



Diálogos Interdisciplinares

nas **Práticas Exitosas** na **Educação**

Contemporânea

Vol. 9

Dra Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)



AYA EDITORA
2026



Diálogos Interdisciplinares nas **Práticas Exitosas** na **Educação** **Contemporânea**

Vol. 9

Dra Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)



Diálogos Interdisciplinares nas **Práticas Exitosas** na **Educação** **Contemporânea**

Vol. 9

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Dr.ª Jacimara Oliveira da Silva Pessoa AYA Editora©

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczek Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Maralíce Cunha Verciano (CEDEUAM-Unisalento - Lecce - Itália)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)

Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.º Dr. Gilberto Sousa Silva (FAESF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tássia Patricia Silva do Nascimento (UEA)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

© 2026 - AYA Editora - O conteúdo deste livro foi enviado pelo autor para publicação em acesso aberto, sob os termos da Licença Creative Commons 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta obra, incluindo textos, imagens, análises e opiniões nela contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva do autor, que assume total responsabilidade pelo conteúdo apresentado. As interpretações e posicionamentos expressos neste livro representam exclusivamente as opiniões do autor, não refletindo, necessariamente, a visão da editora, de seus conselhos editoriais ou de instituições citadas. A AYA Editora atuou de forma estritamente técnica, prestando serviços de diagramação, produção e registro, sem interferência editorial sobre o conteúdo. Esta publicação é fruto de pesquisa e reflexão acadêmica, elaborada com base em fontes históricas, dados públicos e liberdade de expressão intelectual garantida pela Constituição Federal (art. 5º, incisos IV, IX e XIV). Personagens históricos, autoridades, entidades e figuras públicas eventualmente mencionadas são citados com base em registros oficiais e noticiosos, sem intenção de ofensa, injúria ou difamação. Reforça-se que quaisquer dúvidas, críticas ou questionamentos decorrentes do conteúdo devem ser encaminhados exclusivamente ao autor da obra.

D5798 Diálogos interdisciplinares nas práticas exitosas na educação contemporânea [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2026. 177 p.

v.9

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-993-6

DOI: 10.47573/aya.5379.2.517

1. Educação. 2. Educação rural – Brasil. 3. Educação ambiental – Estudo e ensino. 4. Biologia - Estudo e ensino 5. Educação integral. 6. Escolas – Organização e administração. I. Pessoa, Jacimara Oliveira da Silva . II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... XII

01

Desafios e Perspectivas de Estudantes do Ensino Médio na Escola Rural do Careiro da Várzea/AM 1

Michele Amorim da Rocha

DOI: 10.47573/aya.5379.2.517.1

02

A Prática de Ensino e Aprendizagem em Turmas Multisseriadas da Escola Municipal Manoel Barreto da Fonseca Localizada do Interior do Amazonas no Município de Coari 12

Raimundo Nogueira de Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.517.2

03

A Prática Pedagógica no Processo de Ensino e Aprendizagem em Turmas Multisseriadas da Escola Municipal São José, Localizada na Zona Rural do Município de Coari, no Interior do Amazonas,

destacando desafios, metodologias e resultados educacionais.....22

Raimundo Nogueira de Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.517.3

04

A Importância da Educação Ambiental: A Compostagem de Adubo Natural Utilizando as Folhas das Árvores de uma Escola Estadual Situada na Zona Centro-Oeste de Manaus.....34

Francilene Muniz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.517.4

05

O Docente que Atravessa a Fronteira Brasileira em Busca de Qualificações para Melhores Remunerações43

Francilene Muniz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.517.5

06

Os Desafios Pós-Pandemia e a Inovação no Ensino de Língua Portuguesa no 8º Ano do Ensino Fundamental em Escola Pública Estadual de Manaus.....52

Heliana Mendes Gandra

DOI: 10.47573/aya.5379.2.517.6

07

Os Contos de Fadas na Educação Infantil.....64

Paulo Cordeiro da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.517.7

08

As Contribuições do Lúdico do Ensino da Biologia no Ensino Médio.....71

Valcilene Castro de Menezes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.517.8

09

A História do Lúdico no Processo Ensino-Aprendizagem.....82

Valcilene Castro de Menezes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.517.9

10

Jogos Didáticos como Recurso Pedagógico no Ensino de Biologia92

Valcilene Castro de Menezes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.517.10

11

O Analfabetismo Funcional na Disciplina de Filosofia Nos 3º Ano do Ensino Médio no Município de Coari Amazonas, Brasil, Escola Maria Almeida do Nascimento no Ano 2024 100

Celson Carlos Duarte Marques

DOI: 10.47573/aya.5379.2.517.11

12

As Dificuldades de Interpretação Textual na Disciplina de Filosofia nos 3º Anos do Ensino Médio da Escola Maria Almeida do Nascimento no Município de Coari – Amazonas, no Ano de 2024 113

Celson Carlos Duarte Marques

DOI: 10.47573/aya.5379.2.517.12

13

A Implantação do Ensino Médio em Tempo Integral no Amazonas..... 127

Antônia Maria Gomes Ramos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.517.13

14

O Contexto Histórico da Educação em Tempo Integral no Brasil 138

Antônia Maria Gomes Ramos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.517.14

15

A Importância da Gestão Escolar no Contexto Social 147

Antônia Maria Gomes Ramos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.517.15

Organizadora..... 157

Índice Remissivo..... 158

APRESENTAÇÃO

A educação contemporânea tem sido marcada por desafios que exigem reflexões cada vez mais conectadas às diferentes realidades sociais, culturais e territoriais do país. Neste volume, os estudos reunidos apresentam discussões voltadas às práticas educacionais desenvolvidas em contextos diversos da Amazônia, especialmente em comunidades rurais, ribeirinhas e escolas públicas que enfrentam limites estruturais, pedagógicos e sociais. A obra evidencia a educação como espaço de construção coletiva, formação humana e permanência social, articulando experiências que dialogam com as demandas atuais do ensino brasileiro.

Os textos abordam questões relacionadas ao ensino multisseriado, à educação do campo, à permanência escolar, à formação docente, às metodologias lúdicas, à alfabetização funcional, à interpretação textual e aos impactos das transformações recentes no ensino básico. Também são discutidas práticas vinculadas à educação ambiental, à gestão escolar e ao ensino em tempo integral, demonstrando como diferentes estratégias pedagógicas podem contribuir para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem em contextos marcados por desigualdades educacionais e desafios territoriais.

A contribuição acadêmica desta coletânea reside na articulação entre pesquisa, experiência profissional e análise crítica das práticas educacionais vivenciadas nas escolas amazônicas. Os estudos reunidos ampliam o debate sobre políticas públicas, currículo, inclusão, diversidade cultural e permanência dos estudantes na educação básica, oferecendo reflexões fundamentadas que colaboram para a compreensão das dinâmicas educacionais em diferentes cenários. Ao aproximar teoria e prática, o volume contribui para a circulação de conhecimentos produzidos a partir das realidades locais e das experiências docentes.

Outro aspecto relevante da obra é a diversidade de abordagens presentes nos capítulos, que mobilizam perspectivas históricas, pedagógicas, sociais e culturais para compreender os processos educativos contemporâneos. Essa pluralidade de olhares permite compreender a escola como espaço de mediação entre conhecimento, território, identidade e cidadania, valorizando práticas contextualizadas e experiências construídas no cotidiano escolar.

Ao reunir pesquisas e relatos voltados à educação contemporânea, este livro amplia as possibilidades de reflexão sobre os desafios e caminhos da formação educacional no Brasil. A leitura desta obra poderá contribuir para pesquisadores, professores, gestores e estudantes interessados em compreender os diferentes processos que atravessam a educação básica e suas múltiplas realidades. Boa leitura!

Boa leitura!



Desafios e Perspectivas de Estudantes do Ensino Médio na Escola Rural do Careiro da Várzea/AM

Challenges and Perspectives of High School Students at the Rural School of Careiro da Várzea/AM

Michele Amorim da Rocha

Graduada Universidade do Estado do Amazonas (2006). Pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais pela UNIASSELVI (2013). Licenciatura em Matemática pelo PARFOR - IFAM (2016). Mestre em Educação pela Unades - Universidade Del Sol/Paraguai. Professora de Matemática no Ensino Fundamental há 2 anos, pela SEDUC AM. <http://lattes.cnpq.br/2905134471420477>

Resumo: A educação nas escolas do campo da Amazônia enfrenta inúmeros desafios relacionados às desigualdades sociais, econômicas e estruturais historicamente construídas no Brasil. O Ensino Médio, especialmente nas comunidades rurais e ribeirinhas, apresenta dificuldades quanto ao acesso, permanência e qualidade do ensino, além das incertezas enfrentadas pelos estudantes após a conclusão dessa etapa. O estudo discute a importância da educação como instrumento de transformação social e analisa a realidade vivenciada pelos jovens das escolas do campo amazônico, destacando questões como precariedade estrutural, evasão escolar, desigualdade educacional e ausência de oportunidades. Também aborda o conceito de pedagogia da resiliência, compreendida como a capacidade de superar adversidades e construir possibilidades de desenvolvimento pessoal e coletivo. Nesse contexto, professores e estudantes desenvolvem estratégias de resistência e adaptação frente às dificuldades impostas pelo cotidiano escolar amazônico. Assim, ressalta-se a necessidade de políticas públicas voltadas à valorização da educação do campo, à formação docente e à promoção de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas, capazes de garantir uma educação de qualidade e perspectivas futuras aos jovens da Amazônia.

Palavras-chave: educação do campo; ensino médio; Amazônia; resiliência; desigualdade educacional.

Abstract: Education in rural schools in the Amazon faces numerous challenges related to the historically constructed social, economic, and structural inequalities in Brazil. Secondary education, especially in rural and riverside communities, presents difficulties regarding access, retention, and quality of education, in addition to the uncertainties faced by students after completing this stage. This study discusses the importance of education as an instrument of social transformation and analyzes the reality experienced by young people in Amazonian rural schools, highlighting issues such as structural precariousness, school dropout, educational inequality, and lack of opportunities. It also addresses the concept of pedagogy of resilience, understood as the capacity to overcome adversity and build possibilities for personal and collective development. In this context, teachers and students develop strategies of resistance and adaptation in the face of the difficulties imposed by daily school life in the Amazon. Thus, the need for public policies aimed at valuing rural education, teacher training, and promoting inclusive and contextualized pedagogical practices capable of guaranteeing quality education and prospects for young people in the Amazon is emphasized.

Keywords: rural education; secondary education; Amazon; resilience; educational inequality.

INTRODUÇÃO

Apesar de mais de cinco séculos de presença europeia nas terras que compõem o Brasil, o país ainda enfrenta questões relacionadas à colonização, preconceito e violência que marcaram o contato entre diferentes povos, principalmente nas práticas comerciais e nas formas de aquisição e uso do conhecimento (Silva; Da Silva; Dos Santos, 2022).

Nas palavras de Silva, França e Amaral (2021), a diversidade cultural do Brasil é uma característica marcante de sua formação social e tem sido identificada e estudada por antropólogos, historiadores e outros cientistas sociais. No entanto, nem todos valorizam essa diversidade e alguns elogiam uma cultura em detrimento de outras.

Para Santos (2018), a educação básica consiste em três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que é a última fase de estudos nesta modalidade da educação. Nesse sentido, os estudantes, principalmente, das escolas de campo não sabem o que fazer quando concluir o Ensino Médio.

No contexto da sociedade atual as necessidades de qualificação se apresentam cada vez mais urgentes. O Ensino Médio é necessário para o vivente da atualidade, no mundo do trabalho e na continuidade dos estudos.

O contexto da educação na zona rural tem sua realidade e suas nuances e deve ser considerado. Os desafios, os interesses e as perspectivas desse estudante são diferentes dos da urbana, bem como as condições de estudo, a infraestrutura das escolas por vezes varia bastante entre esses lugares. Assim, o interesse dos estudantes deve ser levado em consideração.

Entretanto, Julião *et al.* (2020) destacam que mesmo que os seus interesses e necessidades estejam voltadas apenas a conclusão, o diploma, ainda assim é evidente que o desempenho do estudante deve ser da melhor qualidade possível para que a sua atuação dentro da sociedade seja a mais proveitosa cumprindo o papel a que a escola se propõe que é a formação de um cidadão crítico e preparado para o pleno exercício de seus direitos e deveres.

Tendo em vista as exigências e demandas cada vez mais frequentes da sociedade, é que a educação tem se esforçado para acompanhar as mudanças e desafios do mundo moderno. Assim, o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular são mudanças que atentam para essas necessidades.

Ao analisar os desafios da Educação na Amazônia, Gonçalves e Carvalho (2020) destacam que o sistema educacional e as instituições escolares são produtos socialmente construídos que podem tanto contribuir para a manutenção da desigualdade e reforçar as diferenças quanto promover a resistência a esse modelo e propor sua superação. Para mudar as atitudes em relação à diversidade, é necessária a formação de professores adequada e conseqüentemente de alunos para mudar a percepção deles e enfatizar sua importância nas escolas.

Segundo Mendes (2020), educadores da Amazônia vêm desenvolvendo formas de superar as ordens de poder que pretendem ser totais, centralizadoras,

verticalizadas e assimétricas. Geram produções docentes e discentes que promovem diversos sujeitos, experiências e práticas e dão voz e visibilidade a quem costuma ser marginalizado. Diante do desmonte, da negação e do enfrentamento, produzir e fazer circular ações e reflexões críticas e propositivas são necessárias e urgentes no ambiente escolar e na comunidade.

Onde concorda-se com a pesquisadora Jéssica da Costa Soares, professora conhecedora das realidades da Escola de Campo no estado do Amazonas, ao afirmar que para enfrentar esses desafios, devemos priorizar a educação como meio de reduzir a pobreza, as desigualdades educacionais, a inclusão tecnológica e a migração para outras cidades. Somente quando os problemas de subsistência das comunidades ribeirinhas forem resolvidos, poderemos esperar uma educação significativa (Soares, 2023).

Professores em tais realidades educacionais não convencionais precisam ser pedagogicamente resilientes para se adaptar a situações adversas e garantir uma educação de qualidade. Jovens e adolescentes da Amazônia Legal apresentam taxas mais altas de frequência do ensino médio, além da idade esperada e de evasão mais frequente do que seus pares em outras partes do Brasil (Soares, 2023).

O estudo em questão entendeu necessário pesquisar ações a partir de reflexões que quebrem a hierarquia presente nas relações de poder/saber na sociedade e na educação. No Estado do Amazonas, a Escola local da pesquisa na Boca do Gurupá, no município de Careiro da Várzea, se apresenta como um desafio exemplar de escola que questiona e busca alternativas para fomentar o debate acadêmico a partir da resistência e da (re)existência em meio às possibilidades, interesses e realidades específicas do cotidiano amazônico em uma perspectiva de anseios e oportunidades no pós-Ensino Médio.

DESAFIOS DE ESTUDAR EM ESCOLAS DE CAMPO NA AMAZÔNIA

Os documentos legais que fortalecem a educação pública e gratuita no Brasil asseguram o direito à educação para todos, indistintamente, não especificando apenas para quem mora na cidade ou no campo, independentemente de sexo, cor, raça, credo ou classe social.

Mesmo que um pouco tardio, mas o Brasil vem consolidando o acesso à educação através de suas leis, desde a Constituição de 1988 quando da ocasião do processo de redemocratização do país, após anos de regime militar, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação, o Plano Nacional de Educação, até chegar ao mais recente documento que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Asensi; Almeida; Pires, 2021).

Dizemos 'tardio' porque enquanto países até mesmo da América Latina, nossos vizinhos, há muito já erradicaram o analfabetismo, por exemplo, nós ainda estamos engatando lei atrás de lei, documento atrás de documento, visando a esse fim. Na Europa, essa é uma realidade efetivada desde o século passado. E mesmo em países onde houve terríveis acontecimentos como guerras e outros incidentes catastróficos, a educação é assunto de primeira importância. Podemos citar Japão, onde duas terríveis bombas atômicas destruíram grande parte de duas de suas cidades na Segunda Grande Guerra; Vietnã, onde os norte-americanos invadiram o país em 1975 em uma guerra desastrosa deixando o país em ruínas.

Enquanto em diversos países do mundo a educação está bem à frente com instituições de ensino consolidadas, no Brasil há um grande empenho por parte de educadores, estudiosos e grande parte da sociedade civil ainda nessa busca por uma educação de qualidade e de acesso a todos. Há muito se vem travando uma luta sobretudo por condições de igualdade a uma educação para todos. Diversos movimentos da sociedade civil organizada surgem com esse objetivo, o que resulta na elaboração de documentos (Cataia, 2020).

