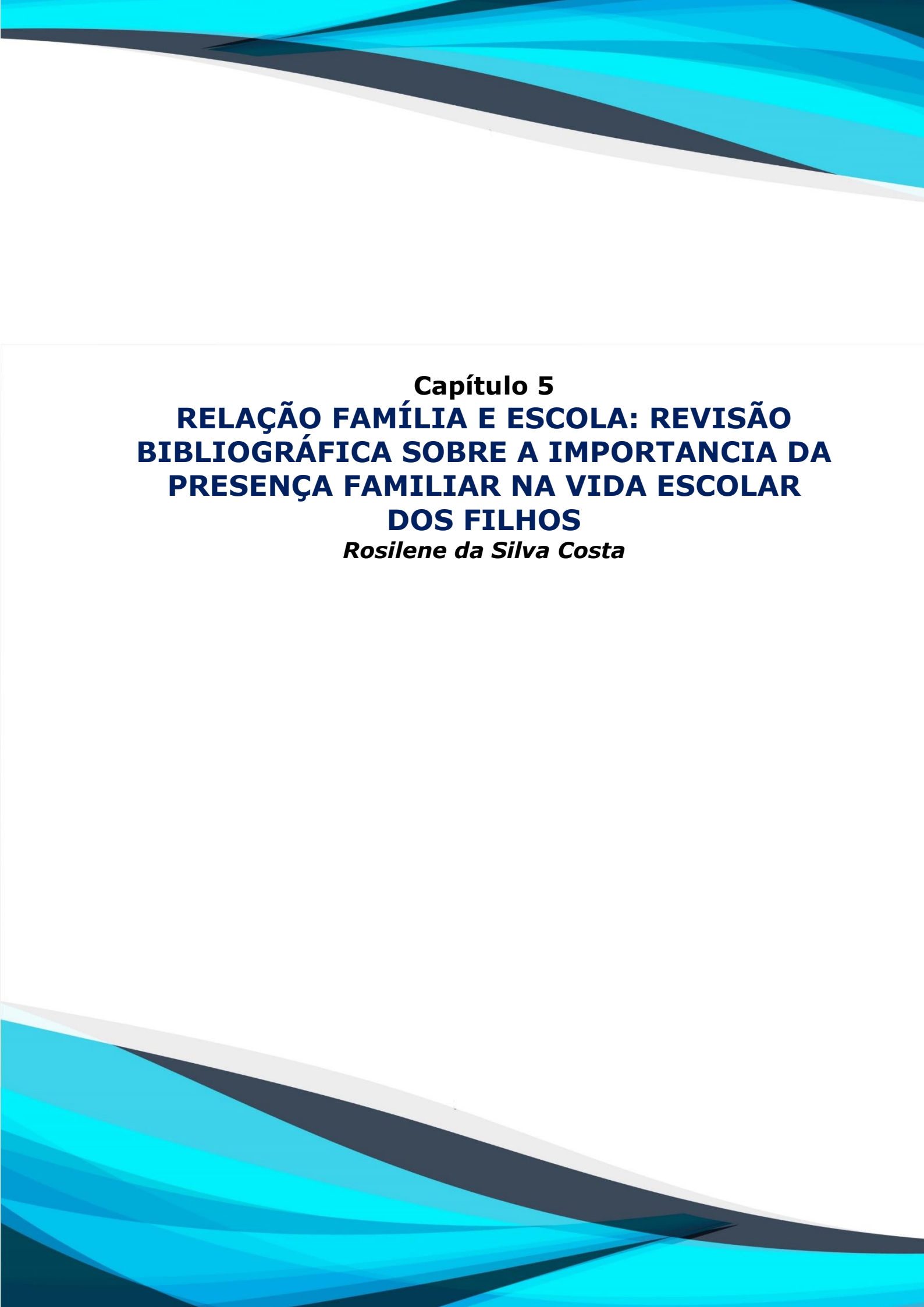
NACARATO, A. M. **Políticas públicas de formação do professor na educação básica**: pesquisas, programas de formação e práticas. 36º Reunião Nacional da ANPED, GT 8, 2013.

PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. v.14, n.40 jan./abr. 2009.

SOUZA, Amaralina Miranda de et al. **Inclusão**: Trabalhando com as diferenças na sala de aula. Brasília: MEC/SEB, 2005.



TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. In: Educação e Sociedade. Campinas: Unicamp/Cortez/Associados, v. 21, n.73, dezembro/2000.



**Capítulo 5**  
**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: REVISÃO**  
**BIBLIOGRÁFICA SOBRE A IMPORTANCIA DA**  
**PRESENÇA FAMILIAR NA VIDA ESCOLAR**  
**DOS FILHOS**


*Rosilene da Silva Costa*






# RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A IMPORTANCIA DA PRESENÇA FAMILIAR NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS

**Rosilene da Silva Costa**



*Graduação em Pedagogia pela Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG (2003). Especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil pela Associação Várzea-Grandense de Ensino e Cultura – AVEC (2006). E-mail: rosilva014@gmail.com*


## **RESUMO**




Este estudo aborda a importância da parceria entre família e escola no processo educativo, com foco na influência da participação familiar, no papel da comunicação entre pais e professores e nas políticas públicas voltadas para a integração desses atores. A metodologia, trata-se, de um ensaio teórico e um estudo bibliográfico através da abordagem qualitativa, e procedimento técnico descritivo. Os instrumentos de coletas dos dados foram estudos de publicações artigos científicos publicados nas plataformas como scielo, google acadêmico, biblioteca virtual. Os resultados destacam que a participação ativa das famílias e a comunicação eficaz com os professores são fatores determinantes para a melhoria do desempenho acadêmico e do bem-estar emocional dos alunos. Além disso, as políticas públicas desempenham um papel crucial na criação de condições para o fortalecimento dessa parceria. Conclui-se que a integração família-escola é essencial para o sucesso do processo educativo, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias de comunicação acessíveis, programas de capacitação e o incentivo a práticas que promovam a colaboração entre esses agentes.

**Palavras-chave:** Família. Filhos. Educação. Políticas Públicas.

## **ABSTRACT**



This study addresses the importance of the partnership between family and school in the educational process, focusing on the influence



of family participation, the role of communication between parents and teachers and public policies aimed at the integration of these actors. The methodology is a theoretical essay and a bibliographic study using a qualitative approach and a descriptive technical procedure. The data collection instruments were studies of scientific articles published on platforms such as Scielo, Google Scholar, and Virtual Library. The results highlight that the active participation of families and effective communication with teachers are determining factors for improving students' academic performance and emotional well-being. Furthermore, public policies play a crucial role in creating conditions to strengthen this partnership. It is concluded that family-school integration is essential for the success of the educational process, requiring the development of accessible communication strategies, training programs and the encouragement of practices that promote collaboration between these agents.

**Keywords:** Family. Children. Education. Public Policies.

## INTRODUÇÃO

A colaboração entre família e escola tem sido amplamente reconhecida como um dos pilares fundamentais a educação, pois a família é a referência base que toda criança necessita principalmente na infância, é importante salientar a sua relevância no desenvolvimento da personalidade e na formação da criança. Não importa a constituição de família na qual o sujeito está inserido, se os vínculos se perpetuam por meio de laços de sangue ou afetivos, pois o mais importante é ele se sentir parte de uma família. As crianças encontram, na primeira infância, saberes para o desenvolvimento e formação de sua personalidade e cultivo de valores humanos no seio da família

Apesar da importância inegável dessa parceria, muitas escolas enfrentam desafios significativos para envolver as famílias no processo educativo. Esses desafios reforçam a necessidade de políticas públicas que estimulem estratégias eficazes de comunicação e integração. No Brasil, diretrizes como o Plano Nacional de Educação, PNE e a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, destacam a relevância de iniciativas que promovam a colaboração entre esses dois agentes fundamentais no processo educativo.

Pensando no contexto da importância da família na escola, pensou-se como objetivo analisar a influência da participação familiar na educação. Como objetivos específicos, busca-se analisar a importância da família na educação; examinar o papel

da comunicação entre pais e professores no processo educativo, além de explorar as políticas públicas que promovem essa relação

Diante do impacto significativo que a parceria família-escola exerce no processo de ensino-aprendizagem, torna-se essencial investigar como essas relações podem ser aprimoradas. O interesse pelo tema surge de uma pesquisa de campo realizada no âmbito do mestrado, que evidenciou lacunas na interação entre esses dois agentes educativos e a necessidade de ampliar a compreensão sobre estratégias que favoreçam essa parceria.

A metodologia, trata-se, de um ensaio teórico e um estudo bibliográfico através da abordagem qualitativa, e procedimento técnico descritivo. Os instrumentos de coletas dos dados foram estudos de publicações artigos científicos publicados nas plataformas como scielo, google acadêmico, biblioteca virtual

Entretanto, há limitações associadas ao escopo da pesquisa, uma vez que a revisão bibliográfica depende exclusivamente de fontes secundárias, não permitindo uma investigação empírica aprofundada sobre a aplicação prática das contribuições teóricas discutidas. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se em uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, permitindo a análise e interpretação de diferentes contribuições teóricas sobre o tema.

Dessa forma, convido os leitores a refletirem sobre as possibilidades de aplicação prática das estratégias sugeridas, bem como a necessidade de estudos empíricos futuros que aprofundem o impacto da participação familiar e das políticas públicas na realidade escolar, pois explorar essas dinâmicas em contextos diversos poderá contribuir para a formulação de novas práticas pedagógicas e políticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

## **1. METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo bibliográfico através da abordagem qualitativa, com procedimentos técnicos descritivos, sobre as abordagens pedagógicas, as práticas educacionais e as percepções dos professores sobre seu papel. A busca da coleta dos dados se deu por meios de artigos científicos publicados nas plataformas como scielo, google acadêmico, biblioteca virtual. Portanto, na abordagem bibliográfica, Gil (2007), diz que a pesquisa bibliográfica é feita de materiais já existentes e constituída, especialmente, de livros e artigos científicos. Em relação a abordagem qualitativa,

Creswell (2017) explicam que representa uma forma de compreensão dos significados atribuídos a eventos específicos pelos seus participantes, considerando a existência de uma natureza subjetiva sobre um assunto a ser narrado ou descrito.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 INFLUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA EDUCAÇÃO**

A participação familiar no contexto educacional refere-se ao envolvimento ativo e intencional das famílias nas diversas dimensões do processo de ensino-aprendizagem, abrangendo desde o apoio às tarefas escolares em casa até a colaboração em atividades escolares e a comunicação constante com os professores. Quando falamos em educação de crianças, família e escola tem único objetivo de conduzir a criança corretamente para que se torne um adulto responsável com futuro próspero.

Pois na LDB (2004, p.27) afirma que;

Art.2º. A educação, responsabilidade tanto da família quanto do governo, fundamenta-se nos valores da liberdade e nos princípios da solidariedade entre as pessoas. Seu objetivo é promover o desenvolvimento integral do aluno, prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, a família desempenha uma função crucial no aprendizado infantil, uma vez que sua atuação está intimamente conectada à da escola e ao ambiente educacional como um todo. A presença da família no processo de ensino é vital, pois representa o principal apoio para as crianças diante dos obstáculos que surgem ao longo de sua trajetória educacional. Quando atuam em conjunto, fica mais fácil identificar as dificuldades de aprendizado que uma criança pode ter, facilitando a busca por soluções que favoreçam seu desenvolvimento.

A educação escolar vem para formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. Transformando as crianças em adultos que sabem valorizar a família e que assim quando formarem suas próprias famílias continuaram esse ciclo de construção para o desenvolvimento de um país melhor para todos e tornando a escola em parceria com as famílias formula-se a parte fundamental dessa etapa.

Tiba (2002) ressalta que a parceira da família com a escola não deve ser vista como um jogo de “empurra-empurra”, onde a responsabilidade de educar só cabe à escola como muitos pais imaginam.

A escola sozinha não é responsável pela formação da personalidade, mas tem papel complementar ao da família. Por mais que a escola infantil propicie um clima familiar à criança, ainda assim é apenas uma escola.

A escola oferece condições de educação muito diferentes das existentes na família. A criança passa a pertencer a uma coletividade, que é sua turma, sua classe, sua escola. É um crescimento em relação ao “eu” de casa, pois ali ela praticamente é o centro. (Tiba, 2002, p.113).

Ainda segundo Tiba (2002) o apoio dos pais as atividades propostas pelos professores para serem desenvolvidas em casa é primordial para que a criança observe que seu aprendizado é importante e esse pode acontecer tanto na escola como em casa.

Assim, os pais empenham um papel fundamental na promoção do aprendizado dos filhos ao participarem ativamente do processo educacional. Uma das formas mais eficazes de contribuir é oferecer suporte nas tarefas escolares, ajudando os alunos a organizarem seu tempo, esclarecendo dúvidas e incentivando a autonomia na realização dos trabalhos. Além disso, a presença em reuniões pedagógicas é fundamental, pois fortalece o vínculo com a escola, permite compreender o progresso dos filhos e favorece o alinhamento entre as expectativas da família e dos educadores. Para Epstein (2001, p. 34), “a participação dos pais na vida escolar dos filhos contribui significativamente para o desempenho acadêmico e para o desenvolvimento social e emocional das crianças, estabelecendo uma relação positiva entre família e escola, essencial para o sucesso educacional.

A participação em eventos escolares, como feiras culturais, apresentações e oficinas, também é uma maneira de engajar os pais no cotidiano escolar, promovendo um senso de pertencimento e valorização do aprendizado. Oliveira (2015, p. 58), “a presença ativa dos pais em eventos escolares reforça a conexão entre família e escola, criando um ambiente de apoio mútuo que incentiva o envolvimento dos alunos e valoriza suas conquistas.”

A inclusão das famílias no processo educacional enfrenta uma série de barreiras, que podem ser classificadas em três categorias principais:

- **Barreiras sociais:** baixa escolaridade dos pais, muitas vezes dificultam a compreensão das demandas educacionais, gerando insegurança na participação em atividades escolares.
- **Barreiras econômicas:** falta de recursos financeiros que impedem os pais de atenderem a eventos escolares ou adquirirem materiais pedagógicos necessários para o suporte ao aprendizado em casa.
- **Barreiras culturais:** surgem em contextos de diversidade linguística ou diferenças nos valores e expectativas entre famílias e escolas, especialmente em comunidades indígenas ou imigrantes (Marchesi, 2004).

Apesar dessas dificuldades, há diversas possibilidades para promover a inclusão das famílias no contexto escolar. Programas de capacitação para os pais, que abordem habilidades de apoio pedagógico e comunicação, podem ajudá-los a se envolverem mais ativamente. De acordo com (Marchesi, 2004), no Brasil a realidade da falta de interesse de alguns pais ou responsáveis pela vida escolar dos seus filhos ainda é um entrave que a escola tenta converter, mesmo eles sabendo da importância dessa aproximação seja em atividades escolares e extraescolares, pois é através dessa que se conseguem resultados significativos na aprendizagem das crianças.

## 2.2 PAPEL DA COMUNICAÇÃO ENTRE PAIS E PROFESSORES NO PROCESSO EDUCATIVO

A comunicação no contexto escolar refere-se à troca de informações, ideias e sentimentos entre pais, professores e gestores, visando o alinhamento de objetivos educacionais e o fortalecimento do vínculo entre família e escola. Para Silva (2001), ambos os contextos possuem especificidades, que devem ser compreendidas, respeitadas e valorizadas. Famílias e docentes podem cooperar, firmar parcerias, de forma a aprender uns com os outros na medida em que lhes são reconhecidas competências educacionais específicas que podem (e devem) ser compartilhadas para o benefício do educando.

Esta interação é um dos pilares fundamentais para a construção de uma parceria colaborativa, onde os papéis e responsabilidades de cada parte são compreendidos e respeitados. Segundo Paulo Freire (1968), o diálogo é essencial para promover uma relação transformadora, e no ambiente escolar, ele fomenta a participação ativa das famílias, incentivando o envolvimento no processo educativo e

criando um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A comunicação entre família e escola possibilita que o desenvolvimento da criança e o processo de aprendizagem sejam ampliados. Dessa forma, o aluno tem a oportunidade de vivenciar experiências educativas na escola e no convívio familiar, pois quando há clareza nas interações, os pais se sentem mais seguros em relação à qualidade do ensino, e os professores podem compreender melhor as particularidades dos alunos. De acordo com Epstein (1995), um diálogo constante e positivo contribui diretamente para o desempenho acadêmico e emocional dos alunos, pois promove um senso de pertencimento e reforça o suporte que recebem tanto no ambiente escolar quanto no familiar.

Entretanto, práticas tradicionais, como o uso de agendas escolares e a realização de reuniões periódicas, são fundamentais para promover uma discussão mais aprofundada sobre o progresso acadêmico e as questões comportamentais dos alunos. De acordo com Souza (2017).

Práticas como reuniões escolares e o uso de ferramentas de comunicação, como agendas, possibilitam um contato mais direto entre a escola e as famílias, favorecendo o acompanhamento contínuo do desempenho acadêmico e das questões comportamentais dos estudantes (Souza, 2017, p. 45).

Essas iniciativas permitem que os pais acompanhem de forma mais próxima e ativa o desenvolvimento de seus filhos, fortalecendo a parceria entre família e escola. Além disso, o uso de tecnologias, como aplicativos escolares, plataformas digitais e e-mails, tem revolucionado a forma como pais e professores interagem. Moran (2003) destaca que essas ferramentas tornam a comunicação mais prática, acessível e imediata, possibilitando um contato mais frequente, mesmo em cenários de restrições de tempo ou distância física.

Apesar da importância da comunicação no contexto escolar, diversas barreiras dificultam sua efetivação. A falta de tempo, tanto por parte dos pais quanto dos professores, é uma das principais limitações, especialmente em comunidades onde as famílias enfrentam longas jornadas de trabalho ou múltiplas responsabilidades. Para Libâneo (2004, p. 76), “a falta de tempo e as diferenças culturais entre família e escola são desafios significativos que impactam a comunicação escolar”. Sendo assim, cabe à escola criar estratégias para superar essas barreiras, promovendo um diálogo constante e colaborativo.

Diferenças culturais também podem criar desafios, principalmente quando as expectativas das famílias em relação à educação não estão alinhadas com as práticas escolares. Além disso, a resistência por parte de alguns pais ou professores em estabelecer um diálogo pode ser um entrave significativo. Libâneo (2004), cabe à gestão educacional atuar como mediadora, promovendo ações que incentivem a participação das famílias e sensibilizem os professores para a importância de um relacionamento colaborativo no ambiente escolar.

### 2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EM RELAÇÃO A FAMÍLIA E ESCOLA

As políticas públicas fortalecem a parceria entre escola e família refletindo a crescente conscientização sobre a importância dessa relação no processo educativo. Essas políticas reconhecem que o envolvimento familiar é um elemento-chave para melhorar o desempenho acadêmico e promover o desenvolvimento integral dos alunos. Para Saviani (2008) as políticas educacionais precisam alinhar objetivos sociais e educacionais, criando condições para a participação ativa das famílias.

Neste contexto, o PNE 2014-2024 inclui metas que destacam a colaboração entre família e escola, como a Meta 19, que incentiva a gestão democrática das escolas, promovendo maior integração das famílias nas decisões escolares.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2004).

Esta meta dialoga com os princípios dispostos na Constituição Federal (art. 205, VI) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 3º, VIII; art. 14), que estabelecem a gestão democrática na esfera da educação pública.

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

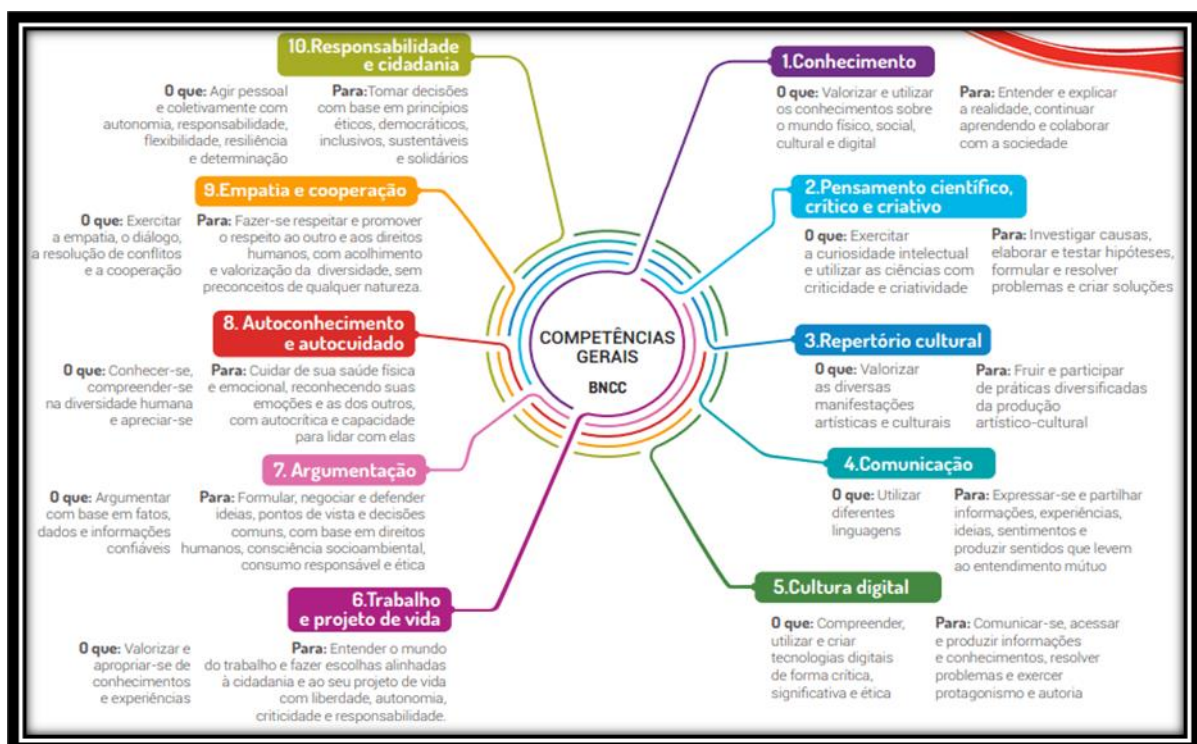
**Art. 3º, inciso VIII.** Estabelece que a gestão do ensino público deve ser democrática.

**Art. 14.** Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios (Brasil, 1998; 1996).



Contudo, trata-se de um dos textos que menos tem compreensão e aplicação direta em todo o Plano Nacional de Educação, PNE, pois sugere a ideia de que o país tem um prazo de dois anos (findado em junho de 2016) para a efetivação da gestão democrática, GD, mas indica que compreende a ideia de GD como a definição de critérios que associem mérito e participação na gestão escolar pública.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) orienta as escolas a trabalharem valores e habilidades socioemocionais em conjunto, criando uma rede de suporte para o desenvolvimento integral dos alunos. Na BNCC, as competências socioemocionais estão presentes em todas as 10 competências gerais, como mostra a figura 1 – competências gerais da BNCC.



Fonte: disponível em: <https://externatotiradentes.com.br/bncc-na-pratica/competencias-gerais-da-bncc/>. Acesso em: 27 dez. 24.

Assim, a BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito durante a educação básica. É importante destacar que a BNCC não é um currículo pronto, e sim uma base curricular, ela funciona como uma orientação para estados e municípios. Porém, as particularidades de cada escola e os aspectos sociais e regionais devem ser levados em conta ao elaborar os currículos locais.

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares tem como objetivo qualificar os conselheiros escolares, buscando ampliar a participação da comunidade escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas. Este programa foi regulamentado pela Portaria n.º 2.896, de 23 de agosto de 2004, do Ministério da Educação.

Este Programa, desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica, foi concebido com o propósito de promover a cooperação do MEC com os sistemas estaduais e municipais de ensino, objetivando a implantação, consolidação e desempenho dos conselhos escolares nas escolas públicas de educação básica do país. Constituíram, assim, objetivos do Programa:

Ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas; II – apoiar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares; III – instituir políticas de indução para a implantação de Conselhos Escolares; IV – promover, em parceria com os sistemas de ensino, a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação à distância; V – estimular a integração entre os Conselhos Escolares; VI – apoiar os Conselhos Escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade; VII – promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação (Portaria Ministerial n. 2.896/2004, art. 1º).

Com tais propósitos, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica<sup>3</sup>, envolveu organismos e entidades nacionais e internacionais no processo de formulação dessa política, instituindo um grupo de trabalho interinstitucional com o objetivo de analisar e apresentar propostas que propiciassem o fortalecimento da gestão democrática e dos conselhos escolares nas escolas públicas de educação básica.

Apesar da existência de políticas públicas que incentivam a parceria entre escola e família, diversas dificuldades ainda limitam sua plena implementação. Uma barreira significativa é a falta de conhecimento, tanto por parte das escolas quanto das famílias, sobre os objetivos e benefícios dessas políticas. Gatti (2010) destaca que muitos professores e gestores não recebem formação adequada para engajar as famílias de forma eficaz.

Além disso, questões estruturais, como a ausência de recursos financeiros e humanos nas escolas, dificultam a realização de ações que aproximem as famílias. A

resistência cultural também é um desafio: algumas famílias enxergam a escola como o único responsável pela educação, enquanto gestores e professores podem ver a participação familiar como uma interferência. Libâneo (2004) enfatiza que a gestão educacional precisa atuar como mediadora, promovendo um ambiente acolhedor que facilite a adesão às políticas públicas.

Apesar dos desafios, alguns casos de sucesso mostram como políticas públicas podem fortalecer a relação entre escola e família. Um exemplo notável é a implementação dos Conselhos Escolares em escolas públicas brasileiras, que têm promovido maior participação da comunidade escolar na tomada de decisões. De acordo com Brasil (2004, p. 15) “os Conselhos Escolares constituem um espaço de participação democrática, no qual pais, professores, alunos e gestores podem compartilhar decisões e responsabilidades, fortalecendo a relação entre escola e comunidade.

O Ministério da Educação, MEC, em consonância com suas atribuições regimentais, com o Plano Nacional de Educação, PNE, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, instituiu o Programa Educação e Família, por meio da Portaria nº 571/2021, de 2 de agosto de 2021. O programa Educação e Família visava incentivar a ampliação da jornada escolar e promover a participação das famílias em oficinas e atividades extracurriculares (Brasil, 2021). Sendo assim, uma das ações estratégicas previstas no programa é o PDDE que destina recursos financeiros às escolas públicas de educação básica das redes municipais, estaduais e distritais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados da revisão bibliográfica evidenciaram que a participação familiar tem um impacto direto no desempenho acadêmico dos estudantes, enquanto a comunicação eficaz entre pais e professores é fundamental para o fortalecimento dessa parceria. Assim, família e escola unidas em prol do aluno para assim oportunizar ao seu aluno/filho uma educação de melhor qualidade adequada a sua realidade.

Este estudo contribui para o entendimento das dinâmicas entre família e escola, oferecendo subsídios teóricos para a formulação de estratégias e políticas públicas que incentivem essa colaboração, pois Família e escola devem ser parceiras

inseparáveis no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois não há como dissociar o filho do aluno, tampouco o aluno do filho, portanto, a educação destes é de responsabilidade de ambas as instituições.

Com base nas análises realizadas, a relação entre família e escola é um fator determinante para o desenvolvimento integral do estudante e para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. A participação ativa das famílias e uma comunicação essencial entre pais e professores promovendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar emocional dos alunos. Nesse contexto, é essencial que políticas públicas continuem sendo desenvolvidas para facilitar e ampliar essa integração, oferecendo suporte técnico e recursos para escolas e famílias.

Este trabalho limitou-se à análise teórica, sendo relevante que futuros estudos explorem, por meio de pesquisas empíricas, como essas dinâmicas se manifestam em diferentes contextos escolares. Aos futuros leitores podem utilizar este estudo como uma base teórica para aprofundar a compreensão sobre a relação família-escola e desenvolver investigações empíricas que analisem como as estratégias propostas se aplicam a diferentes realidades escolares.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1998.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências – Plano Nacional de Educação 2014-2024. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 25 de junho de 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança programa Educação e Família em escolas públicas**. Brasília: MEC, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 2.896, de 23 de agosto de 2004**. Institui o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 ago. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 571, de 2 de agosto de 2021**. Institui o Programa Educação e Família. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 ago. 2021.

CRESWELL, John. **Pesquisa qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

EPSTEIN, J. L. **Parcerias escola, família e comunidade**: cuidando das crianças que compartilhamos. v. 9, pág. 701-712, 1995.

EPSTEIN, J. L. **Parcerias escola, família e comunidade**: preparando educadores e melhorando as escolas. Pedregulho: Westview Press, 2001

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCHESI, Á. **Desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2013.

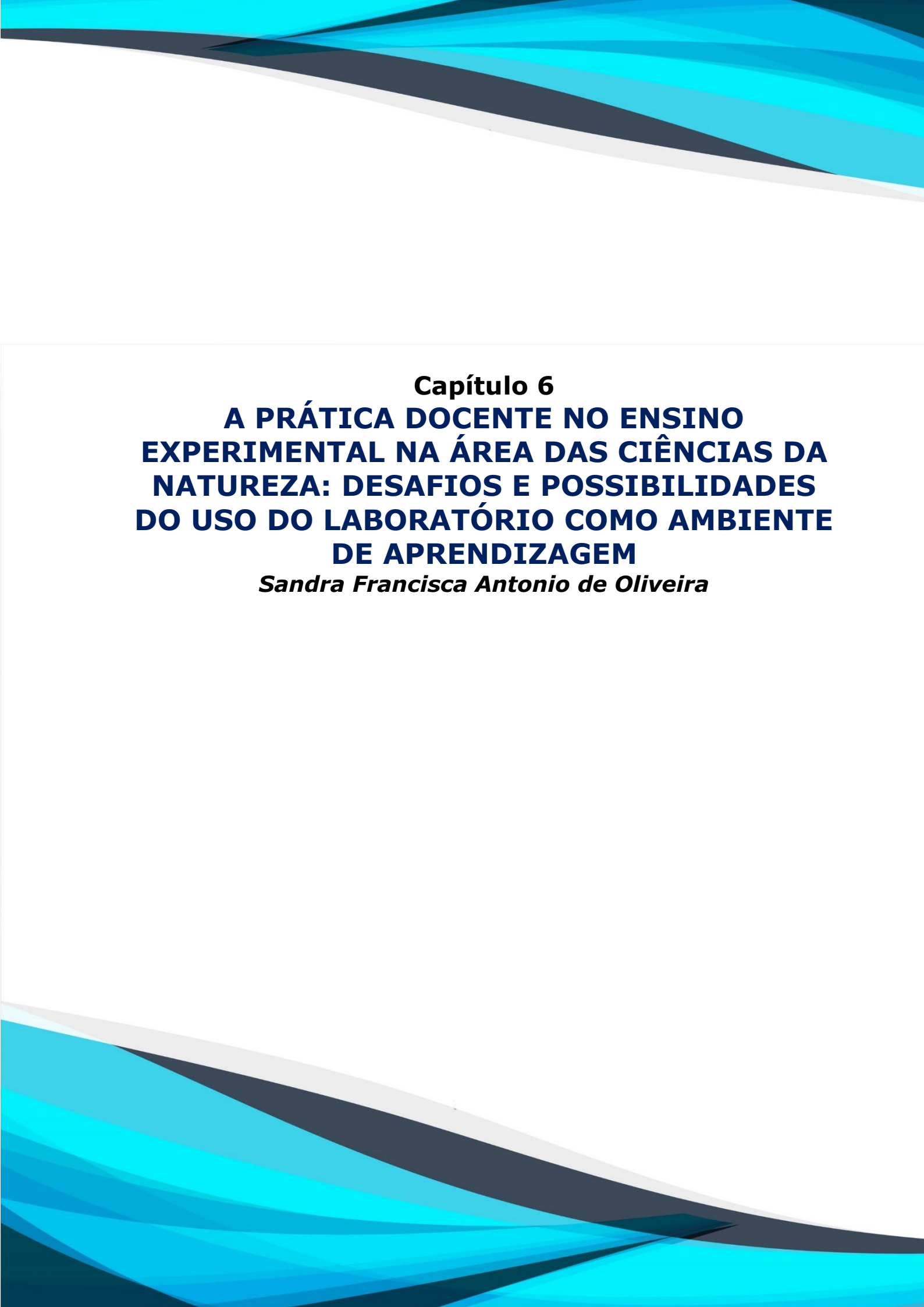
OLIVEIRA, M. R. **Educação e família**: o impacto do envolvimento parental no desempenho escolar. São Paulo: Editora Pedagógica, 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, P. **Interface escola-família, um olhar sociológico**: Um estudo etnográfico no 1º ciclo do ensino básico. Tese de Doutorado não publicada, Universidade do Porto, Porto, Portugal. 2001.

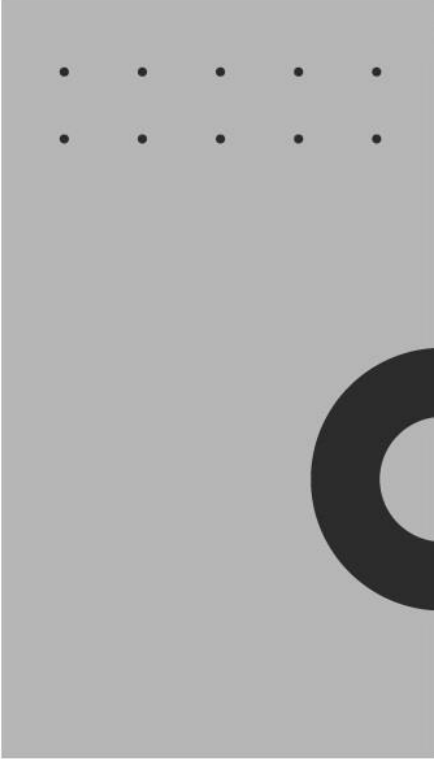

SOUZA, M. A. **A relação entre família e escola**: estratégias para o acompanhamento educacional. São Paulo: Editora Educacional, 2017.

TIBA, Içami. **Quem ama educa!** Formando cidadãos éticos/ Içami Tiba, - São Paulo: Itegrare Editora, 2002.



**Capítulo 6**  
**A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO  
EXPERIMENTAL NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA  
NATUREZA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES  
DO USO DO LABORATÓRIO COMO AMBIENTE  
DE APRENDIZAGEM**

*Sandra Francisca Antonio de Oliveira*



# A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO EXPERIMENTAL NA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DO LABORATÓRIO COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

**Sandra Francisca Antonio de Oliveira**

*Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza - (PGEEN) –  
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (2017) e em  
Ciências Biológicas - Faculdades Integradas de Ariquemes (2002). Tem experiência  
na área de Educação, com ênfase em Educação. Especialista em Gestão Escolar  
(2015). Possui Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de Ciências e Zoologia. e-  
mail - sandrabiologiavilela@gmail.com*

## RESUMO

Este artigo buscou compreender os desafios e possibilidades da prática docente no Ensino de Ciências da Natureza, relacionado ao desenvolvimento de práticas experimentais e o uso do laboratório de ciências. O estudo foi realizado no ensino fundamental, anos finais e ensino médio, em três escolas públicas da rede Estadual, no município de Ji-Paraná, Rondônia. A pesquisa teve abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação, sendo obtidos os dados, através da observação participativa de sete aulas práticas desenvolvidas por três professores, visitas aos laboratórios e acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos em parceria entre uma das escolas e o Instituto Federal de Educação (IES), Ciências e Tecnologia do campus Ji-Paraná, pelo Programa Residência Pedagógica, e também, a aplicação de questionários, contemplando, 09 professores que ministram aulas dos componentes curriculares de biologia, física e química e 80 estudantes. Os principais autores que fundamentam a pesquisa, foram: (Krasilchik, 2000; Gaspar, 2014; Leite, 2001; Gil Péres, 1999; da Silva, 2017 e Bizzo 2002). Foi constatado que a execução de práticas experimentais enfrenta diversos desafios, como a falta de espaços adequados, materiais,

equipamentos, tempo para planejamento docente, tempo de aula e o elevado número de alunos. Quanto aos laboratórios, verificou-se que, das três escolas pesquisadas, uma possui laboratório em funcionamento, outra dispõe de um espaço adaptado que foi transformado em depósito, e a terceira não possui laboratório.

**Palavras-chave:** Laboratório de Ciências. Prática Experimentais. Prática Docente.

### **ABSTRACT**

This article sought to understand the challenges and possibilities of teaching practice in Natural Sciences Teaching, related to the development of experimental practices and the use of the science laboratory. The study was carried out in elementary school, final years and high school, in three public schools of the State network, in the city of Ji-Paraná, Rondônia. The research had a qualitative approach, based on action research, and the data were obtained through participatory observation of seven practical classes developed by three teachers, visits to the laboratories and monitoring of the work developed in partnership between one of the schools and the Federal Institute of Education (IES), Science and Technology of the Ji-Paraná campus, through the Pedagogical Residency Program, and also the application of questionnaires, including 09 teachers who teach classes in the curricular components of biology, physics and chemistry and 80 students. The main authors who supported the research were: (Krasilchik, 2000; Gaspar, 2014; Leite, 2001; Gil Péres, 1999; da Silva, 2017 and Bizzo 2002). It was found that the execution of experimental practices faces several challenges, such as the lack of adequate spaces, materials, equipment, time for teaching planning, class time and the high number of students. As for the laboratories, it was found that, of the three schools researched, one has a functioning laboratory, another has an adapted space that was transformed into a warehouse, and the third does not have a laboratory.

**Keywords:** Science Laboratory. Experimental Practices. Teaching Practice

## **INTRODUÇÃO**

O ensino de ciências da natureza apresenta-se como um campo importante para a aquisição de competências e habilidades, capazes de levar o educando a romper com os obstáculos que surgem no seu cotidiano. Para tanto, é necessário que esses conhecimentos e habilidades sejam construídos e adquiridos a partir da integração de processos metodológicos que tratam de situações problemas de interesse dos estudantes, de uma forma que a “teoria”, as “práticas experimentais” e dos “problemas” não sejam diferenciados (Carvalho, 2018).



Fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, a legislação brasileira aborda a importância de se adotar metodologias inovadoras, que levem os alunos a construir o seu conhecimento mediante a integração entre a teoria e a prática, proporcionando aos alunos a capacidade de compreender os fundamentos científicos e tecnológicos atuais, no ensino de cada disciplina (Brasil, 2017).

Diante do exposto e das transformações ocorridas na área da ciência, pesquisas mostram que o ensino ainda continua limitado às aulas expositivas, com abordagem tradicional. Quando ocorrem práticas experimentais, essas possuem caráter mecânico, ilustrativo, com reproduções de experimentos descontextualizados.

As práticas experimentais tendem a contribuir para melhorar o ensino de ciências, pois despertam o interesse, a curiosidade e permite a construção do saber científico, uma vez que permitem a união entre teoria e atividades práticas, bem como a associação do cotidiano dos estudantes (Gaspar, 2014).

Assim, é preciso oportunizar aos alunos da educação básica atividades que permitam a participação ativa deles, nos processos de aprendizagem, através da vivência de momentos, de investigação, observação e desenvolvimento do raciocínio lógico. Tornando-os capazes de estabelecer relações entre a ciência, a natureza e a sociedade (Krasilchik, 2000).

Portanto, diante do exposto, é perceptível como as práticas experimentais constituem um campo de estudo importante para a superação do ensino de ciências meramente teórico. Compreender os desafios e possibilidades relacionadas à prática docente, nas disciplinas de ciências, pode contribuir para a construção de saberes científicos, para a compreensão dos processos de produção, formando sujeitos ativos capazes de atuar sobre a sua própria aprendizagem, e intervir no seu contexto de vida.

O estudo busca compreender os desafios e possibilidades da prática docente no ensino de ciências relacionado ao uso dos laboratórios de ciências em escolas da rede pública estadual, de ensino fundamental e médio, no município de Ji-Paraná, no Estado de Rondônia. Buscando responder questões como: Quais as dificuldades encontradas pelos docentes em realizar práticas experimentais no ambiente escolar? Quais as condições dos laboratórios existentes nas escolas da rede pública e como tem ocorrido o uso de tais laboratórios? Quais as possibilidades de parcerias entre as Instituições de Ensino Superior e sua real importância para a melhoria das práticas

experimentais no uso dos laboratórios das escolas públicas de educação básica.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 PRÁTICAS EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

Na medida que a Ciência e a Tecnologia foram avançando, o ensino de ciências passou a ser objeto de inúmeras transformações. O lançamento do Sputnik pela União Soviética, no final da década de 50, provocou nos Estados Unidos e em países aliados, como o Brasil, movimentos de reformas, visando melhorias na educação e no ensino de ciências, conforme apontam vários autores (Krasilchik, 2000; Gaspar, 2014; da Silva, 2017). Nas décadas seguintes houve intensas discussões sobre o ensino de ciências e sua promoção no Brasil. Surgiram vários programas de renovação do ensino, mantidos por diversas instituições, como o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, IBCEC, e Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências, FUNBEC, que produziam manuais de laboratório, textos e equipamentos para experimentação (Krasilchik, 2000).

Da Silva (2017, p. 02) afirma que “projetos pós Sputnik como o *Chem Study* e a fabricação de kits experimentais pedagógicos, criados nos Estados Unidos, foram traduzidos e adaptados para o ensino de ciências no Brasil”. A criação do Projeto de Expansão e Melhoria do Ensino, PREMEN, no início da década de 70, “intensificou ainda mais a produção dos kits experimentais e favoreceu o surgimento de laboratórios portáteis de química, física e biologia, desenvolvidos por professores da Universidade de São Paulo, USP, colaboradores da FUNBEC” (Nardi, 2016, p. 05).

Apesar de todos os esforços concentrados na melhoria do ensino aprendizagem, em termos de tradução, divulgação, aquisição dos kits e treinamento de professores para sua utilização, os resultados ficaram aquém do esperado, devido “a falta de recursos das escolas e o despreparo dos professores.

### **1.2 LEGISLAÇÃO ATUAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

A Constituição Federal de 1988, garante nos artigos 205 e 206, o direito de todos à educação com padrão de qualidade, que promova o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como seu preparo para a vida cidadã. Pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8069/90), artigo 54, é garantido a criança e ao adolescente,

acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

De acordo com a LDB, 9394/96, artigo 35, entre as finalidades do ensino médio está a de compreensão por parte dos estudantes dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria com a prática, em cada disciplina. Em seu artigo 36, afirma ainda que, “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação no ensino médio deverão ser organizados de forma que ao final dessa etapa o educando demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”.

A legislação brasileira tem como premissa garantir ao educando ensino de qualidade a todos, bem como o desenvolvimento integral do educando que contemplem as exigências da sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, a escola deve recriar e ampliar o acesso à ciência e tecnologia:

O desenvolvimento científico e tecnológico acelerado impõe à escola um novo posicionamento de vivência e convivência com os conhecimentos capaz de acompanhar sua produção acelerada. A apropriação de conhecimentos científicos se efetiva por práticas experimentais, com contextualização que relaciona os conhecimentos com a vida, em oposição a metodologias pouco ou nada ativas e sem significados para os estudantes. Estas metodologias estabelecem relação expositiva e transmissivista que não coloca os estudantes em situação de vida real, de fazer, e elaborar. (Brasil, 2013, p. 169)

Por vezes, o ensino de ciências ocorre com ausência de contextualização dos conteúdos com abordagem estritamente teórica e expositiva, o que dificulta aos estudantes, o processo de ensino-aprendizagem. Para Antunes (2001, p. 58) “Uma primeira aula expositiva é excelente, a segunda razoável, a terceira chatíssima, a quarta ou quinta insuportável”. Uma educação que busca a qualidade, pressupõe o ensino de ciências em que a teoria e a prática se complementam, estimula o educando a descobrir e entender os fenômenos da natureza.

### 1.3 AS PRÁTICAS EXPERIMENTAIS E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

O ensino de ciência requer a observação de fenômenos com finalidade de reproduzi-los e traduzi-los. As aulas práticas experimentais bem como as práticas

desenvolvidas em laboratórios, são imprescindíveis para ampliar o grau de compreensão do mundo e do cotidiano do educando. Segundo Krasilchik (2008), as principais funções das aulas práticas são despertar e manter o interesse dos educandos envolvê-los em investigações científicas, desenvolver a capacidade de resolver problemas e compreender conceitos básicos.

Para tanto, o professor precisa planejar as aulas práticas, e orientar os educandos a estabelecerem relação entre a teoria e a prática. Bizzo (2002) argumenta que, somente o experimento não garante a aprendizagem, é preciso que o professor faça um acompanhamento sistematizado, analisando as explicações apresentadas pelo aluno, referente aos resultados encontrados e se necessário, propor uma nova situação de desafio.

No decorrer de uma prática experimental pode ocorrer um leque de vantagens para a formação do educando. Gaspar (2009) destaca três delas: a primeira é o fato de o aluno conseguir interpretar informações, relacionar conhecimentos científicos com aspectos de sua vivência, proporcionando a construção de significados dos conteúdos. A segunda vantagem diz respeito a maior interação social, devido às discussões decorridas a partir das informações, dos questionamentos dos alunos, despertando a curiosidade desses. E a terceira vantagem, trata-se da participação quase unânime dos alunos em atividades experimentais. Isso ocorre por dois motivos: “a possibilidade da observação direta e imediata da resposta, e o aluno livre de argumentos de autoridade, obtém uma resposta isenta, diretamente da natureza.”. Para Krasilchik (2008), o ensino de ciências com práticas experimentais permite que o educando tenha contato direto com os fenômenos, possibilita enfrentar resultados não previstos que desafiam a imaginação e o raciocínio.