Foi o que aconteceu com a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, tendo à frente Darcy Ribeiro e outros intelectuais e estudiosos da área. E como documento mais recente temos a BNCC, que é a Base Nacional Comum Curricular publicada em 2018, um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Entende-se por educação básica as três modalidades de ensino por assim saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, preceitua-se conforme a BNCC que seja assegurado a todo estudante em qualquer lugar do país um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Cruz; Portella, 2021).

A BNCC, como já bastante enfatizado acima, é o documento mais recente sobre educação. Porém, desde a Constituição Federal de 1988, a educação já é tida como fator de grande preocupação e empenho, sabendo que sem ela um país não tem condições de avançar em seus mínimos projetos e pretensões de desenvolvimento cultural, tecnológico, econômico e social.

Assim, em seu artigo 205, a Constituição Federal confirma a educação como direito público fundamental e assegura isso através de parceria entre Estado, Família e Sociedade ao determinar que 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 (Brasil, 1988).

A partir daí, vêm-se desenvolvendo estudos e produzindo-se documentos norteadores para que a educação se torne verdadeiramente pública e que seja de fato um direito de todos.

Várias conquistas foram se dando no decorrer dos tempos. Como já dissemos, o sistema educacional no Brasil distingue-se em níveis que vão da Educação Infantil ao Ensino Médio e cada uma dessas modalidades teve seus avanços, seus documentos norteadores.

Para a Educação Infantil, por exemplo, tivemos a partir de 1995, o RCNEI, que são os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, um documento que trouxe muitas perspectivas para as crianças dessa etapa de ensino, consolidando uma luta de pais, sociedade civil, estudiosos e especialistas na área, sendo de fato uma conquista fundamental para as crianças que tiveram na lei uma garantia de seus direitos a uma educação (Da Costa; Lomba, 2018).

Além disso, há toda uma luta pelo acesso à educação, pela garantia de vagas à escola pública e, sobretudo, pelo acesso e permanência de todos e pelo direito a um serviço de qualidade, este que é um serviço público essencial.

Para isso, os recursos que foram disponibilizados para a educação também tiveram sua trajetória, com suas leis destinadas especificamente para essa finalidade. Desde o FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental que era um fundo que atendia prioritariamente o Ensino Fundamental, deixando de fora a Educação Infantil e o Ensino Médio até chegar ao FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, que a partir daí sim, incluía todas as modalidades da educação.

Ao se realizar um estudo do sistema educacional brasileiro, percebe-se que de todas as modalidades, o Ensino Médio é a que traz mais preocupação e requer mais atenção e cuidados, por assim dizer. Segundo de Oliveira, Massa e Borges (2021), o Ensino Médio provoca debates, controversos, seja pelo problema de acesso e permanência, seja pela qualidade da educação que é ofertada ao público ou ainda pela discussão sobre a sua identidade.

Em relação à identidade, o Ensino Médio ainda não se encontrou propriamente. De fato, é a última etapa da educação básica, entretanto, em relação ao estudante, o que se leva em conta: ele já pode dar por finalizados seus estudos; é a última porta para a universidade; é a saída para o mundo do trabalho. São essas e outras discussões que permeiam essa modalidade de ensino tão fundamental para o desenvolvimento do estudante quanto as outras etapas em que ele transcorreu em toda sua vida escolar.

Julião *et al.*, (2020) vêm referendar essa fala ao discorrer sobre a identidade no Ensino Médio: fala-se da perda da identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional

Chegar ao Ensino Médio e permanecer nele pode ser considerado um grande desafio para os jovens nos tempos de hoje. As atuais deficiências do ensino médio no Brasil são reflexo do atraso na conclusão do projeto de democratização do

ensino público. Este projeto sofreu os impactos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que trouxeram transformações significativas no tecido social, econômico e cultural, com consequências significativas para a educação pública.

Destaca-se que as razões por trás das deficiências do ensino médio no Brasil sugerem que o projeto de democratização do ensino público no país não foi concluído a tempo, o que resultou na situação atual do ensino médio, tal como se observa nas escolas de campo na Amazônia, onde se reconhece que as mudanças significativas que ocorreram nos domínios social, econômico e cultural tiveram implicações para a educação pública.

Tal como afirma Silva, Da Silva e Dos Santos (2022, p. 345): “As condições de vida recusam, ao mesmo tempo que impõem a necessidade de saber, do acesso à educação, a possibilidade do projeto que pretende um outro futuro, uma outra forma de viver a vida”. Estudar, seja onde a pessoa estiver, no campo ou na cidade, é uma condição para atuar neste mundo em que se vive hoje com todas as prerrogativas que nos são exigidas de cidadãos do mundo.

É de suma importância que tenhamos uma educação de qualidade, independentemente da localização geográfica em que se encontra determinada escola, respeitando assim as especificidades de cada comunidade.

Educação de qualidade deve ser feita em qualquer lugar, seja onde for, para todos os públicos. Essa é uma garantia que a LDB nos traz no seu título II, art. 3, incisos I e IX, em que diz que é obrigatório que o ensino seja ministrado de forma igualitária nas condições de acesso e permanência e que tenha garantia de padrão de qualidade.

O jovem perde muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos no ensino médio. Segundo Costa (2022), a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um frustrante universo de possibilidades: o ingresso na universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado. Pode-se dizer que esse conflito é bem mais latente para o estudante da zona rural.

Para alguns estudantes de certas classes econômicas e sociais, o ensino médio é quase uma obrigação. A questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar a estudar. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola.

Se por muitos anos finalizar a escola média, era uma perspectiva restrita às camadas privilegiadas da população, na última década essa realidade se transformou, produzindo grandes desafios.

Um dos grandes paradoxos presentes nas escolas é a necessidade de professores cada vez bem mais formados, motivados e atualizados, que convivem com um processo de deterioração do trabalho docente e políticas de formação que não condizem com os desafios contemporâneos (Costa, 2022).

Não se tem produzido a democratização efetiva do acesso à última etapa de escolarização básica, mas sim um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens e em condições objetivas muito precárias.

A escola tem que estar comprometida com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios apresentados pela realidade, complexa e controversa. Há que deixar o mundo e suas contradições entrarem na escola por meio do cinema, do teatro, da internet, da arte de todo tipo, do conhecimento de política internacional, do conhecimento das diversidades culturais etc.

O desafio posto para a escola de aproximar o aluno do mundo contemporâneo torna-se ainda maior nas regiões mais afastadas dos grandes centros. Não pode esquecer-se da importante presença da atividade rural nos municípios brasileiros e da pequena ou quase inexistente atenção educacional nessas regiões, principalmente, no que se refere ao ensino médio.

PEDAGOGIA DA RESILIÊNCIA VIVENCIADA EM ESCOLAS DO CAMPO NA AMAZÔNIA

Muitos autores como Edgar Morin, Bóris Cyrulnik, Conceição Almeida, Libório, Ungar e Bronfenbrenner adotam o conceito de “potencial de resiliência”, que sugere que todo indivíduo tem a capacidade inerente de desenvolver resiliência em maior ou menor grau ao longo de sua vida (Guedes; Gomes, 2020).

Ressaltam esses estudiosos que a resiliência precisa ser alimentada e fortalecida ao longo da existência e pode ser estimulada em qualquer instituição ou grupo social. Nessa perspectiva ao traçar-se uma correlação entre a Pedagogia da Resiliência no campo educacional da escola de campo, em termos conceituais concorda-se que:

Antunes (2003 *apud* Soares, 2016, p. 33) define resiliência como a capacidade de resistência às condições duríssimas e persistentes. Dessa forma, diz respeito à capacidade de pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-los em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social. A resiliência determina o grau e os esquemas de defesa que serão desenvolvidos, fortalecendo os sistemas de resistências bem como criando as barreiras à vulnerabilidade às inúmeras e persistentes pressões.

O conceito de resiliência entrou recentemente no âmbito da educação, em especial no que se refere à Educação na Escola de Campo, seguindo sua ampla utilização em diversas outras áreas do conhecimento. Originalmente derivado da física e amplamente utilizado na engenharia, o termo resiliência refere-se à capacidade de um material retornar à sua forma original após ser submetido a deformação.

Dessa forma, quando aplicada à vida humana, a resiliência conceitua a capacidade universal que permite aos indivíduos, comunidades ou grupos prevenir, minimizar ou superar as marcas ou efeitos da adversidade.

Nesse contexto, a resiliência é vista como um processo contínuo e aberto que se desenvolve ao longo da vida, facilitado pela educação, pelas experiências pessoais e pelo ambiente familiar em que se vive. A resiliência é caracterizada por um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que permitem aos indivíduos levar uma vida saudável, mesmo em ambientes adversos. É um processo interativo entre o indivíduo e o meio em que vive, integrando fatores psicológicos, sociais, emocionais, cognitivos, culturais, éticos, entre outros (Alencar; Costa, 2021).

Pesquisadores têm ampliado o tema da resiliência em dois aspectos: o primeiro diz respeito à dinâmica entre fatores de risco e resiliência, em que os indivíduos superam as adversidades; o segundo aspecto diz respeito à promoção da resiliência em termos de programas sociais.

Percebe-se assim uma estreita e forte ligação das realidades amazônicas no campo da Escola e da Educação de Campo. Onde as investigações relacionadas à resiliência mudaram a forma de perceber o ser humano, saindo de um modelo de risco social, educacional e econômico baseado em alunos do Ensino Médio das escolas ribeirinhas em desenvolver suas potencialidades e buscar melhorias no período após o término do Ensino Médio.

No campo da educação de campo, há dois aspectos relacionados à resiliência a serem levados em conta no contexto das realidades amazônicas. A primeira diz respeito à resiliência da escola como instituição que reúne diferentes sistemas humanos, enquanto a segunda foca no professor e no aluno como indivíduos.

A resiliência aplicada ao contexto educativo torna-se um espaço de estudo e reflexão que possibilita uma outra visão do mundo, exigindo uma outra forma de conhecer, aprender, ser e viver nas sociedades de hoje e do futuro, nas quais a educação e a formação de cidadãos terão que ser processadas de muitas maneiras diferentes.

Segundo Morin (2020), na sociedade emergente e globalizada, os profissionais da educação devem ser estimulados e preparados para a resiliência para superar as dificuldades que enfrentam no exercício de sua profissão. Para Morin, no contexto educacional deve ser um local de formação para a resiliência, onde os profissionais precisam ser preparados e capacitados de forma especial para que ocorra um processo de autoafirmação e autorrealização, sendo inteligentes, livres, responsáveis e reflexivos diante dos desafios do campo escolar na Amazônia brasileira. Num contexto mais atual da pandemia da COVID-19, nos instiga a refletir no fato que:

No contexto da emergência planetária atual, caracterizada pela grande pegada ecológica e crise civilizatória, a complexidade da nossa natureza humana deve ter uma profunda reflexão para criar, implementar e gestar as políticas públicas, especialmente

na esfera educativa. O que esperamos para o futuro e qual o papel da educação nas transformações sociais e culturais que almejamos? O que queremos para uma educação pensada não apenas para atender a contingências imediatistas, mas também para atender às necessidades da humanidade, do mundo e da vida para os próximos 20, 50 ou 100 anos? (Dravet *et al.*, 2019, p. 25).

Precisamos, portanto, enquanto educadores, criar novos horizontes epistêmicos e educacionais que sejam biocêntricos, interculturais, complexos, transdisciplinares, multirreferenciais e político-ecológicos para aprender como evoluir de forma resiliente com o sistema educacional na Escola de Campo da Amazônia Brasileira (Soares, 2023). Devemos superar as deficiências da ciência moderna, que marginaliza as dimensões humanas que não podem ser medidas, quantificadas ou comensuráveis.

A pobreza física e educacional gerada por essa falta de ciência causa grandes desequilíbrios ambientais, sociais e mentais. Do ponto de vista evolutivo filogenético, a espécie humana desenvolveu a capacidade de combinar a razão com um universo de emoções e sentimentos que nos acompanham há milhares de anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a educação nas escolas do campo da Amazônia representa um importante instrumento de transformação social, embora ainda enfrente inúmeros desafios relacionados à desigualdade, infraestrutura precária e dificuldades de acesso e permanência dos estudantes no Ensino Médio. As comunidades rurais e ribeirinhas convivem com limitações históricas que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem e as perspectivas de futuro dos jovens.

Nesse contexto, a pedagogia da resiliência surge como elemento fundamental para fortalecer professores, estudantes e comunidades escolares diante das adversidades vivenciadas diariamente. A capacidade de resistir, adaptar-se e construir novas possibilidades demonstra a importância de práticas pedagógicas humanizadas, inclusivas e voltadas às especificidades da realidade amazônica.

Além disso, torna-se indispensável o fortalecimento de políticas públicas educacionais que garantam investimentos em infraestrutura, formação docente, inclusão tecnológica e valorização da diversidade cultural presente nas escolas do campo. Somente por meio de uma educação democrática, contextualizada e de qualidade será possível promover a inclusão social, reduzir desigualdades e oferecer melhores oportunidades aos jovens amazônidas.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M.; COSTA, R. **Resiliência e educação: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2021.
- ASENSI, F.; ALMEIDA, P.; PIRES, J. **Políticas públicas e educação brasileira**. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.
- ANTUNES, Celso. **Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BORGES, Juliana Rosa Alves; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; MASSA, Nayara Poliana. **Análise do discurso na pesquisa em educação: possibilidades e limites**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 48, 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: Planalto. Acesso em: 22 de maio de 2026.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.
- CATAIA, M. **Educação pública e democratização do ensino no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2020.
- COSTA, A. **Juventude e desafios do Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Moderna, 2022.
- CRUZ, R.; PORTELLA, S. **A BNCC e os desafios da educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- DA COSTA, Heliadora Georgete Pereira; LOMBA, Roni Mayer. A Licenciatura em Educação do Campo no estado do Amapá: desafios e perspectivas atuais. **Revista NERA**, v. 41, 2018.
- DRAVET, F. *et al.* **Educação, complexidade e crise planetária**. Brasília: Liber Livro, 2019.
- GONÇALVES, M.; CARVALHO, E. **Educação na Amazônia e diversidade cultural**. Manaus: EDUA, 2020.
- GUEDES, P.; GOMES, T. **Pedagogia da resiliência e formação humana**. Fortaleza: UFC, 2020.
- JULIÃO, E. *et al.* **Ensino Médio: identidade, desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2020.
- MENDES, Rodrigo Hübner (org.). **Educação inclusiva na prática**. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2020.

SANTOS, Beatriz Paiva *et al.* Indústria 4.0: desafios e oportunidades. **Revista Produção e Desenvolvimento**, v. 1, pág. 111-124, 2018.

SOARES, J. C. **Educação do campo e resiliência na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2023.

SOARES, José Francisco; DELGADO, Victor Maia Senna. **Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de ensino fundamental**. Estudos em avaliação educacional, v. 27, n. 66, p. 754-780, 2016.

SILVA, A.; DA SILVA, M.; DOS SANTOS, R. **Educação, desigualdade e realidade amazônica**. Belém: UFPA, 2022.

AMARAL, Eriberto Cordeiro; DA SILVA FRANÇA, Rayssa. **A Confissão Como Requisito Objetivo Para Realização Do Acordo De Não Persecução Penal, Previsto Na Lei 13.964/2019: Uma Análise Ao Caso Micael Costa Miranda**. Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-PERNAMBUCO, v. 5, n. 1, p. 195-195, 2021.



A Prática de Ensino e Aprendizagem em Turmas Multisseriadas da Escola Municipal Manoel Barreto da Fonseca Localizada do Interior do Amazonas no Município de Coari

The Teaching and Learning Practice in Multigrade Classrooms at the Manoel Barreto da Fonseca Municipal School, Located in the Interior of Amazonas, in the Municipality of Coari

Raimundo Nogueira de Lima

Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Paulista (2020). Pós-graduação em letras e literatura em contexto escolar- UNIP. Cursando mestrado em Ciências de Educação- UNADES. Atualmente é professor - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO -SEMED. <http://lattes.cnpq.br/3798989311390262>

Resumo: O estudo demonstra que, embora a multisseriação cumpra importante papel na democratização do ensino, enfrenta inúmeros desafios estruturais e pedagógicos. Entre os principais problemas destacam-se a precariedade da infraestrutura escolar, a ausência de recursos didáticos adequados, dificuldades de transporte, irregularidade na alimentação escolar e a falta de formação específica para os docentes. Além disso, o currículo urbano seriado, muitas vezes imposto às escolas do campo, desconsidera os saberes locais e os ritmos de aprendizagem dos estudantes. Apesar dessas dificuldades, a pesquisa também revela potencialidades do ensino multisseriado, como o fortalecimento da cooperação entre os alunos, a aprendizagem entre pares, a valorização da cultura local e a maior participação da comunidade no processo educativo. O território é compreendido como elemento fundamental para a permanência das populações no campo, sendo a escola multisseriada um instrumento de resistência ao êxodo rural e de fortalecimento das identidades camponesas, ribeirinhas e amazônicas. Conclui-se que a precarização do ensino multisseriado não decorre da modalidade em si, mas da histórica ausência de políticas públicas voltadas à Educação do Campo. Dessa forma, torna-se necessário investir em infraestrutura, formação docente continuada, currículo contextualizado e valorização profissional, garantindo aos sujeitos do campo uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Palavras-chave: educação do campo; ensino multisseriado; Amazônia; território; permanência no campo; políticas públicas.

Abstract: This study demonstrates that, although multigrade teaching plays an important role in the democratization of education, it faces numerous structural and pedagogical challenges. Among the main problems are the precariousness of school infrastructure, the lack of adequate teaching resources, transportation difficulties, irregular school meals, and the lack of specific training for teachers. Furthermore, the urban, graded curriculum, often imposed on rural schools, disregards local knowledge and the learning paces of students. Despite these difficulties, the research also reveals the potential of multigrade teaching, such as strengthening cooperation among students, peer learning, valuing local culture, and greater community participation in the educational process. The territory is understood as a fundamental element for the permanence of populations in rural areas, with the multigrade school being an instrument of resistance to rural exodus and a means of strengthening

peasant, riverside, and Amazonian identities. It is concluded that the precariousness of multigrade teaching does not stem from the modality itself, but from the historical absence of public policies aimed at Rural Education. Therefore, it becomes necessary to invest in infrastructure, continuing teacher training, contextualized curriculum, and professional development, guaranteeing rural subjects a socially referenced quality education.

Keywords: rural education; multigrade teaching; Amazon; territory; permanence in the countryside; public policies.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no Brasil constitui-se como um espaço historicamente marcado por desigualdades sociais, territoriais e educacionais, resultantes de políticas públicas que, por muito tempo, priorizaram modelos urbanos de escolarização em detrimento das especificidades das populações rurais. Nesse cenário, as classes multisseriadas emergem como uma estratégia recorrente de organização escolar, especialmente em regiões de difícil acesso, como a Amazônia, onde fatores geográficos, demográficos e socioeconômicos dificultam a implementação do ensino seriado tradicional.

No interior do município de Coari, no estado do Amazonas, a realidade das escolas do campo evidencia os desafios enfrentados por professores e alunos que convivem diariamente com turmas multisseriadas, caracterizadas pela heterogeneidade de idades, séries e níveis de aprendizagem em um mesmo espaço educativo. Embora essa modalidade de ensino garanta o acesso à escolarização para populações historicamente excluídas, ela também revela limitações estruturais, pedagógicas e formativas que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo investigar os meios didáticos capazes de contribuir para a superação das dificuldades de ensino e aprendizagem enfrentadas por alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II em uma turma multisseriada da Escola Municipal Manoel Barreto da Fonseca. A pesquisa busca compreender as percepções de alunos e professores, analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas e refletir sobre o papel do currículo, da formação docente e da participação da comunidade no processo educativo.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, que articula pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os dados foram coletados por meio de questionários, observação direta e análise de documentos curriculares, sendo analisados à luz da análise de conteúdo, com fundamentação em autores que discutem a Educação do Campo, o ensino multisseriado e os processos de ensino e aprendizagem.

Ao abordar o ensino multisseriado no contexto amazônico, este estudo pretende contribuir para o aprofundamento das reflexões acadêmicas sobre essa modalidade, reconhecendo suas contradições, mas também suas potencialidades. Assim, busca-se fortalecer a compreensão de que a multisseriação não deve ser

tratada como uma anomalia educacional, mas como uma realidade que demanda políticas públicas específicas, formação docente adequada e práticas pedagógicas contextualizadas, capazes de garantir o direito à educação de qualidade aos sujeitos do campo.

O ENSINO MULTISSERIADO

A Educação do Campo no Brasil constitui-se como um campo de disputas históricas, políticas e pedagógicas, marcado pela luta das populações rurais pelo direito a uma educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, que respeite suas especificidades culturais, territoriais, econômicas e sociais. Trata-se de uma concepção educacional que rompe com a lógica urbana, homogênea e seriada historicamente imposta às escolas localizadas no meio rural e que reivindica uma educação pensada a partir do campo e para o campo, em diálogo com os modos de vida, trabalho, produção e organização social das populações camponesas.

Segundo Arroyo (2004), a Educação do Campo emerge como resultado das lutas dos movimentos sociais rurais, especialmente a partir da década de 1990, quando agricultores familiares, povos tradicionais, ribeirinhos, quilombolas e assentados da reforma agrária passaram a questionar a escola rural tradicional, que reproduzia currículos urbanos, desconsiderava os saberes locais e contribuía para o êxodo rural. Nesse sentido, a Educação do Campo não se restringe a uma localização geográfica, mas expressa um projeto político-pedagógico comprometido com a justiça social, a emancipação dos sujeitos do campo e a valorização de suas identidades.

Nesse contexto, as classes multisseriadas emergem como uma das principais formas de organização escolar nas áreas rurais brasileiras, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, onde as condições geográficas, demográficas e socioeconômicas dificultam a implementação do modelo seriado urbano. A multisseriação caracteriza-se pela reunião de estudantes de diferentes anos escolares, idades e níveis de aprendizagem em uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um único professor, configurando uma realidade bastante distinta do modelo urbano tradicional. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as classes multisseriadas concentram-se majoritariamente nas escolas do campo, atendendo principalmente comunidades pequenas, isoladas e de difícil acesso. Essa forma de organização escolar não resulta, na maioria das vezes, de uma escolha pedagógica consciente, mas de uma alternativa viável diante das condições concretas do campo, como o baixo número de matrículas por série, as longas distâncias entre comunidades, a precariedade do transporte escolar e a carência de profissionais da educação.

Parente (2014) também destaca que as escolas multisseriadas surgem como uma resposta do Estado à necessidade de universalização do ensino, sobretudo em regiões historicamente excluídas das políticas educacionais. Contudo, a autora alerta que essa oferta ocorre, frequentemente, sem o devido investimento

em infraestrutura, formação docente continuada, materiais didáticos específicos e propostas curriculares adequadas, o que acaba por reforçar desigualdades educacionais já existentes entre o campo e a cidade.

Historicamente, o ensino multisseriado está presente no Brasil desde o início do século XX, quando o Estado buscou expandir a escolarização para áreas remotas do território nacional. Em diversos países em desenvolvimento, o termo multisseriação refere-se a turmas organizadas por necessidade administrativa e não por opção pedagógica. Os agrupamentos multisseriados, combinados verticalmente, tornaram-se comuns em contextos rurais onde o número de alunos por série é reduzido, inviabilizando a organização de turmas seriadas tradicionais.

Segundo Fernandes e Molina (2015), a multisseriação cumpriu um papel importante na democratização do acesso à educação básica, garantindo que crianças e jovens residentes em localidades isoladas pudessem frequentar a escola. Entretanto, ao longo do tempo, acumulam-se desafios relacionados à prática pedagógica, à formação inicial e continuada dos docentes, à adequação curricular e à produção de materiais didáticos que considerem a heterogeneidade das turmas.

Pesquisas realizadas por Ferri (1994) e Hage (2005) evidenciam que as escolas multisseriadas enfrentam múltiplas dificuldades estruturais, tais como: precarização da infraestrutura física dos prédios escolares; ausência de bibliotecas e espaços pedagógicos adequados; dificuldades de acesso a materiais didáticos; problemas relacionados ao transporte escolar; longas distâncias percorridas por professores e alunos; além de irregularidades na oferta da merenda escolar. Para esses autores, tais condições contribuem significativamente para o fracasso escolar, a evasão e o baixo rendimento no processo de ensino-aprendizagem da população residente no meio rural.

Do ponto de vista pedagógico, o ensino multisseriado exige do professor estratégias específicas capazes de articular a diversidade etária, cognitiva e cultural dos estudantes. Conforme Arroyo (2012), o planejamento pedagógico deve contemplar atividades diferenciadas, propostas interdisciplinares, trabalhos colaborativos e momentos de estudo autônomo, respeitando os diferentes ritmos e tempos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a multisseriação não deve ser compreendida como um problema em si, mas como uma possibilidade pedagógica que favorece a cooperação, o protagonismo discente e a construção coletiva do conhecimento.

Entretanto, a prática docente em turmas multisseriadas é marcada por desafios significativos. Entre eles, destacam-se a formação docente insuficiente para lidar com a heterogeneidade da sala de aula (Tardif, 2012), a escassez de recursos pedagógicos adaptados a essa modalidade (Fernandes; Molina, 2015) e a complexa gestão do tempo e do espaço escolar, uma vez que o professor precisa atender simultaneamente alunos de diferentes séries (Souza, 2011).

As pesquisas contemporâneas sobre multisseriação apontam que, quando há planejamento pedagógico consistente, apoio institucional e valorização da cultura local, essa modalidade pode favorecer aprendizagens significativas, estimular a autonomia dos estudantes e fortalecer os vínculos comunitários (Hage, 2014; Vygotsky, 2007). A interação entre alunos de diferentes idades potencializa processos de mediação, cooperação e aprendizagem coletiva, elementos centrais da teoria histórico-cultural.

Em síntese, o ensino multisseriado configura-se como uma alternativa educacional estratégica para garantir o direito à educação em comunidades rurais e isoladas. Embora enfrente desafios estruturais, pedagógicos e políticos, também apresenta potencialidades que precisam ser reconhecidas e investigadas. No entanto, conforme alerta Hage (2014), o ensino multisseriado ainda é frequentemente tratado como uma anomalia a ser superada, em vez de ser compreendido como uma modalidade legítima que demanda investimentos, políticas públicas específicas e valorização profissional. Superar a precarização histórica das escolas multisseriadas é condição fundamental para assegurar a permanência dos sujeitos no campo e a efetivação de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

DESAFIOS ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICOS DO ENSINO MULTISSERIADO AMAZÔNICO

Os desafios estruturais e pedagógicos do ensino multisseriado na Amazônia estão diretamente relacionados às condições históricas de desigualdade social e territorial que marcam a oferta da educação básica nas regiões rurais brasileiras. Nessas localidades, a escola do campo, em especial a multisseriada, é frequentemente implantada em contextos de precariedade material, ausência de políticas públicas contínuas e fragilidade institucional, o que impacta significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista estrutural, um dos principais entraves refere-se à infraestrutura física das escolas multisseriadas. Pesquisas realizadas por Ferri (1994) e Hage (2005; 2014) evidenciam que muitas unidades escolares amazônicas funcionam em prédios improvisados, com salas pequenas, mal ventiladas, iluminação insuficiente e mobiliário inadequado. Em alguns casos, a escola ocupa espaços cedidos pela própria comunidade, como associações ou residências adaptadas, o que limita a organização pedagógica e compromete o conforto e a segurança dos estudantes.

Outro aspecto estrutural relevante diz respeito à ausência ou precariedade de recursos pedagógicos. A falta de bibliotecas, laboratórios, acesso à internet, materiais didáticos contextualizados e equipamentos tecnológicos restringe as possibilidades metodológicas do professor e reforça práticas pedagógicas tradicionais, centradas no livro didático urbano e desarticuladas da realidade amazônica. Conforme Fernandes e Molina (2015), a carência desses recursos aprofunda as desigualdades educacionais entre escolas do campo e escolas urbanas.

O acesso à escola também constitui um desafio significativo. Na Amazônia, alunos e professores percorrem longas distâncias por rios, igarapés ou estradas precárias, muitas vezes em condições climáticas adversas. Esse deslocamento afeta a frequência escolar, provoca atrasos no calendário letivo e contribui para a evasão, sobretudo nos períodos de cheia e vazante dos rios (Souza, 2011). Além disso, a irregularidade do transporte escolar compromete a permanência dos estudantes e dificulta o acompanhamento pedagógico contínuo.

Somam-se a esses fatores as irregularidades na oferta da alimentação escolar, problema recorrente em comunidades isoladas. A ausência ou insuficiência da merenda impacta diretamente o rendimento dos alunos, especialmente considerando que muitos estudantes têm na escola uma de suas principais fontes de alimentação diária. Para Hage (2014), essas condições estruturais refletem a ausência de políticas públicas sensíveis às especificidades do território amazônico.

No campo pedagógico, os desafios do ensino multisseriado amazônico estão intimamente relacionados à formação docente. A maioria dos professores que atuam em classes multisseriadas não recebe, durante sua formação inicial, preparo específico para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e níveis de aprendizagem em uma mesma sala de aula. Segundo Tardif (2012), os saberes docentes são construídos, em grande parte, na prática cotidiana, o que, no contexto multisseriado, exige do professor constante improvisação e adaptação.

A gestão do tempo pedagógico é outro desafio central. O docente precisa planejar e executar atividades simultâneas para diferentes séries, conciliando momentos de ensino coletivo, orientação individual e trabalho autônomo dos alunos. Essa dinâmica exige elevado nível de organização, domínio dos conteúdos curriculares e capacidade de mediação pedagógica, o que se torna ainda mais complexo diante da ausência de materiais didáticos específicos para a multisseriação (Souza, 2011).

Além disso, o currículo escolar representa um ponto crítico. Em muitas escolas multisseriadas amazônicas, o currículo é uma simples transposição do modelo urbano seriado, desconsiderando os tempos de aprendizagem, os saberes locais e os modos de vida das comunidades do campo. Arroyo (2012) critica essa prática ao afirmar que a imposição de currículos descontextualizados contribui para o fracasso escolar e para a desvalorização da identidade dos sujeitos do campo.

Outro desafio pedagógico refere-se à avaliação da aprendizagem. Avaliar alunos de diferentes séries em um mesmo espaço exige instrumentos flexíveis, diagnósticos contínuos e acompanhamento individualizado, o que nem sempre é possível diante das condições de trabalho do professor multisseriado. Muitas vezes, prevalecem práticas avaliativas padronizadas, que não consideram os ritmos e processos individuais, reforçando a repetência e a exclusão escolar.

Esses desafios estruturais e pedagógicos repercutem diretamente na prática docente e no desempenho dos estudantes. A sobrecarga de trabalho do professor multisseriado, que acumula funções pedagógicas, administrativas e, por vezes,

comunitárias, contribui para o desgaste profissional e para a rotatividade docente nas escolas do campo. Conforme Hage (2014), essa instabilidade compromete a continuidade dos projetos pedagógicos e fragiliza os vínculos entre escola e comunidade.

Apesar desse cenário, é importante destacar que muitos professores desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras, baseadas na cooperação entre alunos, no uso dos saberes locais e na articulação com a comunidade. No entanto, essas iniciativas dependem, quase sempre, do esforço individual do docente e não de políticas educacionais estruturadas.

Os desafios estruturais e pedagógicos do ensino multisseriado amazônico revelam que a precarização dessa modalidade não é inerente à multisseriação em si, mas às condições históricas de negligência das políticas públicas voltadas à Educação do Campo. Superar tais desafios implica reconhecer o ensino multisseriado como uma modalidade legítima, que exige investimentos específicos em infraestrutura, formação docente contextualizada, currículo diferenciado e condições dignas de trabalho.

Apesar das adversidades, diversos estudos apontam que o ensino multisseriado, quando adequadamente estruturado, apresenta importantes potencialidades pedagógicas. A convivência entre alunos de diferentes idades favorece práticas de cooperação, solidariedade e aprendizagem entre pares, aspectos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes (Vygotsky, 2007).

Hage (2014) ressalta que a multisseriação pode favorecer a construção de currículos contextualizados, articulados aos saberes locais, às práticas produtivas e às experiências comunitárias. Nesse sentido, o ensino multisseriado na Amazônia pode contribuir para a valorização da cultura ribeirinha, camponesa e indígena, fortalecendo a identidade dos sujeitos do campo. Além disso, a proximidade entre escola e comunidade possibilita maior participação das famílias no processo educativo, ampliando o sentido social da escola e promovendo uma educação mais significativa e contextualizada.