As práticas experimentais em laboratório são atividades que ocasionam ao estudante a possibilidade de se familiarizar com o trabalho científico, porém é preciso substituir métodos de simples receitas ilustrativas, por atividades vinculadas a problemas relevantes, a construção de hipóteses que focalizam a investigação (Gil Perèz, 1999). Os laboratórios de ciências são ambientes privilegiados de aprendizagem, porém percebe-se que muitas escolas possuem laboratórios e não os usam. Bizzo (2014), afirma que segundo estudos internacionais mostram que laboratórios de ciências fazem a diferença no desempenho dos alunos. O uso do laboratório é insubstituível, no entanto esse espaço tem sido negligenciado.

Borges (2002) assegura que os professores de ciências em geral reconhecem

a importância das aulas práticas para a melhoria do ensino aprendizagem. Porém diante das dificuldades em planejar aulas práticas os docentes acabam dando preferência as aulas teóricas. Tais dificuldades para realizar aulas práticas, vão desde a escolha e montagem dos materiais, até a compreensão dos fenômenos. Muitas dificuldades estão relacionadas ao fato de o professor não ter vivenciado atividades experimentais durante sua formação inicial.

## **2. METODOLOGIA**

A presente pesquisa está fundamentada nos pressupostos da pesquisa ação, de caráter qualitativa, apoiada nos seguintes autores, (Gil, 2008; Franco, 2016; Minayo, 2012; Mônico, 2017). A pesquisa ação apresenta uma estreita associação entre a ação e a solução do problema apresentado, ocorrendo de forma coletiva. Seu planejamento é flexível, por envolver, no decorrer da pesquisa, a ação do pesquisador e pesquisados em momentos diferenciados. Esse envolvimento ocorreu de forma cooperativo e participativo entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. (Gil, 2002)

A escolha do método de pesquisa deu-se, principalmente pelo envolvimento do pesquisador com os participantes da pesquisa, visto que, durante o período da pesquisa atuava como vice-diretora, do “Colégio Tiradentes da Polícia Militar - CTPM VI”, uma das instituições de ensino, escolhida para desenvolver a pesquisa. Esse fato possibilitou uma maior integração e diálogo no processo de estudo e coleta de dados. As demais escolas escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa, foram a “Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Urupá” e a “Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Edilce dos Santos Freitas”, ocorreu devido à proximidade entre elas e ao contexto socioeconômico similar, e, por todas possuírem turmas nas modalidades do ensino fundamental anos finais e ensino médio.

A pesquisa refletiu, em certa medida, a experiência da pesquisadora como professora de Ciências, Biologia e gestora escolar, com anos de atuação em escolas públicas estaduais no ensino fundamental (anos finais) e médio. No entanto, buscou-se adotar uma postura periférica, separando o papel da pesquisadora dos sujeitos da pesquisa para garantir maior neutralidade, suspendendo crenças construídas ao longo da trajetória profissional, com foco principal no processo de ensino-aprendizagem.

O Colégio Tiradentes da Polícia Militar-CTPM VI está localizado numa zona

periférica. Sua população tem pouco acesso aos meios intelectuais públicos, como bibliotecas, cinemas, posto de saúde, creches, ou seja, há grande carência de infraestrutura e de recursos financeiros.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Urupá, localizada a Rua Mato Grosso, número 534, Bairro Urupá, atende estudantes do Ensino Fundamental Regular I e II, Ensino Médio e na modalidade EJA, totalizando atualmente um quadro com 872 alunos em três turnos de funcionamento.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Edilce dos Santos Freitas está localizada à Rua Vitória Régia, nº 821, Bairro São Bernardo, possui 14 (quatorze) turmas e 319 (trezentos e dezenove) alunos, atende o ensino fundamental I e II, na modalidade regular, nos períodos matutino e vespertino. Nas proximidades da comunidade há um Posto de Saúde, Creches, igrejas de várias denominações, comércio variado, conjuntos residenciais, áreas de chácaras, escolas municipais, praças esportivas e outros.

Para a realização da pesquisa, foram utilizados instrumentos característicos da pesquisa qualitativa, como: questionários, observações dos laboratórios das unidades pesquisadas, registros fotográficos, observação das aulas práticas desenvolvidas pelos professores. A observação foi uma das estratégias utilizada na pesquisa, pelo fato, de uma das instituições de ensino escolhida para a pesquisa, se tratar de ambiente de trabalho da pesquisadora. Nesse processo, podemos afirmar que, não foi possível manter a neutralidade emocional, visto que durante a pesquisa ocorreu envolvimento do pesquisador em atividades cotidianas dos pesquisados, possibilitou ouvir as pessoas e os seus questionamentos. Porém, isso deu-se de forma aberta, com registros da intenção do pesquisador, através do documento de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, TALE, visando estabelecer uma relação de confiança e transparência entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Mônico, 2017, corrobora que a observação é adequada para o pesquisador “apreender, compreender e intervir” e se aproximar do contexto estudado. Portanto, a observação contribuiu para a coleta de dados, essas observações ocorreram principalmente, durante as aulas práticas no laboratório de ciências do Colégio Tiradentes da Polícia Militar-CTPM VI, onde houve a participação na elaboração do planejamento de três aulas, bem como o desenvolvimento dessas, sendo elas: 03(três) aulas de Biologia do 1º ano do ensino médio, 02 (duas) aulas de ciências do 7º ano e 02 (duas) aulas de ciências do 8º ano do ensino fundamental anos finais. As observações ocorrem

também através das visitas periódicas nas instituições de ensino, sendo elas, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Urupá e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Edilce dos Santos Freitas. Com a finalidade de observar a existência ou não de laboratórios de ciências, as condições desses laboratórios e o desenvolvimento das práticas experimentais.

Outro sim, a observação por si só, não deve configurar-se como método único de coleta de dados em pesquisas científicas, (Mônico, 2017; Gil, 2002). Para tanto, fundamentado nas orientações de, Gil (2002), também foi utilizado questionário estruturado, com perguntas abertas e fechadas para coleta de dados. Buscou-se na construção do questionário, formular perguntas claras, evitando interpretação dúbia, referindo-se a uma única ideia de cada vez. Iniciando o questionário com perguntas mais simples e finalizando com perguntas mais complexas. Antes de o questionário ser enviado aos participantes, ele foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, CEP, apresentando os riscos e benefícios para os participantes, sendo esse primeiramente aprovado pelo CEP, e posteriormente submetido aos participantes da pesquisa.

Foi realizado visitas as escolas com a finalidade de observar a existência ou não de laboratório, quais as condições atuais deles, com relação a estrutura física, e existência ou não de matérias para o desenvolvimento de práticas experimentais. Foram feitos alguns registros fotográficos de como são os ambientes nas diferentes escolas. No Colégio Tiradentes da Polícia Militar-CTPM VI foi observado e acompanhado o trabalho que estava sendo desenvolvido, na escola, pelos professores da área das ciências da natureza, em parceria com o Instituto Federal de Educação, IES, Ciências e Tecnologia do campus Ji-Paraná, através do Programa Residência Pedagógica.

Foram realizadas observações de 07 (sete) aulas, com práticas experimentais, desenvolvidas pelos professores da área de ciências da natureza, do Colégio Tiradentes da Polícia Militar-CTPM VI. Durante a observação, houve a participação cooperativa entre o pesquisador e os 03 (três) professores participantes, que trabalham no CTPM VI, tanto no planejamento das aulas, quanto no desdobramento dessas, no laboratório de ciências. Relatamos a seguir, as séries, unidades temáticas, eixos temáticos e outras informações referentes às aulas práticas experimentais de que se refere esse parágrafo.

Em primeiro, observamos 03 (três) aulas, relacionada à área do conhecimento

de ciências da natureza e suas tecnologias, do componente curricular de biologia, da série e segmento, 03 (três) turmas de 1º ano do Ensino Médio. A unidade temática estudada foi “citologia”, com foco na estrutura e função do DNA. A professora utilizou a extração do DNA de material vegetal, como prática experimental. O experimento intitulado “Extração do DNA do Mamão”, foi desenvolvido no laboratório de ciências da natureza, com duração de aproximadamente 50 minutos, cada uma, e com a participação ativa, de aproximadamente 30 alunos, cada turma. Os alunos foram divididos em grupos de 4 (quatro) a 05 (cinco) alunos em cada grupo. A professora entregou para cada grupo os materiais e recursos necessários para o desenvolvimento do experimento, bem como, as orientações dos procedimentos para a extração do DNA do mamão e o direcionamento da investigação dos resultados esperados.

Em segundo, observamos 02 (duas) aulas de Ciências da natureza, do 7º ano do Ensino Fundamental anos finais. A unidade temática trabalhada pelo professor foi “matéria e energia”, os objetos de conhecimento foram, “misturas e separação de materiais”. O professor teve como foco desenvolver os seguintes eixos temáticos: a qualidade da água: água potável para o consumo humano; estação de tratamento da água; parâmetros de tratamento de água e etapas do tratamento da água em uma estação de tratamento da água. Para contribuir no desenvolvimento das competências e habilidades, referentes aos eixos temáticos, o professor de ciências, utilizou o experimento, intitulado “Filtros Alternativo”.

E em terceiro observamos, 02 (duas) aulas de ciências dos 8º ano do Ensino Fundamental anos finais. A unidade temática trabalhada pela professora, também foi “matéria e energia”, os objetos de conhecimento foram, “fontes de energia, transformação de energia e circuitos elétricos”. Para relacionar a teoria com a prática a professora planejou o desenvolvimento de aula prática experimental, e o experimento escolhido foi um “Circuito Elétrico Feito com Limão”.

O questionário dos professores teve como participantes os professores que atuam na área das ciências da natureza nas escolas escolhidas como cenário de estudo. Para Gil (2002), o questionário se configura como técnica de coleta de dados na pesquisa-ação, “sobretudo quando o universo a ser pesquisado é constituído por grande número de elementos” participantes da pesquisa. Portanto tivemos, docentes e discentes participando do questionário, sendo os docentes um número de 09 (nove) participantes, todos atuavam nas três escolas estudadas.



Quanto ao perfil dos professores que participaram do questionário, obtivemos as seguintes informações. Quanto ao gênero, foram 04 (quatro) homens e 05 (cinco) mulheres. Quanto à idade dos docentes que participaram do questionário, 01 (um) professor tem menos de 25 anos de idade, 06 (seis) deles tem entre 30 e 39 anos de idade, 01 (um) tem entre 40 e 49 anos de idade, e 01 (um) tem mais de 60 anos de idade.

Os docentes participantes atuam no ensino fundamental e médio. Quanto às disciplinas que eles atuam 04 (quatro) docentes atuam na disciplina de biologia, 03 (três) atuam como docentes na disciplina de química e 02 (dois) são docentes que atuam na disciplina de física. Com relação ao grau de instrução dos docentes participantes, 01 (um) possui doutorado, 01(um) é mestre e 07 (sete) possuem especialização. Quanto ao tempo de trabalho desenvolvido como profissional da educação, atuando na função de professor, dos participantes que responderam ao questionário, 02 (dois) atuam entre três e cinco anos, 03 (três) atuam entre seis e dez anos, 01 (um) atua a no mínimo 11 anos, 02 (dois) atuam a pelo menos 16 anos, e 01 (um) está a mais de 20 anos atuando como professor.

O questionário teve como objetivo caracterizar a percepção dos professores, identificando as questões pedagógicas e logísticas que dão suporte, ou a ausência delas, com relação às práticas experimentais e ao uso do laboratório de ciências das escolas pesquisadas, como ambiente de aprendizagem. O questionário foi realizado via *Google forms*, um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pela *Google*, muito utilizado nas aulas remotas, tendo em vista as medidas de distanciamento e prevenção da pandemia da covid-19.

As perguntas abertas aplicadas no questionário buscou a argumentação dos docentes referente às práticas experimentais e uso do laboratório de ciências, referente à concepção dos docentes quanto à importância das práticas experimentais, a frequência que elas são desenvolvidas, que e como são as práticas experimentais realizadas pelos docentes participantes da pesquisa, as dificuldades encontradas pelos docentes em realizar práticas experimentais, quais critérios e situações são consideradas por eles ao elaborar o planejamento das aulas práticas experimentais. Foram verificados também, através das perguntas, a opinião dos docentes a respeito das condições de infraestrutura dos laboratórios de ciências, e existência de equipamentos e materiais de consumo, para o desenvolvimento das aulas práticas e como ocorre a aquisição desses materiais. E ainda, foram levantadas questões como:

se a escola possui parcerias com alguma instituição de ensino superior, que desenvolva práticas experimentais ou que contribui para melhorias do laboratório de ciências da natureza, bem como, quais os benefícios em estabelecer parcerias entre as escolas pesquisadas e as instituições de ensino superior, no que se refere ao desenvolvimento de práticas experimentais e melhorias no laboratório de ciências da natureza.

O questionário dos alunos teve a finalidade de identificar a percepção dos estudantes com relação ao uso do laboratório de ciências da escola, bem como a realização de atividades práticas experimentais. Participaram do questionário 80 (oitenta) estudantes, sendo, 48 (quarenta e oito) meninas e 32 (trinta e dois) meninos. Os participantes são todos alunos matriculados nas três escolas públicas, escolhidas como cenário de estudo, pertencentes ao segmento e série, 7º ano do ensino fundamental anos finais até o 3º ano do ensino médio. Tendo, com relação ao segmento o percentual de: 27,8% matriculados no ensino fundamental anos finais e 72,2% matriculados no ensino médio.

Este questionário foi realizado via *Google forms*, intermediado pelos professores das turmas envolvidas na pesquisa, que disponibilizaram, nos grupos de *Whatsapp*, o *link* contendo as perguntas. Foram elaboradas 10 (dez) perguntas para os estudantes, sendo 01(uma) referente ao local de estudo, 01 (uma) referente ao gênero, 01 (uma) referente ao segmento e série e 07 (sete) perguntas referentes às práticas experimentais e o uso do laboratório de ciências. Dentre as principais perguntas, tivemos: Na sua concepção, qual a importância das práticas experimentais no ensino de ciências? As práticas experimentais realizadas na escola apresentam relação com as questões do seu cotidiano? Como ocorre à aquisição dos materiais para a realização dos experimentos? A escola possui laboratório de ciências? Se sim, com que frequência é utilizado? Quais as condições dos laboratórios de ciências.

Com relação as parcerias as escolas pesquisadas apenas o Colégio Tiradentes da Polícia Militar- CTPM VI, possui parceria com o Instituto Federal de Educação (IES), Ciências e Tecnologia do campus Ji-Paraná, através do Programa Residência Pedagógica. O programa foi desenvolvido em sua maior parte de maneira remota devido ao distanciamento social exigido durante o período de pandemia (Covid-19). Os alunos residentes desenvolveram trabalho de organização do laboratório de ciências, produziram vídeos de práticas experimentais e contribuíram para a melhoria do ambiente em geral.

### 3. RESULTADOS E ANÁLISES

Os resultados descritos correspondem aos questionários e entrevistas realizadas com 80 estudantes e 9 docentes. Entre os docentes que participaram do estudo temos quatro homens e cinco mulheres. Um professor com menos de 25 anos de idade, sete deles entre 30 e 49 anos, um com mais de 60. Biologia é ministrada por quadro deles, três são professores de química e dois são professores de física. Dos nove entrevistados, um possui doutorado, um é mestre e sete possuem especialização. Dois professores atuam entre três e cinco anos, três atuam entre seis e dez anos, um atua há no mínimo 11 anos, dois atuam há pelo menos 16 anos, e um a mais de 20 anos. Os questionários buscaram fazer um diagnóstico de como as aulas práticas acontecem nas escolas pesquisadas, como são os laboratórios e quais as dificuldades encontradas pelos professores.

No que se refere à percepção dos professores sobre o desenvolvimento de atividades experimentais para o ensino e a aprendizagem de ciências. A tabela abaixo mostra que a um consenso entre os professores de que as atividades práticas são fundamentais para o processo de aprendizagem no ensino de ciências.

**Tabela 1:** importância das práticas experimentais no ensino de ciências da natureza e suas tecnologias para os docentes.

Relato dos professores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. São fundamentais para o aprendizado dos alunos, pois eles conseguem <b>associar a teoria à prática</b>.</li> <li>2. São de fundamental importância, principalmente na experiência vivida pelos alunos que resulta, muitas vezes, numa <b>curiosidade</b> e com isso a perda do medo da ciência.</li> <li>3. As práticas experimentais são fundamentais para a <b>fixação do conteúdo</b> estudado. Também são muito importantes para que o aluno relacione a teoria com a prática e assim possa assimilar melhor o conteúdo.</li> <li>4. Contribui bastante na aprendizagem dos alunos.</li> <li>5. É fundamental para <b>minimizar a compreensão abstrata</b> do aluno acerca de certos assuntos. É uma forma de tornar o <b>ensino significativo</b> e interessante.</li> <li>6. Muito importante, pois o aluno tem mais interesse na aula durante os experimentos e com isso melhora seu aprendizado.</li> <li>7. Muito importante, através das práticas experimentais conseguimos demonstrar aos nossos estudantes o que foi lhes ensinado na teoria, melhorando significativamente o ensino aprendizagem.</li> <li>8. Tais práticas possibilitam o interesse dos alunos pelo conteúdo, <b>participação ativa</b> dos educandos e desta forma é possível relacionar teoria com a prática.</li> </ol>
-------------------------	--

	9. As práticas experimentais contribuem para a aprendizagem dos alunos, pois leva a observação, levanta hipóteses e, obtêm resultados. <b>Estimula</b> o educando a <b>experimentação</b> e criatividade.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

No que diz respeito à frequência com que as práticas experimentais são realizadas, os professores afirmaram que desenvolvem sempre que possível principalmente atividade de baixo custo e pouca complexibilidade. Em média, 2 a 3 experimentos por bimestre. Analisando as respostas contidas na pesquisa, na qual são citados os experimentos mais comuns, tem-se uma predominância de conteúdos de química e de biologia, ilustrativos, de baixa complexibilidade e com conceitos que possibilitam uso de materiais alternativos e de fácil aquisição, tais como densidade, acidez e basicidade, separação de misturas e cinética química.

Quanto as dificuldades apontadas pelos professores como fatores que dificultam o desenvolvimento de experimentos e o uso do laboratório estão à falta de estrutura, materiais, assim como também o planejamento. Na maior parte das instituições o que se encontra são itens vencidos ou materiais de baixo custo, de fácil acesso por supermercados e farmácias. Muitos desses itens, incluindo material mobiliário, são provenientes de kits experimentais e de laboratório portáteis como os desenvolvidos pela USP em parceria com colaboradores do FUNDEB. Em alguns casos são adquiridos por projetos escolares.

Uma vez que os professores não se sentem restritos ao uso do laboratório para a realização das atividades, citado o uso da própria sala de aula ou o pátio da escola, na tabela 02 fica acentuada a grande dificuldade com relação à falta de materiais.

**Tabela 2: dificuldades encontradas em realizar práticas experimentais na escola.**

Relato dos professores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Falta de estrutura e pouco tempo com os estudantes.</li> <li>2. A falta de reagentes.</li> <li>3. A falta de um local adequado e seguro para realização das aulas práticas. E a falta dos materiais e dos reagentes.</li> <li>4. Falta de material.</li> <li>5. Na maioria das vezes o tempo para organizar as atividades no laboratório.</li> <li>6. Falta de laboratórios e equipamentos adequados.</li> <li>7. Falta de laboratório, materiais e equipamentos.</li> <li>8. O espaço específico do laboratório com os materiais e reagentes apropriados para realizar as aulas práticas.</li> </ol>
-------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Como citado anteriormente pelos professores, eles realizam atividades menos

complexas e que permitam o uso de materiais de baixo custo. Com relação aos benefícios das parcerias entre a escola e as instituições de ensino superior para o desenvolvimento de práticas experimentais, 7 (sete) docentes responderam que as escolas não possuem parcerias com outras instituições para a realização de aulas práticas. Apenas o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia (IFRO) foi citado por 2 (dois) professores.

Entre as escolas pesquisadas apenas o Colégio Tiradentes da Polícia Militar-CTPM VI, possui parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do campus Ji-Paraná, através do Programa Residência Pedagógica. O programa foi desenvolvido em sua maior parte de maneira remota devido ao distanciamento social exigido durante o período de pandemia (Covid-19).

Os alunos residentes desenvolveram trabalho de organização do laboratório de ciências, produziram vídeos de práticas experimentais e contribuíram para a melhoria do ambiente em geral. A percepção dos estudantes com relação às aulas práticas e ao laboratório da escola, esses afirmam que as condições dos laboratórios são básicas. Não há equipamentos de proteção individual disponíveis para todos, pouca quantidade e variedade de materiais, equipamentos e reagentes, e em uma das instituições não há um laboratório.

Percebeu-se no descrito pelos estudantes que embora esteja organizado, uma sala limpa e que permite um desenvolvimento de atividades, eles a veem como um espaço vazio, exemplificado em respostas como *“Uma sala com umas cadeiras e uma bancada”*; *“Tem algumas coisas, mas faltam outras, tipo luvas, óculos de proteção e aventais”*; *“Tem um balcão grande e vários vidrinhos em uma estante”*; *“É um lugar limpo com microscópio e coisas de ciência tipo animais em potes esqueletos e ossos”*.

A figura 1 abaixo mostra como estão os laboratórios de 2 (duas) escolas. Um está equipado e organizado para o bom desenvolvimento de atividades laboratoriais. Na imagem vê-se professores e estudantes de máscara, de acordo as regras de retorno as aulas durante o período de enfrentamento da pandemia da covid-19, na realização de uma atividade no 4º bimestre de 2021. O outro está sendo usado como depósito de materiais. Todo o material disponível que estava vencido foi descartado. Por ser uma sala muito pequena e como não tem nenhum professor fazendo uso e cuidando, foi transformado em almoxarifado.

Vale ressaltar que cuidar do laboratório da escola não faz parte das atribuições dos professores de ciências e que de acordo com o regimento das escolas só poderá

haver um técnico de laboratório na unidade caso haja servidores readaptados disponíveis na representação regional que possam ser lotados nessa função, nestes casos a formação e especialização não são pré-requisitos, qualquer servidor pode ser nomeado para a função.

Na imagem A, percebe-se um laboratório com bancadas, banquetas, uma geladeira, quadro, como descrito pelos estudantes. O professor é o único que está fazendo uso de jaleco, um equipamento de proteção individual, e na bancada temos uma atividade em desenvolvimento. Observou-se que os materiais são em sua maioria alternativos, há poucos itens específicos de laboratório, apenas um bquer e uma proveta.

**Figura 01:** fotos tiradas no laboratório das 2 escolas participantes da pesquisa em 2021.



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Para os estudantes as atividades de experimentação têm caráter lúdico, motivacional, preparatório, desenvolvimento criativo, e logicamente aproximação e assimilação dos conceitos teóricos abstratos, antes pouco reais e palpáveis. Praticamente todos os estudantes apontaram que participar de atividade prática os levam a aprender como maior facilidade. Sentem-se incentivados a aprender e compreender melhor a natureza dos fenômenos anteriormente estudados apenas na teoria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As principais dificuldades em realizar práticas experimentais no ambiente escolar estão relacionadas à falta de ambientes adequados, como laboratórios de ciências e a falta de materiais, como: reagentes, vidrarias e equipamentos. O número

de alunos em sala de aula e o tempo reduzido das aulas também foram apontados pelos professores como fatores que dificultam as práticas experimentais. Os laboratórios das escolas pesquisadas apresentaram condições adversas, apenas na escola que possui parceria com a Instituição de Ensino Superior, o laboratório de ciências está sendo utilizado para atividades práticas experimentais frequentemente, durante a parceria foi realizado aquisição de matérias como reagentes e vidrarias.

A Outra escola possui um espaço adaptado para o desenvolvimento de práticas experimentais, porém está sendo utilizada como depósito de carteiras, livros antigos, mesas, armários e outros materiais em desuso. E temos também a escola que não possui laboratório e nenhum espaço destinado às aulas práticas experimentais. Quando os professores realizam alguma atividade prática, essa ocorre na própria sala de aula.

Observou-se que a escola que possui laboratório, bem como a que possui o espaço adaptado para as práticas experimentais, não possuem servidores, como técnicos de laboratório, lotados nesses ambientes de aprendizagem, o que dificulta muito a manutenção e organização desses ambientes.

As parcerias entre as escolas de Ensino Fundamental e Médio com as Instituições de Ensino Superior têm grande importância para a melhoria dos laboratórios das escolas e para o desenvolvimento de práticas experimentais. Os alunos residentes organizaram todo o laboratório de ciências. E mesmo em período de aulas remotas realizaram práticas experimentais, produziram vídeos dos experimentos, através de links que foram disponibilizados na plataforma do *Google Classroom* e nos grupos de *WhatsApp* das turmas.

A parceria promoveu integração entre os professores da Instituição de Ensino Superior e os professores de Ensino Fundamental e Médio da escola, proporcionando troca de experiências entre os mesmos e crescimento profissional e, a integração entre acadêmicos, professores e alunos da escola, possibilitou inovação na forma de ensino e no desenvolvimento de práticas experimentais.

Levando em consideração todo o exposto pelos professores e estudantes, com relação às dificuldades de acesso aos materiais, tempo e laboratórios, e como essas questões afetam diretamente no planejamento das atividades experimentais, tornando-as mais superficiais e elementares, o que reflete atividades de aspecto ilustrativo está pesquisa propôs apresentar uma proposta de atividade prática que possa ser executada com materiais também acessíveis, mas que tornem a natureza

do experimento mais investigativo e criativo.

Neste sentido, faz-se necessário que os professores se permitam conhecer melhor os estudantes, pois assim poderão fundamentar suas atividades a partir das experiências pessoais descritas pelos estudantes, aproximando-os mais da atividade, e tornando-a mais interessante e significativa.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E.D.A. **Texto, contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. In: Revista “Em aberto”, Brasília, ano 1. N., agosto de 1982.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 2 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARRUDA, Gutemberg da Silva. Os desafios para a iniciação científica no ensino médio integrado ao técnico. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia do IFAM (Revista Igapó)**. Vol. 02, p. 38-44, 2007.

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

BRASIL, **Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da União], Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação Básica/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei n. 8.069 – 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. 2.ed Brasília: Senado Federal, 1985

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular, Ensino Médio**, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>, acesso em: 26 de jan. 2020.

BIZZO, N. **Perspectivas para a atuação do Professor-Ciências: fácil ou difícil?** 2002

BORGES, A.T. **Novos rumos para o laboratório escolar de ciências**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 19, n. 3. 2002.

COSTA, Washington Luiz da; ZOMPERO, Andreia de Freitas. A iniciação científica no brasil e sua propagação no ensino médio. **REnCiMa**, v.8, n.1, p.14-25, 2017.



DA SILVA, Lêda Valéria Alves; DE MOURA, Geziel Nascimento; CHAVES, Sílvia Nogueira. **A experimentação na ordem discursiva do ensino de ciências**. 2017.

ENGEL, G.I. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Editora UFPR.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. "Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação." **ETD-Educação Temática Digital** 18.2 (2016): 511-530.

GAROFALO, Débora. **Design Timing: o que é e como usar em sala de aula. Nova Escola**. 28 de agosto de 2018. Disponível em:<  
<https://novaescola.org.br/conteudo/12457/design-thinking-o-que-e-e-como-usar-em-sala-de-aula?download=truevoltar=/conteudo/12457/design-thinking-o-que-e-e-como-usar-em-sala-de-aula?download=true> >. Acesso: 14/02/2022.

GIL. A. C. Métodos e técnicas de Pesquisa Social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL PÉREZ, Daniel et al. ¿**Tiene sentido seguir distinguiendo entre aprendizaje de conceptos, resolución de problemas de lápiz y papel y realización de prácticas de laboratorio?** **Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 311-320, 1999.

KRASILCHIK, Myriam. **Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4º. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LEITE, Laurinda. **Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências**. 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIMA, Eliane Pereira; NOGUEIRA, Maria Auxiliadora Pinho Sousa; ARAÚJO, Osmival Souza. **Precariedade no funcionamento dos laboratórios de informática das escolas estaduais de ensino médio de Santarém/PA**. 2016. Trabalho de conclusão de curso (especialização) - Universidade de Campinas, São Paulo, 2016.

MINAYO, Cecília de Souza. (org.). **PESQUISA SOCIAL: teoria, método e criatividade**. 30ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MÓNICO, Lisete, et al. **A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa**. CIAIQ 2017, 2017, 3.

NARDI, Roberto. **Memórias da educação em ciências no Brasil: a pesquisa em ensino de física. Investigações em Ensino de Ciências**, v. 10, n. 1, p. 63-101, 2016.



TALANQUER, Vicente. **Some Insights into Assessing Chemical Systems Thinking**. Journal of Chemical Education. Vol. 96, 12, p. 2918–2925. 201



**Capítulo 7**  
**SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: DESAFIOS**  
**E PERSPECTIVAS A PARTIR DE UMA**  
**REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**


*Ana Claudia Savioli*





# SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: DESAFIOS E PERSPECTIVAS A PARTIR DE UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

**Ana Cláudia Savioli**



*Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (2015).  
Graduada em Filosofia pelo Centro Universitário Filadélfia - Unifil de Londrina (2015).  
Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva – FACINTER (2010).  
Administração pela Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana -  
FECEA (2000). Matemática pela UTFPR Cornélio Procópio (2006).*

## RESUMO

Este estudo aborda os desafios e perspectivas enfrentados pelos professores no século XXI, considerando as mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas que impactam diretamente a prática docente. O objetivo é analisar os desafios e perspectivas sobre o papel do professor contemporâneo, abordando como ele pode se adaptar às exigências atuais. Metodologicamente, trata-se de estudo bibliográfico através da abordagem qualitativa. Os instrumentos de coletas dos dados foram estudos de publicações artigos científicos publicados nas plataformas como google acadêmico e biblioteca virtual. Os resultados destacam a sobrecarga de trabalho, o impacto das mudanças tecnológicas na sala de aula e a necessidade de suporte emocional como questões centrais para a atuação docente. Conclui-se que, para enfrentar esses desafios, é imprescindível investir em políticas públicas de valorização da profissão, formação continuada e suporte à saúde mental dos professores.

**Palavras-chave:** Docência. Desafios do Século XXI. Educação.

## ABSTRACT

This study addresses the challenges and perspectives faced by teachers in the 21st century, considering the social, technological, and pedagogical changes that directly impact teaching practice. The

objective is to analyze the challenges and perspectives on the role of the contemporary teacher, addressing how he or she can adapt to current demands. Methodologically, this is a bibliographic study using a qualitative approach. The data collection instruments were studies of scientific articles published on platforms such as Google Scholar and the Virtual Library. The results highlight work overload, the impact of technological changes in the classroom, and the need for emotional support as central issues for teaching practice. It is concluded that, in order to face these challenges, it is essential to invest in public policies that value the profession, continue training, and support teachers' mental health.

**Keywords:** Teaching. Challenges of the 21st Century. Education.

## INTRODUÇÃO

O cenário educacional do século XXI é marcado por profundas transformações tecnológicas e mudanças sociais que impactam diretamente o papel do professor. A crescente presença de tecnologias digitais no ambiente escolar alterou a forma como os alunos acessam informações e interagem com o conhecimento, exigindo dos docentes a capacidade de integrar recursos tecnológicos de maneira significativa e eficiente no processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito social, a educação se tornou um espaço central para a promoção de valores como a cidadania, a igualdade e a justiça social, ampliando as responsabilidades atribuídas ao professor. Esses profissionais precisam lidar com uma multiplicidade de demandas, desde a formação acadêmica dos estudantes até a construção de um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento integral, incluindo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Esse contexto exige um professor mais preparado, flexível e atento às transformações do mundo contemporâneo.

Portanto, os professores enfrentam desafios significativos no século XXI, sendo a adaptação às novas tecnologias um dos mais evidentes. Muitos precisam se capacitar continuamente para integrar ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que lidam com a desigualdade de acesso à tecnologia por parte dos alunos. A inclusão escolar também se apresenta como uma tarefa complexa, exigindo competências para atender a alunos com diferentes origens, culturas e necessidades especiais.

Assim, os desafios enfrentados pelos professores no século XXI é de extrema relevância, considerando que esses profissionais ocupam uma posição central no

processo educacional. Eles não apenas transmitem conhecimento, mas também desempenham um papel crucial como mediadores entre o aluno e o mundo, influenciando seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Contudo, as pressões crescentes, como a adaptação às demandas tecnológicas, a promoção da inclusão e o enfrentamento de condições de trabalho desafiadoras, tornam imprescindível uma reflexão aprofundada sobre as necessidades de valorização, formação e apoio aos docentes.

Uma limitação deste estudo é a abordagem exclusivamente bibliográfica, o que restringe a análise às informações disponíveis em fontes secundárias, sem explorar dados empíricos diretamente relacionados à prática docente em diferentes contextos.

No contexto educacional atual, marcado por transformações rápidas e complexas, o papel do professor tornou-se ainda mais essencial e multifacetado. Diante das inovações tecnológicas, mudanças sociais e demandas culturais, é fundamental compreender como os desafios contemporâneos impactam a prática docente e a formação desses profissionais. Dessa forma, o objetivo do estudo é analisar os desafios e reflexões sobre o papel do professor contemporâneo, abordando como ele pode se adaptar às exigências atuais.

A abordagem utilizada neste estudo é de natureza bibliográfica, com enfoque qualitativo. As informações foram coletadas a partir de publicações e artigos científicos disponíveis em plataformas reconhecidas, como o Google Acadêmico e bibliotecas virtuais, que são amplamente renomadas pela credibilidade e abrangência de seus acervos.

Espera-se que este estudo contribua para uma melhor compreensão dos desafios contemporâneos enfrentados pelos professores, destacando a necessidade de ações concretas que valorizem e apoiem a profissão docente, objetivando formar um profissional transformador e comprometido com o futuro do país.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 PAPEL DO PROFESSOR NO SÉCULO XXI**

Historicamente, o professor foi visto como o principal transmissor de conhecimento, desempenhando um papel central no processo educacional. E para o professor entender o real significado de seu trabalho, é necessário que saiba um pouco mais sobre sua identidade e a história de sua profissão.

Teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. Somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história (Arroio, 2000, p.29).

Fazendo uma correlação com esse ponto de vista, não se pode deixar de destacar e valorizar os fenômenos histórico-sociais presentes na atividade profissional do professor. Essa responsabilidade tradicional envolvia a organização dos conteúdos, a condução de aulas expositivas e a avaliação do aprendizado dos alunos. O modelo era predominantemente vertical, com o professor sendo a figura de autoridade máxima na sala de aula. Esse papel se consolidou durante muito tempo como o alicerce da educação formal.

Assim, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços conquistarão em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente.

Contudo, no cenário contemporâneo, o professor assumiu novas responsabilidades, ampliando seu papel para além do simples repasse de conteúdo. Hoje, ele é um facilitador da aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de habilidades nos alunos e estimulando a autonomia no processo de aquisição do conhecimento. Sua atuação é mais horizontal e colaborativa, guiando os estudantes no uso de diferentes fontes de informação e incentivando a construção coletiva do saber.

Além disso, o professor contemporâneo atua como mediador de conflitos e promotor do pensamento crítico. Ele não apenas gerencia os desafios interpessoais que surgem no ambiente escolar, mas também ajuda os alunos a desenvolverem uma visão crítica do mundo ao seu redor, pois ensinar é ir além de suas possibilidades de sala de aula é ir para fora dela.

Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e

que contribua para modificar a sociedade que temos (Moran, 2000, p.17).

Essa modificação vai além da sala de aula, pois envolve questões sociais, éticas e culturais que demandam do professor sensibilidade e competência para lidar com situações complexas e diversificadas.

O perfil dos alunos no século XXI mudou significativamente, especialmente devido ao avanço das tecnologias digitais. Os estudantes de hoje são mais conectados, tendo acesso rápido e constante à informação por meio de dispositivos móveis e plataformas online. De acordo com Wim Veen (2009), em seu livro *Homo zappiens - Educando na era digital*, essa nova geração de jovens se desenvolveu em um ambiente onde diversas tecnologias são amplamente utilizadas. Esses instrumentos propiciaram às crianças contemporâneas a capacidade de gerenciar o fluxo de informações, manipular dados dispersos, enfrentar a saturação informativa, integrar comunidades online e offline, e se comunicar em rede conforme suas demandas.

Essa conectividade transforma a maneira como os alunos aprendem e interagem com o conhecimento, exigindo dos professores o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que integrem essas tecnologias e tornem a aprendizagem mais dinâmica e significativa, tornando o uso da tecnologia não é a única exigência do novo século. Seguindo a perspectiva de Moura (2010), essa estruturação do processo educativo visa estabelecer práticas pedagógicas que promovam mudanças nas realidades por meio da educação, afetando tanto a do professor quanto a do aluno e das outras pessoas que participam, de maneira direta ou indireta, dessa interação.

## 1.2 DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE PARA O PROFESSOR

A profissão docente, em tempos atuais, se depara com uma série de desafios complexos e interligados. As rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais exigem dos professores uma constante adaptação e atualização. Conforme Freitas (2005), ao longo da história educacional, a escola e os educadores enfrentaram uma cobrança sem precedentes nos últimos anos. Essa demanda é, primeiramente, resultado do avanço das tecnologias da informação e comunicação, e em segundo, das rápidas mudanças no ambiente de trabalho e na produção cultural. Assim, a



educação e a atividade docente tornaram-se fundamentais na formação do novo profissional em uma sociedade cada vez mais digital e globalizada.

A diversidade presente nas salas de aula, com diferentes realidades e necessidades, demanda estratégias pedagógicas inovadoras e personalizadas. Segundo Pechi (2014), surge a necessidade de uma percepção mais cuidadosa em relação aos educadores, que necessitam de uma administração mais eficaz de suas trajetórias profissionais, o que certamente influenciará o panorama da educação no Brasil. Diante disso, não se pode falar em aprendizagem sem falar no professor. O contexto social na contemporaneidade impõe a prática educativa um número de demandas muito grande, levando assim o educador do século XXI a repensar a sua atuação em sala de aula e os enormes desafios profissionais que enfrenta a fim de atender as exigências do contexto atual.

Nesse contexto, os professores precisam desenvolver habilidades como a mediação de diferentes linguagens, a promoção do pensamento crítico e a capacidade de lidar com informações em constante mutação. A busca por um equilíbrio entre o ensino tradicional e as novas tecnologias, a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e significativo, e a formação continuada são elementos essenciais para que os educadores possam enfrentar os desafios da contemporaneidade e garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

### **1.1.2 Adaptação as Tecnologias no ambiente escolar**

A inserção de tecnologias digitais transformou significativamente as práticas pedagógicas, oferecendo novos recursos e ferramentas que ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem, pois a tecnologia é um catalisador para a mudança nos processos de sala de aula, porque propicia um rumo diferente, uma mudança no contexto que sugere formas alternativas de operação, mais não basta incorporá-la, é preciso saber usá-la.

No pensamento de Ligouri (1997),

A incorporação das novas tecnologias da informação e da comunicação no campo do ensino tem consequências tanto para a prática docente como para os processos de aprendizagem". Para a prática docente porque faz com que o professor necessite de novas competências e de maior consciência crítica para selecionar e ensinar seus alunos a selecionarem os conteúdos. Para os alunos porque

serão detentores de uma prática que será incorporada para as suas vidas, utilizando, porém, seu senso crítico para lidar com informações cujo conteúdo seja pertinente (Ligouri, 1997, p. 78).

Plataformas educacionais, aplicativos interativos e dispositivos móveis passaram a ser elementos centrais no planejamento pedagógico, permitindo aulas mais dinâmicas e personalizadas. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), as TDICs constam no capítulo I, no qual também são abordadas as formas de organização curricular:

VII - estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram (Brasil, 2010).

Dessa forma, os próximos educadores devem enfrentar a sociedade tecnológica contemporânea, capacitando-se para desenvolver um pensamento crítico e se adaptar às mudanças de contextos. É fundamental que saibam utilizar recursos tecnológicos (como aplicativos, dispositivos, softwares) e promovam abordagens pedagógicas que integrem essa nova realidade, visando engajar os alunos.

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, criada em 2017 define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. As aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018).

Dessas competências gerais, três apresentam a abordagem digital:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
3. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver

problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018).

A BNCC deixa explícito que a tecnologia digital deve fazer parte das competências que os alunos devem desenvolver durante a Educação Básica. O digital está presente desde a apreensão de conhecimentos e linguagem digital à compreensão, criação e uso dessas tecnologias. O uso crítico e responsável das tecnologias digitais também está presente de forma transversal nas áreas de conhecimento, nas diversas competências e habilidades.

### **1.1.3 Inclusão Escolar**

A inclusão escolar é outro desafio no contexto contemporâneo, exigindo dos professores habilidades para atender a uma sala de aula cada vez mais diversa. A presença de alunos com diferentes origens culturais, socioeconômicas e necessidades especiais demanda práticas pedagógicas inclusivas e flexíveis, pois construir uma sociedade inclusiva é um processo de suma importância para o desenvolvimento e preservação de um Estado democrático.

Entende-se por inclusão o direito, a todos, do alcance continuado ao lugar comum da vida em comunidade, comunidade essa que deve estar orientada por ações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (Diretrizes Nacionais de Educação Especial para Educação Básica (Brasil, 2001, p. 13).

Guebert (2007), enfoca que, em 1994, a Declaração de Salamanca esboçou adequações para a Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Mais uma vez a comunidade internacional se faz presente e apoia a iniciativa.

Assim, o movimento pela inclusão cresceu e se consolidou ao longo do século XX, buscando garantir processos educacionais democráticos inclusivos, preocupados em garantir direitos iguais a todos os cidadãos, independentemente de suas características individuais. (Guebertt, 2007, p. 35).

Portanto, é cada vez mais presente a necessidade de aprender a conviver com a diversidade e resta buscarmos os meios para que a inclusão ocorra de fato, sem

perder de vista que, além das oportunidades, é preciso garantir a eficiência do processo, o que, talvez, seja o desafio ou a grande conquista do século XXI.

Assim, professores precisa adaptar conteúdos e metodologias para garantir a participação de todos, promovendo um ambiente onde cada estudante se sinta valorizado. No entanto, a falta de recursos adequados, formação específica e suporte institucional dificulta a implementação de estratégias inclusivas eficazes, comprometendo o aprendizado de muitos alunos.

A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde a finalidade de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o grau de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário (Brasil, 2001, p.143).

Diante da valorização educação escolar, a formação de professores deve beneficiar diferentes formas de estudo e conteúdo, de acordo com a realidade social e econômica da região e do país. Proporcionar ao futuro professor formação garantindo um estudo teórico de qualidade e capacidade de reflexão crítica sobre os processos políticos e educacionais é a função principal dos cursos que formam professores.

### **1.1.5 Sobrecarga de Trabalho e Saúde Mental**

Atualmente, o trabalho tem exigido menos esforços físicos e cada vez mais, os cognitivos, envolvendo atividades de planejamento, tomada de decisão e o monitoramento de tarefas, sobretudo, aquelas mais complexas e em operações que envolvem equipamentos informatizados (Iida; Magalhães, 2016).

Os professores realizam tarefas além do escopo da sala de aula, como corrigir testes, preparar aulas e atividades demoradas e na maior parte do tempo, precisam ser concluídas em casa, além disso, atualização, capacitação, aperfeiçoamento é uma necessidade constante. Altos níveis de trabalho administrativo são uma fonte notável de estresse para os professores, mais do que longas horas de ensino em sala de aula (OCDE, 2020).

A sobrecarga de trabalho pode impactar o bem-estar e a saúde mental através de dois processos paralelos: as demandas de trabalho (aspectos do trabalho que podem ser fisicamente ou psicologicamente caros; por exemplo, carga de trabalho,

conflito de funções, desempenho, avaliação) e os recursos de trabalho (aspectos do trabalho que podem amortecer os efeitos das demandas de trabalho e promover conquistas e crescimento; por exemplo, apoio social e autonomia de trabalho), conforme o modelo de demandas de trabalho-recursos (Bakker; Demerouti, 2016).

Antes da pandemia, o ensino já era reconhecido como uma ocupação altamente estressante. Durante a pandemia de COVID-19, as mudanças no contexto social repercutiram na rotina e nos hábitos laborais, a exemplo da carga de trabalho, principalmente em virtude do regime de teletrabalho imposto, no qual o professor foi forçado a trabalhar em locais diferentes de sua rotina, apreciando diferentes recursos de trabalho, como também, fornecendo e recebendo apoio social através de novas maneiras estratégicas (García-Carmona; Marín; Aguayo, 2019; Dabrowski, 2020)

A ausência de um suporte emocional adequado, aliada a expectativas irreais sobre o desempenho profissional, tem levado muitos professores a enfrentarem problemas como ansiedade e burnout. Segundo a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação, PNE, é prioridade das políticas públicas promover condições adequadas para o trabalho docente, incluindo a valorização salarial, formação continuada e melhoria das condições de trabalho (Brasil, 2014). Para reverter esse quadro, é essencial implementar medidas que reduzam a carga administrativa, valorizem financeiramente a profissão e ofereçam suporte psicológico efetivo aos docentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os professores do século XXI enfrentam uma série de desafios que refletem as rápidas mudanças da sociedade contemporânea. A necessidade de adaptação às tecnologias digitais, a promoção de inclusão escolar, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a superação da sobrecarga de trabalho são aspectos que exigem atenção constante. Para lidar com esses desafios, destacam-se estratégias como a formação continuada, a implementação de metodologias ativas e a construção de uma cultura escolar colaborativa. Políticas públicas robustas que valorizem a profissão docente e garantam melhores condições de trabalho também são indispensáveis para enfrentar essas demandas.

Os professores são agentes transformadores na sociedade, desempenhando um papel essencial na formação de cidadãos críticos, éticos e capazes de lidar com

os desafios do mundo atual. Em um contexto de mudanças aceleradas, seu papel vai além da transmissão de conhecimento, incluindo a mediação de conflitos, a promoção de valores e a formação integral dos estudantes. Essa relevância torna indispensável o reconhecimento social e a valorização da docência como profissão fundamental para o desenvolvimento humano e social.

A valorização e o apoio aos professores são urgentes e imprescindíveis para assegurar uma educação de qualidade. A formação docente adequada, o bem-estar profissional e a motivação são elementos centrais para que os professores possam desempenhar suas funções de forma eficaz e significativa. Reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos docentes e implementar medidas concretas para superá-las é um compromisso que deve ser assumido por toda a sociedade, incluindo gestores escolares, famílias e governos.

É necessário aprofundar os estudos sobre as demandas contemporâneas da docência, investigando as melhores práticas para atender às exigências educacionais do século XXI. Pesquisas que avaliem o impacto de políticas de valorização docente e o uso de novas metodologias pedagógicas podem fornecer subsídios importantes para melhorar as condições de trabalho e a eficácia do ensino. Além disso, ampliar a implementação de programas de formação continuada e criar redes de apoio entre professores são caminhos promissores para fortalecer a profissão e enfrentar os desafios futuros da educação.

## REFERÊNCIAS

BAKKER, A. B; Demerouti, E. **Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward.** Journal of Occupational Health Psychology, v. 22, n. 3, p. 273-285, 2017.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. MEC. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018:** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Plano, 2001b. (apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001).

DABROWSKI, A. **Teacher wellbeing during a pandemic**: surviving or thriving? 2020.


GARCÍA-CARMONA, M.; Marín, M. D.; Aguayo, R. **Burnout syndrome in secondary school teachers**: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, v. 22, p. 189-208, 2019.

GUEBERT, M.C.C. **Inclusão**: uma realidade em discussão. Curitiba, IBPEX, 2007.  
MAGALHÃES, T. A. et al. **Prevalência e fatores associados à síndrome de burnout entre docentes da rede pública de ensino**: estudo de base populacional. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional [on-line]*, v. 46, e11, 2021.

MOURA, M. O. et al. **Atividade Orientadora de Ensino**: unidade entre ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, nº 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.

PECHI, Daniele. **Os desafios da carreira docente**, 2014.

VEEN W. **Homo zappiens -Educando na era digital**. In OSTRONOFF H. Os perigos do filtro tecnológico. *Revista Educação*. Editora Segmento. Ano 12 – nº 143, 2009.





**Capítulo 8**  
**PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO**  
**EDUCACIONAL DE CRIANÇAS SURDAS: UMA**  
**REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DOS DESAFIOS E**  
**ESTRATÉGIAS**

*Andreia Carletti Siqueira Ronconi*







# **PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS SURDAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DOS DESAFIOS E ESTRATÉGIAS**


***Andreia Carletti Siqueira Ronconi***

*Professora de Educação Infantil (2010) e Pedagoga (2021) pela Rede Municipal de Ensino. É Mestra em Educação pela Universidade Olford Walters e reconhecido pela UFRJ (2018). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada Castelo Branco (2001) e Licenciada em Artes pela Faculdade de Ciências Humanas de Vitória (2012). Pós-graduação em Planejamento educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (2003), Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá (2007), Psicopedagogia pela faculdade Integrada de Jacarepaguá (2008) e Educação Especial/Inclusiva pela Faculdade Unida (2011).*

*E-mail: carlettisiqueiraandreia@gmail.com*

## **RESUMO**

A educação dos surdos deve ser compreendida sob uma ótica mais ampla, que considere sua trajetória histórica e que revele as bases teóricas, filosóficas e ideológicas que a sustentaram. Sendo assim, o objetivo é analisar o papel da família no processo educacional de crianças surdas. Metodologicamente, trata-se de estudo bibliográfico através da abordagem qualitativa. Os instrumentos de coletas dos dados foram estudos de publicações artigos científicos publicados. Os resultados destacam a importância da participação ativa da família e da inclusão de tecnologias assistivas no processo educacional de crianças surdas. A colaboração entre a família, a escola e o uso de ferramentas específicas, como a Língua de Sinais e tecnologias educacionais, têm impacto significativo no desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos alunos surdos. Conclui-se que, para promover uma educação inclusiva e equitativa, é fundamental que as famílias se envolvam ativamente no processo educacional,



apoiando seus filhos tanto na comunicação quanto na interação com o conteúdo escolar.

**Palavras-chave:** Crianças Surdas. Família e Educação. Desafios Educacionais. Língua de Sinais.

### **ABSTRACT**

The education of the deaf must be understood from a broader perspective, which considers its historical trajectory and reveals the theoretical, philosophical, and ideological bases that supported it. Therefore, the objective is to analyze the role of the family in the educational process of deaf children. Methodologically, this is a bibliographic study using a qualitative approach. The data collection instruments were studies of published scientific articles. The results highlight the importance of active family participation and the inclusion of assistive technologies in the educational process of deaf children. Collaboration between the family and the school and the use of specific tools, such as sign language and educational technologies, have a significant impact on the academic, emotional, and social development of deaf students. It is concluded that, to promote an inclusive and equitable education, it is essential that families actively engage in the educational process, supporting their children both in communication and in interaction with school content.

**Keywords:** Deaf Children. Family and Education. Educational Challenges. Sign Language.

## **INTRODUÇÃO**

A participação familiar no processo educacional de crianças surdas é um fator crucial para o sucesso escolar e o desenvolvimento socioemocional desses alunos. Quando os pais estão envolvidos ativamente na educação de seus filhos, proporcionando apoio emocional, engajamento nas atividades escolares e na comunicação, os surdos têm maior probabilidade de alcançar êxito tanto no aprendizado quanto na construção de sua identidade surda. A parceria entre família e escola assegura que as necessidades específicas da criança sejam atendidas de maneira mais eficaz, respeitando sua língua de sinais e promovendo um ambiente educacional inclusivo.

Entretanto, os principais desafios enfrentados pelas famílias de crianças surdas incluem a falta de conhecimento sobre a Língua de Sinais e as especificidades da educação de surdos, além de estigmas e preconceitos sociais relacionados à surdez. A dificuldade de comunicação pode gerar frustração tanto para os pais quanto para as crianças, afetando a integração familiar e escolar. Outra dificuldade é a

adaptação das escolas às necessidades das crianças surdas, muitas vezes pela falta de preparo dos profissionais ou de recursos adequados.

Para superar esses desafios, as famílias podem adotar estratégias como a aprendizagem da Língua de Sinais, a busca por apoio em grupos de pais de crianças surdas e a participação ativa em reuniões escolares e decisões educacionais. Além disso, as escolas devem promover a inclusão de Libras em seu currículo, capacitar seus educadores e garantir a presença de intérpretes e recursos acessíveis para a comunicação. A colaboração entre pais, escolas e a comunidade em geral é fundamental para criar um ambiente de aprendizado positivo e inclusivo.

A escolha deste tema é justificada pela crescente importância da inclusão de crianças surdas no sistema educacional, além de ser um aspecto central do meu referencial teórico em minha tese de doutorado. A participação ativa da família é um dos pilares fundamentais para assegurar que a criança surda se desenvolva não apenas academicamente, mas também de maneira emocional e social, promovendo sua plena integração no ambiente escolar e na sociedade. O objetivo deste estudo é analisar o papel da família no processo educacional de crianças surdas. Assim, podemos envolver a participação familiar no desempenho escolar e no desenvolvimento da identidade surda.

Uma limitação deste estudo é a abordagem exclusivamente bibliográfica, o que restringe a análise às informações disponíveis em fontes secundárias. Isso significa que a pesquisa não explorará dados empíricos diretamente relacionados à prática docente em diferentes contextos, o que poderia enriquecer ainda mais as conclusões sobre o papel da família na educação de crianças surdas.

A abordagem utilizada neste estudo é de natureza bibliográfica, com enfoque qualitativo. Para garantir a qualidade e relevância da pesquisa, foram selecionados artigos e publicações relevantes dos últimos 10 anos, preferencialmente indexados em bases como Scielo, Google Acadêmico e bibliotecas virtuais renomadas. A escolha desses critérios visa assegurar que as fontes utilizadas sejam credíveis e representativas do estado da arte sobre o tema. Os descritores utilizados para a pesquisa foram: *crianças surdas*, *família e educação*, *desafios educacionais* e *língua de sinais*.

Espera-se que este estudo contribua para uma compreensão mais profunda do papel fundamental da família no processo educacional de crianças surdas, oferecendo conhecimento sobre como as estratégias familiares podem influenciar positivamente

o desempenho acadêmico e o desenvolvimento emocional dessas crianças. Além disso, espera-se que o estudo forneça subsídios para educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, a fim de promover uma educação mais inclusiva, acessível e eficaz para a população surda.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

A história educacional dos surdos nos possibilita adquirir conhecimento, refletir e discutir diversos acontecimentos da educação em períodos diversos. Segundo Goldfeld (2002, p. 28) no século XVI na Espanha, Pedro Ponce de Leon (1520-1584) um monge beneditino que ensinava para quatro surdos, filhos de pobres, a ler latim, grego e italiano entre outros ensinamentos. Destaca-se outra contribuição do monge que, “desenvolveu uma metodologia de educação de surdos, que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores de surdos”.

#### **1.1.1 Surdos da Antiguidade à Idade Média**

Ao longo da história, surdos enfrentaram numerosas dificuldades, desde a Antiguidade até os tempos modernos. Na Antiguidade, a cultura religiosa era marcada pela crença em diversos deuses, o que levava todas as camadas sociais a aceitar e seguir o sistema econômico e social da época. Os surdos eram vistos como figuras divinas, uma vez que se acreditava que eles eram capazes de transmitir mensagens dos deuses ao Faraó que as compartilhava com a população.

Andrade (2013) ressalta que:

Na antiga Palestina, por volta do ano 1000 a.C., começam a aparecer os primeiros registros sobre surdos na História Judicial, conforme evidenciado na Lei Hebraica (Talmude), que fazia uma distinção entre surdos e mudos, identificando os que eram apenas surdos e aqueles que eram apenas mudos. Essa legislação continha restrições específicas quanto à posse de bens e ao matrimônio. De um lado, essas normas protegiam os surdos de serem considerados *amaldiçoados*, mas, de outro, os excluía dos rituais judaicos. (Andrade, 2013, p. 5).

Na Antiguidade Clássica, na Grécia e Roma as pessoas surdas eram vistas como incapazes, deficientes e inadequadas para a convivência social, o que resultava na negação de seus direitos (Dias, 2013). Para a sociedade da época, ser humano implicava em ter comando da linguagem falada. Dessa forma, os surdos eram acatados como não pertencentes à humanidade, uma vez que, segundo Aristóteles, que já abordava essa questão em 355 a.C., eles não tinham a capacidade de raciocínio.

Resultou em repercussões na maneira como a história do indivíduo surdo é construída pelos ouvintes, que frequentemente o veem como alguém incapaz de elaborar pensamentos abstratos, consolidando assim uma série de características atribuídas exclusivamente às pessoas surdas (Silva, 2003, p. 25).

Durante a Idade Média, a religião se tornou a força predominante em todas as esferas sociais, especialmente após a desintegração do Império Romano. O feudalismo se estabeleceu e o monarquismo evoluiu. A Igreja Católica atuou como um elo unificador na Europa. Esta instituição sustentava firmemente a alma das pessoas surdas não possuía imortalidade, uma vez que sua condição impedia a realização dos sacramentos.

A crença de que os sacramentos e a salvação da alma estariam atrelados ao uso da linguagem falada levou a Igreja a se dedicar à educação de pessoas surdas. Além do contexto religioso, as limitações legais que impediam os surdos de herdar bens e administrar suas próprias vidas também motivaram educadores a criar propostas educacionais. Essas iniciativas visavam promover o desenvolvimento da fala entre os surdos, assegurando assim sua dignidade e acesso a direitos políticos e sociais (Silva, 2003, p. 25).

Essa perspectiva histórica sobre a educação de surdos reflete a busca por garantir não apenas a integração religiosa, mas também a inserção plena dos surdos na sociedade. A imposição da fala como condição para a salvação e a obtenção de direitos civis e sociais evidencia a exclusão social que os surdos enfrentavam. Assim, ao longo do tempo, educadores e teóricos passaram a refletir sobre a importância de alternativas pedagógicas que respeitassem a identidade linguística dos surdos, como a Língua de Sinais, visando proporcionar uma educação mais inclusiva.

### 1.1.2 Surdos na Idade Moderna e Contemporânea

No século XIV, apareceu um importante movimento de natureza artística, cultural e científica denominado Renascimento, que sinalizou a passagem da Idade Média para a Idade Moderna (Sousa, 2019). Esse período foi marcado por transformações profundas que provocaram incertezas acerca dos valores defendidos pelo Cristianismo, resultando em “crises nas esferas religiosa, filosófica e política, fomentadas pelo crescimento do conhecimento científico sobre o mundo e o universo” (Andrade, 2013, p. 6).

No século XVI, o intelectual italiano Girolamo Cardano, que exercia as profissões de médico, matemático e filósofo, defendia que as pessoas surdas tinham o direito e a probabilidade de serem educadas (Andrade, 2013). Girolamo Cardano, figura proeminente do Renascimento, era conhecido por sua mente inquieta e por desafiar as convenções de sua época. Além de suas contribuições para a medicina e a matemática, Cardano dedicou parte de seus estudos à compreensão da surdez.

Por muito tempo, a surdez foi associada à incapacidade e à exclusão social. Pessoas surdas eram frequentemente marginalizadas e privadas de acesso à educação e ao conhecimento. No entanto, desafiando as concepções de sua época, o médico e filósofo italiano Girolamo Cardano defendeu a importância de educar os surdos. Andrade (2013):

Ele foi o criador de uma instituição dedicada à educação de pessoas com deficiência auditiva em San Salvador Monastério, Madrid. Seu trabalho incluía ensinar-lhes a falar, ler, escrever, rezar e compreender os princípios do cristianismo. León se dedicava a educar surdos provenientes de famílias aristocráticas, que estavam preocupadas com seu patrimônio, já que, sem a habilidade de se comunicar, seus filhos não poderiam herdar a riqueza familiar. Ele desafiou a crença de que surdos eram incapazes de aprender devido a possíveis danos cerebrais, defendendo que eles possuíam habilidades intelectuais. Para facilitar o aprendizado, criou um alfabeto manual que permitia aos surdos soletrarem palavras (Andrade, 2013, p. 7).

Entretanto, esses escritores acreditavam que a oralização era essencial para a formação da caridade dos surdos. Apesar de todos utilizarem sinais para alcançar esse propósito, como enfatiza Silva (2003):

Os sinais foram empregados para o aprimoramento da comunicação verbal. Ao se analisar a evolução histórica desse processo, nota-se que, ainda atualmente, existem abordagens educacionais que utilizam

a língua de sinais apenas como um recurso para facilitar a fala (Silva, 2003, p. 27).

Um destacado educador na área da educação de surdos foi o francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789), que utilizava a linguagem de sinais como método para ensinar a escrita a pessoas com deficiência auditiva. Segundo Andrade (2013), Charles Michel de L'Épée dedicou-se à educação dos surdos, utilizando o alfabeto manual como recurso para o aprendizado da fala, conforme mostrado na figura 1.

Figura 1 - Charles Michel de L'Épée



Fonte: Disponível em:

[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/24/cultura/1543042279\\_562860.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/24/cultura/1543042279_562860.html). Acesso em: 26 dez 24.

O clérigo francês Charles Michel de L'Épée foi uma das figuras mais destacadas da história para pessoas surdas. Embora ele não sofresse de deficiência auditiva, é considerado um membro ilustre dessa comunidade por ter contribuído decisivamente para o acesso dos surdos à educação pública e gratuita através da língua de sinais.

A partir do falecimento de Charles Michel de L'Épée, em 1789, a disputa entre os que eram a favor da língua de sinais e aqueles que apoiavam a língua oral intensificou-se, especialmente em relação a esta última.

O Oralismo, nesta época, adota um novo enfoque em sua compreensão da surdez. Anteriormente, a questão da surdez era abordada sob perspectivas filosóficas, religiosas e sociais. No entanto, atualmente, começa a ser vista como uma condição médica, influenciada pelas reflexões do filósofo Condillac (Silva, 2003, p. 29).

No entanto, na segunda metade do século XIX, a educação de Surdos estava marcada por uma disputa entre as metodologias oralistas e aqueles fundamentados em linguagem gestual. Os defensores do método oralista buscavam fazer com que os Surdos se assemelhassem o máximo possível dos ouvintes, ponderando a surdez como uma condição a ser tratada pela medicina (Andrade, 2013, p. 10). Por outro lado, havia educadores que percebiam a existência de uma língua própria nas comunidades de Surdos, a qual era gestual, e defendiam que essa língua deveria ser empregada na formação educacional de seus membros.

Com o Congresso Internacional de Milão realizado em 1880, a abordagem educacional para surdos passou por mudanças significativas. De acordo com Andrade (2013, p. 10), “um conjunto de educadores ouvintes decidiu banir a língua de sinais do aprendizado, implementando o ensino da oralidade”. Assim, os surdos foram impedidos de aprender em sua língua natural por aproximadamente cem anos.

### **1.1.3 Educação de Surdos no Brasil**

A compreensão da educação de surdos exige uma visão mais abrangente que considere sua trajetória histórica e aponte as bases teóricas, filosóficas e ideológicas que a sustentam (Albres, 2005, p. 19). Desde os primeiros registros históricos, os surdos foram muitas vezes marginalizados e tratados como incapazes de participar plenamente da sociedade.

A trajetória da educação para surdos no Brasil teve seu marco inicial na segunda metade do século XIX, quando o imperador D. Pedro II criou o Imperial Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos, IISM, cuja operação se iniciou em 1º de janeiro de 1856. O instituto não apenas oferecia o ensino fundamental, mas também proporcionava uma gama de atividades extracurriculares, incluindo oficinas voltadas ao preparo dos alunos para o mercado de trabalho nas áreas de mecânica, costura, marcenaria, tornearia e artes gráficas. Algumas décadas depois da criação do IISM, com a aceitação das meninas entre os alunos, novas atividades foram introduzidas, como a costura, bordado, tapeçaria e artesanato (Stevens, 1968 apud Albres, 2005, p. 22).

Assim, a educação oferecida no IISM tinha a correção do que era considerado o *defeito* da surdez, além do ensino de valores morais. A instituição visava preparar os surdos ao mercado de trabalho, mas, ao mesmo tempo, refletia uma visão limitante



da surdez, tratando-a como algo a ser corrigido e não reconhecendo a identidade linguística e cultural dos surdos.

Dois anos antes de sua fundação, o imperador convidou o professor francês Ernest Hut para ensinar crianças com deficiência auditiva. Hoje, essa instituição é conhecida como Instituto Nacional de Educação dos Surdos, INES, e tem a função de fomentar “conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o país, além de apoiar a Política Nacional de Educação, visando promover e garantir o desenvolvimento integral da pessoa surda, sua total inclusão social e o reconhecimento de suas particularidades” (Inés, 2001, p. 2).

Albres destaca que no IISM:

O currículo educativo nas escolas, tanto no ensino fundamental quanto no médio, era organizado em grupos de até seis alunos. É fundamental destacar que, para fomentar a consciência linguística e o ritmo verbal, eram necessários ao menos oito anos de aprendizado. Ademais, o programa oferecia diversas atividades complementares, incluindo cursos preparatórios para o emprego nas áreas de mecânica, costura, tornearia, carpintaria e artes gráficas. Anos após a criação do IISM, com a inclusão das meninas no corpo estudantil, também surgiram opções de formação em costura, bordado, tapeçaria e artesanato (Stevens, 1968 apud Albres, 2005, p. 22).

Assim, é possível notar que a formação de pessoas surdas realizada no Imperial Instituto Nacional de Educação de Surdos/Mudos, IISM, tinha como metas a reabilitação das deficiências auditivas, a transmissão de valores éticos e a preparação para a inserção no mundo do trabalho.

## 1. 2. DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS FAMÍLIAS

A falta de fluência na Língua de Sinais é uma das principais barreiras comunicacionais enfrentadas por muitas pessoas surdas. A língua de sinais, sendo a forma natural de comunicação de muitas pessoas surdas, tem um papel fundamental na construção da identidade e no acesso à informação. O Brasil é um país cujo idioma oficial é o português, teve sancionada a lei 10436, no ano de 2002, reconhecendo a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira:

Artigo 1º. A Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros métodos de expressão complementares são reconhecidos como formas legítimas de comunicação e expressão. Parágrafo único. A Língua Brasileira de

Sinais - Libras é definida como um meio de comunicação e expressão, composto por um sistema linguístico visual-motor, que possui uma estrutura gramatical específica, funcionando como um modo de transmitir ideias e informações provenientes das comunidades surdas do Brasil. (Brasil, 2002)

As autoras Quadros e Karnopp (2004), que explicam que a Libras é uma língua que expressa níveis linguísticos em diferentes graus, assim como as demais línguas. Entanto, a falta de conhecimento dessa língua por parte de muitos profissionais de educação e outros membros da sociedade cria um obstáculo significativo à inclusão e à plena participação dos surdos. Quando a comunicação não é eficaz, surgem dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e na interação social, comprometendo a qualidade de vida e a inserção do surdo em diferentes esferas da sociedade.

Além disso, a escassez de intérpretes de Língua de Sinais em diversos contextos, pois falta de fluência na língua de sinais, portanto, não apenas limita a comunicação diária, mas também perpetua a marginalização social dos surdos. Neste contexto, é essencial o intérprete de libras, de acordo com Quadros (2007, p.7) o tradutor/intérprete de Libras é conceituado como “a pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais”.

Os desafios emocionais enfrentados por pessoas surdas frequentemente estão ligados ao processo de aceitação da sua identidade surda. Em muitos casos, a sociedade impõe um estigma de que a surdez é algo negativo e que deve ser superado, o que gera um sentimento de inadequação e exclusão entre os surdos. Conforme destacado por Perlin e Strobel (2006), a educação é um fator-chave na formação da identidade surda, sendo garantido por lei o acesso do surdo à educação especial, inclusiva ou regular, com a alfabetização bilíngue e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) considerada a língua materna e nativa do surdo.

Além disso, a aceitação social da surdez também é um desafio significativo. Muitos surdos enfrentam preconceito e discriminação, tanto em ambientes educacionais quanto em outros espaços sociais, devido à falta de compreensão sobre as especificidades da surdez e a ausência de uma convivência mais inclusiva.

### 3. ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER O PAPEL FAMILIAR

O aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é fundamental para a inclusão de surdos no ambiente educacional e na sociedade em geral. Ao dominar essa língua, os surdos podem se comunicar de forma eficaz, expressando seus pensamentos, emoções e necessidades. Nesse contexto, é lógico e aceitável que os surdos se comuniquem naturalmente utilizando as mãos, cabeça e outras partes do corpo, por estarem privados da audição. A respeito dessa afirmação, Salles (2004), ressalta:

A LIBRAS é adotada de uma gramática constituída a partir de elementos Constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico que se estruturam a partir de mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam também especificidades, mas seguem também princípios básicos gerais. É adotada também de componentes pragmáticos convencionais codificados no léxico e nas estruturas da LIBRAS e de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais. A LIBRAS é a língua utilizada pelos surdos que vivem em cidades do Brasil, portanto não é uma língua universal (Salles, 2004, p. 35).

No entanto, o que se pode perceber é que, ainda há muitos professores que não têm o devido conhecimento de como lidar com a LIBRAS, e sentem dificuldades ao deparar-se com o processo de inclusão na escola regular, até porque ele recebe o aluno surdo sem nenhuma preparação.

Para os educadores, o aprendizado da Libras é essencial para garantir que os alunos surdos tenham acesso ao conteúdo curricular de forma igualitária, sem que a barreira linguística seja um obstáculo. A introdução de Libras nas escolas, desde a educação infantil até o ensino superior, facilita a interação e o aprendizado, promovendo uma educação mais inclusiva e respeitosa com a diversidade linguística. O ensino fundamental é a segunda etapa da educação básica e tem a duração de nove anos sendo obrigatório e gratuito na escola pública, iniciando-se a partir de seis anos de idade. É isso que preconiza a LDB:

Do ensino fundamental:

Art. 32 – O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá como objetivo a formação básica do cidadão, mediante de acordo com a Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006. (Brasil, 2006).

Essa etapa da escolarização deve possibilitar ao aluno a organização contínua do conhecimento, mediante o desenvolvimento da capacidade de leitura, escrita e de realização de cálculos, como também a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem deve ser objetivo dos educadores que trabalham com alunos deste nível escolar.

A participação ativa dos surdos nas atividades escolares é fundamental para garantir uma educação inclusiva e adaptada às necessidades dessa comunidade. Quando os surdos têm voz ativa no processo de ensino-aprendizagem, isso permite que suas especificidades e preferências sejam respeitadas e atendidas de forma eficaz. Lacerda (2015) reforça que a participação ativa dos surdos no planejamento educacional permite um aprendizado mais significativo, respeitando as diferenças e promovendo um ambiente escolar mais inclusivo.

O envolvimento dos pais tem um papel fundamental no desenvolvimento educacional e emocional dos surdos. Medeiros (2017) aponta que o envolvimento dos pais é um fator essencial no desenvolvimento educacional e emocional dos surdos, contribuindo para a construção da identidade surda e a valorização da Língua de Sinais.

O uso de tecnologias assistivas tem se mostrado uma ferramenta essencial para a inclusão de surdos no ambiente educacional e na sociedade. Ferramentas como softwares de legendagem, amplificadores de som, dispositivos de leitura labial e tradutores automáticos de Libras facilitam a comunicação e o acesso ao conteúdo educacional, permitindo que os alunos surdos tenham uma experiência de aprendizado mais eficiente e equitativa.

Moran e Moran (2013) discutem o impacto das tecnologias educacionais, destacando que o uso de tecnologias assistivas, como softwares de legendagem e dispositivos de leitura labial, tem se mostrado essencial para garantir a inclusão dos surdos no ambiente educacional, permitindo uma experiência de aprendizado mais equitativa e acessível.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As famílias de crianças surdas enfrentam desafios únicos no processo educacional, que incluem a adaptação a uma comunicação eficaz e o

desenvolvimento da identidade linguística e cultural da criança. Muitos pais, especialmente quando a surdez é detectada tardiamente, podem inicialmente enfrentar dificuldades em aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a estabelecer formas de comunicação com seus filhos. Além disso, as barreiras sociais e o estigma associado à surdez também impactam o apoio familiar, dificultando a inclusão plena da criança em diversos contextos educacionais e sociais.

Por outro lado, estratégias eficazes incluem o envolvimento ativo dos pais no processo de aprendizagem, seja por meio de capacitação para a comunicação em Libras ou pelo apoio constante à escola e aos profissionais envolvidos. Famílias que formam redes de apoio com outras famílias de surdos ou com organizações especializadas tendem a enfrentar menos dificuldades. O fortalecimento do vínculo família-escola e a parceria com profissionais da educação são essenciais para o sucesso escolar da criança surda, além de promover a valorização da identidade surda dentro e fora do ambiente escolar.

Para as famílias, é crucial o investimento em aprendizado e adaptação à comunicação com a criança surda, o que pode envolver a educação bilíngue e a busca por apoio profissional. As escolas, por sua vez, devem adotar práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a Língua de Sinais como meio legítimo de comunicação, assegurando a participação ativa da criança no currículo escolar. Além disso, a formação continuada dos educadores em Libras e sobre as necessidades específicas dos alunos surdos é fundamental para garantir um ambiente escolar inclusivo e eficaz.

Futuras pesquisas podem se concentrar em investigações empíricas sobre como a colaboração entre família e escola afeta diretamente o desempenho educacional de crianças surdas. Estudos longitudinalmente acompanhados podem explorar os benefícios de uma comunicação eficaz entre pais e professores, o impacto de estratégias de apoio familiar no desempenho acadêmico e a evolução da identidade surda ao longo da escolarização.

Outro campo promissor é a análise das práticas pedagógicas adotadas em diferentes contextos educacionais e como elas influenciam o sucesso ou as dificuldades dos alunos surdos. Também é importante investigar o impacto da formação contínua dos pais e educadores no aprimoramento da educação para surdos, especialmente no que diz respeito à adaptação de métodos de ensino e ao uso de tecnologias assistivas. Essas investigações podem fornecer insights valiosos

para a criação de políticas públicas e práticas educacionais mais eficazes para a inclusão dos surdos nas escolas.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. **História da educação de surdos no Brasil: uma análise crítica.** São Paulo: Editora Acadêmica, 2005.

ANDRADE, M. C. **A inclusão de deficientes auditivos: um desafio para a sociedade contemporânea.** São Paulo: Editora Acadêmica, 2013.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

DIAS, R. P. **História da educação dos surdos: uma visão crítica.** Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2013.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeracionista.** São Paulo: Plexus, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES). **História e missão do INES.** Rio de Janeiro: INES, 2001.

LACERDA, A. A. **O papel da família na educação escolar de surdos.** Editora Universidade de São Paulo. 2015.

MEDEIROS, L. R. **O papel da família na educação dos surdos.** Educação e Pesquisa, v. 43, n. 1, p. 55-72. 2017.

MORAN, J. M., MORAN, M. D. **Tecnologias educacionais: O impacto das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.** Papirus Editora. 2013.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos.** Florianópolis, 2006.


QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira - Estudos Lingüísticos.** Ed 1. Artmed Psicopedagogia. 2004.

SALLES, H. P. **A estrutura linguística da Língua Brasileira de Sinais**: uma abordagem descritiva. São Paulo: Editora Linguística, 2004.

SILVA, M. A. **A construção social da deficiência auditiva**: uma análise histórica. São Paulo: Editora Humanística, 2003.

SOUSA, A. P. **O Renascimento e suas implicações na transição histórica**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2019.





**Capítulo 9**  
**EDUCOMUNICAÇÃO, COMUNICAÇÃO E**  
**JORNALISMO COMUNITÁRIOS:**  
**UMA REVISÃO SISTEMÁTICA**

*Jade Gonçalves Castilho Leite*  
*Claudemir Edson Viana*








# EDUCOMUNICAÇÃO, COMUNICAÇÃO E JORNALISMO COMUNITÁRIOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA


## **Jade Gonçalves Castilho Leite**




*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), licenciada em Educomunicação pela mesma universidade e formada em jornalismo pela PUC-Campinas. Atua como assessora de comunicação da Fundação Carlos Chagas. E-mail: jadegcleite@usp.br.*

## **Claudemir Edson Viana**


*Docente e pesquisador da Licenciatura em Educomunicação e Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade São Paulo. Coordenador do Núcleo de Comunicações e Educação da USP e Secretário Executivo da ABPEducom - Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação. E-mail: profclaudemirviana@usp.br.*



## **RESUMO**



Este estudo teve como objetivo analisar as possíveis relações estabelecidas entre a educomunicação, a comunicação comunitária e o jornalismo comunitário. Para isso, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) em bases de dados para verificar artigos publicados em revistas entre os anos de 2011 e 2023 com os descritores “Educomunicação”, “Comunicação Comunitária” e “Jornalismo Comunitário”. Foram selecionados seis artigos para análise considerando apenas os que apresentavam os termos em seu título, resumo ou corpo do texto e as possíveis relações epistemológicas feitas pela autoria. Na análise dos resultados obtidos



na RSL foi identificada a possibilidade de exploração teórica-prática entre os campos de atuação e pesquisa.

**Palavras-chave:** educomunicação; comunicação comunitária; jornalismo comunitário; mobilização social; cidadania.

## **Introdução**

Os estudos no campo da educomunicação abordam diversos conceitos importantes e fundamentais sobre a interface entre a comunicação e a educação. Assim sendo, com o objetivo de contribuir para a ampliação dos estudos deste campo, o presente trabalho descrito buscou investigar as possíveis relações entre a educomunicação, a comunicação comunitária e o jornalismo comunitário. Para tal, foi feita uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) nas bases de dados REdAllyc (Rede de Revistas Científicas da América Latina y el Caribe, España y Portugal) e Scielo na busca de artigos publicados no Brasil, em português e entre os anos 2011 e 2023, presentes em seus títulos, resumos ou corpos dos textos.

Para iniciar este trabalho, contextualizou-se o campo da educomunicação e sua relevância nas pesquisas entre Comunicação e Educação. Em seguida, foram apresentados os conceitos de comunicação comunitária e o incentivo à participação cidadã, além da sua ligação com os movimentos sociais. O jornalismo comunitário e sua contribuição para a participação popular também foram descritos posteriormente. A seguir, apresentou-se a metodologia utilizada na RSL e um quadro com os artigos selecionados com legendas correspondentes para as classificações criadas para análise. Para a reflexão, demonstrei também graficamente palavras-chave encontradas nessas produções acadêmicas.

Nas considerações e proposições iniciais, propõe-se uma reflexão acerca da análise relatada e também novas ideias e sugestões para exploração das relações possíveis entre a educomunicação, sua práxis, e a comunicação e o jornalismo comunitários como diálogos em rede e em comunidade.

### **1. Educomunicação e a comunicação como direito**

Antes de iniciarmos a reflexão a respeito da comunicação comunitária, do Jornalismo Comunitário e as possíveis relações do mesmo com a educomunicação, é

preciso se atentar, antes de tudo, à comunicação e à informação como direitos. Ao longo das últimas décadas, o direito humano à comunicação tem sido debatido, questionado e reconhecido por diversos instrumentos legais e entidades.

O pacto civilizatório da Constituição Federal de 1988 marca direitos e deveres de todos os cidadãos e cidadãs brasileiros e brasileiras. Com relação ao direito de comunicação, no Capítulo V, Art. 220, é garantida a manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, de qualquer forma, processo ou veículo de comunicação não sofrerão nenhum tipo de restrição ou censura. Assim, é assegurado a todos o acesso à informação.

Além do direito à informação, a Constituição Cidadã, que completou 34 anos em 2022, assegura a toda pessoa o direito à liberdade de pensamento e de expressão. Esse direito compreende a liberdade de buscar, receber e difundir informações e ideais de toda natureza, sem consideração de fronteiras, verbalmente ou por escrito, ou em forma impressa ou artística, ou por qualquer outro processo de sua escolha.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, no Artigo 19º, assegura que “todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio. Outros direitos presentes e assegurados pela Declaração são o direito à liberdade de informação e o direito ao acesso e uso dos meios de comunicação e das tecnologias da informação e comunicação, como uma questão de cidadania.

Na contemporaneidade, a comunicação se faz presente como parte integrante dos direitos humanos, principalmente no que diz respeito ao direito de se comunicar, de se expressar e de receber uma comunicação. O acesso à informação, seu manejo, utilização e aplicação depende do código, da língua, das formas de compreensão e expressão a que se configuram.

Para além dos direitos constitucionais e do reconhecimento da comunicação como direito humano, é importante retomar os fundamentos ontológicos da comunicação na formação do ser humano e da sociedade. Nesse sentido, dois aspectos inerentes a uma sociedade é a comunicação e a ‘leitura’ da palavra. O ser humano precisa se comunicar para manter sua sobrevivência em uma comunidade de caráter coletivo.

Assim como apontar a relação entre a linguagem e o pensamento no processo de comunicação, também é preciso refletir acerca da leitura da palavra. De acordo

com Paulo Freire (2017), a leitura do mundo precede a leitura da palavra como parte desse aprendizado, no qual o contexto social e cultural de qualquer indivíduo deve ser considerado no âmbito do estudo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (p.9).

Nessa perspectiva, entende-se que a leitura e a comunicação são procedimentos em que os envolvidos fazem parte da construção e desenvolvimento de ambos, atuando como sujeitos. Segundo Freire (2017), na prática da comunicação democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas, tendo seus comandos dados a partir de palavras, temas significativos e da experiência comum de quem recebe e produz as informações veiculadas e produzidas. A comunicação se dá como uma coparticipação dos sujeitos no ato de conhecer e implica em uma reciprocidade que não pode ser rompida. A comunicação se entende como o diálogo na medida em que não é transferência de conhecimento, mas um encontro dos sujeitos e interlocutores que seguem em busca pela informação.

### **1.1 Educomunicação: um campo de interface**

A partir do pressuposto da comunicação como um processo da troca e do compartilhamento de informações, a educomunicação surge como a interface e a relação dialógica entre os conceitos. A comunicação, palavra derivada do latim *communicare*, que significa tornar comum, partilhar, trocar, constitui-se como uma atividade educativa, pois através dela é possível compartilhar experiências, ideias, sentimentos e atitudes entre pessoas de uma mesma geração ou de gerações diferentes.

Pode-se dizer que o domínio desse campo do conhecimento e atividade é um espaço de questionamentos, de busca de conhecimentos e construção de saberes, sendo também um espaço para ações e experiências que levam a saberes ou partem deles para outros. A educação só é possível enquanto ação comunicativa, uma vez que a comunicação se configura como um fenômeno presente em todos os modos de formação do ser humano.

Toda comunicação, enquanto produção simbólica e intercâmbio de transmissão de sentidos é, em si, uma ação educativa. Uma comunicação dialógica e participativa, no espaço de ecossistema comunicativo entre professor, aluno e comunidade contribui para a prática educativa e, conseqüentemente, o aumento da motivação por parte dos educandos, a maximização das possibilidades de aprendizagem, da tomada de decisão e da mobilização para ação.

A educomunicação, ao reconhecer e codividir preocupações, se situa em um local de interface. Sua função é a de qualificar relações, através de pressupostos, como democracia, dialogicidade, expressão comunicativa e gestão compartilhada dos recursos de informação. Outro conceito chave nesse novo campo é o de ecossistema comunicativo, usado para designar as teias de relações das pessoas que convivem nos espaços onde esses conjuntos de relações são implementados.

O conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos, garantindo, dessa forma, crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas. (SOARES, 2011, p.36).

A educomunicação não diz respeito imediato ou especificamente à educação formal e nem ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mas sim se apresenta como um espaço de aprendizagem a respeito dos benefícios da adoção desse conceito. Ao longo da década de 1990, núcleos de extensão de universidades e ONG 's, voltadas para o uso de mídia em sua formação de jovens e crianças, difundiram metodologias de abordagem para práticas de educação à mídia. Assim, foi percebido que o exercício de produzir conteúdo comunicativo de forma democrática e participativa e o pressuposto de trabalhar a leitura crítica da mídia representam diferenciais em relação a outras experiências e promulgam a educomunicação enquanto campo interdisciplinar e interdiscursivo de estudos e práticas sociais.

Além de um campo de conhecimento, prática e tecnologia de mobilização social (Citelli; Soares; Lopes, 2019), a educomunicação também foi implementada como política pública em alguns locais do Brasil, como em São Paulo, com a Lei Educom, promulgada em 28 de dezembro de 2004 com a implementação do Programa Educom.Rádio. A iniciativa foi desenvolvida de 2001 a 2004 nas 455 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) da cidade, capacitando mais de 11 mil pessoas, entre alunos, professores e membros da comunidade escolar. O projeto

introduziu nas EMEFs, através do uso do rádio, atividades educacionais, que valorizam a participação da comunidade nas decisões da escola.

A educomunicação surge, com isso, como uma área de mediações, a qual cria ecossistemas comunicativos que sejam instrumento no eixo norteador dos processos educativos. Com a comunicação como parte do processo educativo, a educomunicação parte do princípio de que educar pela comunicação e desenvolver uma relação de interdisciplinaridade e interdiscursividade são fundamentais para a formação de um indivíduo com senso crítico, independência de pensamento e com ampla leitura de mundo. Educar o público receptor para que tenha uma atitude crítica perante o impacto das mensagens ideológicas, culturais e publicitárias têm como fim neutralizar os efeitos negativos de manipulação e massificação.

A educação para a comunicação deve oferecer condições para que a comunidade descubra a natureza dos processos de comunicação em que está inserida, ajudando seus membros a desvendar os mecanismos pelos quais a sociedade exerce sobre o povo. Deve, ainda, favorecer o exercício de práticas comunicacionais democráticas e libertadoras nas brechas de uma educomunicação possível:

É nesta encruzilhada entre o existente e o a ser construído que encontramos a Educomunicação possível, isto é, práticas educacionais que acontecem na fresta, na brecha do sistema em crise, que resulta do atrito entre velhas práticas e estruturas organizacionais, e as novas realidades cotidianas e seus desdobramentos, como é o que vem ocorrendo nos campos da comunicação e da educação existentes, e que desafiam todos a lidarem com o novo a partir da herança cultural que temos e no contexto social em que vivemos, manifestados em hábitos, concepções e valores (Viana, 2017, p. 926).

A educomunicação é feita através das práticas sociais, que resultam em iniciativas fundamentais para refletir o assunto e pensar em soluções. Espaços culturais e educativos proporcionam momentos de mediação de discursos e trocas de conhecimento que podem enriquecer o diálogo entre os indivíduos e a reflexão sobre o mundo.

## **2. Comunicação comunitária e os movimentos sociais**

Primeiro, é importante abordar o conceito e a essência da prática da comunicação comunitária. Entende-se como a prática que se dedica ao relato dos

fatos de uma determinada comunidade. É por meio dela que se promove o resgate individual e coletivo dos sujeitos a partir da valorização da cultura local, da coletividade e da noção de pertencimento. Até os anos de 1990 a comunicação popular e comunitária era vista como instrumento de mobilização e uma necessidade de expressão dos movimentos sociais. Aos poucos vem sendo agregada a noção de acesso aos meios de comunicação como um direito de cidadania.

Neste sentido, a comunicação comunitária se mostrou enquanto oportunidade de proporcionar aos indivíduos o exercício de uma cidadania e do seu direito à comunicação de forma ativa, e não somente como mero espectador. Sendo assim, o cidadão, ao ser inserido em um sistema de comunicação comunitária tem condições de participar de maneira ativa do processo de construção das notícias, reportagens, entrevistas e publicação, divulgação das mesmas. O corpus de atuação e prática da comunicação comunitária certamente se relaciona com a educomunicação justamente por incentivar o protagonismo da comunidade. Nesse cenário, o indivíduo é produtor de conteúdo, de informação, podendo dela participar, e ser agente no processo de construção social, ou seja, ele não será apenas receptor, sem capacidade de agir sobre a construção social da realidade por meio do relato jornalístico.

A educomunicação é feita através das práticas sociais, assim como a comunicação comunitária e o jornalismo feito em comunidade. Essas práticas resultam em iniciativas fundamentais para refletir o assunto e pensar em soluções. Espaços culturais, sociais e educativos proporcionam momentos de mediação de discursos e trocas de conhecimento que podem enriquecer o diálogo entre os indivíduos e a reflexão sobre o mundo. Sob a luz da participação popular, Peruzzo propõe uma relação horizontal entre os sujeitos envolvidos na trama da comunicação comunitária.

A participação popular na comunicação comunitária pode significar o simples envolvimento das pessoas, geralmente ocasional, no nível das mensagens, ou seja, dando entrevistas, avisos, depoimentos e sugestões, ou cantando, pedindo inserção de músicas ou aderindo a concursos; elaborar matérias (notícias, poesias, desenhos); compartilhar a produção global do jornalzinho, do programa de rádio, etc; tomar parte na definição da linha política, do conteúdo, do planejamento, da edição, do manejo de equipamentos; compartilhar o processo de gestão da instituição comunicacional como um todo” (Peruzzo, 1998, 143).

Portanto, o direito à comunicação se reflete em ambas as práticas, em que o que mais importa não é o objeto narrado, mas sim o sujeito narrador de suas vivências, experiências, seus saberes e leituras de mundo.

## **2.1 O jornalismo comunitário e sua prática popular**

O jornalismo comunitário surge como alternativa para a democratização da mídia, principalmente no caso brasileiro que sofre de concentração de propriedade do monopólio de mídia. Deste modo, o Jornalismo Comunitário pode ser uma ferramenta para ampliar o acesso à informação, à disponibilidade das informações, propiciar interlocução entre produção e recepção do conteúdo dos veículos comunitários, com uma maior representatividade da comunidade.

A participação na comunicação é um mecanismo facilitador da ampliação da cidadania, uma vez que possibilita que a pessoa se torne sujeito de atividades de ação comunitária e dos meios de comunicação, o que resulta num processo educativo, sem se estar nos bancos escolares (PERUZZO, 2000). A pessoa inserida nesse processo tende a mudar seu modo de ver o mundo e de relacionar-se com ele. Tende a agregar novos elementos a sua cultura. Os meios de comunicação comunitários e populares têm o potencial de serem, ao mesmo tempo, parte de um processo de organização popular, produção de conteúdos informacionais e culturais, e espaços de gestão da comunicação.

Contribuem, com isso, para a construção da cidadania e como um mecanismo de potencial educativo, enquanto o processo de trabalho e pelo conteúdo das mensagens que transmitem. Por meio de seus conteúdos, o Jornalismo Comunitário pode facilitar a compreensão das relações sociais, a socialização do conhecimento, assuntos políticos do país, esclarecer acerca dos direitos humanos e discutir os problemas locais.

Uma das narrativas cinematográficas que relata um processo como esse é o filme "Na Onda do Ar"<sup>1</sup> (2002). A produção conta a história de um grupo de quatro jovens amigos que nos anos de 1980 fundam uma rádio comunitária em uma favela em Belo Horizonte. A intenção deles é criar um veículo que divulgue a voz da

---

<sup>1</sup> Sinopse do filme "Na Onda do Ar". Disponível em: <https://cineclick.uol.com.br/uma-onda-no-ar> . Acesso em 28 out. 2022.



comunidade para o mundo. Veículos como esse, por exemplo, podem facilitar a valorização das identidades e raízes culturais.

A participação das pessoas na produção e transmissão das mensagens, nos mecanismos de planejamento e na gestão do veículo de comunicação comunitária, contribui para que elas se tornem sujeitos, se sintam capazes de fazer aquilo que estão acostumadas a receber pronto, fazem-se protagonistas da comunicação e não somente receptores (PERUZZO, 2000, p.11).