TERRITÓRIO E PERMANÊNCIA NO CAMPO

A educação, a cultura, a produção, o trabalho, a infraestrutura, a organização política e o mercado constituem relações sociais indissociáveis das dimensões territoriais, estabelecendo-se de forma simultânea, interativa e complementar. Essas dimensões não se manifestam de maneira fragmentada, uma vez que a educação, assim como as demais práticas sociais, não pode ser compreendida fora do território em que é produzida e vivenciada. Conforme destaca Fernandes (2009), a separação analítica entre território e relações sociais contribui para a construção de dicotomias que hierarquizam esses elementos, atribuindo centralidade às relações sociais e reduzindo o território à condição de mero suporte ou cenário. Tal

perspectiva desconsidera que as relações sociais não se desenvolvem no vazio, mas são historicamente construídas nos territórios e, ao mesmo tempo, atuam na sua transformação.

Já Haesbaert (2004) enfatiza que o território é simultaneamente material e simbólico, sendo resultado das práticas sociais, políticas e culturais dos sujeitos que o produzem. Sob a ótica da Educação do Campo, os territórios configuram-se como espaços geográficos e políticos nos quais os sujeitos sociais constroem seus projetos de vida, identidade e desenvolvimento, articulando saberes, trabalho e cultura. Esses sujeitos organizam-se a partir das relações de classe para disputar e produzir seus territórios, o que se expressa de forma evidente no campo brasileiro, onde os territórios do campesinato e do agronegócio se estruturam de maneira distinta, revelando projetos societários antagônicos, interesses divergentes e formas desiguais de apropriação do espaço, conforme também assinala Santos (2006) ao analisar o uso social do território, em que o espaço geográfico resulta da articulação entre sistemas de objetos e sistemas de ações, o que permite compreender o território como uma totalidade dinâmica, construída socialmente. O território, assim como a região e o lugar, integra o conjunto dos espaços geográficos e possui qualidades composicionais e relacionais próprias, não podendo ser reduzido a um mero suporte físico.

No âmbito do ensino multisseriado, o território constitui elemento estruturante da organização pedagógica, uma vez que as condições materiais, os tempos de vida, o trabalho das famílias e os saberes locais influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. O ensino multisseriado, especialmente no contexto amazônico, não pode ser analisado apenas como uma forma alternativa de organização escolar, mas como um elemento central na garantia da permanência das populações do campo em seus territórios. A existência de escolas multisseriadas em comunidades rurais, ribeirinhas e de difícil acesso cumpre um papel social fundamental ao possibilitar que crianças, jovens e adultos tenham acesso à escolarização sem a necessidade de deslocamentos longos ou migração forçada para centros urbanos.

Nesse sentido, a escola do campo, organizada em classes multisseriadas, é um espaço estratégico de resistência ao êxodo rural. Conforme Arroyo (2004), a ausência de políticas educacionais que assegurem o direito à educação nos próprios territórios contribui para a desestruturação das comunidades camponesas e para a negação do direito à permanência no campo. A multisseriação, ao permitir a manutenção da escola próxima às comunidades, fortalece os vínculos sociais, culturais e territoriais, contribuindo para a continuidade dos modos de vida locais.

Caldart (2004) destaca que a Educação do Campo está intrinsecamente relacionada ao direito ao território, uma vez que a escola não é apenas um espaço de ensino, mas também de afirmação identitária e de construção de projetos de vida vinculados à realidade camponesa. Nesse contexto, o ensino multisseriado assume relevância ao possibilitar práticas pedagógicas que dialogam com o trabalho, a cultura e os saberes produzidos no território.

Na Amazônia, essa relação torna-se ainda mais evidente, considerando que as dificuldades de acesso, as longas distâncias e as limitações de infraestrutura inviabilizam, em muitos casos, a organização de escolas seriadas. Assim, o fechamento de escolas multisseriadas ou sua substituição por políticas de nucleação escolar impacta diretamente a permanência das famílias em suas comunidades, reforçando processos de exclusão educacional e social (HAGE, 2014).

Assim, compreender o território em suas dimensões materiais e imateriais torna-se essencial para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e comprometidas com a realidade das comunidades rurais amazônicas, reconhecendo o ensino multisseriado não como deficiência, mas como expressão das territorialidades camponesas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Análise realizada permitiu compreender que o ensino multisseriado representa uma realidade essencial para a garantia do direito à educação em comunidades rurais e isoladas, especialmente na Amazônia. Embora historicamente marcado pela precariedade estrutural e pela ausência de políticas públicas específicas, esse modelo de ensino demonstra grande relevância social ao assegurar a permanência das populações em seus territórios e fortalecer os vínculos comunitários.

Observou-se que os principais obstáculos enfrentados pelas escolas multisseriadas estão relacionados à infraestrutura inadequada, à escassez de materiais pedagógicos, à dificuldade de acesso às comunidades e à insuficiente formação docente para lidar com turmas heterogêneas. Tais fatores comprometem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e sobrecarregam o trabalho dos professores.

Entretanto, também se constatou que o ensino multisseriado possui importantes potencialidades pedagógicas. A convivência entre estudantes de diferentes idades favorece a cooperação, a solidariedade e a aprendizagem colaborativa. Além disso, quando articulado aos saberes locais e à realidade das comunidades, o currículo pode tornar-se mais significativo e transformador.

Dessa maneira, é fundamental superar a visão de que a multisseriação é uma deficiência educacional. Trata-se de uma modalidade legítima que exige reconhecimento institucional, investimentos adequados e políticas públicas permanentes. Valorizar o ensino multisseriado significa fortalecer a Educação do Campo e promover justiça social às populações historicamente excluídas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Território camponês e luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil**. Brasília: UnB, 2015.
- FERRI, Mário. **Escolas rurais e multisseriação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Educação do Campo na Amazônia: desafios e perspectivas**. Belém: UFPA, 2005.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Escolas multisseriadas e políticas educacionais**. Belém: UFPA, 2014.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2006.
- SOUZA, João Batista. **Educação rural e desafios amazônicos**. Manaus: EDUA, 2011.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



A Prática Pedagógica no Processo de Ensino e Aprendizagem em Turmas Multisseriadas da Escola Municipal São José, Localizada na Zona Rural do Município de Coari, no Interior do Amazonas, destacando desafios, metodologias e resultados educacionais

The Pedagogical Practice in the Teaching and Learning Process in Multi-Grade Classes at the São José Municipal School, Located in the Rural Area of the Municipality of Coari, in the Interior of Amazonas, Highlighting Challenges, Methodologies, and Educational Results

Raimundo Nogueira de Lima

Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Paulista (2020). Pós-graduação em letras e literatura em contexto escolar- UNIP. Cursando mestrado em Ciências de Educação- UNADES. Atualmente é professor - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO -SEMED. <http://lattes.cnpq.br/3798989311390262>.

Resumo: O presente estudo aborda a realidade das classes multisseriadas no contexto da Educação do Campo, com destaque para comunidades rurais e ribeirinhas do município de Coari, no Amazonas. Essas turmas reúnem estudantes de diferentes séries e idades em uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um único professor, que precisa organizar conteúdos diversos simultaneamente. Embora esse modelo represente uma importante estratégia de garantia do acesso à educação em regiões de difícil acesso, ele ainda enfrenta inúmeros desafios estruturais, pedagógicos e administrativos. A pesquisa evidencia que a precariedade da infraestrutura escolar, a ausência de materiais didáticos adequados, a falta de formação específica para os docentes e a sobrecarga de trabalho comprometem a qualidade do ensino e da aprendizagem. O professor multisseriado assume múltiplas funções, que vão além do ato de ensinar, exigindo planejamento diferenciado, gestão do tempo e mediação constante entre diferentes níveis de aprendizagem. O texto também discute as políticas públicas voltadas à Educação do Campo, destacando avanços legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que reconhecem o direito à educação e a necessidade de adequações às peculiaridades do meio rural. Contudo, apesar dos marcos legais, persistem contradições entre o reconhecimento normativo e práticas administrativas, como o fechamento de escolas rurais e a nucleação escolar, que desconsideram as especificidades das comunidades do campo. Conclui-se que as classes multisseriadas não devem ser vistas como problema em si, mas como modalidade legítima de organização escolar, desde que acompanhadas por investimentos públicos, valorização docente, formação continuada e propostas pedagógicas contextualizadas.

Palavras-chave: educação do campo; classes multisseriadas; trabalho docente; políticas públicas; ensino rural; formação de professores.

Abstract: This study addresses the reality of multi-grade classrooms in the context of rural education, focusing on rural and riverside communities in the municipality of Coari, Amazonas. These classes bring together students of different grades and ages in the same classroom, under the responsibility of a single teacher, who needs to organize diverse content simultaneously. Although this model represents an important strategy for guaranteeing access to education in hard-to-reach regions, it still faces numerous structural, pedagogical, and administrative challenges. The research shows that the precariousness of school infrastructure, the absence of adequate teaching materials, the lack of specific training for teachers, and the overload of work compromise the quality of teaching and learning. The multi-grade teacher assumes multiple functions that go beyond the act of teaching, requiring differentiated planning, time management, and constant mediation between different learning levels. The text also discusses public policies aimed at Rural Education, highlighting legal advances such as the 1988 Federal Constitution and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB nº 9.394/1996), which recognize the right to education and the need for adaptations to the peculiarities of the rural environment. However, despite the legal frameworks, contradictions persist between normative recognition and administrative practices, such as the closure of rural schools and school consolidation, which disregard the specificities of rural communities. It concludes that multigrade classes should not be seen as a problem in themselves, but as a legitimate modality of school organization, provided they are accompanied by public investments, teacher appreciation, continuing education, and contextualized pedagogical proposals.

Keywords: rural education; multigrade classes; teaching work; public policies; rural education; teacher training.

INTRODUÇÃO

As classes com ensino multisseriado estão presentes nas práticas pedagógicas do campo em áreas rurais, como é o caso do interior do município de Coari-Amazonas, em que existem várias turmas nesse segmento. Esse modelo de ensino- aprendizagem está voltado para salas com quatro turmas em um único espaço, com alunos de diversas series com distorção de idades, tendo estes alunos aula com um único professor administrando todas as disciplinas, que teoricamente o educador tem o papel de planejar e aplicar em sua prática conteúdos diferentes de ensino no único espaço; manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio.

Para desenvolver a presente pesquisa e praticamente constatar as dificuldades, foram mencionadas algumas hipóteses: a educação em escolas multisseriadas pode ser “inferior”, uma vez que não possui uma estrutura adequada para seu ensino, além de possuir quatro turmas dentro da mesma sala. As escolas com classes multisseriadas por não ter um currículo escolar próprio dificultam a atuação do educador; bem como a falta de formação adequada para atuação dentro das salas de aula multisseriadas, devido à falta de cursos nessa área, associada ao pouco tempo para os professores(as) fazerem seu planejamento, devido à necessidade de se dividirem em várias funções dentro da escola, dificulta a aplicabilidade deste método.

Um principal ponto foi analisar se o pouco tempo de hora-atividade poderia influenciar, visto que seriam quatro turmas a preparar aula e se maior tempo para o planejamento dos planos de aula seria uma ideia para o auxílio do professor a preparar uma aula de qualidade. No cotidiano das salas de aula é possível perceber nos alunos certa dificuldade na aprendizagem. Perante tal situação, para os membros do grupo que lidam diretamente com esta problemática, trazendo conhecimentos novos que possam ser utilizados na resolução dessas dificuldades, no contexto da reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, atentos às características do aluno quanto ao perfil do professor, já que ambos são peças-chave para compreender o contexto da aprendizagem escolar.

Compreendem-se como classes multisseriadas aquelas que “[...] têm alunos de deferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independentemente do número de professores responsáveis pela classe” (INEP, 2007, p.25). De acordo com Parente (2014), as classes multisseriadas surgem como opção política para atender a uma população historicamente excluída da escola, sendo tal oferta mais visível em países subdesenvolvidos, a exemplo do Brasil, que possui 45.716 escolas com classes multisseriadas, segundo os dados do censo de educação de 2011.

Na Amazônia, as escolas ribeirinhas também são organizadas em classes multisseriadas devido às grandes distâncias das comunidades, ao baixo número de estudantes em cada série/ano, aliado à falta de professores tanto em séries iniciais quanto finais do Ensino Fundamental. Esse quadro torna-se mais grave ainda pela deficiência na formação dos professores, mais de 52,24% deles sem formação superior, além de expressiva parte deles serem temporários “[...] contratados por um período de quatro meses, distratados e recontratados continuamente no início e no fim de cada semestre letivo, isentando as prefeituras de efetuar o pagamento de direitos trabalhistas” (Have; Silva; Brito, 2016).

Tratando-se do ensino e da aprendizagem nas salas multisseriadas, o estudante precisa de acompanhamento diferenciado e, devido a isso, o professor nem sempre consegue atender a essas demandas. Como afirma Davini (2010), o processo em uma classe multisseriada torna-se ainda mais lento e demorado tanto para o professor quanto para o estudante.

Trabalhar com classes multisseriadas não se limita apenas ao trabalho com o grupo heterogêneo, com interesse e expectativas variadas. Ele vai além, pois representa desafios a serem superados no cotidiano tanto pelo professor quanto pelos estudantes, indo desde a falta de recursos pedagógicos, infraestrutura inadequada, professores despreparados para lidar com a situação da multisseriação. Segundo Parente (2014), muitos professores saem da licenciatura sem ter ouvido falar das classes multisseriadas porque os programas de seus cursos não discutem a temática, tanto em seu aspecto legal quanto metodológico. De acordo com Beltrame (2009, p.3):

Os estudos sobre as escolas do campo revelam que, nesse contexto de contradições e desencontros políticos e administrativos, o(a) professor(a) é o elo que permanece em meio às circunstâncias adversas. Apesar das dificuldades, ele/

ela está lá. Sua presença solitária, isolada, revela a persistência e a tenacidade que caracterizam sua trajetória. Ele/ela e seus alunos sobrevivem em meio à precariedade, desenvolvendo um percurso de relações de saber e de reconhecimento mútuo.

Nesse sentido, os docentes que trabalham nas comunidades da Amazônia precisam ser valorizados não apenas no sentido econômico, mas reconhecidos como sujeitos fundamentais para a educação das crianças ribeirinhas.

As crianças da Amazônia que vivem às margens dos rios e dos lagos da região têm, portanto, direito a ter acesso à educação de qualidade no seu lugar, não com uma educação escolar fora do seu espaço, do seu contexto geográfico, histórico e cultural, mas a partir da sua realidade local.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O IMPACTO DO URBANOCENTRISMO NO ENSINO RURAL

Diferentemente da educação rural tradicional, marcada por práticas assistencialistas e pela reprodução do modelo urbano, a Educação do Campo emerge como um projeto político-pedagógico construído a partir das demandas dos movimentos sociais, especialmente a partir das décadas de 1990 e 2000.

Historicamente, a escolarização no meio rural brasileiro esteve associada à negação de direitos, à precarização das condições de ensino e à invisibilização das especificidades culturais, sociais e territoriais das populações camponesas. A escola rural foi concebida, por muito tempo, como uma extensão da escola urbana, com currículos descontextualizados, calendários inflexíveis e práticas pedagógicas alheias à realidade do campo, contribuindo para o fracasso escolar e para o êxodo rural (Arroyo, 2004).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representa o primeiro grande marco legal ao reconhecer a educação como direito social fundamental, conforme disposto no artigo 6º, e ao estabelecer, no artigo 205, que a educação é dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

Embora a Constituição não trate explicitamente da Educação do Campo, seus princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I) e de valorização da diversidade social e cultural fundamentam juridicamente as reivindicações por políticas educacionais específicas para as populações rurais. Contudo, foi somente com a intensificação da atuação dos movimentos sociais do campo, como sindicatos de trabalhadores rurais, movimentos de reforma agrária e organizações comunitárias, que a Educação do Campo passou a ocupar espaço nas agendas das políticas públicas educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 foi um marco fundamental para a Educação do Campo ao permitir a flexibilização da organização escolar. O artigo 23 autoriza diferentes formas de organização da

educação básica, possibilitando a adoção de regimes e estruturas adequadas às realidades locais, o que respalda legalmente a existência das classes multisseriadas.