As relações entre educação e comunicação no ambiente comunitário desenvolvem conhecimento e mudam o modo dos sujeitos envolvidos de se relacionarem com a sociedade e com o próprio sistema dos meios de comunicação de massa. Com essas atividades, os mesmos apropriam-se de técnicas e instrumentos tecnológicos do processo de produção da notícia, adquirindo uma visão mais crítica, tanto pelas informações e formações que recebem, quanto pelo que aprendem através da vivência e da prática.

Um outro exemplo, que pode ser trabalhado nesse contexto, é a seleção de notícias para a montagem de um noticiário de um jornal comunitário. Para isso, é preciso conhecer os mecanismos da produção da notícia, o que é relevante e de interesse público da comunidade. Assim, o responsável consegue selecionar, escrever e editar os conteúdos de extrema importância para os moradores da comunidade e reflete, criticamente, acerca do que é veiculado pelos meios de comunicação e pela mídia hegemônica. Os meios de comunicação, implementados no contexto das organizações progressistas da sociedade civil, assumem mais claramente um papel educativo, tanto pelo conteúdo de suas mensagens, quanto pelo processo de participação popular que eles podem arregimentar na produção, planejamento e gestão da própria comunicação.

A participação popular é algo construído dentro de uma dinâmica de engajamento social mais amplo em prol do desenvolvimento social e que tem o potencial de, uma vez efetivada, ajudar a mexer com a cultura, a construir e reconstruir valores, a contribuir para uma maior consciência dos direitos humanos fundamentais e dos direitos de cidadania, a compreender melhor o mundo e o funcionamento dos próprios meios de comunicação de massa. Revelam-se, assim, como espaço de aprendizado das pessoas para o exercício de seus direitos e para a ampliação da cidadania (PERUZZO, 2000, p.17).

O traço mais marcante desse Jornalismo, segundo Raquel Paiva (2006), é a sua relação estreita com a realidade e os interesses de uma coletividade específica,

neste caso, a comunidade em que atua. Se um acontecimento possui interesse direto para uma coletividade, torna-se fato jornalístico, e para tanto recebe o tratamento que o caracteriza definitivamente como assunto pertinente e parte da agenda temática da coletividade, portanto, sua pauta. Nessa abordagem, é fundamental que não se perca o seu aspecto principal, por conseguinte, a capacidade de produzir olhares inclusivos sobre a comunidade e sobre o outro, a partir de um olhar próprio e protagonista.

O crescente potencial dos meios comunitários de comunicação está na possibilidade de eles ampliarem as relações evidentes entre Comunicação e Educação, com o uso de propostas de produção coletiva, inclusive na perspectiva da educomunicação entre suas atividades. Com isso, é possível pensar, sob a luz dessa perspectiva, o potencial educativo dos meios de comunicação comunitários e sua afinidade com os princípios de cooperação e solidariedade, fundamentais para o fortalecimento de indivíduos e grupos.

Ao pensar o jornalismo como ação cultural pela emancipação dos sujeitos, Dennis de Oliveira retoma Freire e relaciona a prática jornalística com a educação enquanto ações para a liberdade em um ato de amar. "Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico" (Oliveira apud Freire, 1987, p.50).

Com a exposição teórica e ao considerar a importância da concepção de comunicação comunitária, jornalismo comunitário e suas possíveis interfaces com a educomunicação, o artigo propõe e apresenta uma revisão sistemática de literatura de artigos de pesquisadores das áreas para investigação das relações problematizadas teoricamente pelos mesmos. A seguir, descreverei a metodologia usada para a seleção e análise das produções científicas.

### **3. Procedimentos metodológicos**

Ao seguir protocolos específicos, uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) é composta de uma questão a ser tratada, a seleção de bases de dados bibliográficos, a elaboração de estratégias de busca, a seleção de textos e, por fim, a sistematização das informações encontradas. Segundo Kitchenham e Charters (2007), teóricos deste tipo de procedimento metodológico, com a RSL é possível identificar, avaliar e interpretar estudos já feitos sobre determinado tema.

Para Galvão e Ricarte (2020), a revisão de literatura demanda a delimitação de objetivos e questões de pesquisa.

Geralmente, entende-se que a questão de uma revisão sistemática deve contemplar a especificação da população, ou do problema ou da condição que será estudada, o tipo de intervenção que será analisado, se haverá comparação entre intervenções e o desfecho que se pretende estudar (p.63).

O objetivo da Revisão proposta neste artigo é apresentar e analisar artigos científicos produzidos relacionando os campos da educomunicação e da comunicação comunitária. Para isso, foram elaboradas as seguintes questões: como o conceito de educomunicação e comunicação comunitária são relacionados pelos pesquisadores nessas produções e é possível encontrar proposições entre essas interfaces?

As buscas compreenderam as publicações indexadas no período de 2011 a 2023 nas bases da Scielo e REdAlyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal). Os artigos foram buscados com os descritores “Educomunicação”, “Comunicação Comunitária” e “Educomunicação” e “Jornalismo Comunitário”. Com a busca combinada dos termos, foram delimitados os artigos publicados com as palavras nos títulos, resumos ou corpo do texto. Em uma segunda análise, foram mapeados e escolhidos materiais que apontassem, textualmente, relações teórico-práticas entre os termos.

Quadro 1: etapas da pesquisa

	<b>Descrição</b>
<b>Etapa 01</b>	Resultado geral de 126 artigos encontrados nas bases REdAlyc e Scielo de acordo com os descritores: “Educomunicação” e “Comunicação Comunitária”; “Educomunicação” e “Jornalismo Comunitário”.
<b>Etapa 02</b>	Seleção para análise conforme critérios de inclusão após a leitura do título, resumo e desenvolvimento dos artigos.
<b>Etapa 03</b>	Recorte final: ao todo, foram considerados apenas 5 estudos filtrados na base REdAlyc em que os termos apresentados são inter relacionados.

Fonte: Desenvolvido pela autora

Para o mapeamento da interface entre os conceitos nos textos, tomou-se três categorias: citação somente nas referências bibliográficas, apresentação dos

conceitos no corpo do artigo e descrição dialógica entre os campos com proposições de práticas e similaridades. Com base nesses critérios, três artigos foram classificados no uso de citação bibliográfica e menção leve (cor laranja) e os demais três artigos foram selecionados por conta da descrição dialógica entre os termos e referenciais teóricos (cor azul). Assim sendo, obteve-se os seguintes resultados:

Quadro 2: estudos envolvendo os conceitos de educomunicação, comunicação comunitária e jornalismo comunitário

RedAlyc			
Autor e ano	Artigo	Termo utilizado	Referências epistemológicas do conceito
Cicilia M. Krohling Peruzzo (2017)	Ideias de Paulo Freire aplicadas à Comunicação popular e comunitária	educomunicação comunicação comunitária	KAPLÚN, M. El comunicador popular. Quito: CIESPAL, 1985. FREIRE, P. Extensão ou Comunicação? 3. ed. <b>Rio de Janeiro:</b> Paz e Terra, 1977 _____. Educação como prática da liberdade. 12. ed. <b>Rio de Janeiro:</b> Paz e Terra, 1981. _____. A importância do ato de ler. <b>São Paulo:</b> Cortez, 1982. _____. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. <b>São Paulo:</b> Paz e Terra, 2000.
Alexandre Barbalho; Tarciana Campos (2012)	“Antenados, segurem essa onda”: Radioescola e educação na rede pública de Fortaleza	educomunicação comunicação comunitária	PERUZZO, Cicilia. Rádio comunitária, educomunicação e desenvolvimento. In: PAIVA, Raquel (Org.). O retorno da comunidade: os novos caminhos do social. <b>Rio de Janeiro:</b> Mauad X, 2007. SOARES, Ismar. Educomunicação: um campo de mediações. <b>Comunicação &amp;</b>

			<b>Educação</b> , São Paulo, v. 7, n. 19, p. 12-24, set./dez. 2000.
Severino Lucena; Juliana Bezerra  (2019)	<b>Comunicação, cultura e ciberespaço: análise sobre o papel educativo do projeto folkmediático Cordel Animado!</b>	educomunicação  comunicação comunitária	CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Org.). <b>Educomunicação:</b> construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Editora Paulinas, 2011. FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia da Autonomia.</b> São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2000. _____. <b>Educação e mudança.</b> São Paulo: Paz e Terra, 1979. _____. <b>Extensão ou comunicação?</b> 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. SCHAUN, Angela. <b>Educomunicação:</b> Reflexões e Princípios. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2002.
Cicilia M. Krohling Peruzzo  (2011)	<b>O rádio educativo e a cibercultur@ nos processos de mobilização comunitária</b>	educomunicação  comunicação comunitária	FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1977. PERUZZO Cicilia M.K. <b>Comunicação nos movimentos populares:</b> a participação na construção da cidadania. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. _____. Rádio Comunitária na Internet: empoderamento social das tecnologias. <b>Revista Famecos, revista da Faculdade de</b>

			<b>Comunicação Social da PUCRS</b> , Porto Alegre, v. 30, p. 115-125, 2006.
Jane Mazzarino; Lilian Zanatta  (2022)	<a href="#">Gestos de criação socioambiental em jornalismo comunitário</a>	educomunicação socioambiental  jornalismo comunitário	BRASIL. (2008) Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação. Brasília: MMA, 2008. PAIVA, R. (2008) Jornalismo comunitário: uma reinterpretação da mídia (pela construção de um jornalismo pragmático e não dogmático). <b>Revista FAMECOS</b> , 13(30), 62-70. <a href="https://doi.org/10.15448/1980-3729.2006.30.3376">https://doi.org/10.15448/1980-3729.2006.30.3376</a> . Sequeira, C. & Bicudo, F. (2007) Jornalismo Comunitário - Conceitos, Importância e Desafios Contemporâneos. <i>XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação</i> , Santos, São Paulo.
Luzia M. Yamashita Deliberador; Mariana Ferreira Lopes  (2011)	<a href="#">Mídia Educação e a formação cidadã: análise das oficinas de rádio da escola municipal Olavo Soares Barros de Cambé - PR</a>	educomunicação comunitária	FREIRE, Paulo. <b>Educação e mudança</b> . 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. _____. <b>Pedagogia da Autonomia</b> – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. PERUZZO, Cicília M. K. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. <i>PCLA: Revista Pensamento Comunicacional</i>

			<p><b>Latino-Americano.</b> São Bernardo do Campo: UMESP/Cátedra Unesco, n.1 out/nov/dez.2002. _____. Rádio Comunitária, Educomunicação e Desenvolvimento. In: PAIVA, Raquel. (org). O retorno da comunidade: os novos caminhos do social. Rio de Janeiro: <b>Mauad</b>, 2007. p. 69 – 92. SCHAUN, Ângela. <b>Educomunicação:</b> reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002. SOARES, Ismar. A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. Contato: <b>Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação.</b> Brasília: Senado Federal, a.1, n. 2, p. 19-74. jan./mar. 1999.</p>
--	--	--	--

Fonte: Desenvolvido pela autora

#### 4. Apresentação dos resultados obtidos na RSL

Com o levantamento referencial e a seleção de seis artigos científicos publicados em uma das bases de dados escolhida, a análise partiu para a etapa posterior de leitura e observação do uso dos termos descritores no título, resumo e desenvolvimento do texto. A partir desse recorte na RSL, é possível evidenciar o uso de alguns conceitos, como comunicação comunitária, educomunicação, comunicação popular, cidadania comunicativa, entre outros na nuvem de palavras:



Fonte: Desenvolvido pela autora

A seguir, nesta seção, se propõe o detalhamento individual de cada um dos seis artigos selecionados escritos pelos pesquisadores e pesquisadoras com base nos direcionamentos metodológicos já descritos anteriormente.

### **Ideias de Paulo Freire aplicadas à Comunicação popular e comunitária**

O estudo de Cicilia Peruzzo (2017), atualmente professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e referência no campo da comunicação comunitária e popular, aborda parte de uma pesquisa feita com organizações e movimentos comunitários com o objetivo de investigar suas práticas comunicacionais. Exemplificando a comunicação popular e a incorporação de princípios freirianos nesse tipo de prática comunicativa, Cicilia cita a educomunicação e a mídia educação como similares, mas sem mergulhar em outras referências.

### **“Antenados, segurem essa onda”: Radioescola e educação na rede pública de Fortaleza**

Barbalho e Campos (2012) analisam as repercussões da aproximação entre comunicação e educação no cotidiano dos estudantes em quatro escolas da rede pública da cidade de Fortaleza (Ceará) participantes do projeto “Rádio-escola pela Educação”. A pesquisa se debruçou sobre documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e pelos Projetos Político-Pedagógicos das escolas que integraram a iniciativa formativa.

Ao referenciar Peruzzo (2007), os autores apresentam o conceito de



comunicação comunitária e como essa prática pode se dar por meio do rádio enquanto suporte de produção de conteúdo. Barbalho e Campos referenciam Soares (2000) na abordagem da educomunicação com a menção ao programa Mais Educação.

### **Comunicação, cultura e ciberespaço: análise sobre o papel educativo do projeto folkmediático Cordel Animado!**

Lucena e Bezerra (2019) usam, como uma das bases epistemológicas, a educomunicação para fundamentar o estudo sobre o papel educativo do projeto folkmediático “Cordel Animado!”. Ao trazer a pedagogia construtivista de Paulo Freire com “Pedagogia da Autonomia” (2000), “Educação e mudança” e “Extensão ou comunicação?” (1979), a autoria busca compreender como os instrumentos de comunicação podem colaborar para o processo de ensino-aprendizagem descrito no artigo.

Ao tratar a educomunicação enquanto paradigma, Lucena e Bezerra abordam com o aporte teórico de Citelli; Costa (2011) e Schaun (2002) as práticas educacionais e como a mesma prevê a comunicação e a educação como processos que caminham juntos para fomentar a cidadania e a democratização social, valorizando os vários contextos culturais. Com relação à citação da comunicação comunitária, o artigo não se aprofunda no tema.

### **O rádio educativo e a cibercultur@ nos processos de mobilização comunitária**

Em um segundo artigo de sua autoria selecionado pelas bases de dados na busca combinada, Cicilia Peruzzo (2011) relaciona o rádio educativo e a cibercultura nos processos de mobilização comunitária. Durante o artigo, a autora discute o rádio educativo no Brasil e em como ele pode ser utilizado como ferramenta de promoção da participação cidadã, da cultura e educação da população. A educomunicação, mencionada nas palavras-chave do texto, também está presente no relato do Educom.radio, projeto promovido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da ECA-USP no ensino do uso do rádio nas 455 escolas municipais da Cidade de São Paulo, em parceria com a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal.

## **Gestos de criação socioambiental em jornalismo comunitário**

Com o objetivo de analisar a potência das práticas de jornalismo comunitário de promoverem intervenções sociais, Mazzarino e Zanatta (2022) abordam as atividades feitas no âmbito da disciplina “Oficina de Jornalismo em Comunidades”, do curso de Jornalismo da Universidade do Vale do Taquari (Univates), localizada em Lajeado, no Rio Grande do Sul. Os estudantes participantes foram incentivados a realizarem ações em conjunto com quatro grupos sociais, usando a linguagem audiovisual para abordar temas ambientais.

Ao mencionar a educomunicação, o estudo foca na sua atuação como ferramenta para a promoção da inclusão, valorização de diferentes saberes, compromisso com a interatividade e produção participativa, transparência, transversalidade, múltiplas mídias, aspectos também presentes na Lei Federal 9.795, de 1999<sup>2</sup>, que dispõe sobre a Educação Ambiental e cita a educomunicação enquanto paradigma de interface entre a comunicação e a educação capaz de promover a conscientização ambiental.

## **Mídia Educação e a formação cidadã: análise das oficinas de rádio da escola municipal Olavo Soares Barros de Cambé - PR**

O artigo de Lopes e Yamashita (2011) foi apontado, segundo os critérios metodológicos desta RSL, como o que mais se aproxima da relação prática e epistemológica da educomunicação com a comunicação comunitária. A autoria cita o termo “educomunicação comunitária”, cunhado por Cicilia Peruzzo: “o processo que se refere às inter-relações entre Comunicação e Educação informal (adquirida no dia-a-dia em processo não organizado) e não formal (formação estruturada e pode levar a uma certificação, mas difere da educação formal ou escolar)” (2007, p.82). Ao detalhar o novo conceito e retomar uma referência da autora, o artigo apresenta e incentiva um novo aspecto para pesquisa.

---

<sup>2</sup>

Disponível em:<[https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/txbase\\_educom\\_20.pdf](https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/txbase_educom_20.pdf)>. Acesso em 21 jun. 2024.

## 5. Considerações iniciais

Ao final da investigação e da revisão sistemática de literatura proposta, entendemos que o campo da educomunicação ainda pode, e deve, ser explorado em suas múltiplas relações possíveis teórico-práticas. Por isso, ressalta-se a importância da realização de pesquisas que construam o conhecimento do campo levando em conta conceitos centrais tais como o exercício da cidadania, a dialogicidade, a horizontalidade e a participação dos sujeitos no processo educacional.

As interfaces entre a educação e a comunicação comunitária já foram trabalhadas anteriormente em diversas pesquisas, no entanto, ainda se pode mergulhar na investigação do campo no âmbito do trabalho jornalístico feito em e por comunidades. Além disso, outro aspecto a ser observado e trabalhado é a promoção de atividades que unam as práticas educacionais e de comunicação comunitária, uma vez que ambas as perspectivas unem propósitos, ideais e propostas de atuação cidadã.

## Referências


- BRASIL. (2008) Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação. Brasília: MMA, 2008.
- CITELLI, Adilson; SOARES, Ismar de Oliveira & LOPES, Maria Immacolata Vassalo (2019). “Educomunicação: referências para uma construção metodológica”, **Comunicação & Educação**, Ano XXIV • número 2 • jul/dez 2019, pg. 12-25.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. Cortez editora, 2017.
- GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.
- OLIVEIRA, Dennis de. Paulo Freire e uma prática jornalística emancipatória-decolonial. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 8, n. 2, p. 122-132, 2020.
- PAIVA, Raquel. Jornalismo Comunitário: uma reinterpretação da mídia. Intercom. Portcom. 2006.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. *Comunicação e Sociedade*, v. 2, p. 651-668, 2000.

PERUZZO, Cicilia Krohling. Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania. Editora Vozes, 1998.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação. São Paulo: Paulinas, 2011.



VIANA, Claudemir Edson. A educomunicação possível: práticas e teorias da educomunicação, revisitadas por meio de sua práxis. **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: Novos paradigmas para o diálogo intercultural, 2017.



**Capítulo 10**  
**FAKE NEWS COMO TEMA GERADOR DE**  
**PROJETO INTERDISCIPLINAR: UMA**  
**POSSIBILIDADE PARA O LETRAMENTO**  
**CIENTÍFICO**

*Eclea Rodrigues Pereira*  
*Hélica Lucivane Silva Assunção*  
*Rafaela Santos de Andrade*  
*Christina Vargas Miranda e Carvalho*





# **FAKE NEWS COMO TEMA GERADOR DE PROJETO INTERDISCIPLINAR: UMA POSSIBILIDADE PARA O LETRAMENTO CIENTÍFICO**



## ***Eclea Rodrigues Pereira***

*Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino para Educação Básica – PPGEnEB; Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí. E-mail: [eclea.rodrigues@estudante.ifgoiano.edu.br](mailto:eclea.rodrigues@estudante.ifgoiano.edu.br)*

## ***Hélica Lucivane Silva Assunção***

*Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino para Educação Básica – PPGEnEB; Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí; E-mail: [helica.assuncao@estudante.ifgoiano.edu.br](mailto:helica.assuncao@estudante.ifgoiano.edu.br)*



## ***Rafaela Santos de Andrade***

*Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino para Educação Básica – PPGEnEB; Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí. E-mail: [rafaela.andrade@estudante.ifgoiano.edu.br](mailto:rafaela.andrade@estudante.ifgoiano.edu.br)*



## ***Christina Vargas Miranda e Carvalho***

*Doutora em Educação em Química; Professora do Departamento de Química; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica – PPGEnEB; Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí. E-mail: [christina.carvalho@ifgoiano.edu.br](mailto:christina.carvalho@ifgoiano.edu.br)*



## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a proposição de um projeto interdisciplinar utilizando *fake news* como tema gerador, para integrar saberes com foco no letramento científico de estudantes da Educação Básica. A proposta metodológica foi elaborada para ser aplicada no ensino médio por meio do ensino por investigação articulado à interdisciplinaridade, envolvendo as componentes curriculares química, história, matemática e língua portuguesa. Em um contexto que historicamente vem sendo trabalhado as componentes curriculares de forma isolada, propõe-se a interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento e buscar, a partir da integração de saberes, a possibilidade para uma aprendizagem eficaz. Os estudantes participarão de aulas expositivo-dialogadas, atividades de investigação, pesquisa e experimentos, culminando com a apresentação das produções à comunidade escolar. Considera-se que este projeto possibilita ampliar e fortalecer a metodologia interdisciplinar juntamente com o ensino por investigação, a partir de resolução de situações inerentes ao cotidiano, aprimorando o trabalho em equipe, a quebra de paradigmas e a mudança de comportamento. Neste sentido, espera-se que este projeto interdisciplinar possa contribuir para aprendizagem eficaz do estudante, considerando a aquisição do letramento científico para sua formação global.

**Palavras-chave:** Formação cidadã. Integração de saberes. Letramento científico. Ensino por investigação.

## ABSTRACT

The aim of this paper is to present a proposal for an interdisciplinary project using fake news as a generating theme, to integrate knowledge with a focus on the scientific literacy of primary school students. The methodological proposal was designed to be applied in secondary education through inquiry-based teaching linked to interdisciplinarity, involving the curricular components chemistry, history, mathematics and portuguese. In a context in which curricular components have historically been worked on in isolation, interdisciplinarity is proposed as a way of overcoming the fragmentation of knowledge and seeking, through the integration of knowledge, the possibility of effective learning. The students will take part in lectures, research activities and experiments, culminating in the presentation of their work to the school community. It is considered that this project makes it possible to expand and strengthen the interdisciplinary methodology together with inquiry teaching, based on solving situations inherent to everyday life, improving teamwork, breaking paradigms and changing behavior. In this sense, it is hoped that this interdisciplinary project can contribute to effective student learning, considering the acquisition of scientific literacy for their overall education.

**Keywords:** Citizen education. Integration of knowledge. Scientific literacy. Teaching by investigation.

## INTRODUÇÃO

O termo *fake news* refere-se às notícias falsas com o intuito de manipular a população acerca de determinado tema ou assunto que esteja em voga. Essa prática não é algo recente, ainda no século VI já se praticava a produção e divulgação de inverdades, dentre as quais se destaca as escritas pelo historiador Procópio de Cesareia, nos relatos oficiais da história do governo do Imperador Justiniano. No Brasil a história não se difere, desde o seu “descobrimento”, a disseminação de inverdades vem sendo, deliberadamente, praticada (Fonseca; Ravache, 2021).

Em virtude da popularização das tecnologias digitais no final do século XX (Machado, 2016), as *fake news* ganharam notoriedade a partir do século seguinte (XXI), uma vez que através da *internet*, criar e disseminar informações diversas se tornou bem mais fácil e rápido, cenário propício para criação e divulgação de falsas notícias (Santos; Sá, 2021; Martins; Venturi, 2023).

Com o avanço das mídias digitais, o conhecimento científico se tornou um dos principais alvos de ataques das *fake news* (Moreira; Palmieri, 2023). Tal prática pôde ser observada de forma bem acentuada no período de pandemia da Covid-19, quando houve uma vasta propagação de *fake news* envolvendo conhecimento científico.

Barcelos *et al.* (2021) relatam que no período de janeiro a junho de 2020 foram identificadas 329 *fake news* relacionada à pandemia, dentre as quais se destacaram assuntos pertinentes à política, epidemiologia, estatística de tratamento e prevenção da Covid-19. Em relação aos meios e canais de divulgação os autores apontam que

130 (39,5%) *fake news* foram divulgadas em mais de um canal ou rede social, não sendo possível identificar onde se iniciou a disseminação. Entre as *fake news* com fonte de disseminação identificável, 100 (30,4%) foram disseminadas por meio do *WhatsApp* e 69 (21%), via *Facebook*. Os formatos mais frequentes de divulgação das *fake news* foram imagens, mensagens de texto e vídeos (Barcelos *et al.*, 2021, p. 4).

As *fake news* se tornaram um tema altamente relevante no cenário mundial e atingem os mais variados setores. Existem diversos interesses envolvidos nesse processo de propagação das *fake News*, dentre os quais tem-se interesses políticos, econômicos e empresariais, que através do desconhecimento e da desinformação produzidos pelas *fake news*, tendem a obter lucro e poder (Barcelos *et al.*, 2021).



Diante desse cenário, torna-se relevante promover ações para a formação cidadã de estudantes, para que estes sejam capazes de identificar as inverdades e desenvolvam habilidades necessárias para o combate à disseminação de *fake news*. Logo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de projeto interdisciplinar utilizando as *fake news* como tema gerador, para integrar saberes com foco no letramento científico de estudantes.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugere a implementação de temas transversais como proposta pedagógica para integrar e relacionar os diversos objetos de conhecimento de componentes curriculares diversos. O documento salienta que é preciso superar a fragmentação do processo pedagógico, afim de envolver todas as dimensões do indivíduo, pensando na sua formação global (Brasil, 2018).

Como força normativa, a BNCC ressalta ainda que compete aos sistemas de ensino e às escolas, incorporar em seus currículos propostas pedagógicas que abordem temas da contemporaneidade que, de alguma forma, afetam a vida humana, nas esferas local, regional e/ou global. Sugere também uma abordagem integradora e contextualizada, observando a realidade contemporânea e a necessidade do letramento científico na formação cidadã (Brasil, 2018).

Garrutti e Santos (2004) consideram que, grande parte das dificuldades vivenciadas no contexto educacional, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, deve-se, dentre outros aspectos, à fragmentação do conhecimento. Para as autoras, isso evidencia que o modelo tradicional de ensino compartimentalizado, não contribui para a formação global dos estudantes, uma vez que não possibilita a compreensão do todo, apenas de partes desconectas.

De acordo com Fazenda (2011), a interdisciplinaridade vem romper com a fragmentação do conhecimento e promover uma compreensão holística e contextualizada dos temas abordados. Observa-se assim que a necessidade de inserir questões sociais no currículo escolar não é uma preocupação recente, ainda que essa abordagem venha se consolidando nos últimos 20 anos, com propostas curriculares pensadas para a cidadania.

Freire (1987) já debatia a proposição de uma metodologia para trabalhar o processo de construção do conhecimento por meio de temas geradores e de modo

contextualizado, propondo uma forma revolucionária de trabalhar o conhecimento. A metodologia “Tema Gerador”, proposta por Freire era uma forma de superar o dualismo sujeito-objeto como também do saber. Corroborando com essa perspectiva, Garrutti e Santos (2004) e Fazenda (2011) ressaltam que o ensino dialógico entre diferentes componentes curriculares possibilita a formação integral do indivíduo, ao revelarem que o excesso de saber científico por si só não forma o cidadão crítico, mas sim, a capacidade de integrar e convergir as especificidades de cada saber para um determinado fim.

## **METODOLOGIA**

O projeto tem como proposta metodológica articular a interdisciplinar e o ensino por investigação, integrando as componentes curriculares química, história, matemática e língua portuguesa, ao longo de um semestre letivo, tendo como público-alvo os estudantes do ensino médio.

De acordo com Carvalho (2018), o ensino por investigação pode ser definido como o ensino de conteúdos programáticos, em que o papel do professor é criar as condições necessárias para que os estudantes possam: Pensar, considerando a estrutura do conhecimento; Falar, demonstrando argumentos e conhecimentos construídos; Ler, compreendendo de forma crítica, o conteúdo lido; Escrever, de forma autoral e com clareza nas ideias apresentadas.

Nesse modelo de ensino, o problema proposto para investigação irá desencadear tanto o raciocínio dos alunos, quanto as argumentações que serão desenvolvidas. Assim, por meio do ensino por investigação, o professor pode “criar condições em sala de aula para os alunos interagirem com o material e construir seus conhecimentos em uma situação de ensino por investigação” (Carvalho, 2018, p. 767). Logo, o processo ensino-aprendizagem segue alguns aspectos importantes e decisivos para obter êxito que são: a delimitação do problema, o levantamento de hipóteses, a implementação de um plano de trabalho, a obtenção de dados e as conclusões alcançadas.

No Quadro 1 estão dispostos os conteúdos programáticos das componentes curriculares que compõem o projeto interdisciplinar e as possibilidades de abordagem de cada um deles, que se interconectam e podem facilmente se complementar, permitindo uma aprendizagem eficaz.

Quadro 1. Articulação entre as componentes curriculares, os conteúdos programáticos e as possibilidades de abordagem do projeto tendo as *fake news* como tema gerador

Componente Curricular	Conteúdo programático	Abordagem
Química	Funções Inorgânicas Ácidos e Bases (Ahrrenius, Brönsted-Lowry e Lewis) Propriedades das substâncias Funções orgânicas	- Medicamentos, vacinas e o uso de compostos químicos. - "Químicos tóxicos" em alimentos. - Água alcalina e seus supostos benefícios milagrosos. - Produtos de limpeza "sem química". - Controvérsias sobre mudanças climáticas (efeito estufa e emissão de gases tóxicos).
História	Contexto histórico das <i>fake news</i> e seus impactos	- Notícias ( <i>fake news</i> ) na história da humanidade que culminaram em guerra. - Conceitos, causas e consequências das <i>fake news</i> em diferentes épocas.
Matemática	Probabilidade e Estatística	-Analisar a velocidade em que uma informação demora para ser propagada, considerando a <i>internet</i> como veículo transmissor. -Analisando assim a dimensão e proporção dos seus impactos.
Língua Portuguesa	Análise de gênero textual e Produção textual	- Leitura e discussão de reportagens veiculadas por meio da <i>internet</i> . - Analisar um texto de divulgação científica. - Comparar o discurso dos dois textos.

Fonte: Autoria própria.

Importante ressaltar que as *fake news* estão em todas as áreas da nossa vidas, portanto, é necessário levar ao estudante a compreensão de não haver uma única componente curricular que o aborde, ou somente as que estão sendo trabalhadas no projeto. Deve haver o entendimento que essa temática perpassa todo o currículo sendo considerada um tema transversal que pode ser abordado por qualquer componente curricular a qualquer momento. Porém, aqui, apresentamos uma possibilidade de abordar a temática de modo interdisciplinar entre as componentes curriculares que selecionamos para compor o projeto.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A abordagem inicial do projeto consiste em levantar como problema de investigação a criação e propagação de *fake news* de cunho científico, por meio das diversas mídias sociais. Assim, haverá espaço propício para diálogos e discussões sobre o tema levando ao entendimento do conceito de *fake news* de formas diversas.

Também teremos oportunidade de conhecer os principais meios de divulgação e as consequências da divulgação de falsas notícias.

Os estudantes terão oportunidade de desenvolver pesquisas em grupos e individuais sobre o tema e em diversas áreas como: saúde, religião, ciência, meio artístico e esportivo. Poderão também construir relatórios, histórias em quadrinhos, poemas, gráficos, fazer análises textuais e levantamentos estatísticos e proporções matemáticas. Além disso, poderão conhecer a história e origens das *fake news*, observar fatos reais e consequências de inverdades ao longo da história, para melhor compreensão da realidade, bem como realizar experimentos que possam afirmar ou negar a veracidade das notícias.

Assim, o projeto poderá possibilitar aos estudantes resolver e explicar os fenômenos a partir das hipóteses criadas do problema de investigação (no caso, as *fake news*), levando à construção de explicações de acordo com o conhecimento apreendido ao longo do processo.

Para a realização deste projeto estima-se um período de um semestre letivo, com carga horária de 2 (duas) aulas por semana, envolvendo as etapas de planejamento, organização, busca de parcerias, realização, culminância e avaliação. No Quadro 2 encontra-se um possível cronograma de atividades para serem desenvolvidas no período estimado articulando-se as componentes curriculares química, história, matemática e língua portuguesa. Somente na 11<sup>a</sup> semana, na qual é proposta a culminância do projeto, que a carga horária deverá ultrapassar 2 (duas) horas.

**Quadro 2.** Cronograma de atividades a serem desenvolvidas no projeto durante um semestre letivo

Encontro	Atividade
Semana 1	Discussão sobre o tema <i>fake news</i> em diversas áreas por meio de aula expositivo-dialogada, apresentando e ouvindo exemplos; Trabalhar o conceito de <i>fake news</i> e principais meios de divulgação; Propor a formação de grupos para pesquisarem sobre <i>fake news</i> em áreas diversas como saúde, religião, ciência, meio artístico e esportivo.
Semana 2	Trabalhar definições de <i>fake news</i> e conhecimento científico; Diferenciar <i>fake news</i> de senso comum; Leitura e discussão de reportagens divulgadas na <i>internet</i> que envolva o conhecimento científico; Verificar conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema abordado e sua abrangência em diferentes áreas de aplicação do saber; Selecionar reportagens e notícias afim de identificar se tratar ou não de <i>fake News</i> .
Semana 3	Analisar a proporção em que a velocidade da internet alcança milhares de pessoas ao mesmo tempo e como isso influencia na disseminação de <i>fake News</i> ; Realizar leituras e análises de reportagens e gráficos; Discutir

	as consequências dos dados analisados e discutidos; Construção de relatórios e histórias em quadrinhos sobre os temas discutidos.
Semana 4	Trabalhar análise de reportagem e textos científicos, histórias em quadrinhos, poemas, entre outros; Realizar atividades práticas em sala de aula; Propor a construção de diferentes estilos de textos sobre o tema gerador.
Semana 5	Realizar exercícios de fixação e propor a realização de um levantamento de dados através da <i>internet</i> sobre o número de <i>fake news</i> que terminaram de modo fatal, delimitando um período temporal; elencar os resultados em tabelas e gráficos.
Semana 6	Realizar experimentos de reportagens previamente selecionadas afim de comprovar ou negar sua veracidade; Revisar o conteúdo, discutir os resultados dos experimentos e realizar exercícios de fixação; Propor a realização de uma pesquisa em grupos, selecionando divulgações através da internet que sugere ser conteúdo de <i>fake news</i> .
Semana 7	Seminário de socialização das buscas realizadas e planejamento de possíveis atividades de identificação da veracidade ou não das informações veiculadas.
Semana 8	Aprendizagem baseada em investigação - De posse das pesquisas anteriormente realizadas e dos dados levantados, realizar experimentos afim de comprovar ou negar as hipóteses levantadas.
Semana 9	Socialização e discussão dos resultados obtidos; Planejamento das ações para o momento da culminância do projeto.
Semana 10	Avaliação oral através de roda de conversa sobre a dinâmica e conteúdos estudados até aqui.
Semana 11	Culminância: conferência com exposição de trabalhos, experimentos e partilha dos conhecimentos apreendidos com a comunidade escolar e família, bem como rádio local.
Semana 12	Reunião de avaliação do projeto com corpo docente, representantes de sala e equipe gestora.

Fonte: Autoria própria.

A integração de diferentes saberes através de temas transversais no processo ensino-aprendizagem, tem se mostrado uma abordagem promissora para uma aprendizagem eficaz do estudante. A BNCC (Brasil, 2018) sugere um ensino voltado para a promoção do letramento científico, que propicie a capacidade de compreender, interpretar e processar informações diversas da ciência, afim de se tornarem cidadãos críticos e socialmente participativos.

Neste sentido, espera-se que este projeto possa contribuir para aprendizagem do estudante, considerando a aquisição do letramento científico para sua formação global. Espera-se também ampliar as possibilidades de reflexão sobre as práticas sociais com vistas ao letramento científico no contexto da educação básica, contribuindo assim para o pleno exercício da cidadania, o que impacta diretamente no convívio e desenvolvimento social e formação ética dos estudantes.

Este projeto tem ainda o potencial de ampliar e fortalecer a metodologia interdisciplinar por meio da integração de saberes distintos, utilizando temas geradores, em um ensino por investigação, buscando resolver situações inerentes ao cotidiano, aprimorar o trabalho em equipe, a quebra de paradigmas e a mudança de comportamento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com o referencial teórico, compete aos sistemas de ensino e às escolas, incorporar em seus currículos propostas pedagógicas que abordem temas contemporâneos, que afetam a vida humana, em ordem local, regional ou global. É importante que estes assuntos sejam inseridos através de temas transversais, que perpassem diferentes campos do saber, sugerindo ainda uma abordagem integradora e contextualizada (Brasil, 2018).

Contudo, ainda que os documentos norteadores da educação básica no Brasil apresentem sugestões com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e do processo ensino-aprendizagem, há diversos entraves, impedimentos e burocracias para que, de fato, um novo fazer pedagógico seja implementado. Dentre eles, ações pedagógicas para abordagem de temas transversais de modo interdisciplinar

Neste sentido, perpetua-se o ensino tradicional e mecanizado, sem que o estudante tenha como construir seu próprio conhecimento, ou ainda, a falta de condições mínimas, como valorização do saber científico, recursos metodológicos e estruturas nas escolas. Isto posto, uma grande parcela da sociedade, não tem de fato uma formação global, que o habilite ao pleno exercício da cidadã, ensejando autonomia e criticidade, em que este seja apto a fazer a devida leitura do mundo a sua volta.

Como consequência, amplia-se e surgem problemas diversos com a participação daqueles que deveriam combatê-los, como é o caso da criação e disseminação de *fake news*, evidenciando assim, como a falta do letramento científico e tecnológico tende a perpetuar a desinformação.

Logo, considera-se que ações voltadas à formação cidadã, como a utilização de temas geradores no processo ensino-aprendizagem, através de ações/projetos pedagógicos interdisciplinares, possibilita a quebra do paradigma da educação tradicional e mecanizada, abrindo espaço para a revolução pedagógica da integração


de saberes. Muitos são os desafios, contudo percebê-los, conscientizar-se dos fatos e buscar novas possibilidades, são o pontapé inicial para a formação integral do estudante.

## REFERÊNCIAS

- BARCELOS, Thainá do Nascimento de; MUNIZ, Luiza Nepomuceno; DANTAS, Deborah Marinho; COTRIM JUNIOR, Dorival Fagundes; CAVALCANTE, João Roberto; FAERSTEIN, Eduardo. Análise de *fake news* veiculadas durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 45, p. e65 (1-8), 2021. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2021.65>
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, Secretaria de Educação básica. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**. Brasília: MEC/CNE/SEB, 2018. 600p.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino por investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 765-794, 2018. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2018183765>
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Papyrus editora, 2011.
- FONSECA, Rafaela Pereira; RAVACHE, Rosana Lia. O problema da “Fake News” na era da informação. **Connectionline**, n. 24, p. 105-109, 2021. <https://doi.org/10.18312/connectionline.v0i24.1636>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17. ed. 1987.
- GARRUTTI, Érica Aparecida; SANTOS, Simone Regina dos. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 2, p. 187-197, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>
- MACHADO, Sílvia Cota. Análise sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no processo educacional da geração internet. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 1-10, 2016. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.70645>
- MARTINS, Victória Emília Gomes; VENTURI, Tiago. Fake News e a área de ciências da natureza e suas tecnologias: uma análise de livros de projetos integradores do ensino médio. **ACTIO**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 1-24, 2023. DOI: [10.3895/actio.v8n2.16881](https://doi.org/10.3895/actio.v8n2.16881)
- MOREIRA, Maksueny Goveia; PALMIERI, Luciane Jatobá. O ensino de ciências e o combate às fake news: o que dizem as pesquisas da área. **Contraponto**, Blumenau, v. 4, n. 5, p. 16-37, 2023. <https://doi.org/10.21166/ctp.v4i5.3077>

SANTOS, Lilian Moreira Pereira dos; SÁ, Lucas Vivas de. Da desinformação à informação: fake news no ensino de química. **Scientia Naturalis**, Rio Branco, v. 3, n. 3, p. 1514-1530, 2021. <https://doi.org/10.29327/269504.3.3-40>







**Capítulo 11**  
**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DO**  
**LABORATÓRIO COMO AMBIENTE DE**  
**APRENDIZAGEM**


*Sandra Francisca Antonio de Oliveira*






# DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DO LABORATÓRIO COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

**Sandra Francisca Antonio de Oliveira**





*Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza - (PGECN) – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (2017) e em Ciências Biológicas - Faculdades Integradas de Ariquemes (2002). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Especialista em Gestão Escolar (2015). Possui Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de Ciências e Zoologia.*  
*sandrabiologiavilela@gmail.com*

## RESUMO



Esta pesquisa buscou compreender os desafios e possibilidades da prática docente no Ensino de Ciências (aulas de ciências no ensino fundamental e química, física e biologia no ensino médio), relacionado à utilização do espaço físico e experimentos realizados nos laboratórios de ciências nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental e médio, no município de Ji-Paraná, no Estado de Rondônia. A pesquisa traz uma abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação. Os dados foram coletados através da observação do desenvolvimento de práticas experimentais e da aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas para estudantes e professores de ciências. Através da pesquisa, foi possível compreender um pouco mais a respeito das dificuldades encontradas pelos docentes em realizar práticas experimentais. Também, foi possível conhecer as condições dos laboratórios e como são utilizados. A partir dos dados coletados e analisados, foram produzidas algumas sugestões de protocolos que auxiliem o professor de forma construtiva na tentativa de diversificar o ensino de ciências.

**Palavras-chave:** Laboratório de Ciências. Aulas práticas.



### **ABSTRACT**

This research investigated the challenges and possibilities of teaching practice in Science Teaching (science classes in elementary school and chemistry, physics and biology in high school), related to the use of physical space and carrying out experiments in science laboratories of state public schools, in the city of Ji-Paraná, Rondônia. The research brings a qualitative approach, based on action research. Data were collected through observation of the development of experimental practices and the application of questionnaires with open and closed questions for students and science teachers. Through the research, it was possible to understand a little more about the difficulties encountered by teachers in carrying out experimental practices. Also, it was possible to know the conditions of the laboratories and how they are used. From the data collected and analyzed, some suggestions for protocols were produced to help the teacher constructively in an attempt to diversify science teaching.

**Keywords:** Science lab. Practical classes.

## **INTRODUÇÃO**

As práticas experimentais, na sala de aula ou no laboratório são consideradas estratégias pedagógicas importantes para a construção dos conhecimentos científicos. Há um consenso, inclusive entre os professores, que tais atividades, são fundamentais para a melhoria do ensino-aprendizagem (Gaspar, 2014; Borges, 2002; Krasilchik, 2008).

Fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, a legislação brasileira em seus documentos oficiais aborda sobre a importância de adotar metodologias inovadoras, que levem os alunos a construir o seu conhecimento mediante a integração entre a teoria e a prática, proporcionando aos alunos a capacidade de compreender os fundamentos científicos e tecnológicos atuais, no ensino de cada disciplina (Brasil, 2017).

Entretanto, pesquisas mostram que o ensino de ciências ainda continua limitado às aulas expositivas, com abordagem tradicional. Quando ocorrem práticas experimentais, muitas vezes, essas possuem caráter mecânico, ilustrativo, com reproduções de experimentos descontextualizados. As práticas experimentais tendem a contribuir para melhorar o ensino de ciências, pois despertam o interesse, a curiosidade e permite a construção do saber científico, uma vez que permitem a união entre teoria e atividades práticas, bem como a associação do cotidiano dos estudantes (Gaspar, 2014).

Assim, é preciso oportunizar aos alunos da educação básica atividades que permitam a participação ativa deles nos processos de aprendizagem, através da vivência de momentos, de investigação, observação e desenvolvimento do raciocínio lógico. Tornando-os capazes de estabelecer relações entre a ciência, a natureza e a sociedade (Krasilchik, 2000).

Diante do exposto, é perceptível como as práticas experimentais constituem um campo de estudo importante para a superação do ensino de ciências meramente teórico. Compreender os desafios e possibilidades relacionadas à prática docente, nas disciplinas de ciências, no que se refere ao desenvolvimento de práticas experimentais no ambiente escolar, pode contribuir para a construção de saberes científicos, e para a compreensão dos processos de produção, formando sujeitos ativos, capazes de atuar sobre a sua própria aprendizagem, e intervir no seu contexto de vida.

Logo, o presente estudo tem por objetivo compreender os desafios e possibilidades da prática docente no ensino de ciências relacionado ao uso e dos laboratórios de ciências em escolas da rede pública estadual, de ensino fundamental e médio, no município de Ji-Paraná, no Estado de Rondônia. Buscando responder questões como: Quais as dificuldades encontradas pelos docentes em realizar práticas experimentais no ambiente escolar? Quais as condições dos laboratórios existentes nas escolas da rede pública e como tem ocorrido o uso de tais laboratórios? Quais as possibilidades de parcerias entre as Instituições de Ensino Superior e sua real importância para a melhoria das práticas experimentais e do uso dos laboratórios das escolas públicas de educação básica.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 HISTÓRIA DO ENSINO CIÊNCIAS NO BRASIL**

Na medida em que a Ciência e a Tecnologia foram avançando, o ensino de ciências passou a ser objeto de inúmeras transformações. O lançamento do Sputnik 1, pela União Soviética, no final da década de 50, provocou nos Estados Unidos e em países aliados, como o Brasil, movimentos de reformas, visando melhorias na educação e no ensino de ciências, conforme apontam vários autores (Krasilchik, 2000; Gaspar, 2014; Da Silva, 2017).

Nas décadas seguintes houve intensas discussões sobre o ensino de ciências e sua promoção no Brasil. Surgiram vários programas de renovação do ensino, mantidos por diversas instituições, como o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, IBECC, e Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências, FUNBEC, que produziam manuais de laboratório, textos e equipamentos para experimentação (Krasilchik, 2000).

Da Silva (2017, p. 02) afirma que “projetos pós Sputnik como o Chem Study e a fabricação de kits experimentais pedagógicos, criados nos Estados Unidos, foram traduzidos e adaptados para o ensino de ciências no Brasil”. A criação do Projeto de Expansão e Melhoria do Ensino, PREMEN, no início da década de 70, intensificou ainda mais a produção dos kits experimentais, o que favoreceu o surgimento de laboratórios portáteis de química, física e biologia, desenvolvidos por professores da Universidade de São Paulo, USP, colaboradores da FUNBEC.

Apesar de todos os esforços concentrados na melhoria do ensino aprendizagem, em termos de tradução, divulgação, aquisição dos kits e treinamento de professores para sua utilização, os resultados ficaram aquém do esperado, devido “a falta de recursos das escolas e o despreparo dos professores.” (Nardi, 2016, p. 05).

Segundo Leite, (2001), nas últimas décadas a importância atribuída a práticas experimentais para o ensino de ciências, tem seu reconhecimento garantido por professores e alunos. No entanto, tem sido motivo de investigação devido à forma que é desenvolvida em sala de aula, visto que, além de serem pouco usadas nas disciplinas da área de ciências, geralmente tem a finalidade de ilustrar, confirmar conceitos ou princípios apresentados.

## 1.2 LEGISLAÇÃO ATUAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A Constituição Federal de 1988, garante nos artigos 205 e 206, o direito de todos à educação com padrão de qualidade, que promova o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como seu preparo para a vida cidadã. Pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8069/90), artigo 54, é garantido a criança e ao adolescente, acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

E de acordo com a LDB, 9394/96, artigo 35, entre as finalidades do ensino médio está a de compreensão por parte dos estudantes dos fundamentos científico-

tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria com a prática, em cada disciplina. Em seu artigo 36, afirma ainda que, “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação no ensino médio deverão ser organizados de forma que ao final dessa etapa o educando demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”.

A legislação brasileira tem como premissa garantir ao educando ensino de qualidade. Quanto ao conceito de ‘ensino de qualidade’, Libâneo (2004, p. 64) admite que esse deve expressar no educando o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, possibilitando a capacidade de interferir na sua realidade, “por meio do domínio dos conteúdos (conceitos, procedimentos, valores) a preparação para o mundo tecnológico, integrando a cultura provida pela ciência”.

Portanto, deve-se considerar o ensino de ciências a partir do contexto do educando, incorporando suas experiências pessoais e sociais, de modo que possam tomar decisões, solucionar problemas, atuar criticamente sobre as questões estabelecidas dentro e fora da escola.

Garantir o acesso ao ensino de qualidade a todos, bem como o desenvolvimento integral do educando que contemplem as exigências da sociedade contemporânea é um grande desafio. Nessa perspectiva, a escola deve recriar e ampliar o acesso à ciência e tecnologia:

O desenvolvimento científico e tecnológico acelerado impõe à escola um novo posicionamento de vivência e convivência com os conhecimentos capaz de acompanhar sua produção acelerada. A apropriação de conhecimentos científicos se efetiva por práticas experimentais, com contextualização que relaciona os conhecimentos com a vida, em oposição a metodologias pouco ou nada ativas e sem significados para os estudantes. Estas metodologias estabelecem relação expositiva e transmissivista que não coloca os estudantes em situação de vida real, de fazer, e elaborar. (Brasil, 2013, p. 169)

Por vezes o ensino de ciências ocorre com ausência de contextualização dos conteúdos com abordagem estritamente teórica e expositiva, o que dificulta aos estudantes, o processo de ensino-aprendizagem. As escolas não conseguem acompanhar o ritmo de renovação da tecnologia, de acordo com Lima, Nogueira e Araújo (2016) com relação a tecnologia da informação, em geral os meios tecnológicos ocupam rapidamente os espaços, enquanto a educação formal vem inserindo a informática lentamente.

Para Antunes (2001, p. 58) “Uma primeira aula expositiva é excelente, a segunda razoável, a terceira chatíssima, a quarta ou quinta insuportável”. Uma educação que busca a qualidade, pressupõe o ensino de ciências em que a teoria e a prática se complementam, estimula o educando a descobrir e entender os fenômenos da natureza. Assim, esse pode testar na prática, os conteúdos tornam mais compreensíveis e geram melhor resultados no processo de aprendizado.

### 1.3 METODOLOGIA CIENTÍFICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

A falta de sistematização e continuidade dos programas não proporcionam as efetivas melhorias desejadas para o ensino e aprendizagem nas escolas (Arruda, 2007). Observa-se que, neste cenário, apesar das tentativas de implantação da iniciação científica e do método científico para o ensino fundamental e médio, tem-se um letramento científico ainda muito simplório.

Cabe ressaltar que o letramento científico é apoiado pela Base Nacional Comum Curricular, BNCC, documento nacional de propostas pedagógicas, neste compreende-se como letramento científico “a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (Brasil, 2018, p. 322).

Nesta concepção, Costa e Zompero (2017).

Um dos entraves à propagação da Iniciação Científica é a falta de clareza em relação aos objetivos na formação do aluno do ensino básico, perdendo assim a qualidade na capacitação e na formação do indivíduo, transformando essa situação, muitas vezes, em evasão escolar”. (Costa e Zompero, 2017, p. 4).

Fomentar a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem tem sido uma tarefa árdua. Não é fácil sair do senso comum e ir para o pensamento científico e filosófico, visto que este é acompanhado de uma metodologia com caminhos e objetivos específicos a serem atingidos, que constroem a pesquisa com rigor e objetividade. Entretanto, ambos são importantes para o desenvolvimento do pensamento criativo e crítico.

Ainda de acordo com Costa e Zompero (2017) observa-se que apesar da existência de programas de fomento ao desenvolvimento da iniciação científica, a falta de informação no ambiente escolar é grande, inviabilizando uma das possibilidades

de letramento científico, uma vez que são os professores que dão início aos projetos de pesquisa.

Neste sentido, buscando diminuir a distância entre a ciência descrita nas escolas e o mundo ao redor dos estudantes é preciso ver as atividades práticas experimentais como uma atividade de investigação. A realização exclusiva de experimentos guiados por roteiros pré-estabelecidos transmite uma visão muito reducionista da ciência e seus processos. O *design thinking* é uma metodologia que busca a solução de problema dividida em 5 etapas e por isso interpretada como uma forma de aprendizagem investigativa (descoberta, interpretação, idealização, experimentação e evolução (Garafalo, 2018).

## 2. MATERIAIS E MÉTODOS

O método da pesquisa investigativa busca em sua essência aproximações dialéticas entre a teoria e a prática, dando aporte a diferentes estratégias avaliativas, capazes de promover interação entre um conjunto de atividades que constitui uma cooperação interdisciplinar na busca por transformações educacionais e sociais, destacando quatro (Minayo, 2012).

A metodologia utilizada foi fundamentada na pesquisa-ação, de caráter qualitativo. De acordo com Gil (2008, p. 31), tal pesquisa se caracteriza “pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa”, dessa forma, ambos se tornam sujeitos da pesquisa. Franco (2016, p. 03) afirma que a pesquisa ação “é um trabalho participativo; colaborativo, pedagógico, entre pesquisadores e professores, na perspectiva de formação crítico-reflexivo, que, por pressuposto, reverterá na melhoria do ensino”.

Está pesquisa foi realizada em três escolas estaduais de Ji-Paraná, Rondônia. O Colégio Tiradentes da Polícia Militar - CTPM VI, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Urupá e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Edilce dos Santos Freitas.

Para a realização da pesquisa, foram utilizados instrumentos característicos da pesquisa qualitativa, como: entrevistas, análise bibliográfica, observações dos laboratórios das unidades pesquisadas, registros fotográficos, observação das aulas práticas desenvolvidas pelos professores e produção de roteiros de práticas experimentais. Foram realizadas visitas as escolas com a finalidade de observar a



existência ou não de laboratório, quais as condições atuais deles, com relação a estrutura física, e existência ou não de materiais para o desenvolvimento de práticas. Foram feitos alguns registros de como são os ambientes nas diferentes escolas.

Foram realizadas observações de três aulas práticas experimentais desenvolvidas pelos professores, sendo uma aula de biologia, no 1º ano do Ensino Médio, referente ao conteúdo de Citologia, experimento: “EXTRAÇÃO DO DNA DO MAMÃO”, uma aula de Ciências do 6º ano do Ensino Fundamental II, conteúdo, separação de misturas “FILTRAÇÃO” e uma aula de ciências dos 8º ano do Ensino Fundamental II, experimento: “CIRCUITOS ELÉTRICO FEITO COM LIMÃO”.

Entre os docentes que participaram do estudo temos quatro homens e cinco mulheres. Um professor com menos de 25 anos de idade, seis deles entre 30 e 39 anos, um com mais de 60 e outro de 40 a 49 anos. Biologia é ministrada por quadro deles, três são professores de química e dois são professores de física. Dos nove entrevistados, um possui doutorado, um é mestre e sete possuem especialização. Dois professores atuam entre três e cinco anos, três atuam entre seis e dez anos, um atua a no mínimo 11 anos, dois atuam há pelo menos 16 anos, e um a mais de 20 anos.

O questionário tinha por objetivo caracterizar a percepção dos professores, identificando as questões pedagógicas e logísticas que dão suporte, ou a ausência delas, ao uso do laboratório da escola como ambiente de aprendizagem. O questionário foi realizado via *google forms*, um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pela Google, muito utilizado pelo ensino remoto, tendo em vista as medidas de distanciamento e prevenção da pandemia da covid-19. Os estudantes que participaram da pesquisa são alunos da 7ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Destes, 48 são meninas e 32 são meninos. Dos 80 estudantes entrevistados, 72,2% estavam no ensino médio.

Entre as escolas pesquisadas apenas o Colégio Tiradentes da Polícia Militar-CTPM VI, possui parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do campus Ji-Paraná, através do Programa Residência Pedagógica.

**Figura 01** – Ação de organização do laboratório de ciências do Colégio Tiradentes da Polícia Militar - CTPM VI.



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

A participação dos alunos residentes na organização do laboratório é de fundamental importância, considerando que as escolas não possuem técnicos de laboratório para atuar nos laboratórios e o tempo do professor para esse tipo de atividade é bem reduzido. É perceptível a necessidade de contratação por parte do Estado, desse profissional, para as escolas que possuem laboratório de ciências.

Considerando o distanciamento social, para a realização das atividades foram utilizados vários meios tecnológicos, como: a plataforma do *Google Meet*, *Classroom* e *softwares* para a confecção e gravação de vídeos com explicação de conteúdo, e elaboração de experimentos.

Na elaboração de slide e gravação de tela usou-se o *Powerpoint*, *Canva* e *OBS studio*. Finalizada a produção e edição dos vídeos estes eram disponibilizados em um canal do *YouTube* criado pelos residentes. Todos os vídeos ficaram disponíveis ao professor preceptor através do e-mail ou aplicativo do *WhatsApp* e *Classroom*, bem como a comunidade como um todo.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados descritos abaixo correspondem aos questionários e entrevistas realizadas com 80 estudantes e 9 professores, todos de 3 escolas públicas de ensino fundamental e médio. Os questionários buscaram fazer um diagnóstico de como as

aulas práticas acontecem nessas escolas, como são os laboratórios e quais as dificuldades encontradas pelos professores.

A tabela 01 abaixo traz a percepção dos professores sobre o uso de atividades experimentais para o ensino e a aprendizagem de ciências. Alguns termos citados estão em negrito, pois representam tanto uma visão mais tradicional do ensino de ciências como também tem uma perspectiva da prática como fontes de investigação. Apesar de princípios pedagógicos distintos, todos concordam que atividades práticas são muito relevantes para o ensino de ciências.

**Tabela 2:** importância das práticas experimentais no ensino de ciências da natureza e suas tecnologias para os docentes.

Relato dos professores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. São fundamentais para o aprendizado dos alunos, pois eles conseguem <b>associar a teoria à prática</b>.</li> <li>11. São de fundamental importância, principalmente na experiência vivida pelos alunos que resulta muitas vezes numa <b>curiosidade</b> e com isso perdesse o medo da ciência.</li> <li>12. As práticas experimentais são fundamentais para a <b>fixação do conteúdo</b> estudado. Também são muito importantes para que o aluno relacione a teoria com a prática e assim possa assimilar melhor o conteúdo.</li> <li>13. Contribui bastante na aprendizagem dos alunos.</li> <li>14. É fundamental para <b>minimizar a compreensão abstrata</b> do aluno acerca de certos assuntos. É uma forma de tornar o <b>ensino significativo</b> e interessante.</li> <li>15. Muito importante, pois o aluno tem mais interesse na aula durante os experimentos e com isso melhora seu aprendizado.</li> <li>16. Muito importante, através das práticas experimentais conseguimos demonstrar aos nossos estudantes o que foi lhes ensinado na teoria, melhorando significativamente o ensino aprendizagem.</li> <li>17. Tais práticas possibilitam o interesse dos alunos pelo conteúdo, <b>participação ativa</b> dos educandos e desta forma é possível relacionar teoria com a prática.</li> <li>18. As práticas experimentais contribuem para a aprendizagem dos alunos, pois leva a observação, levanta hipóteses e, obtêm resultados. <b>Estimula</b> o educando <b>a experimentação</b> e criatividade.</li> </ol>
-------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

De acordo com o relato de 6 professores, a escola em que trabalham não possui laboratório. Os outros 3 afirmaram que há espaço físico, porém, pouco material disponível. Apenas um docente citou a existência de equipamentos e materiais suficientes para o desenvolvimento de atividades práticas, especialmente de biologia e química. Na ausência do material e do espaço físico foi citado o uso de materiais alternativos e realização de experimentos em salas de aulas ou no pátio da escola.

No que diz respeito à frequência com que as práticas são realizadas, os professores afirmaram utilizá-los sempre que possível principalmente em atividade de baixo custo e pouca complexibilidade. Em média, 2 a 3 experimentos por bimestre. Analisando as respostas contidas na tabela 02, na qual são citados os experimentos mais comuns, tem-se uma predominância de conteúdos de químicos e de biologia, ilustrativos, de baixa complexibilidade e com conceitos que possibilitam uso de materiais alternativos e de fácil aquisição, tais como densidade, acidez e basicidade, separação de misturas, cinética química etc.

**Tabela 3:** práticas experimentais realizadas com mais frequência.

Relato dos professores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Visualização</b> de células vegetais através do microscópio, alguns sistemas humanos funcionais, como o sistema urinário, e a separação de substâncias, dentre outras.</li> <li>2. Práticas sobre densidade, interações intermoleculares e eletricidade.</li> <li>3. Teste da chama. Indicadores ácidos e bases. Identificação de hidrocarbonetos. Velocidade de uma reação química. Reações de neutralização. Elaboração da tabela periódica. Confecção dos <b>modelos</b> atômicos.</li> <li>4. Experimentos com temperatura e eletricidade.</li> <li>5. Ácidos e bases. Separação de mistura, eletroquímica.</li> <li>6. Tipagem sanguínea; <b>visualização</b> de célula animal e vegetal no microscópio; extrato de dna; ácidos e bases.</li> <li>7. Relacionadas à eletricidade e termologia.</li> <li>8. Práticas de Citologia, Bioquímica e Grupo Sanguíneo.</li> <li>9. Ciências na parte da Química. Usando materiais do cotidiano dos alunos.</li> </ol>
-------------------------	--

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

Entre as dificuldades apontadas pelos professores como fatores que dificultam o desenvolvimento de experimentos e o uso do laboratório estão à falta de estrutura, materiais, assim como também o planejamento.

Na maior parte das instituições o que se encontra são itens vencidos ou materiais de baixo custo, de fácil acesso por supermercados e farmácias. Muitos desses itens, incluindo material mobiliário, são provenientes de kits experimentais e de laboratório portáteis como os desenvolvidos pela USP em parceria com colaboradores do FUNDEB. Em alguns casos são adquiridos por projetos escolares.

Uma vez que os professores não se sentem restritos ao uso do laboratório para a realização das atividades, citado o uso da própria sala de aula ou o pátio da escola, na tabela 03 fica acentuada a grande dificuldade com relação à falta de materiais.

**Tabela 4:** dificuldades encontradas em realizar práticas experimentais na escola.

Relato dos professores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. <b>Falta</b> de estrutura e pouco tempo com os estudantes.</li> <li>10. A <b>falta</b> de reagentes.</li> <li>11. A <b>falta</b> de um local adequado e seguro para realização das aulas práticas e a falta dos materiais e dos reagentes.</li> <li>12. <b>Falta</b> de material.</li> <li>13. Na maioria das vezes o <b>tempo</b> para organizar as atividades no laboratório.</li> <li>14. <b>Falta</b> de laboratórios e equipamentos adequados.</li> <li>15. <b>Falta</b> de laboratório, materiais e equipamentos.</li> <li>16. O espaço específico do laboratório com os materiais e reagentes apropriados para realizar as aulas práticas.</li> </ol>
-------------------------	--

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

Como citado anteriormente pelos professores, eles realizam atividades menos complexas e que permitam o uso de materiais de baixo custo. A tabela 04 demonstra que ao em seu planejamento os professores buscam inserir nessas atividades elementos do cotidiano dos estudantes. O termo cotidiano é citado de forma direta ou de maneira implícita, em frases como “materiais que os alunos possuem em casa” e “os estudantes podem verificar como é feita as ligações elétricas das residências”. As questões socioculturais e problemáticas locais não ficam evidentes em nenhuma das narrativas.

Neste caso, percebeu-se que, levando em consideração os materiais de maior acesso a professores e estudantes, é mais comum que os professores realizem atividades que sejam de natureza explicativa e ilustrativa dos conceitos estudados, aproximando o conteúdo da vivência dos estudantes. Os experimentos são em sua maioria de comprovação do que investigação.

**Tabela 5:** relação entre as práticas experimentais realizadas na escola e as questões socioculturais locais, ou seja, a vivência dos alunos ou situações problemas da comunidade em que eles estão inseridos.

Relato dos professores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apesar de poucas, estão sim, principalmente as práticas da feira de Ciências.</li> <li>2. Sim, sempre estão relacionadas com o <b>cotidiano</b> dos alunos.</li> <li>3. Tenho preferência em trabalhar com experimentos que fazem parte do <b>cotidiano</b> dos alunos, calor e eletricidade são dois temas bem presentes.</li> <li>4. Sim. Principalmente em termos alternativos para resolver questões do <b>cotidiano</b>.</li> <li>5. Sim, pois algumas práticas podem ser realizadas com os <b>materiais que os alunos possuem em casa</b>.</li> <li>6. Sim. Por exemplo, quando trabalhamos com associação de resistores em série, paralelo ou misto, <b>os estudantes podem verificar como é feita as ligações elétricas das residências</b>.</li> </ol>
-------------------------	---

	<p>7. Sim. Em Ciências e Biologia é possível fazer uma prática e relacionar com o <b>cotidiano</b> dos alunos. Geralmente abordam fenômenos que acontecem no corpo humano, ambiente.</p> <p>8. Sim. A relação escola x comunidade, é importante nas práticas experimentais, onde o aluno perceberá a importância de estar <b>participando</b> e poder utilizar esse conhecimento para o seu bem e da sua comunidade.</p>
--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

O desenvolvimento dessas atividades de caráter comprovativo tem a intenção de tornar os conceitos menos abstratos, diminuindo a janelas entre as teorias e o fenômeno que as comprovem. Na tabela 05 observou-se que independentemente das dificuldades apresentados pelos docentes, falta de material e espaço adequado às experimentações, quando planejam suas atividades práticas eles buscam sanar as dificuldades que os estudantes apresentaram com relação à parte teórica. Geralmente abordada em aulas expositivas. Uma vez que estas atividades têm aspecto ilustrativo, pouco estimula a criatividade e a ação investigativa por parte dos estudantes.

**Tabela 6:** critérios e situações considerados no planejamento das práticas experimentais.

<p>Relato dos professores.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O tempo de cada prática, os <b>perigos</b> que podem ser oferecidos aos estudantes, como contato com materiais inflamáveis ou tóxicos, os tipos de materiais a serem utilizados, levando em consideração o <b>pequeno espaço</b> que temos na sala, dentre outros. O momento de realização é <b>após a finalização da parte teórica</b> de cada conteúdo que permite ser trabalhado de forma prática.</li> <li>2. Critérios principalmente relacionados com a barreira epistemológica, bem como tentar deixar mais tangíveis certos <b>conhecimentos abstratos</b>, e isso faz com a prática experimental seja uma aliada do ensino.</li> <li>3. <b>Facilidade de execução</b> pelos alunos. <b>Riscos</b>. Facilidade de acesso aos materiais.</li> <li>4. Facilitar a aprendizagem e a <b>aplicabilidade do conteúdo no cotidiano</b>.</li> <li>5. Elas devem estar de acordo com o conteúdo trabalhado em sala de aula. De modo a <b>reforçar o conhecimento teórico</b>. Precisa também contribuir com questões do ENEM.</li> <li>6. O espaço físico, os materiais disponíveis e a prática estão relacionados com o <b>conteúdo que está sendo estudado no momento</b>.</li> <li>7. Sempre é levado em consideração o <b>conteúdo trabalhado no momento</b>, bem como a necessidade de aplicar a teoria à prática, visando a melhor compreensão por parte dos estudantes.</li> <li>8. Conhecimento prévio do conteúdo, objetivos da prática, se ela se aplica no contexto do aluno, <b>material necessário</b>.</li> <li>9. Planejamento: objetivos, justificativa, metodologia, Materiais, cronograma, Resultados.</li> </ol>
--------------------------------	--

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

O desenvolvimento de atividades um pouco mais elaboradas e investigativas poderia ser interessante caso as escolas conseguissem atuar em parceria com outras instituições, na medida em que questões difíceis como a falta de algum material específico e laboratório seriam sanadas, além de proporcionar a troca de experiências. Porém, segundo 7 (sete) docentes as escolas não possuem parcerias com outras instituições para a realização de aulas práticas. Apenas o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia, IFRO, foi citado por 2 (dois) professores.

As aulas práticas experimentais realizadas em parceria com o instituto federal e que foram gravadas e disponibilizadas no *YouTube*, ainda que tenham sido feitas remotamente, contribuíram para o desenvolvimento das disciplinas de ciência, uma vez que nem sempre os estudantes dispõem dos materiais necessários para a realização das atividades, ainda que com material alternativo.

**Tabela 7:** benefícios das parcerias entre a escola e as instituições de ensino superior para o desenvolvimento de práticas experimentais.

Relato dos professores.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seria de grande importância se tivesse, pois <b>estimularia os alunos a pesquisarem</b> mais e inclusive, descobririam profissões com as quais se identificam mais.</li> <li>2. Acredito que se um dia for possível a parceria seria benéfico tanto para a escola como para a instituição de ensino e um ganho significativo para os alunos no aprendizado e <b>vivência</b>.</li> <li>3. Não possui.</li> <li>4. Os acadêmicos ajudam na preparação das aulas laboratoriais, além de desenvolverem atividades práticas dos conteúdos abordados.</li> <li>5. Além de a instituição superior oferecer uma <b>estrutura física adequada, a troca de conhecimento entre estagiários e alunos</b> é de extrema importância para o crescimento de ambos.</li> <li>6. Acredito que seja de suma importância para o compartilhamento de ideias e recursos, dessa forma melhorando a qualidade de ensino e <b>motivando</b> nossos alunos.</li> <li>7. Auxiliar o docente na execução das práticas. Execução de projetos voltados para atividades experimentais.</li> <li>8. Seria importante para a aprendizagem dos alunos.</li> </ol>
-------------------------	--

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

Apesar das dificuldades relatadas, os professores concordam que são estimulados pela gestão escolar para desenvolver atividades práticas, pois são adquiridos os materiais solicitados, há investimento na estrutura dos laboratórios e articulação de espaços alternativos. Também são incentivados para que participem de formação continuada de professor com a finalidade de melhorar as aulas práticas experimentais.

Os estudantes também foram questionados. Este questionário teve por objetivo verificar as suas percepções com relação às aulas práticas e ao laboratório da escola. E de acordo com o exposto por 44 discentes, a escola possui um espaço físico destinado às atividades de laboratório.

As condições dos laboratórios são básicas. Não há equipamentos de proteção individual disponível para todos, pouca quantidade e variedade de materiais, equipamentos e reagentes, e em uma das instituições não há um laboratório. Pela tabela 07 percebeu-se no descrito pelos estudantes que embora esteja organizado, uma sala limpa e que permite um desenvolvimento de atividades, eles a veem como um espaço vazio, exemplificado em respostas como “Uma sala com umas cadeiras e uma bancada. ”; “Tem algumas coisas mas faltam outras, tipo luvas, óculos de proteção e aventais. ”; “Tem um balcão grande e vários vidrinhos em uma estante. ”; “É um lugar limpo com microscópio e coisas de ciência tipo animais em potes esqueletos e ossos. ”

**Tabela 8:** condições estruturais do laboratório de acordo com a opinião dos estudantes.

Relato dos estudantes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Não sei, eu nunca fui lá então não tenho muito que falar. (10 respostas).</li> <li>2. Não tem laboratório. (08 respostas).</li> <li>3. Boas, mas faltam alguns equipamentos, <b>tipo luvas, óculos de proteção e aventais.</b> (14 respostas).</li> <li>4. Tem poucas coisas, uma sala com cadeiras e bancada, <b>vários vidrinhos em uma estante, um lugar limpo com microscópio e coisas de ciência tipo animais em potes esqueletos e ossos.</b> (7 respostas).</li> <li>5. Muito boas (4 respostas).</li> <li>6. Condições ruins (4).</li> <li>7. Íamos começar este ano, mas o covid-19 surgiu e acabou não dando.</li> <li>8. <b>Médias.</b></li> </ol>
------------------------	---

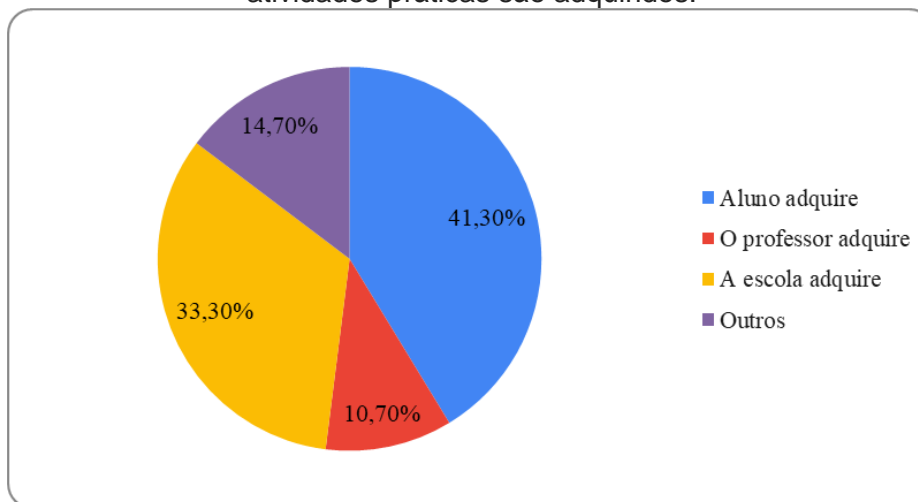
**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

Tendo em vista a precariedade dos kits de laboratório das escolas perguntou-se aos estudantes como é feita aquisição de materiais para a realização das atividades que eles desenvolvem. Para 41,3% deles, gráfico 01, esses materiais são adquiridos por eles menos, 10,7% citaram os professores e 33,3% afirmam que é a escola quem providencia.

Os professores citaram a falta de materiais como uma das dificuldades para o desenvolvimento atividades experimentais, mas também reconheceram que a escola faz aquisições quando solicitado, logo entende-se que a escola tem dificuldade na aquisição de todos os itens, uma vez tanto professores quanto estudantes em algum momento participam do processo de obtenção de materiais.



**Gráfico 01:** Percentagens de estudantes que descrevem como os materiais para as atividades práticas são adquiridos.



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

Os estudantes relataram que usam o laboratório com pouca frequência, que em alguns momentos o professor leva os materiais para a sala de aula, e que durante esse período de pandemia eles não realizaram atividades experimentais. Também mencionaram que as atividades práticas são muito comuns nas feiras de ciências.

A figura 2 abaixo mostra como estão os laboratórios de 2 (duas) escolas. Um está equipado e organizado para o bom desenvolvimento de atividades laboratoriais. Na imagem vê-se professores e estudantes de máscara, de acordo as regras de retorno as aulas durante o período de enfrentamento da pandemia da covid-19, na realização de uma atividade no 4º bimestre de 2021. O outro está sendo usado como depósito de materiais. Todo o material disponível que estava vencido foi descartado. Por ser uma sala muito pequena e como não tem nenhum professor fazendo uso e cuidando, foi transformado em almoxarifado.

Vale ressaltar que cuidar do laboratório da escola não faz parte das atribuições dos professores de ciências e que de acordo com o regimento das escolas só poderá haver um técnico de laboratório na unidade caso haja servidores readaptados disponíveis na representação regional que possam ser lotados nessa função, nestes casos a formação e especialização não são pré-requisitos, qualquer servidor pode ser nomeado para a função.

Na imagem A, percebe-se um laboratório com bancadas, banquetas, uma geladeira, quadro, como descrito pelos estudantes. O professor é o único está fazendo uso de jaleco, um equipamento de proteção individual, e na bancada temos uma atividade em desenvolvimento. Observou-se que os materiais são em sua maioria

alternativos, há poucos itens específicos de laboratório, apenas um béquer e uma proveta.

**Figura 02:** fotos tiradas no laboratório das 2 escolas participantes da pesquisa em 2021.



**Fonte:** Arquivos da autora

Para os estudantes as atividades de experimentação têm caráter lúdico, motivacional, preparatório, desenvolvimento criativo, e logicamente aproximação e assimilação dos conceitos teóricos abstratos, antes pouco reais e palpáveis. Praticamente todos os estudantes apontaram na tabela 08 que participar de atividade prática os leva a aprenderem como maior facilidade. Sentem-se incentivados a aprender e compreender melhor a natureza dos fenômenos anteriormente estudados apenas na teoria.

**Tabela 9:** importância das práticas experimentais no ensino de ciências da natureza e suas tecnologias.

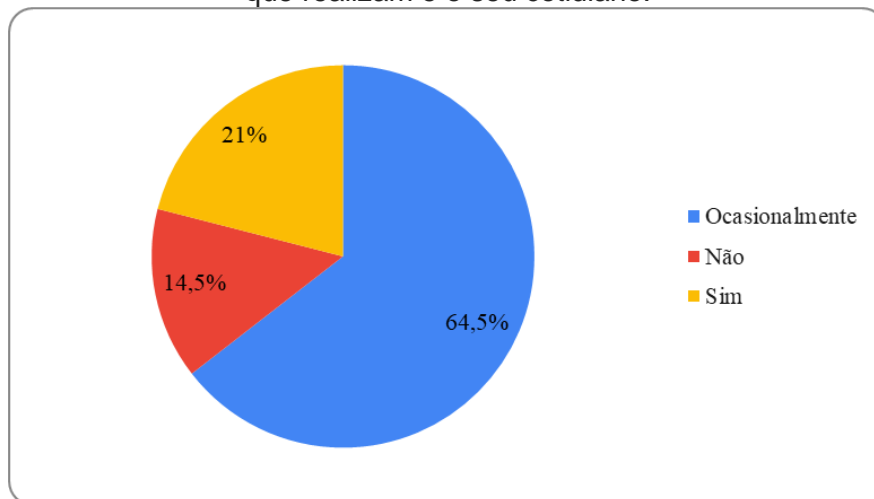
Relato dos estudantes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. É importante para o aprendizado de todos os alunos e ajuda bastante para o nosso desenvolvimento. (34 respostas).</li> <li>2. Não sabe ou não tem aulas práticas. (3 respostas).</li> <li>3. <b>Porque cai no ENEM.</b></li> <li>4. Considero importante pelo fato de ser na prática que o aluno se sentirá <b>motivado</b> a aprender sobre determinado assunto. (06 respostas).</li> <li>5. Para ver <b>a participação ativa</b> do aluno.</li> <li>6. Para os alunos verem e entenderem como os experimentos funcionam realmente, seria muito legal, deixaria a aula mais <b>divertida</b> também. (3 respostas).</li> <li>7. Tanto para nossa formação pessoal quanto para nos ajudar a decidir nossa <b>formação profissional</b>. (2 respostas).</li> <li>8. Há uma maior compreensão entre o início (coleta de dados), o meio (realização de cálculos) e o fim (resultados) do objeto de estudo. A realização de atividades experimentais permite que os alunos, além de compreenderem a teoria, <b>participem do processo de construção do conhecimento</b>. (3 respostas).</li> <li>9. É importante, pois se <b>aplica aos conhecimentos teóricos</b>. (3 respostas).</li> </ol>
------------------------	---

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

Entretanto, conforme o gráfico 02, 64,5% declararam que ocasionalmente conseguem relacionar a atividade prática desenvolvida no laboratório com a suas experiências pessoais e cotidianas. Somente 21,1% dos estudantes dizem fazer essa correlação, o que não representa um valor efetivo frente à intenção dos professores ao elaborarem as experiências.

Os professores citaram, quase que com unanimidade, que é muito importante que as atividades realizadas sejam associadas a fenômenos comuns do cotidiano dos estudantes. Neste sentido, atividades como inventário da realidade, para que o estudante possa representar a sua casa, os espaços onde convive, ou mesmo a elaboração de questionários podem auxiliar os docentes a elaborarem propostas de atividades que consigam estabelecer maior conexão com os cotidianos dos estudantes.

**Gráfico 02:** porcentagem de estudantes que percebem correlação entre as aulas práticas que realizam e o seu cotidiano.



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

Na figura 03, as fotografias foram tiradas durante a realização de aulas práticas em uma das escolas observadas. Na imagem B pode-se observar que o experimento em questão se trata de um processo de separação de misturas, algo bem comum ao contexto dos estudantes.

A cozinha de uma casa, por exemplo, proporciona vários processos de separação, assim como é possível destacar os processos de separação de misturas e filtração um pouco mais elaboradas que permitem que água limpa e ou potável seja distribuída na cidade.

**Figura 03:** observação de aulas práticas realizadas no Colégio Tiradentes da Polícia Militar- CTPM VI de Ji-Paraná



**Fonte:** Arquivos da autora

É importante para o desenvolvimento de atividades investigativas que ao planejar o professor deixe espaço para que os estudantes desenvolvam participação ativa e efetiva na realização dos experimentos, não apenas de execução de procedimentos. Criando um ambiente de maior integração e discussão entre ambos.

## CONCLUSÃO

As principais dificuldades em realizar práticas experimentais no ambiente escolar estão relacionadas à falta de ambientes adequados, como laboratórios de ciências e a falta de materiais, como: reagentes, vidrarias e equipamentos. O número de alunos em sala de aula e o tempo reduzido das aulas também foram apontados pelos professores como fatores que dificultam as práticas experimentais.

Os laboratórios das escolas pesquisadas apresentaram condições adversas, apenas na escola que possui parceria com a Instituição de Ensino Superior, o laboratório de ciências está sendo utilizado para atividades práticas experimentais frequentemente, durante a parceria foi realizada aquisição de matérias como reagentes e vidrarias.

A Outra escola possui um espaço adaptado para o desenvolvimento de práticas experimentais, porém está sendo utilizada como depósito de carteiras, livros antigos,

mesas, armários e outros materiais em desuso. E temos também a escola que não possui laboratório e nenhum espaço destinado às aulas práticas experimentais. Quando os professores realizam alguma atividade prática, essa ocorre na própria sala de aula.

Observou-se que a escola que possui laboratório, bem como a que possui o espaço adaptado para as práticas experimentais, não possuem servidores, como técnicos de laboratório, lotados nesses ambientes de aprendizagem, o que dificulta muito a manutenção e organização desses ambientes.

As parcerias entre as escolas de Ensino Fundamental e Médio com as Instituições de Ensino Superior tem grande importância para a melhoria dos laboratórios das escolas e para o desenvolvimento de práticas experimentais. Os alunos residentes organizaram todo o laboratório de ciências. E mesmo em período de aulas remotas realizaram práticas experimentais, produziram vídeos dos experimentos, através de links foram disponibilizados na plataforma do *Google Classroom* e também nos grupos de *WhatsApp* das turmas.

A parceria promoveu integração entre os professores da Instituição de Ensino Superior e os professores de Ensino Fundamental e Médio da escola, proporcionando troca de experiências entre os mesmos e crescimento profissional. Também, integração entre acadêmicos, professores e os alunos da escola, possibilitou inovação na forma de ensino e no desenvolvimento de práticas experimentais.

Levando em consideração todo o exposto pelos professores e estudantes, com relação às dificuldades de acesso aos materiais, tempo e laboratórios, e como essas questões afetam diretamente no planejamento das atividades experimentais, tornando-as mais superficiais e elementares, o que reflete atividades de aspecto ilustrativo está pesquisa propôs apresentar uma proposta de atividade prática que possam ser executadas com materiais também acessíveis, mas que tornem a natureza do experimento mais investigativo e criativo.

Neste sentido, faz-se necessário que os professores se permitam conhecer melhor os estudantes. Pois assim, poderão fundamentar suas atividades a partir das experiências pessoais descritas pelos estudantes, aproximando mais da atividade, e tornando-a mais interessante e significativa.

A proposta de atividade prática experimental é um roteiro para que o professor, juntamente com os grupos de estudantes consigam escolher uma atividade experimental a ser desenvolvida, em que os estudantes participem deste a escolha do

experimento, até a preparação, separação dos materiais testagem. Assim, ficará disponível por meio de apostila em meio eletrônico, bem como será disponibilizada aos professores que participaram da pesquisa via e-mail. O conteúdo abordado será o de soluções, tendo em vista que foi uma das atividades observadas.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E.D.A. **Texto, contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. In: Revista “Em aberto”, Brasília, ano 1. N., agosto de 1982.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 2 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

*ARRUDA, Gutemberg da Silva*. Os desafios para a iniciação científica no ensino médio integrado ao técnico. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia do IFAM (Revista Igapó)**. Vol 02, p. 38-44, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da União], Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei n. 8.069 – 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. 2.ed Brasília: Senado Federal, 1985

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, Ensino Médio, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>, acesso em: 26 de jan. 2020.

BIZZO, N. Perspectivas para a atuação do Professor-Ciências: fácil ou difícil?. 2002

BORGES, A.T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 19, n. 3. 2002.

COSTA, Washington Luiz da; ZOMPERO, Andreia de Freitas. A iniciação científica no brasil e sua propagação no ensino médio. **REnCiMa**, v.8, n.1, p.14-25, 2017.

DA SILVA, Lêda Valéria Alves; DE MOURA, Geziel Nascimento; CHAVES, Sílvia Nogueira. A experimentação na ordem discursiva do ensino de ciências. 2017.

ENGEL, G.I. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Editora UFPR.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. "Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação." **ETD-Educação Temática Digital** 18.2 (2016): 511-530.

GAROFALO, Débora. **Design Thinking: o que é e como usar em sala de aula. Nova Escola**. 28 de agosto de 2018. Disponível em:< <https://novaescola.org.br/conteudo/12457/design-thinking-o-que-e-e-como-usar-em-sala-de-aula?download=truevoltar=/conteudo/12457/design-thinking-o-que-e-e-como-usar-em-sala-de-aula?download=true> > . Acesso: 14/02/2022.

GIL. A. C. Métodos e técnicas de Pesquisa Social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL PÉREZ, Daniel et al. ¿ Tiene sentido seguir distinguendo entre aprendizaje de conceptos, resolución de problemas de lápiz y papel y realización de prácticas de laboratorio?. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 311-320, 1999.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4º. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LEITE, Laurinda. Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências. 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIMA, Eliane Pereira; NOGUEIRA, Maria Auxiliadora Pinho Sousa; ARAÚJO, Osmival Souza. **Precariedade no funcionamento dos laboratórios de informática das escolas estaduais de ensino médio de Santarem/PA**. 2016. Trabalho de conclusão de curso (especialização) - Universidade de Campinas, São Paulo, 2016.


MINAYO, Cecília de Souza. (org.). **PESQUISA SOCIAL: teoria, método e criatividade**. 30ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MÓNICO, Lisete, et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. CIAIQ 2017, 2017, 3.

NARDI, Roberto. Memórias da educação em ciências no Brasil: a pesquisa em ensino de física. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 10, n. 1, p. 63-101, 2016.

TALANQUER, Vicente. **Some Insights into Assessing Chemical Systems Thinking**. Journal of Chemical Education. Vol. 96, 12, p. 2918–2925. 2019.







**Capítulo 12**  
**AS POLÍTICAS PÚBLICAS GOVERNAMENTAIS**  
**A PARTIR DO FINANCIAMENTO PÚBLICO E**  
**DOS CONTINGENCIAMENTOS DE RECURSOS**  
**NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

*Valéria Gouveia do Carmo Ferreira*  
*Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita*





# AS POLÍTICAS PÚBLICAS GOVERNAMENTAIS A PARTIR DO FINANCIAMENTO PÚBLICO E DOS CONTINGENCIAMENTOS DE RECURSOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

**Valéria Gouveia do Carmo Ferreira**

*(Doutora/Educação (Doutorado (Educação)). Vinculação institucional (pesquisador) em Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, GO. Brasil Orcid: 0000-0003-1676-6679 E-mail: valleriagouveia@gmail.com)*


**Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita**

*(Doutora/Educação (Doutorado (Educação)). Vinculação institucional (professora) em Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, GO. Brasil Orcid: 0000-0003-4452-0801. E-mail: mcristinadm@yahoo.com.br)*

## RESUMO

Este artigo é parte da tese pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC/GOIÁS no Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Estado, Política e Instituições Educacionais que objetiva avaliar as políticas públicas e a sua construção a partir do financiamento público e dos contingenciamentos dos recursos na Universidade Federal de Goiás (UFG), entre os anos de 2009 a 2020. O texto avalia os instrumentos de financiamento público governamental implantados pelos governos, no período de análise, e constituídos como políticas de financiamento da educação superior pública brasileira. A análise desses instrumentos corrobora para avaliar a realidade atual na qual o ensino superior encontra-se e como essa realidade deve ser compreendida a partir do estudo da legislação, da estrutura organizacional, de gestão, entre outros.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Financiamento Público e Educação Superior.



### **ABSTRACT**

This article is part of an thesis by the Pontifical Catholic University of Goiás PUC/GOIÁS from the Education Graduate Program, Research Line: State, Politics and Educational Institutions, which aims to assess public policies and their construction from the public funding and resource contingencies at the Federal University of Goiás (UFG) between the years of 2009 and 2020. The study evaluates governmental public financing instruments implemented by governments in the period of analysis, and which are constituted as Brazilian public higher education financing policies. The analysis of these instruments corroborates to assess the current reality in which higher education finds itself and how this reality should be understood from the study of legislation, organizational structure, management, among others.

**Keywords:** Public Policies. Public Financing and Higher Education.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Tem-se verificado, cada vez mais, a expansão de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, principalmente as com fins lucrativos, seja pela falta de políticas públicas de investimentos sociais no setor, seja pelo aspecto de abandono das próprias IES públicas para o caminho do mercado educacional.

Cabe-nos analisar que o crescimento das IES privadas deve ser avaliado sob aspectos de suas receitas próprias e também dos aportes de recursos provenientes dos Programas públicos como: o Crédito Educativo, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Universidade Para Todos (ProUni), os programas de bolsas de estudos das agências de fomento e também os financiamentos de projetos. Tais programas vêm historicamente contribuindo para o acesso e permanência dos estudantes na Educação Superior. Passamos a analisá-los.

### **FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES)**

O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um Programa do Ministério da Educação do Brasil, criado em 1999 com o nome FIES, no governo Fernando Henrique Cardoso, ampliado posteriormente em 2010 pelo governo Luíz Inácio Lula da Silva. Constitui-se num fundo de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a Cardoso, ampliado posteriormente em 2010 pelo governo Luíz Inácio Lula da Silva a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não

gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (MEC). Entretanto, sua origem se deve ao Programa de Crédito Educativo (CREDUC), criado em 1976 no regime militar, financiado com recursos de um Fundo de Assistência Social, derivado de rendimentos de loterias. A partir da Constituição de 1988 “passou a ser operado com recursos diretos do Ministério da Educação (MEC), administrados pela Caixa Econômica Federal. Em 1991, entrou em crise por falta de recursos e devido a inexistência de mecanismos adequados de correção dos débitos pela inflação” (MENEZES, 2001, s/p.).

No ano de 2016 o Tribunal de Contas da União apresentou Relatório de Auditoria realizada no Fies em face de mudança em 2010, quando sua operacionalização passou a ser conduzida pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tendo como agentes financeiros a Caixa Econômica Federal (Caixa) e o Banco do Brasil (BB). De acordo com o Relatório: A curto prazo, calculou-se que, a preços de dezembro de 2015, o custo para se manter os contratos de financiamentos já assinados é de R\$ 55,4 bilhões até 2020, sendo R\$ 13,8 bilhões apenas para os contratos firmados no primeiro semestre de 2014. Ademais, percebeu-se que, apesar do aumento do número de matrículas, o Fies não contribuiu de forma significativa para o crescimento da taxa líquida de matrículas no ensino superior (TCU, ACORDÃO: 3001/2016–TCU–PLENÁRIO).

Há que se registrar que a taxa líquida de escolarização ajustada na educação superior no ano de 2004 era de 12,3% e no ano de 2013 20,2%. Um crescimento tímido frente ao montante de investimento no Programa e quantidade de novos contratos<sup>3</sup>.

Em nota pública, datada de 18 de agosto de 2016, denominada de Carta de São Paulo, por ocasião do IV encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca), a Associação já alertava para o crescimento de propostas relativas à transferência das escolas públicas para entidades privadas nos Estados e a transferência de escolas para polícia militar:

---

<sup>3</sup> Em 2009 os novos financiamentos do Fies totalizam 32.654 e no ano de 2015 chegam a 287.451. (TCU, Acórdão: 3001/2016–TCU–Plenário). Auditoria realizada no fundo de financiamento estudantil - Fies para verificar sua sustentabilidade, eficácia e as vulnerabilidades de seus processos de trabalho. Relator: Ministra Ana Arraes (TC.011.884/2016-9).23 de novembro de 2016. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/auditoria-operacional-no-fundo-de-financiamento-estudantil-fies.htm>. Acesso em 02 de mar de 2022.