Além disso, o artigo 28 da LDB trata especificamente da educação no meio rural, determinando que os sistemas de ensino promovam adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida no campo, especialmente no que se refere aos conteúdos curriculares, metodologias e calendários escolares. Esse dispositivo legal representa um avanço significativo ao reconhecer que a educação do campo não pode ser mera reprodução do modelo urbano.

O documento estabelece diretrizes importantes, como a articulação entre educação, trabalho e desenvolvimento sustentável, além da valorização das práticas pedagógicas contextualizadas. Para o ensino multisseriado, esse decreto reforça a necessidade de políticas específicas de formação docente e financiamento adequado. O PRONERA representou um avanço significativo ao garantir o acesso à educação básica e superior para trabalhadores assentados da reforma agrária, por meio de projetos pedagógicos contextualizados e da parceria entre universidades públicas e movimentos sociais (Fernandes; Molina, 2015).

Apesar desses avanços normativos, a implementação das políticas públicas para a Educação do Campo tem ocorrido de forma desigual e, muitas vezes, descontinuada. Conforme Hage (2014), a ausência de financiamento adequado, a fragilidade na formação docente específica e a falta de acompanhamento sistemático das políticas resultam na manutenção da precarização das escolas do campo, especialmente das classes multisseriadas.

Observa-se também uma tensão constante entre o reconhecimento legal da Educação do Campo e as políticas de fechamento ou nucleação de escolas rurais, justificadas por critérios de racionalização administrativa e redução de custos. Essas políticas, ao promoverem o deslocamento de estudantes para escolas urbanas ou distantes de suas comunidades, contrariam os princípios da Educação do Campo e enfraquecem os vínculos comunitários, além de contribuírem para o abandono escolar (Arroyo, 2012).

Como visto anteriormente, houve um incentivo de políticas públicas voltadas ao ensino rural, no entanto, a organização da educação do campo ainda se encontra pautada por uma lógica urbanocêntrica, que toma a escola seriada urbana como referência de qualidade e eficiência pedagógica. Essa perspectiva desconsidera as particularidades do campo e impõe modelos homogêneos a realidades profundamente diversas. Pinho e Santos (2004) afirmam que o urbanocentrismo educacional atua como um mecanismo de exclusão, ao silenciar experiências pedagógicas construídas no meio rural e ao deslegitimar outras formas de organização escolar, como as classes multisseriadas.

Durante o primeiro Plano Nacional de Educação (2001–2010), as políticas públicas direcionaram esforços para a nucleação das escolas do campo, incentivando o fechamento de unidades multisseriadas e o deslocamento dos alunos para centros urbanos ou comunidades maiores. Tal política provocou impactos significativos na vida das famílias rurais, contribuindo para a evasão escolar e o rompimento dos vínculos comunitários

Dessa forma, as políticas públicas para a Educação do Campo revelam-se contraditórias: ao mesmo tempo em que reconhecem, em nível normativo, o direito a uma educação contextualizada, mantêm práticas administrativas que fragilizam a escola do campo e desconsideram suas especificidades. Para Fernandes e Molina (2015), a consolidação da Educação do Campo como política de Estado exige a superação da lógica compensatória e a implementação de políticas estruturantes, permanentes e articuladas com os projetos de desenvolvimento do campo.

Em síntese, as políticas públicas para a Educação do Campo representam conquistas históricas dos sujeitos do campo, mas ainda enfrentam desafios significativos no que se refere à sua efetivação. Avançar na garantia de uma educação do campo de qualidade implica reconhecer a centralidade das escolas do campo, investir na formação docente, assegurar condições dignas de funcionamento e fortalecer a participação das comunidades na construção dos projetos pedagógicos. Somente assim será possível consolidar uma política educacional comprometida com a justiça social, a diversidade e a valorização dos territórios camponeses.

DOCENTE MULTISSERIADO

O professor ocupa um lugar central no processo educativo, sendo reconhecido como sujeito fundamental na mediação entre o conhecimento sistematizado, os saberes sociais e os contextos concretos de vida dos estudantes. Na educação básica, especialmente nos contextos da Educação do Campo e do ensino multisseriado, o papel docente extrapola a função de transmissor de conteúdos, assumindo dimensões pedagógicas, sociais, culturais e políticas que são determinantes para a garantia do direito à educação de qualidade.

De acordo com Paulo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. Essa concepção coloca o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, responsável por articular teoria e prática, conteúdo e realidade, escola e comunidade. Nesse sentido, a docência configura-se como uma prática social comprometida com a formação crítica e emancipatória dos educandos.

No ensino multisseriado, o professor assume o desafio de planejar estratégias pedagógicas diversificadas, capazes de articular atividades coletivas, individuais e colaborativas. Dessa forma, a mediação docente exige sensibilidade pedagógica, domínio de conteúdos e capacidade de organização do tempo e do espaço escolar, de modo a garantir a participação ativa de todos os estudantes.

A formação docente é um dos principais desafios para a efetivação de práticas pedagógicas de qualidade em classes multisseriadas. Conforme apontam Hage, Silva e Brito (2016), parcela significativa dos professores que atuam nas escolas do campo não possui formação específica para lidar com a heterogeneidade presente nas salas multisseriadas, uma vez que os cursos de licenciatura, em sua maioria, não contemplam essa temática em seus currículos.

Essa lacuna formativa contribui para a reprodução de práticas pedagógicas baseadas no modelo seriado urbano, dificultando o atendimento às necessidades reais dos alunos do campo. Davini (2010) destaca que o professor multisseriado enfrenta uma sobrecarga de trabalho, pois precisa planejar, executar e avaliar conteúdos distintos para diferentes séries em um mesmo espaço e tempo pedagógico.

A atuação do professor em turmas multisseriadas possui uma história intimamente ligada ao desenvolvimento da educação no campo e às políticas públicas voltadas para comunidades rurais. Desde o início do século XX, quando o Estado brasileiro buscava expandir a escolarização para regiões de difícil acesso, o docente passou a desempenhar um papel central, não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como mediador social, cultural e pedagógico (Arroyo, 2012; Hage, 2014).

Inicialmente, os professores que atuavam em escolas rurais eram, em grande parte, formados de maneira limitada ou improvisada, muitas vezes recebendo apenas instrução básica para lecionar em múltiplos níveis de ensino. Nessa época, o exercício da docência multisseriada exigia do professor criatividade e autonomia, pois ele precisava lidar com turmas heterogêneas, escassez de recursos didáticos e isolamento geográfico (Souza, 2011).

Com o passar das décadas, o professor multisseriado começou a ser reconhecido como um profissional capaz de articular saberes escolares e comunitários, valorizando a experiência dos alunos e adaptando metodologias às especificidades de cada contexto. A década de 1980, marcada por políticas de expansão da educação básica no Brasil, trouxe maior atenção à formação docente, incluindo programas de capacitação voltados para o trabalho em turmas multisseriadas (Fernandes; Molina, 2015).

No século XXI, apesar dos avanços, muitos professores ainda enfrentam desafios significativos: falta de formação continuada específica, ausência de materiais didáticos adaptados e condições estruturais precárias. No entanto, pesquisas recentes destacam que a experiência acumulada e a resiliência desses docentes fazem deles protagonistas da educação rural, capazes de transformar limitações em oportunidades de aprendizagem colaborativa e significativa (Arroyo, 2012; Hage, 2014).

Trabalhar em turmas multisseriadas consiste num enorme desafio para professores que lecionam no campo. Esses profissionais da educação sentem o peso de carregar a responsabilidade de exercer suas práticas docentes dentro

de salas de aula com alunos de faixa etária e séries diferentes. Existe toda uma organização do sistema de ensino para as classes multisseriadas, algo que vai bem além da necessidade educacional, que traz como resultado uma escola voltada para a realidade da separação de classes sociais.

Beltrame (2009) enfatiza que, apesar das adversidades estruturais e pedagógicas, o professor do campo desempenha papel fundamental na garantia do direito à educação, sendo frequentemente o principal agente mediador entre a escola e a comunidade. Nesse sentido, a valorização docente deve ultrapassar o aspecto financeiro, abrangendo políticas de formação continuada, melhoria das condições de trabalho e reconhecimento social da função exercida.

Logo, o professor multisseriado consolidou-se como figura estratégica na construção da educação no campo, assumindo funções múltiplas que vão além da transmissão de conteúdos, incluindo a mediação cultural, a gestão da diversidade em sala de aula e a articulação com a comunidade. Essa trajetória evidencia a necessidade de políticas públicas e formações docentes que valorizem sua atuação e potencializem sua capacidade de promover uma educação inclusiva e contextualizada.

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

As condições de trabalho docente constituem um dos principais fatores que influenciam a qualidade do ensino multisseriado. Professores que atuam em escolas do campo, especialmente em classes multisseriadas, enfrentam uma realidade marcada pela sobrecarga de trabalho, pela precariedade da infraestrutura escolar e pela escassez de materiais pedagógicos adequados.

Nesse cenário, a polivalência pedagógica estabelece uma das principais características do docente multisseriado, uma vez que este necessita articular conteúdos de diferentes áreas do conhecimento e de distintos anos de escolaridade. Conforme Hage (2010), o professor multisseriado atua em uma lógica pedagógica que rompe com a fragmentação do currículo seriado, exigindo práticas integradoras e contextualizadas, capazes de atender às múltiplas demandas presentes na sala de aula.

Outra característica fundamental do docente multisseriado refere-se à gestão do tempo pedagógico e à mediação das aprendizagens. O professor organiza momentos de ensino direto, atividades em grupo e propostas de trabalho autônomo, favorecendo a cooperação entre os alunos. Essa dinâmica permite que estudantes em níveis mais avançados auxiliem aqueles que se encontram em etapas iniciais do processo de escolarização, transformando a heterogeneidade em potencial educativo, conforme defendem Antunes-Rocha e Hage (2010).

A valorização da diversidade presente nas classes multisseriadas é compreendida como princípio estruturante da prática pedagógica. Nesse sentido,

o docente reconhece os diferentes percursos formativos dos estudantes e promove estratégias que fortalecem a aprendizagem coletiva. De acordo com Antunes-Rocha (2010), a organização multisseriada, quando sustentada por uma proposta pedagógica crítica, pode contribuir para a construção de práticas educativas mais solidárias e inclusivas.

A atuação em classes multisseriadas também exige elevada autonomia profissional e criatividade, especialmente diante da escassez de recursos didáticos e da limitada oferta de formação continuada específica. Nesse contexto, o docente mobiliza múltiplos saberes construídos ao longo de sua trajetória formativa e profissional. Conforme destaca Tardif (2012, p. 36): “Os saberes docentes são plurais, provenientes da formação profissional, dos currículos, da experiência e da prática cotidiana”, o que se evidencia de forma intensa na docência multisseriada.

Tardif (2012) destaca também que o trabalho docente é atravessado por múltiplas exigências, que vão além da sala de aula, envolvendo atividades administrativas, planejamento, avaliação e, no caso das escolas do campo, uma intensa relação com a comunidade. No ensino multisseriado, essas exigências são ampliadas, uma vez que o professor precisa atender simultaneamente alunos de diferentes séries, idades e níveis de aprendizagem.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, o docente multisseriado adota práticas processuais e formativas, acompanhando o desenvolvimento individual dos estudantes e respeitando seus tempos de aprendizagem. Essa perspectiva avaliativa rompe com modelos classificatórios e excludentes, contribuindo para a permanência dos alunos na escola e para a construção de trajetórias escolares mais significativas.

A permanência reduzida dos professores nas escolas do campo está diretamente associada às condições objetivas de trabalho que historicamente marcam a educação rural no Brasil. Diferentemente das escolas urbanas, as unidades escolares do campo enfrentam problemas relacionados à precariedade da infraestrutura, à dificuldade de acesso, à escassez de recursos pedagógicos e à ausência de políticas consistentes de valorização docente, fatores que contribuem significativamente para a elevada rotatividade profissional.

Um dos principais elementos explicativos refere-se à forma de provimento e vínculo empregatício dos docentes do campo. Em muitos municípios, a atuação docente ocorre por meio de contratos temporários, o que gera instabilidade profissional e impede a criação de vínculos duradouros com a escola e a comunidade. Arroyo (2004) fala que a precarização do trabalho docente no campo é parte de um processo histórico de negação de direitos às populações rurais, refletindo-se diretamente na organização e na continuidade das práticas educativas.

Outro fator relevante diz respeito às condições geográficas e logísticas. Muitas escolas do campo localizam-se em áreas de difícil acesso, exigindo longos deslocamentos fluviais ou terrestres, frequentemente realizados em condições adversas. Essa realidade impacta a saúde física e emocional dos professores, contribuindo para pedidos de remoção ou abandono da função. Segundo Molina

(2011), a ausência de políticas públicas que garantam condições adequadas de mobilidade e permanência docente no campo reforça a lógica de transitoriedade desses profissionais.

Somam-se a esses fatores as condições socioeconômicas e simbólicas associadas à docência no campo. Em muitos casos, a atuação em escolas rurais é vista como etapa provisória da carreira, até a conquista de vagas em escolas urbanas consideradas mais estruturadas. Essa percepção é reforçada pela desvalorização histórica da educação do campo, que ainda ocupa posição marginal nas políticas educacionais brasileiras. A ausência de políticas de permanência docente, como incentivos financeiros, moradia, planos de carreira específicos e acompanhamento psicopedagógico, dificulta a consolidação de projetos educativos de longo prazo. A constante substituição de professores compromete a continuidade do trabalho pedagógico, fragiliza os vínculos com a comunidade e impacta negativamente o processo de ensino e aprendizagem.

A superação da rotatividade docente no campo exige políticas públicas integradas que assegurem valorização profissional, formação contextualizada, estabilidade no vínculo de trabalho e condições dignas de permanência, de modo a garantir a continuidade dos projetos pedagógicos e o direito à educação de qualidade para os sujeitos do campo.

Vale ressaltar que a precarização das condições de trabalho não é inerente à multisseriação, mas resultado da ausência de políticas públicas específicas e de investimentos adequados. Superar esse cenário exige o reconhecimento do ensino multisseriado como modalidade legítima, que demanda condições dignas de trabalho, valorização profissional e políticas de formação continuada contextualizadas.

Logo, fortalecer o ensino multisseriado implica não apenas aprimorar as práticas pedagógicas, mas, sobretudo, enfrentar as desigualdades estruturais que marcam a educação rural no Brasil. Somente por meio de políticas públicas integradas, que garantam condições adequadas de trabalho e valorização profissional, será possível assegurar a efetivação de uma educação do campo democrática, inclusiva e socialmente referenciada, capaz de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos do campo e a construção de projetos educativos de longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As classes multisseriadas representam uma realidade histórica e necessária em diversas regiões rurais brasileiras, especialmente na Amazônia, onde as distâncias geográficas e o baixo número de estudantes por série dificultam a organização escolar convencional. Nesse sentido, elas cumprem papel fundamental na garantia do direito à educação para populações tradicionalmente excluídas.

Entretanto, a permanência desse modelo sem o devido suporte estatal contribui para a manutenção de desigualdades educacionais. A falta de estrutura física adequada, a rotatividade docente, os vínculos precários de trabalho e a ausência de formação específica limitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

O professor multisseriado revela-se elemento central nesse processo, atuando como mediador do conhecimento, articulador comunitário e agente de transformação social. Sua valorização profissional e humana é indispensável para o fortalecimento da Educação do Campo.

Portanto, é necessário superar visões urbanocêntricas que deslegitimam as escolas do campo e reconhecer a multisseriação como possibilidade pedagógica potente, desde que sustentada por políticas públicas permanentes, financiamento adequado e participação ativa das comunidades locais. Somente assim será possível assegurar uma educação democrática, contextualizada e socialmente referenciada aos povos do campo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARROYO, Miguel González. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. **O professor nas escolas do campo**. 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- DAVINI, Maria Cristina. **Formação docente e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil**. Brasília: UnB, 2015.
- HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do Campo na Amazônia: desafios e perspectivas**. Belém: UFPA, 2014.
- HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Ana Cláudia; BRITO, Maria do Socorro. **Educação multisseriada e docência no campo**. 2016.
- INEP. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e políticas de formação docente**. Brasília: MEC, 2011.
- PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **Classes multisseriadas no Brasil: aspectos históricos e pedagógicos**. 2014.

PINHO, Maria José; SANTOS, João Batista. **Urbanocentrismo e exclusão na educação rural**. 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.