[...] ao lado, constata-se o crescimento do aporte de recursos financeiros públicos destinados às escolas privadas, em especial via FIES e ProUni, sem nenhum controle em relação à qualidade de ensino oferecida favorecendo claramente a mercantilização da educação (BRASIL. FINEDUCA, 2016).

Para Amaral (2003), e em análise do limite à expansão das instituições privadas, existe “[...] uma limitação para o crescimento do número de alunos no setor privado, imposta pela renda per capita brasileira e pela enorme desigualdade social no País” (AMARAL, 2003, p.99). Para esse autor, o Programa do Financiamento Estudantil (Fies) surge num projeto de expansão do sistema de crédito educativo, caminho encontrado na década de 70.

O autor informa que a legislação brasileira propiciou às instituições privadas a oportunidade “[...] de fixar suas próprias mensalidades, desvinculando as negociações da área educacional e transferindo-as para os setores de relação entre o consumidor e o produto consumido”. (AMARAL, 2003, p.104).

As regras atuais preveem o pagamento durante o período do curso de uma taxa, a cada três meses calculada como juros da dívida. Após a conclusão do curso, o Programa prevê um período de carência de 18 meses para o pagamento da dívida e após esse período, o estudante deverá efetuar o pagamento da dívida com um prazo de amortização em média de 12 anos (que é o cálculo multiplicado de anos de 3 + 12 meses do tempo de realização do curso superior). (BRASIL. MEC-FIES.2018).

Em recente tese defendida, na PUC Goiás, com o título: “Políticas de inserção de estudantes no ensino superior no Brasil de 1995 a 2020: barreiras históricas de exclusão do jovem”. Suely Vieira Lopes (2020), apresentou no seu estudo, números que contextualizam a expansão e também a retração do Programa de créditos educativos no governo que se seguiu a sua criação. São números da sua pesquisa sobre o Fies:

Conforme os dados oferecidos pelo FNDE, [...], as matrículas no Ensino superior, via Fies, oscilaram durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, ao passo que no governo de Dilma Rousseff o Fies tem crescimento significativo até 2014, quando o país entra em crise financeira. Assim, em 2015, o número de novos contratos do Fies diminui. No governo de Michel Temer esses números caem seguidamente, culminando, em dezembro de 2018, com 82.000 (oitenta e dois mil) contratos firmados. Em 2019, o governo de Jair Bolsonaro fecha o ano com 85.000 (oitenta e cinco mil) novos contratos, número um pouco superior ao ano anterior, no entanto, no mesmo banco de informações do FNDE consta a informação de que o mesmo governo fechou apenas 25.581 (vinte e

cinco mil, quinhentos e oitenta e um) contratos até junho de 2020, ou seja, apenas 30,1% dos contratos assinados em 2019 e que foi um ano com números reduzidos de financiamentos concedidos aos jovens se comparados aos governos anteriores. Assim, além de terem condições financeiras insuficientes, esses jovens ainda precisam arcar com o financiamento de seus estudos e enfrentar a redução de financiamento (LOPES, 2020, p.54).

Entende-se, conforme dados apresentados por Lopes (2020), que o Programa Fies tem apresentado números menores de adesão do alunado a cada ano, abrindo debates para questões da representação do Programa e do seu impacto como política pública social de Estado, agravando-se o fato de que a maioria dos jovens “beneficiados” com o programa, não tem conseguido pagar a dívida assumida no financiamento contratado.

Mesquita (2010) reforça que o Fies é um financiamento e, portanto, não tem o mesmo impacto financeiro para o estudante que é beneficiário de um Programa de Bolsa de Estudos. “Na maior parte dos financiamentos o estudante complementa o valor da mensalidade e após a conclusão do curso inicia a quitação do débito, incluindo os juros” (2010, p.166).

Os últimos dados publicados no relatório de gestão do Fies (exercício 2017, dados apresentados em 2018), apontam que o Programa Fies:

[...] sofreu alterações por força da Lei n 12.087 de 11 de novembro de 2009, com redação dada pela Medida Provisória n 501, de 8 de setembro de 2010, que permitiu a criação de um fundo de natureza privada com a finalidade de garantir parte do risco em operações de crédito educativo no âmbito do Fies, o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC), uma modalidade de garantia estendida aos contratos dos estudantes matriculados em cursos de licenciatura, beneficiários de bolsas parciais do ProUni ou de baixa renda (renda familiar mensal bruta per capita de até 1,5 salário mínimo), prescindindo esses estudantes da obrigatoriedade de apresentar fiador em seus contratos (BRASIL. MEC.2018, p.1).

O mesmo relatório aponta que o Fies, apesar de constituir uma ação para o cumprimento da meta 12 do PNE 2014-2024 <sup>4</sup> com a elevação da taxa bruta de

---

<sup>4</sup> 2 O PNE é uma lei em vigência desde 25 de junho de 2014, em atendimento à Constituição Federal de 1988, que confere ao País a obrigação de planejar o futuro de seu ensino, com o objetivo de oferecer uma Educação com mais qualidade para toda população brasileira. Os municípios, estados e o Distrito Federal devem aprovar planos que compreendam as suas realidades, mas que sejam orientados ao PNE. A meta 12 tem como objetivo elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade de oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no seguimento público. Fonte: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacaosuperior.%20Acesso%20em%2028>. Acesso em 28.nov.2021.

matrícula na educação superior para 50% e de taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta, não consegue ser eficaz nesse objetivo, conforme demonstra o Tribunal de Contas da União (TCU) (BRASIL, MEC.2018, p.1).

Os dados disponibilizados, no Portal do Ministério da Educação (MEC) apontam em 2019, como indicadores de resultados, a autorização de 100 mil novos financiamentos sendo concedidos 85.014 do total apresentado, o que representa 85% de percentual e, conforme estudo de Lopes (2020) o “[...] banco de informações do FNDE consta a informação de que o mesmo governo fechou apenas 25.581 (vinte e cinco mil, quinhentos e oitenta e um) contratos até junho de 2020, ou seja, apenas 30,1% dos contratos assinados em 2019”. (LOPES, 2020, p.54).

O Portal do MEC/Fies publicou alterações recentes no modelo de financiamento estudantil que foi dividido em 02 modalidades, o Fies e o P-Fies:

A nova modalidade do Fies foi direcionada aos estudantes com renda familiar bruta de até três salários mínimos per capita e taxa de juros reais zero. Para os estudantes com renda familiar bruta per capita de até um salário mínimo e meio, a operação é garantida pelo Fundo Garantidor Fies, o que elimina a necessidade de fiador tradicional. Já o P-Fies destina-se a estudantes com renda familiar bruta mensal per capita de até cinco salários mínimos (BRASIL. MEC. FIES.2020).

Em análise as novas regras do Programa, verificou-se que assumem características diferentes da sua criação, o que pode ter levado ao enxugamento do programa em comparação as regras anteriores, restringindo a sua amplitude e, também, a sua abrangência como programa de financiamento do ensino superior. Surge, neste novo modelo, a figura do Garantidor-Fies. O programa Fies vem, ao longo dos anos, apresentando números menores do que a meta pretendida. Como exemplo, podemos citar a meta estabelecida pelo FNDE para o ano de 2020:

Conforme Portaria n 41 de 29 de janeiro de 2021 do FNDE e segundo os dados da Agência Brasil, a meta era de 78%, mas apenas 53,77% das vagas foram preenchidas. O percentual está disponível no painel de indicadores e metas do FNDE, com apuração no final de 2020 e é o mais baixo desde que passou a vigorar o novo Fies 2018. Muitos fatores foram creditados a esse baixo percentual de contratação do programa, dentre os fatores cita-se a pandemia <sup>5</sup>que trouxe incerteza

---

<sup>5</sup> 3 O novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19, foi detectado em 31 de dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 9 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) confirmou a circulação do novo coronavírus. No dia seguinte, a primeira sequência do SARS-CoV-2 foi publicada por pesquisadores chineses. Em 16 de janeiro, foi notificada a primeira importação em território japonês. No dia 21 de janeiro, os Estados Unidos reportaram seu primeiro caso

aos estudantes e reduziu drasticamente a condição socioeconômica das famílias no Brasil (BRASIL. AGÊNCIA BRASIL, 2021).

Em relatório elaborado pelo Centro de Estudos e Debates Estratégicos (CEDES), da consultoria legislativa da Câmara dos Deputados que avalia os dados do financiamento do ensino superior no Brasil com o título: “Financiamento do ensino superior no Brasil: impasses e perspectivas”, dados no período de 2015 a 2019, foram analisados os riscos da concessão do crédito que envolvem o financiamento estudantil (Fies). Entre os pontos analisados está a alta inadimplência dos estudantes. O Programa tem recebido diversas críticas quanto à sustentabilidade fiscal e segundo Relatório, isso ocorre, devido a três fatores: risco de crédito, subsídio implícito e governança. De acordo com o relatório:

[...] O risco de crédito envolve o risco moral do aluno, verificado na falta de clareza sobre a natureza do crédito que está recebendo (e muitas vezes tratado como bolsa), a concentração de risco na União, devido à baixa contribuição das IES para o fundo garantidor (FGEDUC), e a baixa inadimplência considerada pelo FGEDUC. Os fatores relacionados ao subsídio implícito, e segundo o Relatório estariam relacionados ao alto diferencial entre o custo operacional da dívida pública e a taxa de juros do Fies afetando o custo da dívida líquida, já o aspecto da governança do programa, está relacionado a ausência de planejamento fiscal de médio prazo com a oferta de vagas. Os números apontaram uma discrepância na ordem de 7 (sete) bilhões de reais em números de 2016, onde os relatórios do Banco Central apontaram um desembolso na execução do Fies superando os acréscimos dos ativos financeiros (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018, p.69).

A partir desses dados e, considerando o alto custo anual do Programa Fies, avaliado no Relatório citado, criou-se a partir de 2018 um novo marco legal na concessão do financiamento estudantil, o novo Fies. O novo Fies vinculou-se ao Fundo Garantidor (FGFies) destinado ao financiamento recursos de Fundos Constitucionais e de Desenvolvimento Regional, além de linhas de crédito do BNDES. Foram, também, elaboradas novas regras de migração para estudantes com financiamento concedidos anteriormente a data de publicação da Medida Provisória 85/2017 que originou a Lei 13.530/2017.

---

importado. Em 30 de janeiro, a OMS declarou a epidemia uma emergência internacional (PHEIC). Ao final do mês de janeiro, diversos países já haviam confirmado importações de caso, incluindo Estados Unidos, Canadá e Austrália. No Brasil, em 7 de fevereiro, havia 9 casos em investigação, mas sem registros de casos confirmados. Fonte: <https://www.scielo.br/j/csp/a/sHYgrSsxqKTZNK6rJVpRxQL/?lang=pt&format=pdf>. acesso em 07.nov.2021.



De acordo com Chaves e Amaral (2017), o Fies se insere num contexto da destinação do fundo público para a iniciativa privada, submetendo a educação superior aos interesses de mercado, o que tem condicionado a atração do capital ao ensino superior “O processo de expansão da educação superior no setor privado ocorre no Brasil, historicamente, sob a aparência de ampliação de acesso, mas em sua essência, atende aos interesses dos empresários do setor de ensino superior” (CHAVES E AMARAL. 2017, p.78).

Percebe-se que, no viés das políticas públicas que tem como escopo a ampliação do acesso e a permanência da educação superior, o Fies está condicionado ao incremento contínuo da qualidade da educação superior ofertada em instituições privadas, mas o investimento, à priori, retorna aos cofres públicos pois, trata-se de um financiamento estudantil o que significa dizer que o estudante terá que devolver o recurso ao governo, acrescido ao cálculo de juros. O fato é que, o Fies, pensado como política pública, não vai ao encontro das necessidades da maioria dos alunos, inscritos no programa e tem sido avaliado como um programa de governo gerador de despesa, gasto ou rombo fiscal aos cofres públicos.

A recente Medida Provisória, sancionada pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro com o n 1.090, de 30 de dezembro de 2021<sup>6</sup>, alterou as regras para o pagamento das dívidas contraídas no financiamento estudantil.

Analisa-se que tal medida governamental se baseia na alta inadimplência dos contratos do Programa Fies. Os números divulgados pelos MEC e publicados pelo site da Agência Brasil, informam que:

[...] a medida poderá atender pouco mais de 1 milhão de estudantes, que representam contratos no valor de R\$ 35 bilhões e levam em conta o total de 2,6 milhões de contratos ativos do Fies, abertos até 2017, com saldo devedor de R\$ 82,6 bilhões. Desse total, 48,8% (1,07 milhão) estão inadimplentes há mais de 360 dias (NASCIMENTO, AGÊNCIA BRASIL, 2022).

Passamos a analisar outro importante programa governamental de financiamento da educação superior, o Programa Universidade Para Todos- ProUni.

---

<sup>6</sup> Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei nº 10.522, de 19 de julho de 2002, e a Lei nº 12.087, de 11 de novembro de 2009. FONTE: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm). Acesso em 16.mar.2022.

## **PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (ProUni)**

O Programa Universidade Para Todos (ProUni), foi criado em 2004, por meio da Lei n.º 11.096/2005, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, com a finalidade de conceder bolsas de estudos integrais e parciais aos estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica em instituições privadas de educação superior, o programa foi instituído como uma saída para o preenchimento das vagas ociosas das instituições privadas. (BRASIL,2005).

Lopes (2020), nos aponta alguns dados sobre o Programa (ProUni). “[...] em 2004, ano que antecede a implantação do ProUni, segundo o Censo (INEP, 2019), as IES privadas estavam com 2.011.929 de vagas ociosas das 4.997.334 oferecidas, o que equivale a 40,3% de vagas não preenchidas” (LOPES, 2020, p.43). O enorme quantitativo de vagas ociosas apresentou-se como uma possibilidade de acesso à Educação Superior aos estudantes que não conseguiram ocupar as vagas oferecidas pelas IES públicas.

Lopes (2020), assinala que nas diretrizes iniciais do Programa para o estudante cadastrar-se era necessário a comprovação da sua carência financeira apresentando uma renda per capita familiar máxima de até 03 salários mínimos:

[..] Se a renda per capita familiar for menor que um salário mínimo e meio, o estudante tem direito à bolsa integral e se for acima desse valor ou no teto dos 3 salários mínimos concorre à bolsa parcial. O aluno precisa, ainda, ter estudado todo o Ensino Médio em escolas públicas e/ou em escolas privadas, mas com concessão de bolsa de estudos integral. O acesso à vaga em uma instituição privada de Ensino Superior ocorre em processo seletivo - Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) - gerido pelo Ministério da Educação, pois, para inscrever-se na seleção feita pelas IES privadas, o candidato deve ter obtido resultado mínimo de 450 pontos no Enem e não ter tirado nota zero na prova de redação (LOPES,2020, p.p.56-57).

Para fazer parte do ProUni as IES interessadas devem efetuar a adesão, através de um formulário próprio, disponível no site do SISPROUNI. Neste formulário eletrônico estão contidas as informações necessárias para se calcular a quantidade de bolsas a serem ofertadas. Cabe ao Ministério da Educação - MEC divulgar o resultado com a quantidade de bolsas (integrais e parciais). A assinatura da adesão implica no aceite das condições estabelecidas no Programa, sendo que a principal característica é o tratamento isonômico para os bolsistas.

A concessão de bolsa do ProUni é uma ação não orçamentária vinculada à renúncia de receitas, a qual tem a sua estimativa e efetivação apurada pela Secretaria da Receita Federal do Brasil – SRF.

Mesquita (2010) ao citar Corbucci (2004, p. 694) aponta que:

a principal crítica dirigida a essa iniciativa governamental é a de que os recursos que deixarão de ser arrecadados com a isenção de impostos [as IES privadas que oferecem vagas ao ProUni ficam isentas do recolhimento de impostos e tributos incidentes sobre as receitas provenientes das atividades desenvolvidas na educação superior] poderiam ser aplicados na ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas. Portanto, para alguns críticos da proposta, o Estado estaria comprando vagas já existentes e ociosas, e ao mesmo tempo oferecendo um serviço de qualidade duvidosa (CORBUCCI, 2004, p.694, citado por, MESQUITA, 2010).

No período correspondente aos anos de 2005 a 2013, a renúncia fiscal totalizou de R\$ 3,94 bilhões (CGU, 2015). Somados a estes valores apurados pela CGU, o Tribunal de Contas da União, que analisa as contas de governo anualmente, divulgou que em 2014 a renúncia fiscal alcançou R\$ 1.125 bilhão. Neste sentido, a renúncia fiscal ultrapassou a casa dos R\$ 5 bilhões no período 2005-2014. Em 2005, o ProUni ofereceu 112.275 bolsas o que representou aos cofres públicos uma renúncia fiscal de R\$ 106.7 milhões. Em 2014 a renúncia fiscal foi R\$1.125 milhões para 306.726 bolsas (BRASIL/TCU, 2014).

Em um outro trabalho, Mesquita, Carneiro e Afonso (2016) mostram que as matrículas no setor privado em um período de 9 anos (2005-2014) cresceram bem menos que o número de bolsas oferecidas pelo ProUni:

Enquanto as matrículas no Ensino Superior privado cresceram no período 2005- 2014 79%, as bolsas do ProUni tiveram um crescimento de 173%, no mesmo período. Tais dados nos permitem inferir que o aumento da participação do Estado por meio do ProUni foi mais que o dobro do aumento de vagas da rede privada de ensino, evidenciando assim uma participação maior do poder público para o acesso ao Ensino Superior por meio da parceria público-privado, ou seja, a transferência de recursos públicos para o setor privado (MESQUITA, CARNEIRO E AFONSO, 2016 p.955).

Como podemos observar, embora o ProUni tenha uma função social relevante, uma vez que propicia a inclusão de estudantes das classes menos favorecidas ao ensino superior, trata-se de um Programa que isenta as IES privadas do recolhimento de impostos para o governo federal. A renúncia fiscal ocorre quando o governo desonera tributariamente (na forma de incentivos fiscais, isenção fiscal ou imunidade

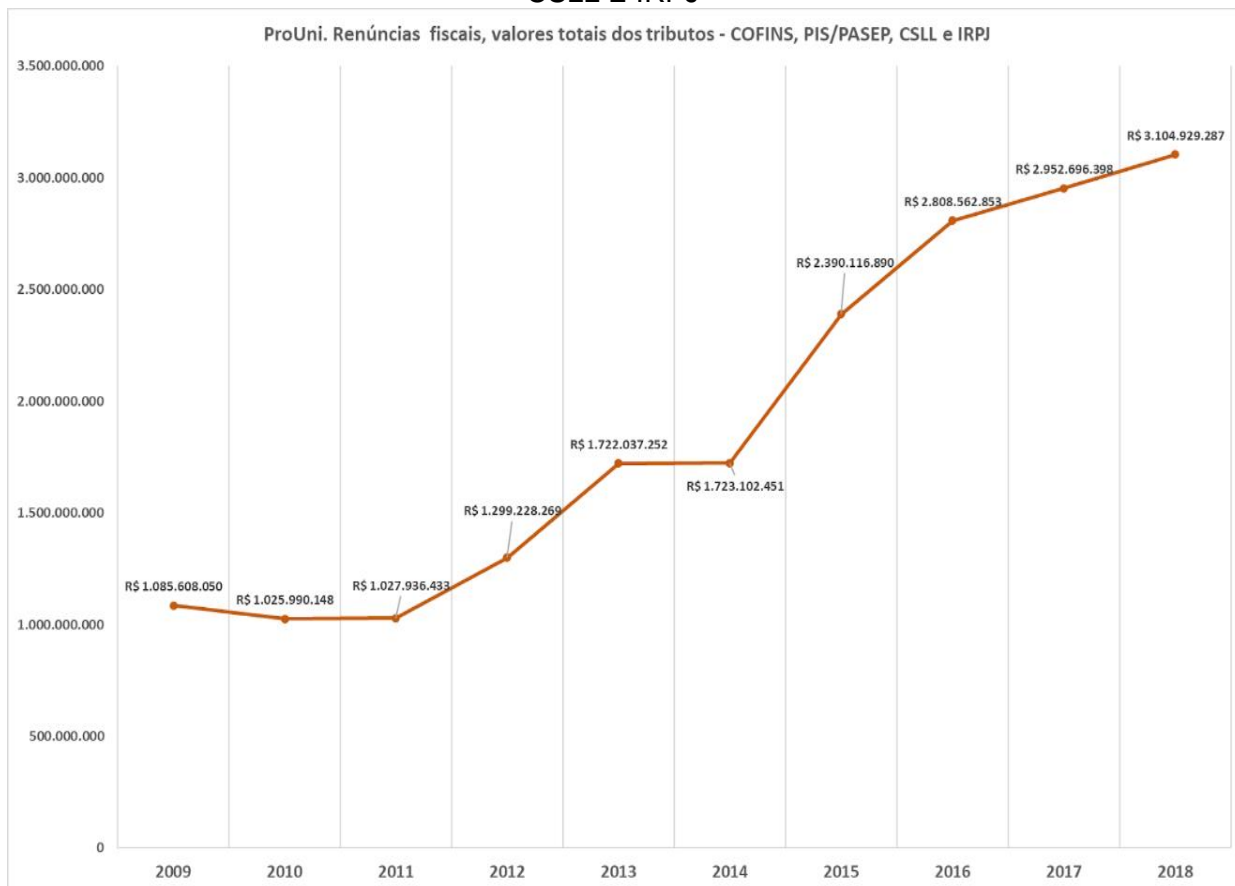
fiscal) o pagamento de alguns impostos e contribuições de instituições (pessoas jurídicas) e pessoas físicas, ligados a projetos e a programas sociais.

O ProUni tem na sua constituição a desoneração de alguns impostos e contribuições de Instituições privadas de ensino superior, em troca da concessão de bolsas aos alunos inscritos no Programa e de acordo com o perfil do aluno estabelecido pelas regras do MEC, conforme já informado pelas regras do ProUni. Fazem parte da renúncia fiscal do Programa ProUni os seguintes impostos e contribuições federais: COFINS – Contribuições para o Financiamento da Seguridade Social; PIS-PASEP - Programa de Integração Social/Programa de Formação do Servidor Público; CSLL – Contribuição Social Sobre O Lucro Líquido e o IRPJ- Imposto de Renda de Pessoa Jurídica.

Os dados nos levam à necessidade de uma análise com maior profundidade sobre o impacto do ProUni em relação à receita tributária e seus desdobramentos em relação aos benefícios alcançados.

Os dados divulgados pela Secretaria da Receita Federal, até o ano de 2018 (a partir do ano de 2009) quanto aos valores não recolhidos dos tributos (gastos tributários) em números totais anuais apontam números crescentes dos benefícios fiscais concedidos para o Programa ProUni. São números das bases efetivas dos gastos tributários da Receita Federal, em números atualizados pelo IPCA, para valores em reais de dezembro de 2021. Conforme Gráfico 01 apresentado.

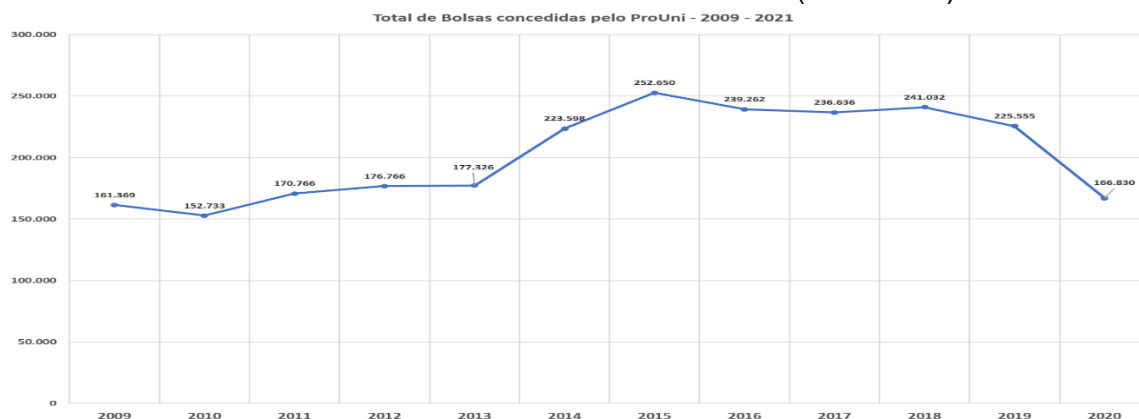
**Gráfico 01.** ProUni. Renúncias fiscais valores totais dos tributos- COFINS, PIS/PASEP, CSLL E IRPJ



**Fonte:** Receita Federal- DGT Bases efetivas - Gastos Tributários. Disponível em <[https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/receitadata/renuncia-fiscal/demonstrativos-dos-gastos-tributarios/bases-efetivas-new/?\\_authenticator=a3e9f0d2f3a0bc4174e72d9f00657ca38c2f7066](https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/receitadata/renuncia-fiscal/demonstrativos-dos-gastos-tributarios/bases-efetivas-new/?_authenticator=a3e9f0d2f3a0bc4174e72d9f00657ca38c2f7066)>. Acesso em 03.fev.2022

O Gráfico 2 aponta entre os anos de 2009 a 2020, o número total da concessão de bolsas para alunos inscritos no ProUni, publicado pelo MEC.

**Gráfico 2 - ProUni – Bolsas Concedidas (2009-2020)**



**Fonte:** Brasil/MEC, 2021. Disponível em <http://dadosabertos.mec.gov.br/prouni?start=0>. Acesso em 04.fev.2022

Os números dos gráficos apresentados apontam crescimento da renúncia tributária na concessão de benefícios fiscais (gráfico 01) e queda percentual das concessões de bolsas no mesmo período (gráfico 02). Não há índices a serem avaliados nos relatórios apresentados, na página institucional do Programa, via Portal MEC, que possam justificar os motivos de queda da concessão de bolsas podendo estar relacionado com a pandemia, que ocasionou a diminuição da renda per capita das famílias dos alunos ligados ao Programa ProUni.

Em recente artigo publicado por Campos (2021), citando Carvalho (2011), evidencia-se a dualidade do ProUni, uma vez que é aceito como um importante Programa de contribuição para ampliar o acesso das camadas mais pobres à educação superior, mas, por outro lado, reforçar-se que o Programa beneficiou muito as instituições privadas do ensino superior, principalmente as com fins lucrativos. Segundo Carvalho (2011):

Mais uma vez, o instrumento financeiro preponderante destinado ao segmento privado trata-se da imunidade e isenção de tributos. Esse mecanismo continuou a beneficiar as IES não lucrativas e filantrópicas. No entanto, por pressão dos atores vinculados às IES privadas, sobretudo, as mercantis que se sentiram prejudicadas por perderem o benefício da desoneração tributária, o tema voltou à baila. Sob a alegação de dificuldades financeiras enfrentadas pelas IES decorrentes da inadimplência, evasão e desistência do alunado, demandou-se do Poder Público uma solução para evitar falências e fechamento de cursos. Logo, tal cenário tornou-se um dos fatores motivadores para que o governo federal concedesse papel de destaque à ampliação do gasto tributário. Em outras palavras, a desoneração fiscal não só permaneceu no horizonte da política pública durante o governo Lula, como adquiriu nova configuração, a partir de 2005, por intermédio da implementação do ProUni (CARVALHO, 2011, p. 358, citado por, CAMPOS (et. al), 2021, p.4).

Por ocasião da Conferência Nacional da Educação (CONAE), no debate promovido à época para a aprovação do PNE (2014-2024), o ProUni não foi recomendado como política pública de acesso à educação superior, embora a Meta 12 do PNE (2014-2024) tenha previsto a elevação das taxas bruta e líquida de matrículas na Educação Superior para a população entre 18 e 24 anos. O mesmo entendimento foi observado no Projeto de Lei nº 8.035-B de 2010, transformado em Lei Ordinária 13005/2014, oriundo da Senado Federal que faz menção na estratégia 12.6 para o FIES enquanto Programa que auxilia no acesso aos estudantes. Conforme podemos verificar o texto do PL traz a estratégia:

12.6) Expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, por meio da constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador (BRASIL.SENADO, 2010)

Os autores do relatório destacam que a inclusão do ProUni como estratégia de acesso à educação superior foi sugerida pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) em documento, e que foi apresentado como contribuição, em Audiência Pública, ao “[...] debate sobre as divergências entre o Senado Federal e à Câmara dos Deputados a respeito do PNE 2010/2020” (CAMPOS, et.al., 2021). Entretanto, no texto final do PNE, Lei nº 13.005/2014 o ProUni foi inserido na estratégia 12.20, atendendo aos interesses do setor privado.

Dessa forma, ratificamos o entendimento de Campos (2021) de que foi durante a tramitação do Projeto de Lei do PNE no Congresso Nacional que se elaborou a Estratégia 12.20 como ela se apresenta na lei regulamentada no atual PNE, em que pese isso não estar explicitado no documento final da CONAE (MEC, 2010), entende-se que as mudanças encaminhadas na proposta inicial pelo poder executivo, documento apresentado com as deliberações da CONAE, conforme informado por Campos (2021), deixaram claro, que o segmento privado da educação tem se ocupado, cada vez mais, dos espaços políticos para fazerem valer os seus interesses mercadológicos.

O apoio do governo federal aos grandes grupos financeiros/educacionais, por meio do Fies e do ProUni, especialmente durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, conforme números apresentados na pesquisa de Lopes (2020), foi creditado como política indutora de acesso dos pobres à educação superior, avalia-se que os grandes grupos educacionais obtiveram lucros e grandes crescimentos, garantidos pelo governo federal por meio do repasse de recursos públicos.

Em recente palestra, ocorrida em 23 de novembro de 2021, no 3º Web Seminário da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca), por ocasião do IX Encontro Fineduca, com o título: “*O financiamento da educação superior e da ciência no Brasil*” em que se abordou o financiamento da educação superior diante do contexto dos cortes orçamentários, para o setor no período recente e na perspectiva dos desafios para cumprimento do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Lei n. 13.005/2014) brasileira no contexto

internacional, a professora Vera Jacob (2021<sup>7</sup>) expôs números em comparações de porcentagens de recursos direcionados as Universidades Federais brasileiras e recursos do fundo público direcionados aos grupos financeiros financeiros/educacionais privados no Brasil valores que foram direcionados para os programas Fies e ProUni, no mesmo período de análise, principalmente aos grupos financeiros de capital aberto. São números da sua exposição:

**Quadro 1** – Recursos direcionados do fundo público aos programas: Fies/ProUni (2003 – 2020) em comparação com os recursos direcionados às Universidades Federais brasileiras, no mesmo período.

Período	Universidades Federais- Brasil	Fies/ProUni
2003-2020	150,37%	400,30%
2003-2017	155,60%	1.316,20%

**Fonte:** Portal da Câmara dos Deputados (Brasil), Ministério da Economia, 2021. IPEA, 2008. Elaborado por: Luiz Fernando Reis e apresentado pela professora Vera Jacob (2021), no 3º Web Seminário da Fineduca, em 23.nov.2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WNOBqMxeW3s&t=3218s>>. Acesso em 08.jan.2022.

Pelos números apresentados, fica claro o direcionamento dos recursos oriundos do fundo público (orçamento) aos grupos financeiros, ocorridos em grande expansão principalmente entre os anos de 2003 a 2016 como “justificativa” de uma política indutora de acesso à educação superior. Esse fato, aproximou o ensino superior do mercado educacional e corroborou com a não ampliação das políticas sociais no setor educacional nos períodos apresentados.

Para outro autor, Paula (2016), ocorreu o chamado hibridismo institucional no governo petista, com a intenção clara de diluir barreiras entre o público e o privado no setor educacional. Alguns pontos são colocados por esse autor, sobre a reforma da educação superior acontecida nos governos petistas:

[...] Constatou-se que a reforma da educação superior empreendida pelo PT tem como eixo central a diluição das fronteiras entre o público e o privado, com a introdução de entes privados no setor público decorrendo num hibridismo institucional seja pela

<sup>7</sup> Informação fornecida por Vera Jacob apresentada no 3º Web Seminário da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca), IX Encontro Fineduca palestra realizada no canal Yootube em 26 de novembro de 2021, disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=WNOBqMxeW3s&t=3218s> > Acesso em 08.jan.2022.



constituição de fundações privadas nas universidades públicas ou pela metamorfose das universidades em fundações de direito privada a partir da lógica da diversificação das instituições, que dão continuidade com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), além da atenção na expansão do setor privado/mercantil do ensino superior e sua inserção no mercado de ações. Com isso, a pesquisa denota o não rompimento com o neoliberalismo por parte do governo Lula da Silva e Dilma Rousseff, bem como a compreensão que este governo atribui a educação superior como um promissor nicho mercadológico, estando assim em consonância com os preceitos dos organismos internacionais do capital financeiro (PAULA, 2016, p.01).

Em uma outra análise Aguiar (2016), aponta que a agenda pública do governo Lula dialoga com um conjunto mais amplo de questões:

Se, de um lado, programas como o ProUni e o Fies abordam o problema da inclusão econômica de estudantes carentes, por outro, o aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação, levado a cabo com o SINAES, e o projeto de reforma universitária, debruçam-se sobre questões como a qualidade e a necessidade da diversidade e diferenciação do sistema. Além dos problemas de fundo, ou seja, a necessidade de regular a expansão e o peso do setor privado no conjunto do sistema (AGUIAR, 2016, p.114).

A recente Medida Provisória 1.075 de 06 de dezembro de 2021, do Presidente Jair Messias Bolsonaro, alterou a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e a Lei nº 11.128, de 28 de junho de 2005, para dispor sobre o Programa Universidade Para Todos. O art. 1º da Medida Provisória 175/2021 altera e amplia os percentuais de atendimento do Programa:

Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - ProUni, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de cinquenta por cento para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, MEDIDA PROVISÓRIA, 2021).

A alteração do Programa ProUni, através do texto da Medida Provisória 1075/2021, irá alterar também o perfil público alvo inicial que era de alunos provenientes exclusivamente de escolas públicas e privadas com bolsa integral. No projeto atual o aluno da escola privada (independente se estes alunos recebem bolsa, caracterizando sua condição econômica mais vulnerável), podem ter acesso ao benefício do ProUni. Portanto, o aluno que cursar toda a Educação Básica obrigatória (ensino fundamental e médio) exclusivamente em escola privada passa a ser um beneficiário em potencial. A ampliação do Programa ProUni para os alunos de escolas

privadas (sem bolsa) condicionará também em mudanças do perfil de atendimento sócio econômico dos alunos atendidos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Destacamos os benefícios dos Programas analisados como o Fies, ProUni aos donos das universidades privadas uma vez que são instituições geradoras de lucros com acesso aos recursos públicos condicionados ao financiamento de suas atividades a partir de mecanismos criados pelo Estado, e o Estado brasileiro, ao fazê-lo, tem estimulado o crescimento e o empresariamento da educação.

Nota-se que os recursos que faltaram as Universidades Federais alimentaram o crescimento de grandes grupos financeiros/educacionais privados no Brasil, por meio do repasse de recursos públicos nos Programas como o Fies e o ProUni, principalmente durante os governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) e da Presidenta Dilma Rousseff (2012 a 2016).

Finalmente ressalta-se que o Programa ProUni, atende uma grande parcela de alunos, conforme números apresentados no gráfico 02. Avalia-se que principalmente os alunos com renda per capita de até 1,5 salários mínimos, não conseguiriam cursar uma universidade privada caso não obtivessem o benefício das bolsas portanto, entendemos que o Programa ProUni representa um importante Programa com aspectos positivos e de cunho social, pois o aluno não paga a bolsa concedida. Cabe-nos citar que os números apresentados pela renúncia fiscal de impostos e contribuições do governo federal não avaliam aspectos sociais mais amplos como a manutenção do alunado bolsista no Programa (citamos: auxílios alimentação, e outros como transporte e moradia). Esses aspectos, se avaliados separadamente, distanciam-se do aspecto social do programa enquanto política pública de governo no direcionamento de recursos públicos, que faltam as Universidades Públicas, ao financiamento dos grandes grupos educacionais privados, conforme números apontados por Jacob (2021) (ver quadro 1) e diferentemente do ProUni, o Programa Fies é apontado com altos números de inadimplência dos alunos, quanto ao pagamento da dívida assumida no financiamento estudantil muitas vezes, confundido como bolsa pelos alunos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR. V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista Sociologia Política**. Curitiba.PR, v. 24, n. 57, p. 113-1, 26, mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/4BhqdWbbvKRGRKPBwhH3QQN/?lang=pt#> Acesso em 01 out.2021.

AMARAL. N. C. **Financiamento da educação superior: estado x mercado**. São Paulo: Piracicaba, SP: Ed. UNIMEP, 2003.

BRASIL. **Acórdão 3001/2016**. TCU–Plenário. Auditoria realizada no fundo de financiamento estudantil - Fies para verificar sua sustentabilidade, eficácia e as vulnerabilidades de seus processos de trabalho. Relator: Ministra Ana Arraes (TC.011.884/2016-9).23 de novembro de 2016. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/auditoria-operacional-no-fundo-de-financiamento-estudantil-fies.htm>. Acesso em 02 de mar de 2022.

BRASIL. **Agência Brasil**. Fies preenche apenas 53% das vagas em 2020, por causa da pandemia. 06 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://diariodopoder.com.br/ultimas/fies-preenche-apenas-53-das-vagas-em-2020-por-cao-da-pandemia>. Acesso em: 13.mar.2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Financiamento da Educação Superior no Brasil: impasses e perspectivas**. CANZIANI. Alex (Relator); MARTINS. Ricardo Chaves de Rezende (Coord); SANTOS. Aldenise Ferreira dos (et.al). Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2018, Série Estudos Estratégicos: n 11 e-book). Disponível em: [www.https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/financiamento-da-educacao-superior-no-brasil-impasses-e-perspectivas](http://www.https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/altosestudios/pdf/financiamento-da-educacao-superior-no-brasil-impasses-e-perspectivas). Acesso em 19, jul, 2021.

BRASIL. **MEC. Programas e ações. Fies. 2018**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12498&Itemid=820](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12498&Itemid=820). Acesso em 15.nov.2021.

BRASIL.MEC. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior- SERES- **ProUni sai mais barato que o previsto**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/40-perguntas-frequentes-911936531/prouni-1484253965/5821-sp-117675771#:~:text=Com%20os%20dados%20da%20Receita,\(R%24%201%20bilh%C3%A3o\).&text=Em%20troca%2C%20as%20institui%C3%A7%C3%B5es%20t%C3%AAm,Social%20sobre%20o%20Lucro%20L%C3%ADquido](http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/40-perguntas-frequentes-911936531/prouni-1484253965/5821-sp-117675771#:~:text=Com%20os%20dados%20da%20Receita,(R%24%201%20bilh%C3%A3o).&text=Em%20troca%2C%20as%20institui%C3%A7%C3%B5es%20t%C3%AAm,Social%20sobre%20o%20Lucro%20L%C3%ADquido) Acesso em 04,fev,2022.

BRASIL. **FNDE. Fies 2020**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fies-graduacao/perguntas-frequentes-fies>. Acesso em 15, nov.2021.

BRASIL. **Medida Provisória 1075 de 06 de dezembro de 2022**. Diário Oficial da União (DOU). Brasília.07.dez.2021, Ed; 229, Seção 1, pt.3. Altera a Lei nº 11.096, de

13 de janeiro de 2005, e a Lei nº 11.128, de 28 de junho de 2005, para dispor sobre o Programa Universidade para Todos. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.075-de-6-de-dezembro-de-2021-365043279>. Acesso em 04, fev,2022.

BRASIL. **Medida Provisória 1.090, de 30 de dezembro de 2021**. Diário Oficial da União (DOU). Brasília. 30.12.2021, Ed 246-C; Seção 1, extra C, pt.1.Estabelece os requisitos e as condições para realização das transações resolutivas de litígio relativas à cobrança de créditos do Fundo de Financiamento Estudantil - Fies e altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei nº 10.522, de 19 de julho de 2002, e a Lei nº 12.087, de 11 de novembro de 2009, 2021. Acesso em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.091-de-30-de-dezembro-de-2021-371512885>. Acesso em 04, fev,2022.

BRASIL. **Projeto de Lei 8.035-B, transformado em Lei Ordinária 13005/2014**. Diário Oficial da União. Brasília.26, junho, 2014, Ano CLI,n 120-A Ed. Extra, pt.1 Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/490116>. Acesso em 13, mar,2022.

BRASIL. ProUni. Dados e recursos. **Bolsas concedidas e perfil dos beneficiários do ProUni**. Disponível em: <http://dadosabertos.mec.gov.br/prouni>. Acesso em 04, fev.2022.

BRASIL. Receita Federal. **Gastos Tributários. Bases Efetivas**. Disponível em: [https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/receitadata/renuncia-fiscal/demonstrativos-dos-gastos-tributarios/bases-efetivas-new/?\\_authenticator=a3e9f0d2f3a0bc4174e72d9f00657ca38c2f7066](https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/receitadata/renuncia-fiscal/demonstrativos-dos-gastos-tributarios/bases-efetivas-new/?_authenticator=a3e9f0d2f3a0bc4174e72d9f00657ca38c2f7066). Acesso em 03.fev.2022.

CAMPOS. et.,al. Prouni: uma análise da estratégia 12.20, da meta 12, do Plano Nacional de Educação (2014-2024) para aumentar o acesso à educação superior. **Rev. Fineduca- Revista de financiamento da educação**. São Paulo- SP Volume 11 - 2021 n. 16 ISSN: 2236-5907. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/103096/64293>. Acesso em 28.nov.2021.

Carta de São Paulo. IV Encontro Fineduca. **Revista de Financiamento da Educação FINEDUCA**, São Paulo – SP v. 18, ago. 2016. ISSN 2236-5907. Disponível em: <https://fineduca.org.br/2016/08/18/carta-de-sao-paulo-iv-encontro-fineduca/#more-163>. Acesso em: 23.nov.2021.

CHAVES. V. L.J.; AMARAL, N. C. (Org). **Políticas de financiamento da educação superior num contexto de crise**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2017.

JACOB. V. (Fala). **O financiamento da educação superior e da ciência no Brasil**. Seminário 3º Web, IX Encontro, 26, nov,2021. FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WNObqMxeW3s&t=3218s>. Acesso em 08, jan,2022.

LOPES. S. V. **Políticas de inserção de estudantes no ensino superior no Brasil de 1995 a 2020: barreiras históricas de exclusão do jovem. 2020.** f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia. 2021.

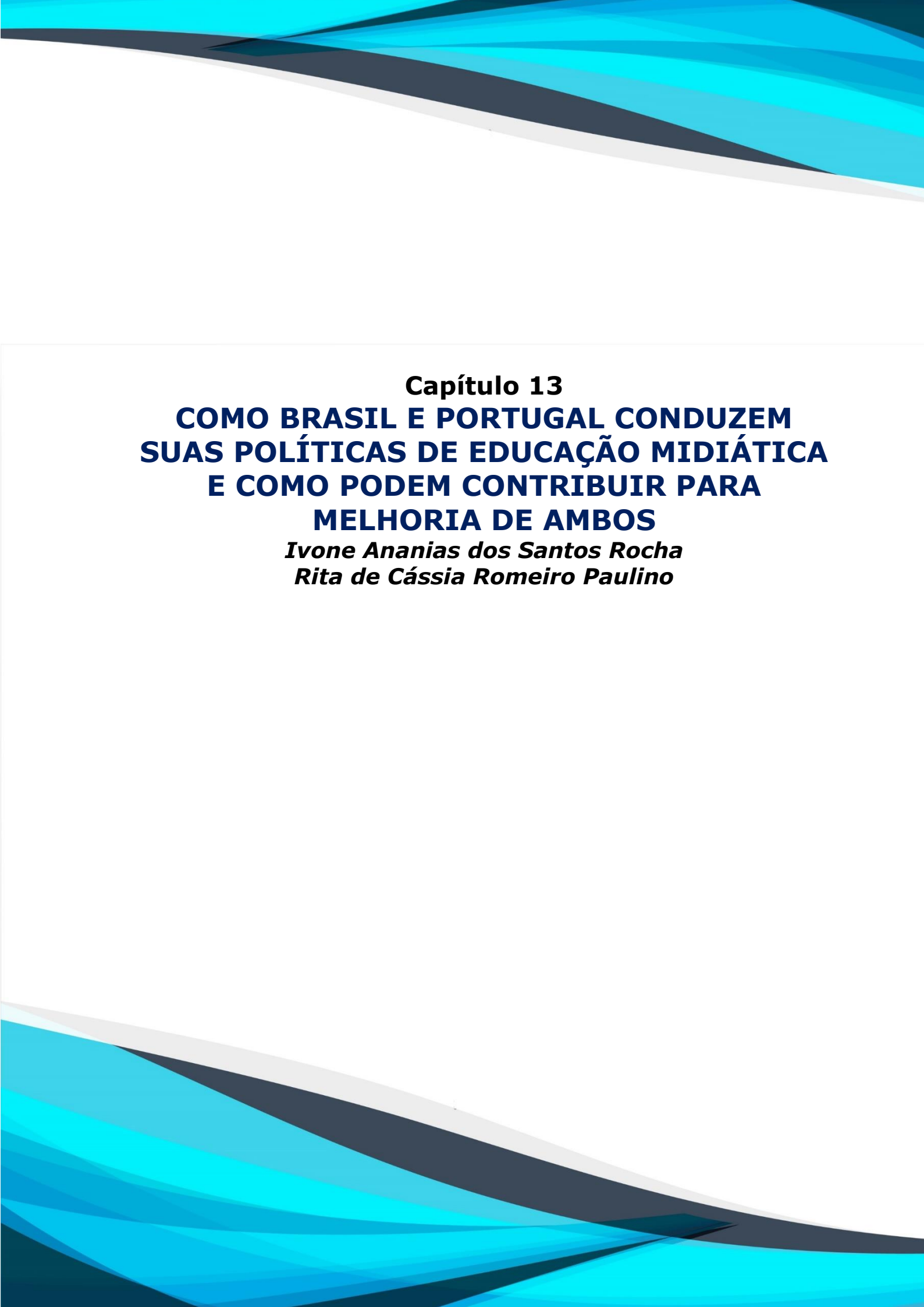
MENEZES, E. T. de. Verbete crédito educativo. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/credito-educativo/>. Acesso em 02 mar 2022.

MESQUITA, M. C das G. D. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno: Possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação.** 2010. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2010.

MESQUITA. M. C. das G. D; CARNEIRO; AFONSO. **Possibilidade de inclusão social por meio de políticas de ação afirmativa: um estudo do acesso ao ensino superior no Brasil.** In: LIBÁÑEZ. M. E.; CARO-TERRÓN. T. Livro de Atas. XV Congreso Nacional de Educación Comparada-Ciudadanía Mundial Y Educación para el Desarrollo Una Mirada Internacional. Sevilha-Espanha. 2016.



NASCIMENTO. L. **Governo autoriza integralização de cotas no fundo garantidor do Fies. 2022.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-01/governo-autoriza-integraliza%C3%A7%C3%A3o-de-cotas-no-fundo-garantidor-do-fies>. Acesso em 04, fev, 2022.

PAULA. A. S. do N. de. **A Política de Educação Superior nos Governos Petistas: a inflexão da universidade ao capital.** Germinal: Marxismo E Educação Em Debate, 274. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/17528> Acesso em 01.out.2021.



**Capítulo 13**  
**COMO BRASIL E PORTUGAL CONDUZEM**  
**SUAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO MUDIÁTICA**  
**E COMO PODEM CONTRIBUIR PARA**  
**MELHORIA DE AMBOS**

*Ivone Ananias dos Santos Rocha*  
*Rita de Cássia Romeiro Paulino*



# COMO BRASIL E PORTUGAL CONDUZEM SUAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E COMO PODEM CONTRIBUIR PARA MELHORIA DE AMBOS

***Ivone Ananias dos Santos Rocha***

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade  
Federal /UFSC); E-mail: ivoneasr@gmail.com*



***Rita de Cássia Romeiro Paulino***

*Pós-doutora pela Universidade de Ryerson, CA., doutora pelo PPG Engenharia,  
Gestão e Mídia do Conhecimento (PPGEGC/UFSC). Docente no curso de  
Jornalismo, do PPGJOR/UFSC e colaboradora no PPGEGC/UFSC email:  
rcpauli@gmail.com.*

## **RESUMO**

Educar o cidadão para as mídias é um grande desafio, o caminho pode ser pela educação básica. O problema que se coloca aqui é como fazer isso. Uma tentativa pode ser a troca de experiências entre nações. Esse é o objetivo deste artigo, trazer um comparativo entre as políticas públicas de educação midiática do Brasil e de Portugal, bem como suas estratégias de ação, contribuindo assim para o combate à desinformação em ambos os países. Para isso, a metodologia terá a análise documental de medidas adotadas pelos governos, assim como a revisão de literatura. A fundamentação se baseará em teóricos da educação midiática, da comunicação, educação e do jornalismo.

**Palavras-chave:** educação midiática, desinformação, literacia midiática, mídias digitais, educar para as mídias.



## Introdução

Diante de um mundo conectado, de abundância de informação e grande quantificação de fontes, a desinformação se apresenta como um importante desafio a ser enfrentado pela sociedade contemporânea. Não que esse seja um problema recente, Evans (2015), em seu livro *El Tercer Reich en la historia y la memoria*, assinala que já no início do século XX, se convivia com a desinformação. A mídia tradicional (impressa, eletrônica e digital), desempenha um papel central nesse cenário, tanto como veículo potencial de desinformação quanto como baluarte na luta contra ela. Da mesma forma, as redes sociais digitais proporcionaram um sobressalto na desinformação, cujo combate também tem sido reforçado. Sob tal cenário é que analisamos a educação e a literacia midiáticas no contexto da sociedade atual, em modelos do Brasil e de Portugal.

No Brasil, serão analisadas a *Política Nacional de Educação Digital* e o documento intitulado *Estratégia Brasileira de Educação Midiática* produzido pela Coordenação-Geral de Educação Midiática do Departamento de Direitos na Rede e da Secretaria de Políticas Digitais da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (Secom). De Portugal, os documentos analisados serão o *Plano Nacional de Literacia Mediática* e o *Referencial de Educação para os Media* produzido pela Direção Geral de Educação, da República Portuguesa.

O objetivo deste estudo é contribuir para o combate à desinformação compartilhando os esforços dos setores públicos dos dois países. Em Portugal, além das diretrizes estabelecidas, o país segue aos parâmetros da Comunidade Europeia, o que também será abordado neste artigo, por meio dos relatórios da UNESCO. A metodologia compõe análise comparativa dos quatro documentos, avaliação e sintetização na perspectiva da literacia e da educação mediática, conforme fundamentam os teóricos do tema.

Pretendemos nos debruçar sobre os quatro documentos mencionados, considerando as características de ambos os países (territorial, demográficas e culturais) e referenciadas por arcabouços teóricos tanto do jornalismo quanto da educação e da comunicação. No Brasil, o projeto de desenvolvimento da literacia midiática é produzido pela área da comunicação. Em Portugal, as diretrizes vêm do campo da educação. Para a análise comparativa de ambos os países, serão considerados os seguintes critérios: 1 – Políticas públicas e regulação, envolvendo



legislação, instituições governamentais e transparência. 2 – Engajamento da sociedade civil, contemplando a educação e alfabetização midiáticas, as campanhas de sensibilização e o envolvimento da participação da sociedade civil nas estratégias governamentais. A implementação desses critérios ocorrerá a partir da coleta de dados dos documentos; comparação e análise, identificando pontos fortes e fracos de cada critério; e a elaboração de relatórios sintetizados com recomendações e melhorias no combate à desinformação.

Para a fundamentação teórica, o estudo pretende travar um diálogo entre teóricos como McLuhan, a partir da publicação *Understanding Media: The Extensions of Man* (2003); Paulo Freire, entre outros, em *Pedagogia do Oprimido*, (1987) que, embora tenha teorias ligadas a pedagogia e educação, em seus diversos livros, tem princípios que se aplicam à educação midiática; Renee Hobbs, fundadora do *Media Education Lab* e autora do livro *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom* (2011), que defende a educação para os media; e David Buckingham (2000), que pesquisa a educação midiática na perspectiva de crianças e jovens. Entre suas publicações, destaca-se *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*; sem deixar de mencionar a *Cultura de Convergência*, de Henri Jenkins (2009).

## **Políticas de educação midiática de Brasil e Portugal**

### **Brasil**

No território brasileiro, a política de educação midiática foi formalizada por meio da Lei 14.533, de janeiro de 2023, que alterou as leis 9.394/1996 (de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB); 9448/1997; 10.260/2001 e 10.753/2003. Visa “potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis” (Brasil, 2023). A PNED não substitui outras políticas regionais que venham a ocorrer, como planos de educação midiática municipais, por exemplo.

A inclusão digital, para ser efetivada depende de recursos orçamentários de acordo com o grau de prioridade de suas estratégias, considerando, pela ordem, a promoção de competências em ações que possam sensibilizar os cidadão no âmbito da educação midiática; promoção de ferramentas e competências digitais; treinamentos na perspectiva da educação digital, desenvolvimento e acesso a

plataformas e repositórios de recursos digitais; processos de certificação digital; infraestrutura de conectividade para a educação, como seria o caso da melhoria de sinal de internet.

A Lei também estabelece, em seu artigo 3º, a garantia da inserção da educação digital nos ambientes escolares, em qualquer um dos níveis, com o estímulo ao letramento digital e informacional e aprendizagem de entendimento e uso dos recursos do mundo online, por meio do pensamento computacional que compreende a capacidade de compreensão, análise, modelação, comparação, automatização de problemas e de soluções, entre outros. Prevê ainda o envolvimento à aprendizagem de hardware, como computadores e dispositivos, e leva em conta os direitos digitais e a tecnologia assistiva.

Portanto, além da inclusão digital, com vistas à redução das desigualdades no acesso às tecnologias, estabelece a formação de professores; atualização curricular, de forma que se incluam as competências digitais e tecnológicas; parcerias e colaborações entre governos, instituições de ensino e empresas; produção de conteúdo que trate de educação digital; e monitoramento e avaliação de programas implementados na perspectiva da Lei.

## **Portugal**

No país europeu, o documento mais recente é a Resolução do Conselho de Ministros, N° 142/2023, que prevê a criação de um Plano Nacional para a Literacia Mediática, “como forma de contrariar o défice no acesso, consulta e leitura dos conteúdos informativos de imprensa e promover o combate à desinformação e à divulgação de conteúdos falsos junto da população” (Portugal, 2023). O documento “revoga a Resolução do Conselho do Governo n.º 134/2018, de 4 de dezembro”. O texto destaca a atenção do governo português para políticas públicas de combate às desigualdades e as formas de exclusão no ambiente midiático. E que os *medias* têm importância na dimensão informativa e em outras da vida cotidiana.

Por meio dessa Resolução, o governo reconhece a importância de políticas públicas no combate às desigualdades e formas de exclusão que se verificam em ambiente mediático complexo. Destaca o documento:

A importância dos *media* não se esgota na sua dimensão informativa, mas alarga-se também a muitas outras dimensões da vida quotidiana. Assim, os *media* têm hoje um papel por exemplo, nas aprendizagens, nas práticas de lazer, na comunicação com as organizações do Estado, nas trocas comerciais e nas relações sociais da maioria das pessoas. Por isso, a criação de condições para garantir que os cidadãos tenham níveis de literacia mediática adequados é um elemento fundamental para a defesa da liberdade de expressão e informação, assim como para o seu exercício, mas está também intrinsecamente ligada ao cumprimento de tarefas fundamentais do Estado constitucionalmente consagradas (Portugal, 2023, p. 25)

Considera ainda que a literacia midiática está consagrada na Constituição, quando defende a participação democrática, o bem-estar, a qualidade de vida e os direitos económicos, sociais, culturais e ambientais dos cidadãos. Esclarece que promover a literacia faz parte dos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030, sobretudo do ODS 4 que se refere à Educação de Qualidade.

Em referência ao artigo 199 da Constituição da República de Portugal, a Resolução do Conselho de Ministros, no âmbito do Plano Nacional para a Literacia Mediática (PNLM), estabelece algumas ações, como um compromisso social para promover a literacia mediática; integrá-la aos currículos escolares em todos os níveis; promover maior envolvimento da comunidade educativa nesse propósito; incentivo a iniciativas ligadas à literacia mediática; fortalecimento da confiança dos indivíduos em relação à comunicação social; valorização de iniciativas que caminhem nessa direção; fomentar conteúdos direcionados a públicos com necessidades específicas; instituir boas práticas no setor de mídia; e estimular a participação crítica sem discurso de ódio nos canais de mídia.

A grande diferença entre ambos está na direção. Enquanto no Brasil o foco é a educação para as mídias, por entender que as pessoas precisam mudar seus hábitos e costumes sobre a utilização dos canais e ferramentas digitais, em Portugal, o maior incentivo é trabalhar a literacia, ou seja, a capacidade de ler, escrever e interpretar a informação obtida, como está esclarecido na Resolução do Conselho de Ministros n.º 142/2023, apresentada anteriormente. Entre as formas de conhecimento e habilidades, insere-se a literacia digital. Esse posicionamento se conecta com Gee (2003), para quem, um bom aprendizado em jogos é um processo darwiniano, ou seja, pode ser aplicado em diversos contextos e áreas do conhecimento. Hobbs (2010), entende que é preciso desenvolver habilidades críticas para analisar, avaliar e criar mensagens em diversos formatos de mídia, de forma a que o indivíduo tenha

capacidade de compreensão de propósitos em mensagens implícitas e explícitas e as formas de recepção da mídia.

Outra sugestão de Hobbs (2010) é a abordagem multidisciplinar para a literacia midiática, por seu caráter transversal, abrangendo várias áreas do conhecimento. E sugere que se invista em campanhas de entretenimento, definindo normas e estimulando procedimentos éticos sobre o uso das mídias, possibilitando que se insiram na cultura do jovem. Para isso, jogos e competições podem servir de estímulo. Como exemplo, ela menciona uma competição, em que “se conta uma história em 30 segundos sobre os benefícios de se pensar criticamente e ser socialmente responsável em relação a mídia digital, mídia de massa e cultura popular, usando o slogan ‘Obtenha mídia inteligente’” (Hobbs, 2010, p. 45)<sup>8</sup>.

Tanto no Brasil quanto em Portugal, atividades holísticas, como as sugeridas por Hobbs (2010) são estimuladas nas escolas. As diferenças poderiam ser as formas de intervenção. No Brasil, por meio de editais públicos ou privados, profissionais de áreas distintas, como do jornalismo, das artes cênicas, da música, da literatura etc. elegem escolas para desenvolver suas atividades. Para isso se utilizam de critérios como, escolas localizadas em regiões de maior vulnerabilidade social, menos assistidas pelo poder público; alunos com dificuldades cognitivas ou centros de acolhimento de jovens que não tenham familiares presentes disponíveis. Em Portugal, a considerar regras e normas estabelecidas pelo Estado, fica o professor com a competência de instituir a maioria das atividades, já que recebe formação; e designar as parcerias necessárias.

As semelhanças também podem ser vistas em seus focos. Tanto no Brasil quanto em Portugal, as políticas priorizam crianças e jovens do ensino básico, embora os esforços do país português possam parecer maiores. Isso se percebe no Referencial de Educação para os Media, produzido em 2014, com atualização em 2023, no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Enec) (2017) que visa a “contribuir para a formação de cidadãos dotados de pensamento crítico, socialmente ativos e participativos” (Portugal, 2023), preconizado no perfil dos egressos do ensino básico. Aliás, a conclusão do ensino básico é encarada como um

---

<sup>8</sup>The contest might involve telling a story in 30 seconds about the benefits that come from thinking critically and being socially responsible about digital media, mass media and popular culture, using the tag line “Get Media Smart.” Winning entries should be produced, hosted by a prominent celebrity, and distributed via local access and public television stations across the state” (HOBBS, 2010, p. 45).

referencial para que os jovens se configurem como atores da educação e dos organismos de políticas educativas. Daí o nome de Referencial de Educação para os Media. Para a atualização do documento, foram considerados alguns pontos como o avanço tecnológico e, conseqüentemente, dos media; a mudança de práticas midiáticas, em função da pandemia de Covid; a expansão das redes sociais digitais; a plataformização e seus algoritmos; os novos sistemas de inteligência artificial; e o aumento dos desafios do jornalismo diante da superabundância de canais e de volumes de informações.

Documento correspondente no Brasil é a Estratégia Brasileira de Educação Midiática, instituída em 2023, “entendida como o conjunto de iniciativas desenvolvidas pelo Governo Federal, sob coordenação da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM), voltadas à promoção da educação para as mídias da população brasileira” (Brasil, 2023). Tem como propósito formular e coordenar políticas públicas no âmbito do ambiente digital, por considerar que o avanço tecnológico contemplado, inclusive pela inteligência artificial, foi responsável pelas transformações sociais, principalmente no ecossistema comunicacional e informacional, favorecendo a expansão dos acessos e a “crescente concentração no uso de determinadas aplicações, mantidas por um pequeno grupo de empresas comumente denominadas de *Big Techs*” (Brasil, 2023). A seguir, detalharemos ambos os documentos.

## Referencial de Educação para os Media

Seguindo aos preceitos estabelecidos pela Unesco, o Referencial de Educação para os Media visa levar a compreensão da literacia midiática à comunidade escolar, a partir de dez princípios, conforme se apresentam no quadro:

**Quadro 1:** Princípios do Referencial para a compreensão da literacia midiática

Princípios	Contexto
1º <b>O valor da comunicação entre as pessoas</b>	– sugere que as comunidades e as sociedades por dependerem da qualidade das relações que estabelecem necessitam de qualidade na comunicação para uma informação qualificada.

<b>2º As tecnologias mais do que ferramentas</b>	- entende que a tecnologia não pode ser encarada apenas como um recurso instrumental, mas dotado de significado para responder a necessidades e anseios da sociedade.
<b>3º A informação e a comunicação como ecossistema</b>	– encara esse ecossistema como algo novo que possui complexidade na sua experiência e que, por isso, comporta desafios, riscos, mas também oportunidades para novos conhecimentos e competências.
<b>4º Os media como representação do social</b>	– o que é transmitido, em alguma medida, reflete a realidade social que precisa ser interpretada.
<b>5º O papel do jornalismo e desafio da desinformação</b>	– muito mais do que contar e relatar, o jornalismo contextualiza, interpreta, investiga, questiona, seleciona e verifica, sendo, portanto, crucial para a vida social em democracias.
<b>6º Olhar os media a partir dos seus públicos</b>	– considera a diversidade de perfis, o que influencia as ;'condições de acessos, práticas, gostos e hábitos desenvolvidos" (Portugal, 2023, p 12).
<b>7. O digital e os riscos de exclusão</b>	- foco nos grupos sociais considerados desfavorecidos, das periferias e áreas onde o acesso à mídia e aos recursos da internet é mais escasso.
<b>8. As novas literacias e a formação de cidadãos críticos</b>	- compreende a aprendizagem como necessária para a formação de cidadãos críticos e mais do que isso, para as exigências da vida cotidiana. Isso porque o domínio das capacidades de leitura e escrita levam conhecimento sobre os direitos que se tem.
<b>9. Campo mediático: espaço social, ambiente simbólico e texto a interpretar</b>	- por entender o campo midiático como um espaço importante de troca, sugere leitura e análises mais aprofundadas.
<b>10. Razão de ser e horizontes da literacia</b>	- como vertente de informação, de comunicação e de habilidade às mídias, atua com base em potencialidades

<b>mediática</b>	para a cidadania ativa.
------------------	-------------------------

Fonte: Referencial de Educação para os Media

As orientações do Referencial, com vistas à educação midiática, se organizam por níveis de educação e por ciclos de ensino, desde a Educação Pré-Escola, passando pelos três ciclos do Ensino Básico até o Secundário, considerado o período da escolaridade obrigatória. É composto por oito temas, com seus devidos subtemas, ancorados por dois temas transversais: “a comunicação como processo social básico” e a tecnologia como estrutura da sociedade e das relações.

Além de transversal, a comunicação também é tida como nuclear, central, já que educar para as mídias requer um processo comunicativo. “Num trabalho feito para a Unesco em 1986, James Halloran e Marsha Jones (1986) diziam que toda a Educação para os Media deveria ser orientada de modo a ser, no processo, uma educação para a comunicação” (Portugal, 2023, p. 16). Percebemos aqui que a Educomunicação já se fazia presente sob a ótica e orientação da Unesco. Isso porque a comunicação se faz presente em todo processo educativo, pois ele se estabelece a partir de relações sociais. Da mesma forma a educação é basilar no processo comunicativo, já que o sujeito precisa ser educado para se relacionar, pois o pensamento, o entendimento de seu contexto e de sua identificação estão ligados ao seu processo educativo desde o início de sua vida.

Freire (1983) nos assinala que é nas relações dialéticas que se discute a educação e o processo de libertação do sujeito. E que este não se concebe como um ser isolado do mundo, pois dessa forma seria incapaz de transformá-lo. Em relação à educação e ao indivíduo, Freire destaca que “a história, na verdade, não existe sem os dois. Não é, de um lado, um processo mecanicista, em que os homens sejam meras incidências dos fatos; de outro, o resultado de puras ideias de alguns homens, forjadas em sua consciência” (1983, p. 51) . Nesse sentido, trazemos à discussão Vigotski (1991), para quem aprender é um processo externo baseado nos avanços do desenvolvimento. E ele reforça, “o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento” (Vigotski, 1991, p. 54). E que, no caso de uma criança, qualquer aprendizado que ela obtém, considera-se que isso se estabeleça por causa de uma história prévia adquirida. “Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades, elas

tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração, e determinação de tamanho” (Vigotski, 1991, p. 56). Relacionamos tudo isso ao processo educativo, que depende da comunicação nas relações para se configurar como tal.

Essas considerações dialogam com Martín-Barbero, para quem

os meios constituem hoje espaços-chave de condensação e intersecção de múltiplas redes de poder e de produção cultural [...] contra o pensamento único que legitima a ideia de que a tecnologia é hoje o “grande mediador” entre as pessoas e o mundo, quando o que a tecnologia media hoje, de modo mais intenso e acelerado, é a transformação da sociedade em mercado, e deste em principal agenciador da mundialização [...]. A luta contra o pensamento único acha assim um lugar estratégico não somente no politeísmo nômade e descentralizador que mobiliza a reflexão e a investigação sobre as mediações históricas do comunicar, mas também nas transformações que atravessam os mediadores socioculturais, tanto em suas figuras institucionais e tradicionais como no surgimento de novos atores e movimentos sociais que, como as organizações ecológicas ou de direitos humanos, os movimentos étnicos ou de gênero, introduzem novos sentidos no social e novos usos sociais dos meios” (Martín-Barbero, 2018, p. 19).

O grande obstáculo da sociedade, na sua opinião, é a instrumentalização das práticas de sentidos e de usos. O desafio é político, técnico e expressivo, e depende, a rigor, de processos e meios de comunicação. E o enfrentamento, segundo ele, se refere também à “lenta iluminação de novas esferas do público e às novas formas de imaginação e de criatividade social” (Martín-Barbero, 2028, p 19). Tais reflexões têm conexão com o Referencial de Educação para aos Media, quando assinala que a comunicação, como processo, pode contribuir no desenvolvimento de capacidades, competências e conhecimentos, por meio dos quatro níveis da educação, quais sejam, ler, escrever, falar e escutar, literacias desenvolvidas pela sociedade, que são defendidas pelas políticas públicas e trabalhadas no ambiente educativo.

O segundo tema transversal do Referencial é a tecnologia, que dá importante contribuição de mercado às pessoas, como canal de comunicação, presente nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Por seu caráter extensivo ao corpo humano, sua utilização se naturaliza e se evidencia como parte da vida humana e de suas ações cotidianas. A tecnologia representa um valor instrumental e funcional na literacia midiática. Mais do que um conjunto de saberes, a literacia se configura como competência transversal no contexto de vida social. “A concepção de literacia é tratada como uma competência transversal associada aos mais diversos contextos da vida



social, porque são múltiplos os contextos bem como múltiplos são os espaços onde os processos de literacia podem ser desencadeados” (Cocco & Caimi, 2021, p. 11).

Os temas e resultados de aprendizagem se dividem em subtemas, de acordo com o nível escolar a que se destinam. Como temas, estão elencados: Media, informação e atualidade, compreendendo entre outros, o papel da mídia e do jornalismo; Tipos e linguagens dos media, caracterizando as funções da mídia; Acesso, usos e práticas mediáticas, que se referem a acessos, usos, práticas e contextos; Criação, produção e participação, envolvendo jornal, rádio, televisão como meios de expressão e de intervenção; Liberdade e ética, voltado à informação e preparo do cidadão para participar criticamente da sociedade; Ficção e entretenimento, compreendendo seus valores no contexto midiático; Propaganda, publicidade e marcas, refletindo a sociedade de consumo; e Empresas e profissionais, que trata de modelos de negócio. Entre os subtemas, são retratados no Referencial o jornalismo, a desinformação, inteligência artificial, representações sociais e linguagem, para mencionar alguns.

### **Estratégia Brasileira de Educação Midiática**

Elaborado pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM) no início do terceiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (em 2023), o documento compreende um conjunto de ações que visam a promover educação para as mídias da população brasileira. Para abarcar o tema, foi criada a Secretaria de Políticas Digitais (SPDIGI), por meio do Decreto Nº 11.362, subordinada à Secom. Entre outras atribuições, a nova secretaria tem o desafio de fomentar na sociedade uma educação digital plural e diversa, com informações confiáveis e de qualidade, de forma que se institua o respeito das pessoas e seus direitos.

Para a produção do documento, a Coordenação-Geral de Educação Midiática (CGEM), à qual a SPDIGI está vinculada, submeteu a iniciativa à consulta pública. Houve 418 contribuições nos meses de maio e junho/2023 (Brasil, 2023). Outras contribuições ainda serão recebidas em 2025 visando sua atualização.

A preocupação com a educação para a leitura da mídia se oportuniza há muito tempo. Já na década de 1950 estudiosos como Theodor Adorno e Max Horkheimer, da escola de Frankfurt, chamavam a atenção para a necessidade de se ter uma educação crítica que capacitasse as pessoas a entenderem as manipulações

mediáticas. Stuart Hall, com seus Estudos Culturais, na década de 1960, também alertava para a relevância da análise crítica da mídia no Reino Unido.

Foi em seu relatório de 1996 que a Unesco destinou mais atenção para a educação midiática. Naquele ano lançou o programa Information for All (Informação para todos), um esforço para enfrentar os desafios da era digital que já se faziam presentes. Em 2005, a Unesco traz o relatório Toward Knowledge Societies (Rumo às Sociedades do Conhecimento), que trata da expansão da era digital. O objetivo foi o de explorar como as TICs estariam transformando as sociedades e contribuindo para o desenvolvimento de sociedades baseadas no conhecimento. Aborda os impactos da revolução digital nos campos da educação, cultura, ciência e comunicação. E ainda a inclusão digital, acessibilidade, destacando seus desafios e oportunidades. Além do impacto das TICs da educação, o relatório discute inclusão digital e acessibilidade, cultura digital e participação cidadã e como as TICs impulsionam a economia baseada no conhecimento e na inovação.

A Estratégia Brasileira de Educação Midiática contextualiza esse histórico e destaca a proposta de uma análise crítica da informação, promovendo novas competências na sociedade, com o uso de dispositivos, numa relação dialógica entre produção e consumo e no contexto da convergência midiática. Destaca o documento que “a desigualdade socioeconômica impacta profundamente a agência das pessoas no ambiente digital emergente, de modo que a mencionada transformação no ecossistema comunicacional reforçou assimetrias e relações de dominação da sociedade brasileira” (Brasil, 2023, p. 7).

No contexto da educação midiática, o documento da Secom sugere atenção para outros termos, como educomunicação, mídia-educação e alfabetização midiática, que representam o conjunto de práticas que se utilizam de ferramentas multidisciplinares para enfrentar os desafios da tecnologia digital para os vários segmentos da sociedade. A educomunicação compreende ações na interface da comunicação e da educação.

“Enraizada nas perspectivas da educação democrática de Paulo Freire, a educomunicação aplica-se ‘fundamentalmente às relações de comunicação em espaços educativos’ (Soares, 2018, p. 12) com o uso de metodologias de ‘análise em comunicação, em projetos voltados para a educação em direitos humanos, além do exercício da prática comunicativa a partir do protagonismo dos sujeitos sociais (Soares, 2018, p. 12) (Brasil, 2023, p. 9).

Ao mencionar sociedade, mídias digitais e democracia, o documento ressalta o Marco Civil da Internet (Lei no 12.965/2014), por definir diretrizes para a proteção dos usuários no ambiente digital. Na questão da transversalidade da educação básica, o relatório de estratégias do governo Federal recomenda que a educação para as mídias tenha um olhar voltado à transversalidade nos processos de aprendizagem, sendo fundamental a formação de gestores e educadores para que se tenham competências de atuar nesses temas de forma transversal, com maior aproximação do ensino com a cultura digital.

Entretanto, considera que a educação midiática deve ser considerada para além do ambiente formal de aprendizado, de forma que possa envolver jovens de dentro e de fora do ambiente da escola, contemplando inclusive pessoas mais velhas. Isso requer um trabalho de formuladores de políticas públicas, como profissionais de mídia e servidores de Saúde, Assistência social e Justiça.

No segmento de crianças e adolescentes, a educação midiática deve enxergá-los como atores prioritários em suas políticas por representar a base da sociedade e por corresponder a um terço dos usuários de internet segundo a Unicef (2023, apud Brasil, 2023).

A título de exemplo, um recente estudo da Ofcom, agência reguladora do Reino Unido, atestou que crianças e adolescentes britânicos estão consumindo muitos vídeos on-line “dramáticos”, que parecem “projetados para maximizar a estimulação, exigindo esforço e foco mínimos” (OFCOM, 2023), além de destacar que quase todas as crianças e adolescentes de 3 a 17 anos assistem a vídeos em sites e aplicativos de compartilhamento de vídeos (96%) (Brasil, 2023, p. 13)

No Brasil, 93% das crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos são usuários de internet. Isso representa 24 milhões de pessoas, segundo a pesquisa Kids Online Brasil, mencionada pelo documento *Estratégias de Educação Midiática*. Entre as pessoas adultas e idosas, segundo estudo da Poynter Institute de 2022 (apud Brasil, 2023), há o compartilhamento de informações falsas de maneira acidental, um dado que por si só já justifica produção de estratégias de uso correto das mídias.

Outro ponto destacado pelas Estratégias da Secretaria da Comunicação do governo Federal é a inteligência artificial, como fator de atenção, pelo baixo conhecimento que se tem “do funcionamento dos algoritmos de inteligência artificial que orientados por lógicas e interesses empresariais, personalizam o que vemos, nos expondo a recortes seletivos da realidade, direcionando comportamentos e moldando

nossas opiniões” (Brasil, 2023, p. 17). Destaca ainda os riscos de conteúdos ofensivos e violentos alimentando os algoritmos e afetando a todos, sobretudo os mais suscetíveis. E acrescenta que as plataformas de redes sociais, ao ampliar as vozes, com a grande conexão de pessoas e grupos, facilitam o acesso e, ao mesmo tempo que provocam interesse por empresas e comunidades, traz outras complicações, como “dependência digital, desinformação em massa, declínio da saúde mental coletiva e extrema polarização política e social” (Brasil, 2023, p.19), o que chama a atenção para medidas educativas, como é o caso desse documento.

Assim, as estratégias visam a orientar a sociedade para uma educação apropriada com o uso das mídias, compreendendo-as, de forma a qualificar os conteúdos responsáveis, podendo atuar na sua produção, compartilhamento e engajamento com consciência crítica. E também saber checar, identificar e combater a desinformação. Outros objetivos são: firmar parcerias e compromissos entre o poder público, a academia, a sociedade civil, iniciativa privada e organismos internacionais, no sentido de criar campanhas para a proteção dos direitos no ecossistema digital; e levar a conscientização à sociedade brasileira para a formação de uma cultura digital que preze pela cidadania.

Como eixos de atuação estão elencados:

1 – educação midiática na educação básica, sendo trabalhada na sua transversalidade, ao encontro da Política Nacional de Educação Digital (Lei 1º 14.533/2023). Assim, o tema deve integrar a educação básica, inclusive entre jovens e adultos.

2 – Formação e qualificação continuada de profissionais da educação e multiplicadores, entendendo que professores e demais educadores precisam desenvolver conhecimentos e habilidades para inserir o tema em seus ensinamentos.

3 – Parcerias com sociedade civil, academia e iniciativa privada, no sentido de investir em projetos que possam levar cursos, oficinas e campanhas de conscientização sobre o uso consciente das plataformas digitais.

4 – Campanhas educativas, com a produção de conteúdo de divulgação, como ações temáticas por parte do governo, campanhas em rádio e TV, articulação com embaixadores da educação midiática e redes colaborativas.

5 – Uso consciente de telas e dispositivos digitais por crianças e adolescentes, agindo, dessa forma, no combate aos distúrbios do sono, obesidade infantil, dificuldades de visão, problemas comportamentais e cognitivos, entre outros.

As estratégias preveem ainda a expansão dos espaços institucionais com vistas à participação de todos, estimulando a contribuição dos atores para dar legitimidade na educação midiática.

**Quadro 2:** Comparativo da destinação das ações do Brasil e de Portugal no âmbito da educação para as mídias.

<b>Crítérios</b>	<b>Modelo brasileiro Estratégia Brasileira de Educação Midiática</b>	<b>Modelo português Referencial de Educação para os Media</b>
Políticas públicas e regulação, envolvendo legislação, instituições governamentais e transparência.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação midiática na educação básica</li> <li>- Formação de profissionais da educação</li> <li>- parcerias com a sociedade civil, academia e iniciativa privada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação midiática na escola.</li> <li>- Formação de professores.</li> <li>- Valorização dos meios de comunicação no ambiente escolar.</li> <li>- inclusão digital</li> </ul>
Engajamento da sociedade civil,	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Campanhas educativas</li> <li>- Conscientização sobre o uso de telas e dispositivos entre crianças e adolescentes</li> <li>- Consulta pública</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- inclusão digital</li> <li>- Promoção da cidadania digitalização</li> <li>- Aumento da sensibilização sobre a importância da literacia midiática .</li> </ul>
Enfoque	Sociedade geral	Educação

Fonte: as autoras

### **Histórico da educação para as mídias**

Esse tema, que também pode ser entendido como literacia midiática, tem uma história que data de mais de um século. Os primeiros estudos de que se tem notícia datam das décadas de 1920 e 1930, se considerarmos a popularização do cinema e do rádio. Foi quando vieram os primeiros esforços para se compreender o impacto desses meios de comunicação na sociedade e como forma de serem utilizados no campo da educação.

Isso foi bem retratado por McLuhan em 1964 e 1967, respectivamente, em suas publicações *Os meios de comunicação como extensão do homem* e *O meio é a mensagem*. Em ambos, ele entende que o meio pelo qual é transmitida uma informação exerce uma influência tal na sociedade que se torna mais significativa que o próprio conteúdo. E que diferentes mídias moldam nossa percepção e compreensão do mundo. Jenkins (2009) corrobora o pensamento de McLuhan, principalmente

quando destaca que os meios de comunicação da atualidade são responsáveis por novas formas de participação e interação.

Nesse histórico, destacamos ainda o período de 1940 e 1950, com a expansão da televisão, que chega a provocar preocupações sobre seu impacto na cultura da sociedade e no comportamento das crianças. Nos lembramos então de Buckingham (2000), que analisou a interação de crianças e adolescentes com a televisão e a forma como dão sentido ao conteúdo televisivo, apontando a necessidade de uma alfabetização midiática. Katz e Lazarsfeld (1955) chamam a atenção para a influência da mídia (e com ela a televisão) na opinião pública. Nos Estados Unidos e na Europa, o movimento pela Educação midiática data da década de 1960, com um esforço no sentido de incluir o tema nos currículos escolares. As considerações de McLuhan (1967) também se voltaram para esse período.

Entre os anos 1980 e 1990 acompanhamos o surgimento da internet comercial e sua popularização, já assinalando a necessidade de se trabalhar a literacia midiática. Em relação a esse período, cabe destaque a obra *A Terceira Onda* de Alvin Toffler (1980), em que ele analisa as transformações sociais, econômicas e tecnológicas, propondo uma nova visão de futuro, frente a esses recursos.

Toffler (1980) apresenta uma análise abrangente das transformações sociais, econômicas e tecnológicas que a humanidade enfrentou e propõe uma visão sobre o futuro. Sugere também que a história da humanidade pode ser dividida em três grandes ondas de mudança, cada uma trazendo uma revolução distinta na forma como as sociedades são organizadas e operam. Em outra publicação (*Choque do Futuro*), o autor ressalta que “operar uma sociedade com uma nova tecnologia, a área que sofre a incisão não é a mais afetada. A área de incisão e do impacto fica entorpecida. O sistema inteiro é que muda...” (1970, apud Vieira, s/d).

No percurso da educação midiática apontamos o ano de 1982, quando a Unesco apresenta seu primeiro programa de educação para a mídia. Os anos 2000, com a proliferação dos dispositivos móveis e a ampliação de seu uso pela sociedade; 2004, com a Carta Europeia de Literacia Mediática; 2010, com a expansão da literacia midiática e informacional (*Media and Information Literacy - MIL*); 2012, com a preocupação na formação dos professores, quando a Unesco lança o *Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers*; e nos anos 2020, em que avança o contexto da desinformação e que teve grande contribuição da pandemia de Covid-19.

## Conclusão

Por mais que se proliferem estudos e pesquisas que tratem da educação midiática, certamente não darão conta de toda a abrangência do tema. Educar para o uso correto e responsável das mídias requer pensar uma grande transformação da sociedade, a começar pela mudança cultural.

O grande desafio é como isso precisa ser feito e do que depende para que seja realizado. Nesse sentido, várias propostas se apresentam, sejam da sociedade civil ou do Estado. Ao analisar as políticas de educação digital e de literacia do Brasil e de Portugal, notamos que ambos os países podem apresentar contribuições significativas. O país europeu está na estrada há mais tempo, até porque a *media education* é discutida na comunidade europeia desde a década de 1960. No Brasil, embora a discussão do tema ainda seja recente, sua política traz diretrizes que podem ser consideradas por outros países. Nos referimos aos projetos de educação não-formal<sup>9</sup> que são introduzidos em escolas de ensinos básico e infantil, respectivamente. Um deles é o Arriégua! Ói as Fake News<sup>10</sup>: manual de checagem nordestina, da cidade de Teresina, Piauí. Outro é o Imprensa Mirim<sup>11</sup>, que trabalha a educação midiática em atividades lúdicas com crianças do ensino infantil da cidade de São Paulo.

Tudo isso é resultado de experiências do ecossistema educativo que, com recursos da comunicação e do jornalismo atuam diretamente no combate à desinformação e no uso responsável das mídias, começando por crianças e jovens. Na fundamentação teórica, este estudo traz autores ligados ao tema que convergem, entre os quais alguns que há muito tempo alertam para a complexidade desse problema.

---

<sup>9</sup> Educação não-formal é definida por Maria da Glória Gohn como um processo educativo intencional e sistemático que ocorre fora do sistema formal de ensino, segundo artigo intitulado “Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas”, disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 jun. 2014.

<sup>10</sup> O projeto Arriégua! Ói as Fake News está disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1sz2JheXCDQK8Ik\\_wHmbJzD\\_m7FHobUWa/view](https://drive.google.com/file/d/1sz2JheXCDQK8Ik_wHmbJzD_m7FHobUWa/view). Acesso em 26 jun. 2024.

<sup>11</sup> O projeto Imprensa Mirim pode ser acessado em <https://www.youtube.com/channel/UCQRboDVGJK4LdS6QEX7ONvw>. Acesso em 26 jun. 2024.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ano 140, n. 10, p. 1-6, 12 jan. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm). Acesso em 27 jun. 2024.

BRASIL. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática.** SECOM. Brasília - DF: Imprensa Nacional, 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica-apresenta-as-politicas-publicas-voltadas-para-a-populacao/2023\\_secom-spdiği\\_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf](https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica-apresenta-as-politicas-publicas-voltadas-para-a-populacao/2023_secom-spdiği_estrategia-brasileira-de-educacao-midiatica.pdf). Acesso em: 27 jun. 2024.

BUCKINGHAM, David. **Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture.** London, 2000

COCCO, Ricardo & CAIMI, Flávia Eloisa. Interfaces entre educação e comunicação: pontos de intersecção. **Perspectiva.** Revista do Centro de Ciências da Educação. Volume 39, n. 1 – p. 01 – 23, jan./mar. 2021 – Florianópolis. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/71053/45799/292048>. Acesso em 26 jul. 2024.

EVANS, Richard. **El Tercer Reich en la historia y la memoria.** Barcelona: Ediciones B, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEE, James Paul. **What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy.** New York: Palgrave Macmillan. 2003.

HOBBS, Renee. **Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom.** Thousand Oaks, CA: Corwin, 2011.

Jenkins, Henry. **Cultura da Convergência: A Circulação de Conteúdos nas Mídias Contemporâneas.** Tradução de Maria Elisa Britto e Elisabete de Almeida Ribeiro. São Paulo: Editora Aleph, 2009.

KATZ, Elihu, & LAZARSELD, Paul F. **Personal Influence: The Part Played by People in the Flow of Mass Communication.** Glencoe, IL: The Free Press, 1955

MCLUHAN, Marshall. **Understanding Media.** The Extensions of Man. Critical Edition. Edited by W. Terrence Gordon. Gingko Press, 2003.

MCLUHAN, Marshall. **Understanding Media: The Extensions of Man.** New York: McGraw-Hill, 1964.

PORTUGAL. **Referencial de Educação para os Media.** Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário. Dezembro/2023. Disponível em: <https://www.internetsegura.pt/noticias/dge-apresenta-nova-versao-do-referencial-de-educacao-para-os-media>. Acesso em 26 jun. 2024



PORTUGAL. Ministério da Educação. **Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania**. Lisboa, 2017. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>. Acesso em: 26 jun. 2024.

PORTUGAL. **Resolução do Conselho de Ministros n.º 142/2023**, de 20 de junho de 2023. Diário da República: 1.ª série, n.º 119, 22 jun. 2023. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/144151540>. Acesso em: 27 jun. 2024.

TOFFLER, Alvin. **A Terceira Onda**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

TOFFLER, Alvin. **O Choque do Futuro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970


UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques), 1996. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em 28 out.2024

UNESCO. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**, Paris, 20 de outubro de 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149742>. Acesso em 28 out. 2024

UNESCO. **Releases Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers**, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>. Acesso em 27 jun. 2024

VIEIRA, A. de F. (2015). **A atualidade do pensamento de Alvin Toffler e Marshall McLuhan**: ondas globais como extensão do homem. *Logos*, 2(2), 11–15. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/logos/article/view/16426>. Acesso em 27 jun. 2024



VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991



**Capítulo 14**  
**O ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR**  
**LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO**  
**BÁSICA E AS NOVAS COMPETÊNCIAS: UMA**  
**DISCUSSÃO À LUZ DA TEORIA**  
**BAKHTINIANA**


*Francisco Lucas Ferreira Barbosa*





# O ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS NOVAS COMPETÊNCIAS: UMA DISCUSSÃO À LUZ DA TEORIA BAKHTINIANA

**Francisco Lucas Ferreira Barbosa**



*Pós-Graduando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PPLE) em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista do subprojeto PIBID Língua Portuguesa UAL/CFP/UFCG. Pombal-PB. E-mail: [estud.franciscolucas@gmail.com](mailto:estud.franciscolucas@gmail.com). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8420021531120520>.*

## RESUMO

Este artigo objetiva refletir acerca da importância do ensino do componente curricular Língua Portuguesa na Educação Básica e sobre as novas competências à luz da teoria bakhtiniana. As análises presentes nesse trabalho partem dos preceitos teóricos sobre dialogismo e excedente da visão estética postulados por Mikhail Bakhtin na obra *Estética da Criação Verbal* (2003) e sobre os estudos acerca das novas competências abordadas por Philippe Perrenoud na obra *“Dez novas competências para ensinar”* (2000). A metodologia utilizada é a de pesquisa bibliográfica dos textos divulgados acima. Como resultado dessas discussões surgem possibilidades e/ou estratégias para se trabalhar o componente curricular Língua Portuguesa utilizando novas competências à luz dos postulados bakhtinianos.

**Palavras-chave:** Ensino. Língua Portuguesa. Educação Básica. Novas competências.

## ABSTRACT

This article aims to reflect on the importance of teaching the Portuguese Language curricular component in Basic Education and on the new competencies in the light of Bakhtinian theory. The analyses present in this work are based on the theoretical precepts on

dialogism and surplus of aesthetic vision postulated by Mikhail Bakhtin in the work *Aesthetics of Verbal Creation* (2003) and on the studies on the new competencies addressed by Philippe Perrenoud in the work "Ten new competencies to teach" (2000). The methodology used is that of bibliographic research of the texts disclosed above. As a result of these discussions, possibilities and/or strategies arise to work on the Portuguese Language curricular component using new competencies in the light of Bakhtinian postulates.

**Keywords:** Teaching. Portuguese language. Basic Education. New skills.

## INTRODUÇÃO

Ao contextualizar a situação da escola brasileira no século XXI, o professor Miguel G. Arroyo (2003, p. 41) enfatizou que “uma escola possível para o povo tem que começar por criar condições para sua existência material, sem a qual será romântico reprogramar alternativas pedagógicas inovadoras”, provocados por essa afirmação poderíamos, de início, fazermos alguns questionamentos como, a atual escola é realmente para o povo? Em que medida o ensino do componente curricular Língua Portuguesa correlaciona os conteúdos ensinados com a vida prática dos estudantes? A escola tem discutido as novas competências para ensinar? A teoria bakhtiniana pode contribuir para um ensino plural, dialógico e inclusivo? Tentaremos discutir essas questões no decorrer desse estudo.

Desse modo, ao se discutir acerca do ensino do componente curricular Língua Portuguesa na Educação Básica e as novas competências à luz da teoria bakhtiniana objetivamos compreender como essas discussões impactam o ensino-aprendizagem dos estudantes na sala de aula bem como analisar em que medida à teoria bakhtiniana pode contribuir para um ensino crítico e reflexivo da Língua Portuguesa na Educação Básica. Para fundamentar teoricamente o presente estudo, embasamo-nos nos postulados teóricos de Bakhtin (2003) e Perrenoud (2000). A partir da compreensão da pesquisa como “[...] um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 155), esse estudo tem como fundamentação a revisão bibliográfica e é caracterizado por uma abordagem qualitativa, isto é, todas as discussões tecidas partem da análise de publicações anteriores sobre o tema proposto e, em especial, dos estudiosos supracitados.