A Importância da Educação Ambiental: A Compostagem de Adubo Natural Utilizando as Folhas das Árvores de uma Escola Estadual Situada na Zona Centro-Oeste de Manaus

The Importance of Environmental Education: Composting Natural Fertilizer Using Tree Leaves at a State School Located in the Central-West Zone of Manaus

Francilene Muniz

Graduação em Licenciatura em química pela Faculdade Metropolitana de Manaus (2016). <http://lattes.cnpq.br/2576404728394182>

Resumo: É de suma relevância inserir temas transversais dentro da educação ambiental como a compostagem utilizando folhas de árvores, pois este é um meio mais eficaz, barato e sustentável de reciclar matéria orgânica, modificando os resíduos existentes na própria escola como um adubo rico em nutrientes e mostrando aos alunos a importância de reutilizar tudo que a natureza produz. O objetivo geral da pesquisa foi analisar como a educação ambiental pode ensinar a compostagem de adubo natural utilizando as folhas das árvores de uma escola estadual situada na zona centro-oeste de Manaus. Quanto à abordagem metodológica do estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa e de revisão integrativa, a qual elege como campo de pesquisa a área de educação ambiental. Sendo assim, percebe-se que nos dias atuais a educação ambiental é muito importante na formação dos alunos como cidadãos conscientes do meio em que vivem, pois a mesma promove práticas sustentáveis, focando na real redução de danos ao planeta.

Palavras-chave: educação ambiental; compostagem; sustentável; reciclar.

Abstract: It is of utmost importance to incorporate cross-cutting themes into environmental education, such as composting using tree leaves, as this is a more effective, cheaper, and sustainable way to recycle organic matter, transforming existing waste at the school into a nutrient-rich fertilizer and showing students the importance of reusing everything that nature produces. The general objective of this research was to analyze how environmental education can teach about composting natural fertilizer using tree leaves at a state school located in the south-central zone of Manaus. Regarding the methodological approach of the study, this is a qualitative and integrative review research, which chooses the area of environmental education as its field of research. Thus, it is clear that nowadays environmental education is very important in the formation of students as citizens aware of the environment in which they live, as it promotes sustainable practices, focusing on the real reduction of damage to the planet.

Keywords: environmental education; composting; sustainable; recycling.

INTRODUÇÃO

Refletindo sobre o processo de ensino e aprendizagem de educação ambiental, ele se traduz em uma relação entre duas partes, professor e aluno. Coloca-se aqui não só o entendimento da didática ensinada para mostrar aos alunos como podem transformar a compostagem através dos resíduos orgânicos em adubo natural rico em nutrientes, utilizando as folhas das árvores de uma escola estadual situada na zona centro-oeste de Manaus. Tratando-se de analisar mais especificamente o ensino de educação ambiental, esta matéria pode ser realizada de várias maneiras (dentro e fora de sala de aula), considerando a realidade atual dos alunos.

Obviamente é necessário analisar principalmente a estrutura de que o professor dispõe para o ensino de educação ambiental, sendo que esses recursos são imprescindíveis, pois através deles há uma facilidade no ensino e aprendizagem, entendendo que essa disciplina precisa abordar os assuntos: conservação da biodiversidade, mudanças climáticas, uso sustentável dos recursos naturais e gestão de resíduos.

Mediante essa abordagem o estudo apresentará uma problemática que deverá ser respondida no decorrer da pesquisa, que é: De que forma a educação ambiental pode ensinar como a compostagem de adubo natural utilizando as folhas das árvores de uma escola estadual situada na zona centro-oeste de Manaus?

Em conformidade com a temática do estudo, foram desenvolvidos objetivos que devem ser cumpridos no decorrer do trabalho; são eles: Objetivo Geral: Analisar como a educação ambiental pode ensinar a compostagem de adubo natural utilizando as folhas das árvores de uma escola estadual situada na zona centro-oeste de Manaus. Os objetivos específicos são: Mostrar diferentes meios de ensino aos alunos para o aprendizado do uso da compostagem de adubo natural utilizando as folhas das árvores; Identificar quais os assuntos abordados nas aulas de educação ambiental.

O ensino da educação ambiental no Brasil vem ao longo dos anos passando por uma série de mudanças, principalmente no que diz respeito às duas últimas décadas quanto às metodologias e processos de ensino e aprendizagem e à transmissão desses saberes aos discentes, que precisam pôr em prática o ensinamento obtido dentro da escola.

O tema do trabalho foi desenvolvido através de uma metodologia de cunho qualitativo, explicativo e descritivo, através do estudo documental e bibliográfico, tendo como base livros, revistas, sites, teses e documentos que abordam o assunto sobre a área da educação ambiental.

Portanto, o ensino de educação ambiental é uma matéria recheada de conteúdos interessantes que se refere a vários assuntos, envolvendo o aluno com todo o contexto físico e social.

MARCO TEÓRICO

A Prática do Ensino de Educação Ambiental

Ensinar sobre educação ambiental é orientar, estimular, relacionar mais que informar, mas só orienta aquele que conhece, que tem uma boa base teórica e que sabe passar o conhecimento sobre o meio ambiente. Os recursos escolhidos pelo professor para serem utilizados em sala de aula permitem ao aluno um aprendizado mais eficiente (Barzano, 2002).

O trabalho do professor em separar o material didático implica no aprendizado e no sucesso do ensino, pois assim, é possível traçar com tranquilidade as estratégias de ensino adequadas às respectivas aulas. A aprendizagem em sala de aula é uma experiência social, de interação do conhecimento da linguagem e da ação técnica.

De acordo com Tolento (2007), no novo paradigma da educação ambiental, há certo consenso sobre a necessidade de repensar a prática pedagógica, já que este processo atinge também o papel do professor, que deixa de ser simples transmissor de conhecimentos a alunos passivos, conduzidos para a recepção do saber, para transformar-se em um motivador de situações de aprendizagem, um canalizador ou organizador dessas experiências.

Os professores, por muitas vezes, têm acesso às propostas diferenciadas de ensino e entendem a importância de se incorporar essa outra visão do conhecimento científico, não têm conseguido atuar de uma forma a construir um currículo inusitado que vá nessa direção.

No ensino da educação ambiental, como um conteúdo que pode ser usado no dia a dia do aluno, existe um consenso de que as atividades experimentais são essenciais para a aprendizagem científica, mas essas atividades devem levar os discentes a ter ações eficazes, modificando suas estruturas e talvez até criando uma estrutura, sempre a partir de um processo de desenvolvimento sustentável.

A Relevância da Educação Ambiental no Ensino Fundamental

Para as crianças e adolescentes que encontram-se inseridas no ensino fundamental é preciso descobrir, uma forma eficiente para o aprendizado concreto, sabe-se que as informações primordiais estão no mundo à sua volta, e precisam ser entendidas para que sua percepção e intuição seja aguçada, pois a grande maioria desses alunos já conseguem adquirir um maior número de informações possíveis sobre a educação ambiental, e também desenvolvem o desejo de conhecer cada vez sobre o eco sistema (Libâneo, 2009).

Para Alencar e Virgolim (2007, p.15), o bom êxito da aprendizagem depende de três fatores fundamentais:

Informação, motivação e segurança. Assim sendo, os educadores devem colocar tais fatores em prática da seguinte maneira:

- (a) agindo como uma fonte de informação;
- (b) desenvolvendo o desejo natural da criança de aprender;

(c) proporcionando-lhe um ambiente seguro onde ela possa exercitar e aperfeiçoar suas habilidades mentais. E, em adição a tudo isso, estimular as crianças a manterem uma mente aberta.

As crianças e adolescentes inseridas nas séries iniciais, a escola precisa lhes oferecer cada vez mais conhecimento sobre educação ambiental, pois a intenção da instituição escolar é ensinar conteúdos que são transversais que objetivam o desenvolvimento de habilidades que podem progredir para preservação do meio ambiente.

A educação ambiental tem um conteúdo muito vasto cheio de ferramentas para que esse aluno enfrente no futuro desafios que lhe exijam cada vez mais dos seus valores, habilidades em lidar com o meio em que está inserido, transformando, adaptando e utilizando esse conteúdo que foi adquirido no âmbito escolar em seu cotidiano e com isso forma cidadãos conscientes e críticos.

De acordo com Gómez (2011, p.18):

Assim, torna-se também essencial agregar ao papel de aventureiro outro traço importante de nossa personalidade [...] Este seria nosso personagem interior que transforma as informações obtidas pelo aventureiro em novas ideias, que enxerga o mundo por novas perspectivas, conceitos e ideias. O nosso intelecto não se prende à rotina do que é familiar e está sempre transformando, invertendo, modificando, imaginando como pode fazer diferente para se tornar produtivo em seu campo de atuação.

Para os adolescentes o encorajamento e a afetividade sobre o meio ambiente são essenciais no caso da aprendizagem sobre o assunto em sala de aula. Mais do que a disciplina e a habilidade em si, estes devem, fundamentalmente ser objetivos que devem ser alcançados quando se ensina sobre educação ambiental em sala de aula (Dias, 2022): Ensinar com carinho e respeito à velocidade e estilo de aprendizagem dos alunos; transformar as lições em atividades lúdicas; utilizar mais o ensino individual do que o coletivo; desenvolver atividades em que os pais possam participar e demonstrar interesse no que eles aprenderam.

À medida que a criança e o adolescente desenvolvem suas habilidades em ver o planeta e seu ecossistema como algo essencial em sua existência, eles progredem em seu aprendizado e dominam uma técnica ou conhecimento, sendo que o papel do educador também se modifica, tornando-se eventualmente mais centrado nas habilidades, na autodisciplina e no ensino tanto individualizado quanto coletivo (Mainardes, 2007).

Para que haja o desenvolvimento da educação ambiental na criança e no adolescente, ocorre a partir do momento em que os mesmos são estimulados a criar e desenvolver seus próprios conhecimentos através das pesquisas, sendo em sala de aula com a orientação do professor ou até mesmo na sua própria residência. Quando ele adentra uma instituição de ensino, é bem mais estimulado ao aprendizado com técnicas específicas e voltadas para a necessidade de cada um.

O conhecimento científico é produzido dentro da escola, pois é dentro da instituição de ensino que a maioria dos alunos obtém a maioria de seu conhecimento.

Desse modo, o autor Lajolo (2005) sugere oito tipos de inteligências presentes nos seres humanos:

- Inteligência linguística (compreensão dos significados das palavras, habilidade para convencer, transmitir ideias, estimular);
- Inteligência musical (discriminação de sons, sensibilidade para ritmos, habilidade para produzir músicas);
- Inteligência lógico-matemática (habilidades para lidar com problemas que envolvam raciocínio; para lidar com padrões, sistematização, ordem);
- Inteligência espacial (percepção do mundo visual de maneira precisa, capacidade para compor ambientes criando equilíbrio, manipular formas mentalmente);
- Inteligência cinestésica (possibilidade de resolver problemas através do uso de parte ou de todo o corpo);
- Inteligência interpessoal (sensibilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas);
- Inteligência intrapessoal (habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para analisá-los e abrir mão deles na solução de problemas pessoais).

A elaboração de técnicas de ensino sobre a educação ambiental, exige principalmente do professor conhecimentos específicos sobre as inteligências, pois isso possibilita o desenvolvimento dos processos de elaboração para que o aluno consiga assimilar melhor todo o conhecimento da disciplina, principalmente quando de todo o processo contínuo sobre o meio ambiente, pois esse tema é bastante complexo, pois cada aluno entende e desenvolve o conteúdo em seu tempo e em seu conhecimento de mundo (Mainardes, 2007).

O ensino da educação ambiental tem uma abordagem crítica que objetiva as transformações sociais, focando o incentivo a uma participação ativa não só dos alunos, mas de toda a comunidade para que ocorra uma mudança de comportamento sobre o meio que todos encontram-se inseridos, isso faz com que o docente utilize práticas e métodos ativos como: a realização de uma horta comunitária, reciclagem de materiais, construção de pequenas trilhas com material reciclado, visando sempre um consumo de todos os meios de maneira responsável.

Para Libâneo (2009), a arte de ensinar e de aprender por ambas as partes (professor e alunos) não é algo mecânico e automático, pois requer questões como sociais, religiosas, psicológicas e físicas, pois quando o aluno não é estimulado a pensar, ele limita-se à participação e à elaboração da construção do conhecimento apenas formal e mecânico.

A educação ambiental tem como ponto principal a contribuição para a formação humana; isso depende especificamente do professor, sendo que o aluno

precisa se apropriar do senso crítico e da socialização do conhecimento científico do meio ambiente, pois essa tarefa exige do docente uma compreensão não só do conteúdo, mas também do espaço em que se encontra inserido (Zanella, 2008).

O ensino da educação ambiental tem que ser bem mais que transmitir matéria, ou seja, deve compreender ações conjuntas do professor, alunos e comunidade, com ações pelas quais estes são estimulados a assimilarem, consciente e ativamente, práticas e métodos passados para o aprendizado sobre o meio ambiente (Amorim, 2001)

Quando se fala do aluno em fase de desenvolvimento, especificamente crianças e adolescentes, é essencial instigar as forças intelectuais dos mesmos, bem como estimular a criatividade, em várias situações escolares e na vida prática de cada um deles. Cabe aos professores articularem com as instituições educacionais para socializar conhecimento, instruções e alunos devido ao seu papel integrador das ações educacionais junto às instituições de ensino.

A Importância do Professor para o Aprendizado sobre Educação Ambiental

A formulação de técnicas de ensino exige principalmente do professor conhecimentos específicos para educação ambiental e desenvolve processos de elaboração para que o aluno consiga assimilar melhor todo o conhecimento passado por ele levando sempre em consideração a teoria e a prática.

Como tange Lajolo (2005, p.56):

O professor deve escolher cuidadosamente uma unidade de ensino que permita várias abordagens e alternativas de atividades de aprendizagem. A seguir deve planejar em função dos alunos e dos recursos de que dispõe. Deve também estruturar diferentes formas de abordagem do conteúdo, selecionar bibliografias pertinentes, formular exercícios e tarefas variadas, de forma que no mesmo módulo os alunos encontrem opções de trabalho que atendam às suas necessidades e interesses pessoais.

O ato de ensinar educação ambiental é de suma relevância, sendo que para o professor transformar a aula em algo atrativo e dinâmico é necessário que sejam usados recursos pedagógicos que assumam diferentes significados e ressignificações no cotidiano dos alunos.

Sabe-se que a arte de ensinar e de aprender é um processo que precisa ser dinâmico e atrativo, pois quando o aluno não é estimulado a pensar dentro do seu universo, não existem a limitação e a elaboração da construção do seu próprio conhecimento.

O aluno em fase de desenvolvimento cognitivo precisa ser instigado para que ocorra a estimulação da criatividade, em várias situações em relação ao aprendizado do meio ambiente. Os professores não podem apenas se preocupar em terminar o conteúdo dos livros, pois a aprendizagem depende da soma da teoria e da prática.

Como ressalta Libâneo (2009, p.79):

O processo de ensino visa alcançar determinados resultados em termos de domínio de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, convicções e de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos; esse processo tem o objetivo de estimular a cognição do aluno.

Deve-se entender o processo de ensino como o conjunto de atividades organizadas pelos pais, pelo professor e pelos alunos, com o objetivo de alcançar determinados resultados, tendo como ponto de partida o nível de conhecimento, experiências e desenvolvimento dos alunos. Entendendo que os professores não podem ter o trabalho restrito apenas à sala de aula, sem ter a preocupação com a vida prática dos alunos, com o cotidiano de cada um deles.

O trabalho que o professor deve, portanto, ter como referência é um ponto de partida e um ponto de chegada, isto é, a realidade social e cultural da qual tanto o professor como os alunos são parte integrante do processo de conhecimento.

Como cita Schön (2000, p.79):

O ensino somente transmissivo não cuida de verificar só se os alunos estão preparados para enfrentar assuntos (matérias) novos, muitas vezes, de detectar dificuldades individuais na compreensão do assunto. Com isso, os alunos vão acumulando dificuldades e assim, caminhando para o fracasso. O verdadeiro ensino, ao contrário, busca a compreensão e assimilação sólida dos assuntos: para isso, é necessário ligar o conhecimento novo com o que já se sabe, bem como prover os pré-requisitos, se for o caso.

Portanto, o ensino sobre educação ambiental é um processo que se caracteriza pelo desenvolvimento e transformação progressiva das capacidades intelectuais dos alunos, direcionando-os a dominar o conhecimento, com objetivos definidos para que ocorra um aprendizado prático.

Os professores precisam procurar conhecer o funcionamento das necessidades e interesses de seus alunos para que ocorra um melhor processo na educação ambiental e nas necessidades peculiares no aprendizado. Segundo Pimenta (2004, p.54): "Avaliar uma pessoa é mais difícil do que ser avaliado, pois a tarefa demanda responsabilidades essenciais, como reflexão e coerência".

Sendo que, ao participar da avaliação de um profissional em educação, é importante estar comprometido com o desenvolvimento do aluno. Pois é necessário que o docente pense principalmente que a escola é um meio, e não um fim. As mudanças realizadas através de uma avaliação profissional devem, sim, trazer muitos benefícios para o lado pessoal e escolar do aluno.

Na prática pedagógica existem metas definidas que expressam diferentes níveis de desempenho: capacidade de análise, síntese, relação, comparação e avaliação, pois a interação entre disciplina/aluno/professor ocorre de forma menos formal, o ambiente entre ambos é construtivo de maneira colaborativa.

Percebe-se que quando o professor consegue transmitir o conhecimento e o aluno aprende de maneira prática, o ambiente escolar torna-se agradável e motivador para ambos, pois o resultado será positivo no processo de ensino e aprendizado, principalmente no caso da educação ambiental. Sendo que a partir das estratégias do docente um aprendizado colaborativo ocorre, há a abertura de novas oportunidades para a construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo trouxe uma temática de suma relevância no âmbito acadêmico, através do título: A importância da educação ambiental: a compostagem de adubo natural utilizando as folhas das árvores de uma escola estadual situada na zona centro-oeste de Manaus.

As atividades desenvolvidas na escola estadual situada na zona centro-oeste de Manaus, que aborda a educação ambiental, tratam sobre o meio ambiente e são vistas como essenciais na formação consciente do aluno, pois precisam incluir uma real conscientização no que se refere à compostagem feita através das folhas das árvores da própria instituição de ensino.

O desenvolvimento desta metodologia pedagógica que tenha como objetivo repensar o papel da educação ambiental no cotidiano do aluno através do processo de ensinar e aprender deve ser constantemente incorporado nas atividades da escola, pode-se dizer que os objetivos da educação ambiental e o trabalho do docente encontram-se ligados à percepção do aluno que está carregada de significados que se constituem na dinâmica das relações do meio que vive.

Entende-se que as aulas de educação ambiental devem incluir contextualização prática, pois este aspecto tende a promover uma aprendizagem significativa ao conectar o conteúdo com a realidade e os interesses dos alunos, com o intuito de incentivar o envolvimento ativo, o pensamento crítico e a formação para o exercício da cidadania do discente em desenvolvimento.

Portanto, a postura do professor de incentivar os alunos a trabalhar a educação ambiental utilizando as folhas das árvores que eram descartadas com o uso da compostagem agrega valores a essas ações, que leva a indicar a inclusão da participação dos alunos na construção da melhoria do processo de aprendizagem, pois através deste ensino, o primeiro hábito que um professor precisa criar, é entender o meio em que aqueles discentes estão inseridos para poder elaborar técnicas de ensino mais atrativas com aulas mais dialogadas e contextualizadas com suas vivências realizadas dentro ou fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice. M.L. Soriano de. VIRGOLIN, Ângela. M.R. **Criatividade, Expressão e Desenvolvimento**. São Paulo. Atlas, 2007.

AMORIN, Edgar. **Sete Saberes necessários para a Educação do futuro**. São Paulo. Cortez, ENESCO, 2001.

BARZANO, Marco Antonio Leandro. **Educação não-formal: Apontamentos ao Ensino de Biologia**. Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana. http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/Barzano_2002_1.pdf. Acesso em 20 de abril de 2026.

DIAS, Genabaldo Freire. **Educação ambiental - Princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2022.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação**. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez; RODRÍGUEZ, Juan Bautista Martínez *et al.* Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMANN, Regina. **Literatura infantil brasileira – histórias & histórias**. São Paulo. Scipione, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; Marcini, Marina Andrade. **Metodologia de trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBANEO, José Carlos. **Adeus, professor, Adeus, Professora**. Novas exigências educacionais e profissionais docentes. 5. ed. São Paulo. Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo - um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SILVA, Paulo Fraga da; ISHII, Ione; KRASILCHIK, Myriam. **Código de ética docente: um dilema**. Educação em Revista (Online), v. 36, 2020, p. 215-216.

TOLENTO, P.C. ROSSO A.J. **Percepção dos Licenciados de Biologia sobre a construção da Identidade Profissional**. Ponta Grossa, Paraná. 2007.

ZANELLA, Andréa Vieira *et al.* **Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as)**. Cad. psicopedag. [online]. 2008, vol.6, n.10, pp.00-00. ISSN 1676-1049. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1676-10492006000100002. Acesso em 21 de abril de 2026.



O Docente que Atravessa a Fronteira Brasileira em Busca de Qualificações para Melhores Remunerações

The Teacher Who Crosses the Brazilian Border in Search of Qualifications for Better Pay

Francilene Muniz

Graduação em Licenciatura em química pela Faculdade Metropolitana de Manaus (2016). <http://lattes.cnpq.br/2576404728394182>

Resumo: O presente estudo traz como temática principal os professores que buscam sua qualificação fora do Brasil para terem uma melhor remuneração, sendo este fator um desafio grande para os profissionais de educação. Sabe-se que, apesar dos docentes buscarem cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, não é apenas para melhoria salarial, mas também para serem melhores profissionais que atuam em sala de aula. Os objetivos que deverão ser alcançados são: Geral - Analisar a relevância da qualificação dos docentes que atravessam as fronteiras brasileiras para melhores remunerações; específicos - Mostrar quais são os cursos de qualificação que os docentes podem buscar fora do Brasil; Verificar quais as vantagens dos cursos que os docentes realizam fora do País. Já a metodologia seguida para esse estudo foi a integrativa, literatura x estudo bibliográfico, com um método: descritivo, exploratório e qualitativo. Portanto, é importante salientar que o ensino vem ao longo dos anos passando por muitas transformações e uma delas é a qualificação dos docentes e conseqüentemente uma melhor remuneração salarial.

Palavras-chave: docente; qualificação; remuneração.

Abstract: This study focuses on teachers who seek further qualifications outside of Brazil to obtain better remuneration, a significant challenge for education professionals. It is known that teachers pursue courses such as specializations, master's degrees, doctorates, and post-doctorates not only for salary improvement but also to become better professionals in the classroom. The objectives to be achieved are: General - To analyze the relevance of teacher qualifications that cross Brazilian borders for better remuneration; Specific - To show which qualification courses teachers can pursue outside of Brazil; To verify the advantages of courses taken by teachers abroad. The methodology used for this study was integrative, combining literature and bibliographic study, with a descriptive, exploratory, and qualitative approach. Therefore, it is important to emphasize that education has undergone many transformations over the years, one of which is the qualification of teachers and, consequently, better remuneration.

Keywords: teacher; qualification; remuneration.

INTRODUÇÃO

Na América Latina, principalmente entre as décadas de 1990 a 2000 e de 2000 a 2015, houve uma criação significativa na quantidade de instituições de ensino com nível superior, mas mesmo assim não se consegue atender às demandas dos

candidatos que buscam cursos a uma vaga principalmente na área da educação, desde a graduação até o pós-doutorado.

A demanda da formação de graduandos em licenciaturas no Brasil é muito grande, e as universidades públicas não têm o número suficiente para qualificação dessas pessoas que na maioria das vezes concorrem por uma vaga com mais de cinquenta candidatos, ou seja, as instituições superiores de ensino público não têm vagas para tanta gente.

O trabalho gerou uma problemática: Por que o docente atravessa a fronteira brasileira em busca de qualificações para melhores remunerações?

Os alunos que querem entrar em um curso de qualificação começam pela graduação e a grande maioria ingressa nas universidades particulares, porém as mensalidades dos cursos têm um valor alto sem contar com o material que é necessário utilizar, entendendo que não devem ser abordadas apenas as poucas vagas existentes para graduações, mas todos os cursos de qualificação que o docente deve ter para obterem mais conhecimento e melhores remunerações salariais.

Com relação às especializações, mestrados, doutorados, pós-doutorados, os valores desses cursos em instituições privadas são absurdos, e as públicas têm um número de vagas reduzidas para essas qualificações na área de educação, obrigando assim a maioria dos docentes a procurarem instituições de ensino superior internacionais que têm um preço muito mais acessível. Sendo que são esses cursos que só podem ser realizados depois da graduação, possibilitando uma melhor remuneração salarial aos docentes.

Sendo importante ressaltar que o sistema educacional existente pouco proporciona ferramentas para um bom desempenho do docente, como salários defasados, carga horária excessiva e professores esgotados por tantas exigências e pouca retribuição, entre outros fatores que influenciam diretamente o desempenho profissional deste indivíduo, e para que esses profissionais tenham um melhor salário, é necessária uma qualificação.

Mediante a temática proposta o estudo adotou uma metodologia de cunho qualitativo, explicativo e descritivo, através do estudo documental e bibliográfico, tendo como base livros, revistas, sites, teses e documentos que abordam o assunto sobre a área de educação.

Portanto, nos dias atuais a postura do docente é sempre procurar mais conhecimento e capacitação e através disso conseqüentemente ocorre uma melhor remuneração salarial, sabendo que esses fatores tendem a incentivar o crescimento intelectual do professor que é de extrema relevância, pois permite não só a esse profissional da educação melhor qualidade de vida, mas também mais ferramentas para o ensino em sala de aula.

MARCO TEÓRICO

A Formação Inicial nas Licenciaturas Oferecidas pelas Universidades - Prática de Ensino e Aprendizagem

Refletindo sobre o processo de ensino e aprendizagem, traduz-se em uma relação entre duas partes, professor x aluno, ou seja, coloca-se aqui não só o entendimento da didática ensinada nos cursos superiores em licenciaturas, no qual o foco principal é procurar ensinar o graduando como ministrar aulas (Amorin, 2001).

Tratando-se de analisar mais especificamente o ensino nas academias, pode ser realizado de várias maneiras, considerando a realidade atual dos alunos. Obviamente analisa-se principalmente a estrutura em que o professor dispõe para o ensino; esses recursos são imprescindíveis no meio pedagógico, pois através deles há uma facilidade no ensino e na aprendizagem.

O ensino no Brasil vem ao longo dos anos passando por uma série de mudanças, principalmente no que diz respeito às duas últimas décadas. São bastantes os artigos publicados em revistas especializadas, oriundos de trabalhos acadêmicos, como monografias, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses relacionadas com os mais diversos temas, tanto no que se relaciona com o currículo desta disciplina quanto com as metodologias e processos de ensino-aprendizagem e a transmissão desses saberes aos discentes, que serão futuros professores especializados da área (Libâneo, 2003).

Como tange Lajolo (2005, p.56):

O professor deve escolher cuidadosamente uma unidade de ensino que permita várias abordagens e alternativas de atividades de aprendizagem. A seguir deve planejar em função dos alunos e dos recursos de que dispõe. Deve também estruturar diferentes formas de abordagem do conteúdo, selecionar bibliografias pertinentes, formular exercícios e tarefas variadas, de forma que no mesmo módulo os alunos encontrem opções de trabalho que atendam às suas necessidades e interesses pessoais.

Segundo a autora, os recursos escolhidos pelo professor para serem utilizados em sala de aula permitem ao aluno um aprendizado mais eficiente. O trabalho do professor em separar o material didático implica no aprendizado e no sucesso do ensino, pois assim, é possível traçar com tranquilidade as estratégias de ensino adequadas às respectivas aulas.

A formação inicial nas licenciaturas oferecidas pelas universidades não pode ser entendida apenas em sua dimensão técnica e centrada na perspectiva da formação de um acadêmico, mas deve considerar também as necessidades da educação. Trata-se de um processo gradativo em que o licenciando necessita integrar com a sua participação os elementos de natureza teórica e prática que farão parte do repertório de saberes necessários à docência (Tolento e Rosso, 2007).

Segundo Libâneo, “[...] aprender significativamente é dar sentido à linguagem que usamos, é estabelecer relações entre vários elementos de um elemento simbólico”; isso significa relacionar o conhecimento elaborado com os fatos do dia a dia, vividos pelo aluno.

Já foi o tempo em que o professor ensinava e o aluno apenas repetia de forma mecânica, sem se preocupar com a aplicabilidade do conteúdo, pois nestes últimos anos esse meio de ensino não é mais aceito, entendendo que as disciplinas são trabalhadas no ensino básico através das matérias são recheadas de conteúdos interessantes que refere-se a vários assuntos e professores que precisam ser capacitados com uma didática diferenciada e dinâmica que faça o aluno pensar e ser ativo em sala de aula.

De acordo com Sloczinski *et al.* (2006), neste novo paradigma, há certo consenso sobre a necessidade de repensar a prática pedagógica, já que este processo atinge também o papel do professor, que deixa de ser simples transmissor de conhecimentos a alunos passivos, conduzidos para a recepção do saber, para transformar-se em um motivador de situações de aprendizagem, um canalizador ou organizador dessas experiências.

De acordo com Freire (2016) :

No entanto, não é suficiente usar o laboratório ou fazer experiências, podendo mesmo essa prática vir a reforçar o caráter autoritário e dogmático do ensino e também descaracterizar o empreendimento das disciplinas do ensino básico. Atividades experimentais planejadas e efetivadas somente para provar aos alunos leis e teorias são pobres relativamente aos objetivos de formação e aprendizagem de conhecimentos básicos. Considera-se mais conveniente um trabalho experimental que dê margem à discussão e à interpretação de resultados obtidos (quaisquer que sejam), com o professor atuando no sentido de apresentar e desenvolver conceitos, leis e teorias envolvidos na experimentação.

Acrescentando às preocupações existentes e discutidas pelos educadores e pesquisadores do Ensino em Biologia no Brasil, se verifica outro agravante: não existe uma estrutura adequada para que os alunos do curso consigam aprender, para que com isso consigam passar seus conhecimentos a seus alunos.

Nota-se, atualmente, a necessidade dos educadores do Ensino Superior abordar de uma maneira diferente o seu conteúdo, deste modo, pesquisas em educação têm insistido de um lado, na importância da formação inicial e continuada e por outro lado, na pesquisa e inovação dos professores como artifício principal na atuação do futuro professor.

No que se refere à formação inicial, Barzan (2002), ao investigar as Licenciaturas em Ciências Biológicas, mostra que os licenciados poucas vezes são instigados a repensar o currículo em vigor e acabam por aderir ao currículo tradicional, pois já estão familiarizados com esse devido a toda uma trajetória escolar anterior.

Sendo assim, sem muitas vezes questionar o porquê daqueles conteúdos a serem trabalhados e nem para que tipo de sociedade esse conteúdo interessa, os recém-formados irão perpetuar uma determinada visão de ciência.

A Qualificação do Processo de Formação do Professor

Para retratarmos a respeito da formação de professores, é necessário reconhecer que a crise no ensino educacional não está separada, mas existe a necessidade de investimento na formação de professores que exige um tratamento adequado a um campo de conhecimento específico.

Nota-se que os professores precisam se qualificar através de especializações, mestrados, doutorados, pós-doutorados para levarem à sala de aula uma didática e conhecimento diferenciado, despertando o interesse de alunos pelo aprendizado. Essa capacitação de professores tende a melhorar o seu relacionamento na sala de aula.

Amorim (2001) aponta que uma das maneiras de romper com as formas tradicionais de produção do conhecimento escolar é introduzir novos conteúdos culturais que interrompam as ações lineares de compreensão da realidade e não apenas ilustrá-las ou estimulá-las; isso só ocorre quando o professor se capacita através de cursos realizados.

O objetivo primordial é a formação de professores que assumam a responsabilidade de construir uma cidadania individual e social capaz de tratar problemas de ordem científica e tecnológica, como Brito Souza e Freitas (2008, p. 134) afirmam:

Enfim, promover um movimento que tenha como objetivo central a formação de pessoas que tenham condições e se sintam responsáveis pela construção de uma cidadania individual e social, ao lidar com problemas que possuam dimensões científicas e tecnológicas, num contexto que se estenda para além do laboratório e das fronteiras das disciplinas.