A importância desse estudo se justifica no âmbito social e científico dada a urgência de se refletir acerca do ensino do componente curricular Língua Portuguesa aliada às novas competências. É crucial discutir qual a concepção de língua adotada pelo professor de língua materna em sala de aula, qual os embasamentos teóricos dele e com o que, de fato, esse professor está comprometido, são preocupações como essas que instigam a produção de textos como esses, pois não basta estar em sala de aula é preciso compreender que esse espaço “[...] é o termômetro pelo qual se mede o grau de febre das crises educacionais e é nesse microespaço que as mudanças do ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam” (Mantoan, 2011, p. 59). Dessa maneira, é preciso que cada vez mais se pautem questões como essa no campo científico haja vista ser à luz de relevantes teorias que poderemos dar um norte à prática no dia a dia e possíveis respostas às inquietações que pairam no universo pedagógico.

Além da parte introdutória, este artigo é composto por mais quatro seções. A primeira discute as novas arquiteturas educacionais e a sala de aula; a segunda aborda a contribuição da teoria bakhtiniana para o ensino do componente curricular Língua Portuguesa na Educação Básica; a terceira analisa as novas competências a favor de uma nova sala de aula e, em seguida, a quarta e última seção expõe as considerações finais que, neste trabalho, intitula-se de “fechando, por enquanto” (Antunes, 2003, p. 173).

## **2. AS NOVAS ARQUITETURAS EDUCACIONAIS E A SALA DE AULA**

O filósofo russo Mikhail Bakhtin (2003, p. 21), ao discutir o excedente da visão estética tece que “quando contemplo no todo um homem situado fora e diante mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem” essa reflexão se dá em função de que “em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver”. Ancorados nessa reflexão, podemos pensar o microespaço da sala de aula e questionar-se como aqueles que ocupam uma posição externa, isto é, de fora, observam esse espaço com relação às discussões, trabalhos, atividades e impactos na formação individual e social dos estudantes. Às vezes, olhar de fora pode nos favorecer importantes discussões acerca de determinado espaço, nesse caso, a sala de aula.

Com isso, não afirmo que olho externamente, porque sou desse ambiente, este é o meu habitat natural, no entanto, confesso que às vezes é preciso se afastar fisicamente para tentar compreender cognitivamente como a sala de aula tem se comportado frente aos desafios postos aos estudantes e professores no século XXI. Com isso, penso ser urgente repensar a sala de aula, quebrar paradigmas e corroborar com o abandono da ideia de que o conhecimento é poder reservado, único e exclusivamente, ao docente. Já é chegada a hora da compreensão coletiva de que o estudante não é mais mero receptor de informações transmitidas pelo professor, mas um sujeito crítico e ativo no processo de construção da aprendizagem. É inegável que a tecnologia tornou acessível o conhecimento na “palma” da mão e, com isso, o professor não é mais o único recurso de aprendizagem, mas sim um dentre muitos. Logo, é evidente que a democratização do conhecimento é algo inevitável no século XXI.

Desse modo, precisamos redirecionar as discussões e refletir sobre a intencionalidade do ato de ensinar partindo do pressuposto de que as mudanças ocorridas no transcorrer do século vigente nos afetaram decisivamente, pois

o mundo moderno tornou-se uma era histórica de profundas transformações que ocorrem no campo econômico, político e social, reestruturando as relações sociais e ampliando o domínio do modo de produção capitalista, e isso influencia, decisivamente, nas concepções que nós temos de mundo (Moura, 2020, p. 43).

O professor que não refletir sobre a intencionalidade do ato de ensinar pode estar fadado ao fracasso profissional. Infelizmente, a realidade é que muitos estão fadados a esse fracasso, quando direcionamos a atenção para o ensino do componente curricular Língua Portuguesa a situação se agrava ainda mais haja vista ainda prevalecer nas salas de aulas a dicotomia entre o “certo” e o “errado” que mais contribui para excluir linguisticamente e socialmente o estudante do que para construir uma aprendizagem efetiva. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tenha instigado reflexões pertinentes acerca do campo educacional, não conseguiu ainda dar as repostas necessárias para os entraves e gargalos presentes na sala de aula, dentre as dez competências para a Educação Básica apresentadas no texto oficial, destaco a de número dois que afirma ter que “exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade” (BNCC, 2018, p. 9), com isso, ficam os

questionamentos, como exercitar a curiosidade intelectual se o ensino ainda se pauta na previsão? Como refletir criticamente se apresento mais respostas do que perguntas? Como ser criativo se a pedagogia utilizada não favorece um espaço de criatividade? Por isso, retomo e reafirmo a importância de se refletir sobre a intencionalidade do ato de ensinar.

Ainda discutindo as abordagens da BNCC no tocante às competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, vale observar que o documento destaca questões como “compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais” e “compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (BNCC, 2018, p. 490). Essas competências perfazem o contexto da sala de aula de Língua Portuguesa necessária para os dias atuais, o problema se dá no distanciamento entre teoria e prática, pois o professor ao adotar (às vezes, displicentemente) uma concepção de língua tradicional que privilegia a discussão dicotomicamente extremada entre “certo” e “errado” acaba por não conseguir concatenar as suas aulas com o que prevê as competências vigentes na BNCC. Por isso, alerta para o cuidado quanto à concepção de língua adotada pelo docente, dado que “é sempre fundamental explicar com que noção de língua se trabalha quando se opera com categorias tais como texto ou discurso” (Marcuschi, 2008, p. 58). Com efeito,

assumo, portanto, que o núcleo central da presente discussão é a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos (Antunes, 2003, p. 42).

Dessa maneira, é de suma importância refletir sobre as novas arquiteturas educacionais para a sala de aula. Compreendo que ela deve manter profundo diálogo com a vida dos estudantes e estar em constante discussão com os anseios da sociedade, dado que não se pode mais tratar a escola como um espaço hermenêutico, é chegado o momento de ir além dos muros feitos de concreto e de, efetivamente, se interligar à comunidade, ouvir as suas demandas e propor soluções viáveis, pois a escola também é um espaço de se pensar problemas e soluções. O trabalho interdisciplinar precisa acontecer e estar a favor da aprendizagem que, quando bem fundamentada, atenta-se para o motivo, para o conhecimento prévio do estudante,

promove a reflexão sobre o conhecimento, proporciona tarefas cooperativas e instrui ao planejamento e à cooperação. Desse modo, fica evidente que

a reorientação do quadro até aqui apresentado requer, antes de tudo, determinação, vontade, empenho de querer mudar. Isso supõe uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participada (das políticas públicas - federais, estaduais e municipais - dos professores como classe e de cada professor em particular), para que se possa chegar a uma escola que cumpra, de fato, seu papel social de capacitação das pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania (Antunes, 2003, p. 33-34).

### **3. A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA BAKHTINANA PARA O ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

O crítico literário Tzvetan Todorov (1939-2017), ao prefaciar à edição francesa a quarta edição da obra *Estética da Criação Verbal*, de Mikhail Bakhtin, conclui que o filósofo é uma das figuras mais fascinantes e enigmáticas da cultura europeia de meados do século XX. Apresentando-se, inicialmente, como teórico e historiador da literatura, Bakhtin contribuiu anos mais tarde para os avanços dos estudos linguísticos à época. Dessa maneira, inquieto com os impactos causados pela Revolução Russa nos idos de 1917 e com as discussões provocadas pelos formalistas – grupo de estudiosos que afirmavam que a arte e a literatura nela se definem por não servirem a fins externos, mas por encontrarem sua justificação em si mesmas – o filósofo da linguagem reúne estudiosos, críticos literários e intelectuais que mais tarde constituirá o Círculo de Bakhtin com o objetivo de repensar as discussões linguísticas, literárias e filosóficas no tocante à linguagem, à arte e à cultura. Mesmo que indiretamente, os preceitos teóricos difundidos pelo Círculo de Bakhtin impactam a educação, a sala de aula e a escola até os dias atuais e quando bem relacionados e compreendidos podem dar uma importante contribuição para o ensino do componente curricular Língua Portuguesa na Educação Básica.

Dentre os muitos conceitos abordados por Bakhtin e seu Círculo, iremos discutir, nesse momento, o dialogismo e o excedente da visão estética por compreendermos que ambos devem estar imprescindivelmente associados à práxis docente do professor de Língua Portuguesa na Educação Básica. Uma sala de aula silenciosa é um perigo à formação intelectual e cidadã do estudante, por isso, defendemos nesse estudo o estabelecimento de uma cultura dialógica na escola e na



sala de aula, os estudantes precisam falar, dialogar, concordar, discordar e buscar compreender as discussões empreendidas naquele espaço tendo em vista que é na interligação da sua palavra com a palavra do outro que o conhecimento ganha vida. Dessa forma, é importante considerar que

por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra não minha. Nesse sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (Bakhtin, 2003, p. 379).

Uma sala de aula de Língua Portuguesa que desenvolva a cultura dialógica responsabiliza o docente a estar atento a toda e qualquer produção de discurso proferida pelos estudantes, pois o professor deve compreender “[...] a filosofia da palavra como signo ideológico *par excellence*” (Volóchinov, 2021, p. 127), isto é, embora a palavra seja neutra, quando utilizada ela é direcionada e orientada por algum viés ideológico, portanto, nenhuma palavra, comentário, gesto e olhar é proferido na sala de aula sem intenção, sem direcionamento, sem o intuito de causar um efeito, ou seja, de chamar a atenção ou até mesmo sinalizar de que está havendo ou não compreensão das discussões proferidas naquele ambiente.

Desse modo, entendemos o diálogo como a forma clássica da comunicação verbal e, por isso, ratificamos que é por meio dele que o ensino-aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa tornar-se-á realmente significativo, de modo que, o docente precisa ter clareza de que

o diálogo não é, assim, tão somente uma metáfora na reflexão, resultado da transferência de um termo de um domínio semântico a outro que, não sendo o seu habitual, nele se destaca e atua. Trata-se de considerar, conjuntamente, os diálogos no sentido mais estrito do termo e os diálogos no sentido amplo de condição dialógica da linguagem (Marchezan, 2023, p. 119).

Um outro conceito-chave importante nesse contexto abordado por Bakhtin (2003) é o de excedente da visão estética, pois ao transpor essa discussão para as salas de aulas de Língua Portuguesa é fundamental que o professor tenha clareza de

que as aulas precisam proporcionar um excedente de visão aos estudantes, isto é, é preciso ir além, descobrir algo novo, instigar a pesquisa e a divulgação, seria o “algo a mais” da tão monótona sala de aula. A leitura e a produção textual precisam ser ressignificadas, ganhar novos contornos e dialogar com a vida real daqueles que leem e produzem textos. Desse modo, amparados teoricamente em Bakhtin (2003), podemos compreender que

esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (Bakhtin, 2003, p. 21).

Dessa maneira, Bakhtin (2003) nos chama atenção para pensar na importância desse excedente da própria visão, isto é, dessa extrapolação de si mesmo, dado que é preciso querer ir além. Ao trazer essa discussão para as aulas de Língua Portuguesa poderíamos correlacionar com as infundáveis aulas de gramática normativa que estão altamente preocupadas em classificar os verbos e a identificar os objetos de um determinado período, e questionarmos se realmente essas aulas classificatórias contribuem para o excedente da visão dos estudantes. Defendo que precisamos ir além, é chegada a hora de exceder a visão e ir ao texto, ao discurso a fim de provocar reflexões instigantes das inquietações do e no tempo presente. As aulas de português podem ser melhores, mais atrativas, dialógicas e interessantes, para isso, faz-se necessário que tanto docente como discente estejam abertos para essa nova sala de aula e caminhem juntos num processo de construção democrática do programa a ser desenvolvido na turma.

Esses conceitos-chave, se bem compreendidos, podem ser bem aplicados em sala de aula e contribuirão de maneira decisiva com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, é fundamental que o professor tenha conhecimento, leitura e consiga associar teoria e prática a favor dessa nova sala de aula. Tornar uma sala de aula dialógica, conseqüentemente, influenciará no excedente da visão dos estudantes, pois quando um sujeito fala, ele nunca fala somente do seu lugar ou com sua voz, ele sempre estará mobilizando outras vozes, outros conhecimentos e trazendo diálogos já ditos num outro universo discursivo, afinal, consoante Bakhtin (2003, p. 300) “o falante não é um Adão bíblico, só

relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez”. Portanto, que possamos inquietarmo-nos e também nos mobilizarmos para fazermos da sala de aula um espaço de criatividade, criticidade, reflexão e efetiva aprendizagem tendo em vista que essa responsabilidade é coletiva.

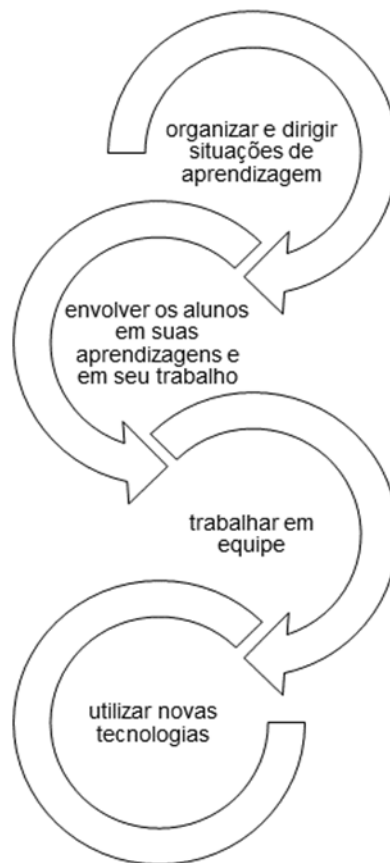
#### **4. AS NOVAS COMPETÊNCIAS A FAVOR DE UMA NOVA SALA DE AULA**

O Dicionário Didático de Português (1998), de Maria Tereza Camargo Biderman, ao abordar o termo “novo” conclui que “novo é um adjetivo. 1. Que aparece pela primeira vez. 2. De pouco uso. 3. Que acaba de ser feito, ou adquirido” (Biderman, 1998, p. 663). Essas definições provocam algumas inquietações quando transportadas para a discussão pretendida nesse texto como, o que aparece pela primeira vez na sala de aula? O que é de pouco uso na sala de aula? Qual a compreensão do “novo” que nós, professoras e professores, temos? Persistimos em buscar o novo ou nos acomodamos com o que temos, isto é, com as teorias que usamos, com os materiais que utilizamos? A discussão em torno do adjetivo “novo” é, de fato, inquietante e, por isso, partiremos para pensar o que são e quais são as novas competências a favor dessa nova sala de aula.

A discussão em torno das novas competências implica “prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, etc.” (Perrenoud, 2000, p. 11), de modo que essas novas competências são as novas formas de trabalhar, de se apresentar e discutir um conteúdo, os novos métodos utilizados e as novas aberturas voltadas para o ensino-aprendizagem. Essa discussão não é recente, no entanto, ela não chega com eficácia às escolas, muitas vezes em virtude do receio que os docentes têm em se abrir para o novo.

Visando dar uma contribuição teórica sobre as novas competências a favor de uma nova sala de aula, nessa parte do nosso estudo, embasados em Perrenoud (2000), abordaremos competências apresentadas na figura 1 abaixo:

Figura 1 – Competências para ensinar apresentadas por Philippe Perrenoud



Fonte: (Perrenoud, 2000)

O professor de Língua Portuguesa que organiza e dirige situações de aprendizagem deve compreender que é por meio da sua organização pedagógica que determinado assunto/conteúdo vai ter significado ou não para quem o recebe. A sala de aula não deve ser hermenêutica, mas sim acompanhar as problemáticas da vida social, fazendo com que os estudantes, amparados nos conteúdos estudados, direcionem sua atenção para os problemas da sociedade, ficar trancados entre quatro paredes não favorecerá o excedente de visão, pois nós, professoras e professores, precisamos compreender que

cada um vivencia a aula em função de seu humor e de sua disponibilidade, do que ouve e compreende, conforme seus recursos intelectuais, sua capacidade de concentração, o que o interessa, faz sentido para ele, relaciona-se com outros saberes ou com realidades que lhe são familiares ou que consegue imaginar (Perrenoud, 2000, p. 24).

Nesse sentido, fica evidente a importância de envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. Durante muito tempo o povo ficou excluído desse

espaço formal de conhecimento e, de fato, com tanta exclusão ficou difícil se sentir parte desse ambiente, por isso, os planejamentos devem estar direcionados para a inserção dos alunos em atividades que realmente promovam a aprendizagem e instiguem ao pertencimento. O conhecimento científico exposto em livros didáticos e manuais utilizados nas salas de aulas por professores de Língua Portuguesa precisam estar a favor dos anseios e demandas da sociedade, o professor que não compreender essa discussão acaba por negligenciar sua função enquanto sujeito capaz de contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e educadora. Enquanto docentes, precisamos oferecer atividades opcionais de formação, favorecer a definição de um projeto pessoal ao estudante e suscitar o desejo de aprender, por vezes, tão “esfriado” no estudante que chega à escola, trabalhar com a resolução de problemas é uma excelente alternativa.

Uma outra competência necessária à nova sala de aula é o desenvolvimento de trabalhos em equipe, precisamos caminhar para a cooperação coletiva a favor da aprendizagem e, ao nos unirmos, essa tarefa tende a ficar ainda mais nobre. É preciso elaborar projetos em equipe que favoreçam a leitura e a produção textual dos estudantes e junto com eles enfrentar e analisar situações complexas, práticas e problemas enfrentados na sala de aula, na escola e na sociedade. Professor e estudante não são estrangeiros da sala de aula e, por isso, precisam se sentir parte daquele espaço, desenvolver um sentimento de pertencimento para que juntos possam administrar crises ou conflitos interpessoais, pois “trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p. 81).

A escola não pode virar as costas para o que acontece no mundo, não pode se fechar em si mesma e, por isso, precisa utilizar as novas tecnologias a favor dos professores e estudantes. Precisamos discutir questões que envolvam o letramento digital e cultura digital nas escolas e nas aulas de Língua Portuguesa, buscar compreender como os estudantes utilizam as ferramentas digitais e em que medida essa utilização pode favorecer a aprendizagem dentro e fora da sala de aula, para isso é fundamental que as escolas tenham salas de informática conectadas e não com computadores escanteados nas salas, também é importante que os professores de Língua Portuguesa utilizem com os estudantes editores de textos e produzam textos no universo digital além de explorarem as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino, pois

os professores que sabem o que as novidades tecnológicas aportam, bem como seus perigos e limites, podem decidir, com conhecimento de causa, dar-lhes um amplo espaço em sua classe, ou utilizá-las de modo bastante marginal. Neste último caso, não será por ignorância, mas porque pesaram prós e contras, depois julgaram que não valia a pena, dado o nível de seus alunos, da disciplina considerada e do estado das tecnologias. Pode ser mais simples e igualmente eficaz ensinar física ou história por meios tradicionais do que passar horas pesquisando documentos ou escrevendo programas, sem que se tenha tempo para pensar nos aspectos propriamente didáticos (Perrenoud, 2000, p. 138).

Todas as novas competências abordadas acima estão a favor de uma nova sala de aula, no entanto, ficam alguns questionamentos como, e nós, professoras e professores, estamos a favor de uma nova sala de aula? Buscamos formação continuada para fazermos da nossa sala de aula uma nova sala de aula? Estamos acomodados ou inquietos com tanta informação e desinformação ao mesmo tempo no ambiente escolar? O que iremos fazer? Que esses questionamentos possam nos inquietar e nos instigar à mudança de rota e de paradigma não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todos os demais componentes curriculares com vistas a uma nova sala de aula na qual a aprendizagem, de fato, aconteça.

## **5. “FECHANDO, POR ENQUANTO”**

No decorrer desse artigo, buscamos discutir o ensino do componente curricular Língua Portuguesa e as novas competências à luz da teoria bakhtiniana de modo que pudéssemos associar questões como dialogismo, excedente da visão e quatro das dez competências abordadas por Perrenoud (2000) ao ensino da língua materna em sala de aula.

Nesse sentido, ao fechar, por enquanto as discussões tecidas apresento algumas urgências que merecem atenção quando se pensar na escola e na sala de aula. Com isso, compreendo ser urgente: repensar a concepção de língua que nós, professoras e professores, adotamos em sala de aula; adotar uma postura crítica frente à nossa práxis; estar aberto para o novo; realizar curadorias; letrar-se digitalmente; ler, analisar e questionar os documentos parametrizadores da educação; investir em formação docente (inicial e continuada); acreditar e defender a ciência; acreditar no potencial dos estudantes respeitando o tempo deles; e, por fim,

compreender que a Inteligência Artificial (IA) pode ser uma aliada, mas também uma grande armadilha no processo de ensino-aprendizagem.

Partindo dessas observações, fica evidente que o século XXI pede uma escola ativa, altiva, crítica e inquieta, pois já não temos tempo e espaço para o ensino mecânico e tradicional que mais oprime do que contribui para a emancipação social e intelectual dos estudantes. É notório de que precisamos cada vez mais de estudantes críticos, protagonistas, letrados, autônomos e solidários, a nova escola deve estar em constante diálogo com a sociedade e não se fechar em si mesma na falsa ilusão de que a solução de todos os problemas esteja entre os seus quatro muros, dada essa questão, é urgente ir além e buscar o “algo a mais” que discutimos acima. Nessa perspectiva, “fechamos, por enquanto” esse trabalho que se coloca como uma “fresta” de conhecimento e de possibilidades nesse universo que pode e deve ser dinâmico, criativo e inovador.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel G. (org.). **Da escola carente à escola possível**. 6. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Dicionário didático de português**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOURA, Kethlen Leite de. **Prática de ensino: competências socioemocionais**. Maringá-PR: UniCesumar, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.


VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.








**Capítulo 15**  
**O DESENHO UNIVERSAL PARA**  
**APRENDIZAGEM (DUA)**  
**NA ESCOLA BÁSICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

*Sirley Rosa Bueno Seixas*  
*Thiago Barbosa Silva*  
*Anderson Roger Teixeira Goes*  
*Araci Asinelli da Luz*





# O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) NA ESCOLA BÁSICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



## **Sirley Rosa Bueno Seixas**

*Mestre em Educação pela UFPR e Membro da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência). Atuando como docente na Educação Especial desde 1997, e-mail: sirleyescolaamoquefaco@gmail.com*


## **Thiago Barbosa Silva**

*Mestre em educação pela UFPR e professor do Instituto Federal Catarinense, e-mail: thiagobarbosa.james@gmail.com.*

## **Anderson Roger Teixeira Goes**

*Doutor e Mestre em Métodos Numéricos em Engenharia pela UFPR, professor efetivo do Departamento de Expressão Gráfica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, e-mail: artgoes@ufpr.br*


## **Araci Asinelli da Luz**



*Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e professor associado 4 junto ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, e-mail: araciasinelli@hotmail.com.*

## **RESUMO**

Apresentamos este trabalho da turma multisseriado no Paraná, Escola Básica na Modalidade de Educação Especial, que tem por



objetivo analisar registros de um ensaio de encaminhamento metodológico do Desenho Universal Para Aprendizagem (DUA). Realizado inicialmente em uma aula de passeio, numa visita histórico cultural, revisitando lembranças da cidade de Campo Largo, os construtos de uma das primeiras escolas do município, na intencionalidade pedagógica da práxis dos cinco pilares da Educação Inclusiva: Implementação, e apoio as políticas públicas, boa gestão escolar, estratégias pedagógicas, inclusão da família e apoio as parcerias. Todos numa complexidade de Edgar Morin (2000), em suas idas e vindas dos sete saberes, numa atenuante aplicabilidade de Miguel Arroyo (2009), que vislumbra uma aprendizagem para além da sala de aula, que transcendem os muros da escola alcançando toda uma comunidade escolar com saberes para vida, copilados nesse momento na interdisciplinaridade e permeado pelas metodologias ativas de José Moran (2015), que coloca os estudantes em posição de protagonismo do processo de ensino-aprendizagem, e também nos ensinamentos de Eladio Sebastian Heredero (2023), em seu trabalho Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva ao defender uma aprendizagem para todos estudantes, com ou sem deficiência, na tecitura da Linha de Pesquisa: Teorias e Práticas de Ensino.

**Palavras-chaves:** Educação especial; Desenho Universal para Aprendizagem; Patrimônio cultural.

#### **ABSTRACT**

We present this work from a multigrade class in Paraná, Basic School in the Special Education Modality, which aims to analyze records of a methodological trial on the Universal Design for Learning (DUA). Initially carried out in a walking class, in a historical cultural visit, revisiting memories of the city of Campo Largo, the constructs of one of the first schools in the city, in the pedagogical intentionality of the praxis of the five pillars of Inclusive Education: Implementation and support for public policies, good school management, pedagogical strategies, family inclusion and support for partnerships. All in a complexity of Edgar Morin (2000), in his comings and goings of the seven knowledges, in an attenuating applicability of Miguel Arroyo (2009), who envisions learning beyond the classroom, which transcends the walls of the school, reaching an entire community school with knowledge for life, compiled at this time in interdisciplinarity and permeated by the active methodologies of José Moran (2015), which places students in a leading position in the process of teaching-learning, and also in the teachings of Eladio Sebastian Heredero (2023), in his work Guidelines for Universal Design for Learning (UDL): an inclusive curricular approach by advocating learning for all students, with or without disabilities, in weaving of the Research Line: Teaching Theories and Practices.

**Keywords:** Special education; Universal Design Learning; Cultural heritage.

## **INTRODUÇÃO**

Revisitando os cenários remotos da educação em Campo Largo/PR/BRASIL, destaca-se no Currículo do Estado do Paraná, a modalidade básica de ensino, na Educação Especial, as quais transitam e dialogam uma temporalidade pedagógica que vem atenuar as estratégias de ensino de Educação de Jovens e Adultos e Multisseriados, com relevante equidade e protagonismo.

É inegável a importância da utilização de estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem, que solidifiquem os ensaios as estratégias de encaminhamentos do DUA, pois o Desenho Universal para Aprendizagem, é progressivo e não podemos limitá-lo a uma atividade nominando-o, e sim iniciarmos com ensaios do DUA, atingindo paulatinamente seus princípios e suas diretrizes próprias que o consolidam uma prática, de conjunto de registros de planejamentos, encaminhamentos, avaliações numa didática contínua e autêntica aos estudantes, pessoas com ou sem deficiências, no processo inclusivo, nesse trabalho com a proposta pedagógica referente ao Projeto "CIDADE DA GENTE".

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Na credibilidade de exporem suas peculiaridades e intencionalidade de cidadania, na prática pedagógica desenvolvemos o Projeto "Cidade da Gente", coletando as primícias de patrimônios culturais da cidade de Campo Largo, buscando os construtos da primeira escola de Campo Largo na região mais próxima da atual escolas que nós, docente e discente, frequentamos, no Bairro Florestal, reforçando as equidades sociais, de aprendizagem, traçando parâmetros históricos de progressos significativos de remota escola até nossa escola atual, numa contextualização para a vida, dando visibilidade a democratização do ensino, pois

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão com educando a rigorosidade metódica com que se devem aproximar dos objetivos cognoscíveis. (FREIRE, 2020 p. 28).

Propiciando compartilhamento de práticas pedagógicas, como nossa aula passeio em visitas as ruínas da primeira escola, ali constatada pelas suas ruínas, e

pela exposição de fatos, a curiosidade de todos, com total rigorosidade metódica, a diretora da Secretaria do Meio Ambiente, senhora Mirela, dialogou as informações históricas, das pessoas que ali moraram e formaram frequência da primeira escola do bairro Florestal, dados que alicerçaram conhecimentos, agregando a vivência aos dados mencionados. Amparados aos Pareceres do Estado de Educação do Paraná: Parecer 07/2014, Parecer Bicameral 128/2018, na Educação Especial e o Caderno de Educação Especial.

Num ambiente de inquietude e movimentação, diante de fatos, mobilizando educadores, familiares e estudantes a tomar posse de tempos escolares, com um olhar “para além da sala de aula” (ARROYO, 2019, p.154), que nos ajuda a seguir na busca por práticas pedagógicas inovadoras de matriz emancipatória.

Oportunizando um ensino contextualizado e significativo aos estudantes sempre latente em nossa instituição, incluindo familiares como coautores deste cenário da sociedade. Com representatividade em seus núcleos familiares, elucidando no cotidiano as competências e habilidades das pessoas com deficiências, onde muitas são desconhecidas e subestimadas, acreditamos que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção.” (FREIRE 2020, p.24).

Nesta criação de oportunidades que trabalha se de forma continua e insistente para construção de novos saberes, evidenciando as mais diferentes possibilidades de ensino aprendizagem, para todos estudantes. No paradigma de inclusão, onde a necessidade de práticas pedagógicas os favorece, no contexto social, numa ensaio da dinâmica do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), de ROGES, 2023, vivenciando os princípios estabelecidos, que são: Acolhimento, Ponto de verificação ou representação, Ação e expressão.

No Acolhimento hospeda se a motivação, a acolhida, o engajamento, o chamariz para uma aprendizagem interessante, nessa proposta a Aula Passeio Patrimônio Cultural.

Na Representação são diretrizes com sondagem de 36 pontos de verificação das propostas de aprendizagem, para redirecionar o professor e o estudante.

Na ação e expressão, são as divulgações de aprendizagem do estudante para outras pessoas e familiares, com espontaneidade e convocação a apreender.

Este trabalho objetivou tornar a aprendizagem mais significativa, por meio da participação do aluno na construção do conhecimento na vivência dos conteúdos de

patrimônio cultural, percebendo a necessidade de aprofundar a significação do processo de ensino-aprendizagem. Os aportes teóricos deste trabalho envolvem os pontos de verificação, citamos alguns que aqui constam a seguir:

1.1 – Otimizar a escolha individual e a autonomia permitir que os estudantes tenham opções, com autonomia na criação de atividades, podendo cultivar autodeterminação, interesse genuíno na aprendizagem e conexão com o conhecimento. Isso também possibilita desafios, avaliação de habilidades e gestão do tempo para a conclusão das tarefas.

1.2 – Otimizar relevância, valor e utilidade das atividades para criar um engajamento com mais significado dos estudantes com o aprendizado, é crucial oferecer atividades que se originem de seus interesses e da realidade que vivenciam, incorporando elementos como música, casos reais e até mesmo narrativas ficcionais. É fundamental diversificar as atividades e as fontes de informação, redesenhando-as para abranger uma gama variada de grupos étnicos, culturais, diferentes identidades de gênero e idades, ao mesmo tempo que se estimula o pensamento crítico.

1.3 – Minimizar a sensação de insegurança e as distrações para criar um ambiente seguro e minimizar as distrações na escola, é fundamental redesenhar a sala de aula para torná-la atraente e acolhedora, garantindo a acessibilidade dos materiais. Além disso, é essencial oferecer intervalos ajustados para respostas e atividades, adequados à execução. Diretriz 2: Sustentar o esforço e a persistência – apoiar os estudantes para que possam repetir as vezes que precisarem até se apropriar dos conteúdos, cultivando persistência e concentração para alcançar suas metas. Pontos de verificação. (HERRERO ELADIO,2024, GOES ROGER, 2024)

Os pontos de verificação ajudam-nos a avaliarmos se professores e estudantes foram contemplados nas atividades propostas ou não? Se houve envolvimento, engajamento que resultou em envolvimento, autonomia, criatividade, segurança, diversidade nas atividades, estimulando o pensamento crítico, vinculando essa prática as competências básicas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), um ambiente de ensino e aprendizagem, ao qual nossas atividades retratam essa ações e expressão, numa linha histórica do tempo entre a referida escola construída nos anos de 1945, de acordo com ruínas visitadas, e a atual escola de 2024, foram construídos textos coletivos, poemas, finalizando com a construção de um mapa do tesouro, em aula de arte, representado em um painel com materiais artísticos, formando uma linha do tempo com as ruínas da primeira escola conhecida pelos nossos estudantes até a nossa escola atual, numa atmosfera pedagógica de interdisciplinaridade que convergem ao DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM, mediante ao

seguinte cronograma:

DATA	ATIVIDADE	RECURSO	ESTRATÉGIAS	CONCLUSÃO
21/10//2024	Aula de Campo	IDA DE ÔNIBUS  CAMINHADA	FAZER A VISITA PARA COLETA DE DADOS. PIQUENIQUE RECONHECIMENTO DO ESPAÇO.	Excelente participação e parceria da Saúde ,com enfermeiro Gustavo de acompanhante a visita.
21/10/2024	Levantamento de Patrimônio Histórico	Bilhete aos Pais, para coleta de fotos	ENVIO DE BILHETES AS FAMÍLIAS, PARA COLETA DE FOTOS DA ESCOLA ANTIGA.	Participação positiva e satisfatória das famílias envolvidas.
28/10/24	Construção do texto coletivo sobre a aula de campo.	Quadro de giz, giz. Papel bobina. Canetão	CONDUZIR OS ESTUDANTES A ESCRITA COLETIVA DE UM TEXTO SOBRE A AULA Passeio Cultural	Participação ativa e atuante de todos estudantes.
04/11/2024	Construção do Painel coletivo	Placa MDF Materiais não convencionais.	CONTRUÇÃO COLETIVA DO PAINEL HISTÓRICO DAS ESCOLAS.	Parceria solidaria entre disciplinas e professoras.
11/11/2024	Sequência do Painel	Materiais não convencionais, para finalização do painel.	CONCLUSÃO DE DETALHES SOBRE A FINALIZAÇÃO DO PAINEL HISTÓRICO.	Continuidade e equidade de processos metodológicos
17/11/2024 a 26/11/2024	Finalização do Projeto	IMPRESSÃO DO PROJETO ESCRITO E FOTOGRAFADO	ENVIAR A ENTREGA DO DOCUMENTO "PROJETO CIDADE DA GENTE", a direção.	Conclusão e exposição do trabalho coletivo.
29/11/2024	Entrega OFICIAL do Projeto a Escola e a Comunidade Escolar.	Apresentação do Projeto aos familiares, num evento de Chá Literário.	Manhã de Chá Literário, com apresentação interdisciplinar da Leitura Deleite e apresentação do Projeto "CIDADE DA GENTE".	Finalização de interdisciplinaridade e contextos pedagógicos.

## METODOLOGIA E RELATO DAS AULAS

O projeto, teve início com o diálogo entre professoras e a equipe diretiva pedagógica, que deu providencias aos bilhetes de autorização aos pais e entrou em contato com o enfermeiro João Gustavo para acompanhamento a visita, realizaram







TURMA DA PROF<sup>a</sup> RAFAELA



PRODUÇÃO DE TEXTO COM IMAGENS

“A PRIMEIRA ESCOLA”



FOMOS, DE ÔNIBUS ESCOLAR CONHECER AS RUÍNAS DE UMA DAS PRIMEIRAS ESCOLAS DE CAMPO LARGO.



NO PARQUE CAMBUÍ.



A MIRELA DIRETORA DA SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE, CONTOU TUDO PRA NÓS. ESTAVA LÁ A PROF SIRLEY, A PROF ADRI, O NOSSO ENFERMEIRO GUSTAVO, OS NOSSOS AMIGOS DA TURMA DA PROF OZÓRIO, E DA NOSSA TURMA, ESTAVA: A ÂGATHA, A MARIA EDUARDA, O EDUARDO BORGES, O EDUARDO HENRIQUE, O ROBERT, O VICTOR.



DEPOIS DE APRENDER COM A MIRELA, FOMOS LANCHAR.

EM SEGUIDA FOMOS CONHECER AS RUÍNAS DA PRIMEIRA ESCOLA.



QUANDO VOLTAMOS A DIRETORA GISELE,  
NOS RECEBEU COM ALEGRIA E PERGUNTOU FORAM BEM?  
SIMMMMM. E REGISTRAMOS COM UMA FOTO.



TURMA DA PROF<sup>a</sup> RAFAELA

30 DE OUTUBRO DE 2024

A PROF Adriana, trouxe um poema para trabalharmos com a Prof.<sup>a</sup> Sirley



### O TEMPO

O TEMPO TEM O SEU PRÓPRIO RUMO E RITMO...  
É COMO UM RIO, QUE SEMPRE FLUI.  
CARREGA LEMBRANÇAS, SONHOS E EXPERIÊNCIAS.  
NÃO TEM CAMINHO DE VOLTA.  
O TEMPO SEGUE, SEMPRE EM FRENTE.  
O TEMPO DO TEMPO É O AGORA.  
TIC TAC!!  
TIC TAC!!







17 a 26 DE NOVEMBRO DE 2024

CONSTRUÇÃO DO PAINEL.

DESENHO DA PROF ADRIANA Borges Sampaio Camargo  
ILUSTRAÇÕES DAS TURMAS MULTISERIADAS E EJA



Dia 29/11/2024

Apresentação do Projeto aos Pais e Comunidade na Escola Municipal Professora Neuza Lucia Jokimsem Barbosa, no momento do Primeiro Chá Literário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho foi um percurso agradabilíssimo de aprendizagem, na abordagem DUA (DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM), numa prática facilitadora e inclusiva a todos, um verdadeiro designer de novas estratégias e muito aprendizado de todos os professores, estudantes e famílias, um olhar de muitas possibilidades e superações, que nos emudecem e nos fazem acreditar muito em todos estudantes, numa real inclusão social e educacional, de muita qualidade, que deixa o registro de autor desconhecido.





## REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. F. **Favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração: complexidade, pensamento ecossistêmico e transdisciplinaridade.** Rio de Janeiro: Walk Ed., 2009.

ARROYO, M. **Imagens Quebradas Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres.** Petrópolis: Vozes, 2009. CARLETTO, A. C.;

CAMBIAGHI, S. **Guia Desenho Universal: um conceito para todos.** [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <https://www.maragabrilli.com.br/wpcontent/uploa>

ds/2016/01/universal\_web1.pdf. Acesso em: 14abril. 2024.

CAST. **Design for learning guidelines – Desenho Universal para a aprendizagem.** 2018. Universal version 2.0. - [www.cast.org](http://www.cast.org) / [www.udlcenter.org](http://www.udlcenter.org) – tradução.

COELHO, J. R. D.; GOÉS, A. R. T. **Geometria e Desenho Universal para Aprendizagem: uma revisão bibliográfica na Educação Matemática Inclusiva.** Educação Matemática Debate, Montes Claros (MG), Brasil, v. 5, n.11, p. 1- 26, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.46551/emd.e202>

HEREDERO SEBASTIAN, Eladio. **Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) uma abordagem curricular inclusiva.** UFMS, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004. <https://maragabrilli.com.br/discutindo-a-lei-brasileira-de-inclusao-na-pratica-2/acesso> em 14 de abril 2024

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda**: Por uma Aprendizagem Criativa, mão na massa e relevante para todos. 1. ed. Rio Grande do Sul: Penso, 2020.

ZERBATO, A.P. **Desenho Universal Para a Aprendizagem como Estratégia de Inclusão Escolar**. Educação Unisinos, 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.222.04



## **AUTORES**

**Adria Junnyelly Maria Silva Cunha**

Graduanda em licenciatura plena em pedagogia, Universidade do Estado do Pará, adriasilva2409@gmail.com

**Ana Claudia Savioli**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (2015).  
Graduada em Filosofia pelo Centro Universitário Filadélfia - Unifil de Londrina (2015).  
Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva – FACINTER (2010). Administração pela Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana - FECEA (2000).  
Matemática pela UTFPR Cornélio Procópio (2006).

**Ana Maria Soek**

Doutora em educação pela UFPR e professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), e-mail: anasoek@gmail.com

**Anderson Roger Teixeira Goes**

Doutor e Mestre em Métodos Numéricos em Engenharia pela UFPR, professor efetivo do Departamento de Expressão Gráfica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, e-mail: artgoes@ufpr.br

**Andreia Carletti Siqueira Ronconi**

Professora de Educação Infantil (2010) e Pedagoga (2021) pela Rede Municipal de Ensino. É Mestre em Educação pela Universidade Olford Walters e reconhecido pela UFRJ (2018). Licenciada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Castelo Branco (2001) e Licenciada em Artes pela Faculdade de Ciências Humanas de Vitória (2012). Pós-graduação em Planejamento educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (2003), Educação Especial Inclusiva pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2007), Psicopedagogia pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2008) e Educação Especial/Inclusiva pela Faculdade Unida (2011).  
carlettisiqueiraandreia@gmail.com

**Araci Asinelli da Luz**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e professor associado 4 junto ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, e-mail: araciasinelli@hotmail.com.

**Christina Vargas Miranda e Carvalho**

Doutora em Educação em Química; Professora do Departamento de Química; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica – PPGEEnEB; Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí. E-mail: christina.carvalho@ifgoiano.edu.br

**Claudemir Edson Viana**

Docente e pesquisador da Licenciatura em Educomunicação e Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade São Paulo. Coordenador do Núcleo de Comunicações e Educação da USP e Secretário Executivo da ABPEducom - Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação. E-mail: profclaudemirviana@usp.br.

**Dulce Dirclair Huf Bais**

Professora adjunta da Universidade Federal do Paraná e doutora em Educação pela UFPR, e-mail: dirclair@gmail.com.

**Eclea Rodrigues Pereira**

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino para Educação Básica – PPGEEnEB; Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí. E-mail: eclea.rodrigues@estudante.ifgoiano.edu.br

**Francisco Lucas Ferreira Barbosa**

Pós-Graduando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PPLE) em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista do subprojeto PIBID Língua Portuguesa UAL/CFP/UFCG. Pombal-PB. E-mail: estud.franciscolucas@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8420021531120520>.

**Giselly Violante Lobo Chaves Almeida**

Graduanda em licenciatura plena em pedagogia, Universidade do Estado do Pará, gisellychavesalmeida@gmail.com

**Hélica Lucivane Silva Assunção**

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino para Educação Básica – PPGEnEB; Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí; E-mail: helica.assuncao@estudante.ifgoiano.edu.br

**Heloisa da Silva Pitz**

Doutora em Biologia celular e do desenvolvimento e professora do Instituto Federal Catarinense (IFC), e-mail: heloisa.pitz@ifc.edu.br

**Ivone Ananias dos Santos Rocha**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal /UFSC); E-mail: ivoneasr@gmail.com

**Izabela Batista Teixeira**

Graduanda em licenciatura plena em pedagogia, Universidade do Estado do Pará, lzabelabatista32@gmail.com

**Jade Gonçalves Castilho Leite**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação (PPGCOM) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), licenciada em Educomunicação pela mesma universidade e formada em jornalismo pela PUC-Campinas. Atua como assessora de comunicação da Fundação Carlos Chagas. E-mail: jadegcleite@usp.br.

**Luciann Tavares Campos**

Graduando em licenciatura plena em pedagogia, Universidade do Estado do Pará, luciannc3@gmail.com

**Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita**

(Doutora/Educação (Doutorado (Educação)). Vinculação institucional (professora) em Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, GO. Brasil Orcid: 0000-0003-4452-0801. E-mail: mcristinadm@yahoo.com.br)

**Rafaela Santos de Andrade**

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino para Educação Básica – PPGEnEB; Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí. E-mail: rafaela.andrade@estudante.ifgoiano.edu.br

**Rita de Cássia Romeiro Paulino**

Pós-doutora pela Universidade de Ryerson, CA., doutora pelo PPG Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento (PPGEGC/UFSC). Docente no curso de Jornalismo, do PPGJOR/UFSC e colaboradora no PPGEGC/UFSC email: rcpauli@gmail.com.

**Rosilene da Silva Costa**

Graduação em Pedagogia pela Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG (2003). Especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil pela Associação Várzea-Grandense de Ensino e Cultura – AVEC (2006). E-mail: rosilva014@gmail.com

**Sandra Francisca Antonio de Oliveira**

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza - (PGEEN) – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (2017) e em Ciências Biológicas - Faculdades Integradas de Ariquemes (2002). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Especialista em Gestão Escolar (2015). Possui Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de Ciências e Zoologia. e-mail - sandrabiologiavilela@gmail.com

**Sirley Rosa Bueno Seixas**

Mestre em Educação pela UFPR e Membro da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência). Atuando como docente na Educação Especial desde 1997, e-mail:sirleyescolaamoquefaco@gmail.com

**Sonia Haracemiv**

Professora Titular da UFPR. Pós-Doutorado em Avaliação e Currículo na UNIRIO, e-mail: sharacemiv@gmail.com.

**Thalya Cravo Ribeiro**

Graduanda em licenciatura plena em pedagogia, Universidade do Estado do Pará, thalyaribeiro2010@hotmail.com

**Thiago Barbosa Silva**

Mestre em educação pela UFPR e professor do Instituto Federal Catarinense, e-mail: thiagobarbosa.james@gmail.com.

**Valéria Gouveia do Carmo Ferreira**

(Doutora/Educação (Doutorado (Educação)). Vinculação institucional (pesquisador) em Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, GO. Brasil Orcid: 0000-0003-1676-6679 E-mail: valleriagouveia@gmail.com)

**Yasmin Edward Ribeiro**

Discente do curso de Filosofia da Universidade Estadual de Santa Cruz. E-mail: yeribeiro.flis@uesc.br



A Educação do século XXI tem revolucionado a sala de aula ao promover mudanças profundas na forma como o ensino e a aprendizagem são conduzidos. Com o avanço das tecnologias digitais, a personalização do ensino, e a valorização de habilidades socioemocionais, o modelo tradicional está sendo transformado para se alinhar às demandas de um mundo cada vez mais globalizado e conectado.

A sala de aula contemporânea passou a ser um espaço dinâmico, onde o aluno assume um papel ativo na construção do conhecimento, enquanto o professor atua como facilitador. O uso de dispositivos eletrônicos, plataformas online, e ferramentas interativas permite maior flexibilidade e acessibilidade, possibilitando que os estudantes aprendam no seu próprio ritmo. Além disso, a educação agora prioriza o desenvolvimento de competências como criatividade, pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas — habilidades fundamentais para enfrentar os desafios do futuro.

Essa revolução na Educação não só amplia o acesso ao conhecimento, mas também prepara os alunos para uma realidade em constante transformação, onde o aprendizado ao longo da vida é uma necessidade contínua.



  
Editora  
**UNIESMERO**

ISBN 978-655492102-2



9 786554 921022