Para ampliar a visão de mundo será necessário investimento na qualidade da formação dos profissionais de educação. Dewei (1998) declara que nos cursos de formação de professores, é importante trabalhar dinâmicas e conteúdo que enriquecem a gama de recursos como forma de associar os conhecimentos científicos com os problemas que originam sua construção e, assim, viabilizar uma visão dinâmica de aprendizagem.

Cabe aos professores articularem mediante seus conhecimentos com as instituições educacionais para socializar com os alunos devido ao seu papel integrador das ações educacionais junto às instituições de ensino. Pimenta (2011) propõe a inclusão das disciplinas com a vida real dos discentes, também enfatiza que essas disciplinas não podem ser desvinculadas da prática de ensino, buscando trabalhar dialogicamente e considerando as ideias prévias dos alunos como ponto de partida.

A postura do professor indica a inclusão da participação dos alunos na construção da melhoria do processo de ensino. Para os futuros professores é preciso observar o que significa a educação, pois permite compreender qual o objetivo a que se pretende chegar, assim como afirma Brito Souza e Freitas (2008, p. 140):

[...] não se apercebem de que a educação não é neutra por prescindir de objetivos, ideais e sonhos; sempre se ensina com determinada finalidade e intencionalidade. A educação somente seria neutra se não houvesse discordância entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social e aos indivíduos que se deseja formar.

Gil-pérez e Carvalho (1995) afirmam que o conhecimento científico é produzido dentro de uma complexa instituição mediante toda a qualificação que o educador leva para a sala de aula. Na atual sociedade do conhecimento não podemos ignorar o quão o conhecimento está vinculado ao sistema produtivo e à demanda social.

A Importância do Professor para o Aprendizado do Aluno

Como afirma Sloczinski *et al.* (2003), neste novo contexto educacional, há certo consenso sobre a necessidade de repensar a prática pedagógica, já que este processo atinge também o papel do professor em sala de aula, que deixa de ser simples transmissor de conhecimentos a alunos que se encontram receptivos, conduzidos para receber o saber, para transformar-se em um transmissor de aprendizagem, um canalizador ou organizador dessas experiências.

A interação ocorre quando encontramos um conjunto de elementos-ambiente de cooperação que propicie esse tipo de ação, portanto, é fundamental que exista um grupo envolvido nesse contexto, de maneira a proporcionar aprendizagem de forma cognitiva, afetiva e de ação (Sloczinski, 2003). A aprendizagem em sala de aula é uma experiência social, de interação do conhecimento da linguagem e da ação técnica.

Os professores, por muitas vezes, têm acesso às propostas diferenciadas de ensino e entendem a importância de se incorporar essa outra visão do conhecimento científico, não têm conseguido atuar de forma a construir um currículo inusitado que vá nessa direção. Isso se deve a vários fatores.

A intenção não é adotar um discurso de culpabilização dos professores, mas considerando que é através deles que fundamentalmente o aluno acessa os conhecimentos disponibilizados pela racionalização, entendemos que olhar para a relação que o professor vai construindo ao longo da sua formação com o conhecimento científico é de extrema importância para o desenvolvimento do seu papel e atitude docente como ser humano, cidadão e profissional (Brito *et al.*, 2008).

Na aprendizagem cooperativa, destacam-se a participação ativa, a interação, a colaboração, as relações de respeito mútuo e sem hierarquias entre os envolvidos, em que se mantenha uma postura de tolerância e convivência com as diferenças

em um processo de constante negociação. Ainda, para que a cooperação ocorra, é necessário que se estabeleçam objetivos comuns e ações conjuntas coordenadas (Sloczinsk, 2003, 70).

A aprendizagem é, excelência, construção; ação tomada de consciência da coordenação das ações. Na prática pedagógica é importante o professor conhecer como ocorre a aprendizagem e ter clara a sua posição. No ensino de ciência, como no ensino informatizado, existe um consenso de que as atividades experimentais são essenciais para a aprendizagem científica, mas essas atividades devem levar o aluno a ter ações eficazes, modificando suas estruturas e talvez até criando uma nova estrutura, sempre a partir de um processo de desenvolvimento (Sloczinski, 2003).

O desenvolvimento de uma metodologia pedagógica que tenha como objetivo repensar o papel do professor e do aluno no processo de ensinar e aprender deve ser constantemente revisado e atualizado.

Para que o processo de ensino-aprendizagem, bem como o de avaliação, seja eficaz, deve-se levar em consideração o processo de reflexão sobre as experiências individuais de cada participante juntamente com a abordagem teórica das metodologias pedagógicas, as quais conduzirão ao autodesenvolvimento, à aprendizagem colaborativa e às aulas com maior interação entre professores e alunos.

De acordo com o autor, as relações de ensino e aprendizagem são tão antigas que as teorias educacionais continuam a evoluir e na atualidade há uma maior ênfase em processos educacionais envolvidos na construção do conhecimento em sala de aula.

Esse processo, na opinião de Schön (2000), compreende qualquer espaço físico onde haja interação direta entre professor e aluno, passando pela prática, seleção de conteúdos, posições políticas e ideológicas, transmitindo e recebendo “valores”.

Ensinar é orientar, estimular, relacionar mais que informar. Mas só orienta aquele que conhece, que tem uma boa base teórica e que sabe comunicar-se.

O professor vai ter que se atualizar sem parar, vai precisar abrir-se para as informações que o aluno vai trazer, aprender com o aluno, interagir com ele, segundo Silva (1999).

De acordo com Brzezinski (2011, p.96):

Desta maneira, no sentido aqui pretendido, estas diferentes formas de ensinar não ocorreram ocasionalmente. Enquanto formas de uma prática social específica, elas estão articuladas a determinado momento histórico de desenvolvimento da sociedade que, ao mesmo tempo, se constitui em pressuposto e em finalidade de ação pedagógica. Por isto, além da técnica e arte, uma forma de ensinar é também um conteúdo.

Como afirma o autor, a uma contribuição para as reflexões, no campo da educação formal, sobre a superação da falsa dicotomia entre a forma e conteúdo na relação pedagógica entre professor e aluno, na transmissão sistemática não somente de conteúdos, mas de visões de mundo que se constituem em outros conteúdos em jogo na transmissão através da escola, o que o autor chama de conteúdos implícitos, que significa determinadas relações entre as finalidades específicas do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que Universidades públicas que disponibilizam os cursos na complexa tarefa de formar professores em suas qualificações entre graduação, especializações, mestrado, doutorados, pós-doutorado, tem poucas vagas para a demanda de profissionais da educação, existindo uma real deficiência no sistema público de educação, obrigando a maioria dos profissionais da educação buscarem qualificações fora do Brasil, a maioria da população procurar as instituições superiores privadas para obterem mais conhecimento e conseqüentemente melhores remunerações.

É notório que o sistema de educação pública no Brasil encontra-se com vários problemas e um dos maiores é as vagas insuficientes para a demanda nas universidades públicas que qualificam os licenciados, sendo que esse problema sempre existiu e depende única e exclusivamente das políticas públicas educacionais que precisam melhorar.

A falta de investimento por parte do Estado na educação e a disponibilização na formação dos docentes para ingressarem em cursos que os capacitem e os permitam melhor qualificação através das universidades públicas fazem com que esses profissionais de educação procurem instituições internacionais que têm um valor mais acessível para adquirirem títulos em especializações, mestrados, doutorados, pós-doutorados, para melhorar tanto o seu conhecimento quanto sua remuneração.

Sendo que a graduação não é o fim dos graduados, pois os mesmos dão prosseguimento através de especializações, mestrados, doutorados, pós-doutorados, porém as universidades públicas não têm o número de vagas para todos os formados e os valores desses cursos em instituições privadas são absurdos, obrigando esses estudantes a migrarem para as instituições internacionais que possuem valores muito mais acessíveis.

REFERÊNCIAS

AMORIN, Edgar. **Sete Saberes necessários para a Educação do futuro**. São Paulo. Cortez, ENESCO, 2001.

BARZAN, N. C. DIAS, Sobrinho. J. **Avaliação Institucional: teoria e Experiências**. São Paulo. Cortez, 2005.

BRZEZINSKI, I. e GARRIDO. E. **Pesquisa no GT Formação de Professores: treze anos de produção do conhecimento**. Goiânia: UCG/USP (mimeo). 2011.

BRITO L.D.; SOUZA M. L. e FREITAS, D. **Formação inicial de professores**. São Carlos. São Paulo,2008.

DEMO, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1995.

DEWEI, John. **Democracia e Educação – Introdução à Filosofia da Educação**. 6ª ed. São Paulo: Nacional, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2016. (Coleção Leitura).

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A.M.P. de. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. Daniel Gil Perez, Ana Maria Pessoa de Carvalho, v. 5, 1995.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMANN, Regina. **Literatura infantil brasileira – histórias & histórias**. São Paulo. Scipione,2005.

LIBANEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus Professora**. Novas exigências educacionais e profissionais docentes.3. ed. São Paulo. Cortez,2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores**. 9. ed. São Paulo:Cortez,2011.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo - um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000

SILVA, Paulo Fraga da; ISHII, Ione; KRASILCHIK, Myriam. Código de ética docente: um dilema. **Educação em Revista (Online)**, v. 36, 2020, p. 215-216.

SLOCZINSKI, Helena. **Formação de professores à distância e em serviço: aprendizagem na prática**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

TOLENTO, P.C. ROSSO A.J. **Percepção dos Licenciados de Biologia sobre a construção da Identidade Profissional** . Ponta Grossa, Paraná. 2007.



Os Desafios Pós-Pandemia e a Inovação no Ensino de Língua Portuguesa no 8º Ano do Ensino Fundamental em Escola Pública Estadual de Manaus

Post-Pandemic Challenges and Innovation in Teaching Portuguese in the 8th Grade of Elementary School in a State Public School in Manaus

Heliana Mendes Gandra

Possui Especialização em Língua Portuguesa, Universidade do Amazonas, UA, Brasil. Especialização em Literatura Brasileira Moderna e Pós-Moderna, Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil. Especialização em Tecnologias na Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Brasil. Especialização em Gestão Escolar, Universidade do Estado do Amazonas, UEA, Brasil. Atua como Professora na SEDUC-AM. <http://lattes.cnpq.br/9958222755942997>

Resumo: O presente estudo visa a analisar as inovações educacionais desenvolvidas pelos professores de língua portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental, durante a pandemia do Covid-19, e quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes com relação ao uso das tecnologias digitais no contexto pandêmico. Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, tendo como instrumento para geração de dados um formulário construído, na rede social Whatsapp, para os docentes da rede pública estadual na cidade de Manaus, capital do Amazonas. Além disso, nossas análises apontam as dificuldades e inovações que professores e alunos têm sofrido com as mudanças constantes impostas pelo contexto de ensino remoto com a pandemia viral do coronavírus. O cenário de transformação, ocasionado pela pandemia do Covid-19, desafiou tanto autoridades quanto docentes da rede pública do estado do Amazonas e, conseqüentemente, sua capital, Manaus, fez com que novas reflexões relacionadas ao uso de recursos educacionais digitais surgissem no planejamento pedagógico. Esta pesquisa visa analisar as inovações educacionais desenvolvidas pelos professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental durante a pandemia do Covid-19. Houve preocupação recorrente dos professores, gestores e pedagogos em todos os níveis de ensino pela busca de métodos, técnicas e atividades capazes de engajar os estudantes e promover um ensino adequado à modalidade on-line exigida. Apesar do aparato tecnológico oferecido pela Secretaria de Educação e Desporto, da ação conjunta de alunos, pais e professores, muitos desafios dificultaram o ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: educação; pandemia; língua portuguesa.

Abstract: This study aims to analyze the educational innovations developed by Portuguese language teachers in the final years of Elementary School, during the Covid 19 pandemic, and the difficulties faced by teachers in relation to the use of digital technologies in the pandemic context. In this sense, we developed qualitative research, of an exploratory nature, using as an instrument for data generation a form built on the social network WhatsApp, for teachers from the state public network in the city of Manaus, capital of Amazonas. Furthermore, our analyses point out the difficulties and innovations that teachers and students have suffered with the constant changes imposed by the remote teaching context during the coronavirus pandemic. The transformation scenario, caused by the Covid-19 pandemic, challenged both authorities and teachers in the public network of the state of Amazonas and, consequently, its capital, Manaus, causing new reflections related to the use of digital educational resources to

emerge in pedagogical planning. This research aims to analyze the educational innovations developed by Portuguese language teachers in elementary schools during the Covid-19 pandemic. There was recurring concern among teachers, managers, and pedagogues at all levels of education in the search for methods, techniques, and activities capable of engaging students and promoting teaching appropriate to the online modality required. Despite the technological apparatus offered by the Department of Education and Sports, the joint action of students, parents, and teachers faced many challenges, making teaching the Portuguese language difficult.

Keywords: education; pandemic; Portuguese language.

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19, que surgiu no ano de 2020, alterou a rotina de diversos âmbitos da sociedade, exigindo que as pessoas rapidamente se adaptassem às orientações da Organização Mundial da Saúde. No campo da educação não foi diferente. No Brasil, especificamente, o estado do Amazonas seguiu o parecer do Ministério da Educação (MEC); professores de diferentes áreas do conhecimento e estudantes precisaram iniciar o ensino remoto, por meio de diferentes plataformas e ferramentas digitais. O ensino remoto foi, portanto, uma solução urgente, utilizada para não prejudicar as aprendizagens a serem desenvolvidas durante o ano letivo, no período pandêmico.

A partir de 16 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas nas redes públicas e privadas, em todo o estado do Amazonas. Nesse contexto, muitas alternativas foram apresentadas e houve muitos discursos em torno da continuidade ou não das atividades escolares. O Governo do Amazonas, através da Secretaria de Educação e Desporto - Seduc, por meio do projeto “Aula em Casa”, ofereceu ensino a distância, na rede pública como forma de prevenção à propagação do novo coronavírus (Covid-19), além de evitar mais atrasos no calendário escolar, que iniciou dia 23 de março de 2020.

Este cenário de transformação desafiou os docentes da rede pública e fez com que novas reflexões relacionadas ao uso de recursos educacionais digitais surgissem no planejamento pedagógico. Uma preocupação recorrente dos professores de todos os níveis de ensino foi a busca de métodos, técnicas e atividades capazes de engajar os estudantes e promover a educação mais adequada à modalidade online exigida. Porém, com todo esse aparato tecnológico, alunos, pais e professores tiveram inúmeras dificuldades, principalmente no Ensino de Língua Portuguesa, nas séries finais do Ensino Fundamental.

Desta forma, a inovação tecnológica, no período pandêmico, consiste no objeto desta pesquisa, pois, para adaptarem-se às ferramentas tecnológicas ofertadas pela Seduc – AM, muitas dificuldades foram vivenciadas pelos professores, pais e alunos da escola pesquisada.

Inovação Educacional para Redução do Impacto da Pandemia do Covid-19 no Ensino de Língua Portuguesa no 8º Ano do Ensino Fundamental

Os problemas educacionais brasileiros são muitos e persistem de longa data, apesar de todo o avanço neste campo. No entanto, a pandemia vivenciada nos anos de 2020 e 2021, até hoje, reflete no ambiente escolar, exigindo reflexões e registros acadêmicos de uma realidade impactante para a comunidade escolar.

A respeito da educação, no contexto pandêmico, professores e alunos foram obrigados, de uma hora para outra, a enfrentar uma realidade não pensada, como também não estavam preparados para atuar no cenário da pandemia que atingiu vários setores, principalmente a saúde, refletindo diretamente no âmbito escolar, impactando no ensino-aprendizagem dos alunos, e aqui, especificamente, tratamos do ensino de língua portuguesa para alunos do ensino fundamental II (8º ano) que ficou prejudicado, visto que as escolas foram fechadas por determinações de ordem superior com o intuito de minimizar o contágio e propagação do Covid-19 e de salvar o ano letivo.

Portanto, além da realidade amazônica ser complexada, ainda enfrentamos um vírus que causou muitos impactos negativos na escola, mesmo diante do aparato tecnológico a serviço de professores, alunos e equipe técnica da escola.

As tratativas neste estudo versam sobre a inovação tecnológica como forma de minimizar os impactos na educação em razão da pandemia. Discorreremos sobre o Projeto Aula em Casa, instituído pelo Governo do Estado do Amazonas e que serviu de suporte para o ensino híbrido, utilizado para dar continuidade ao ano letivo. As informações seguintes foram disponibilizadas pela SEDUC-AM, no endereço virtual <http://aulaemcasa.am.gov.br/>. (Seduc, 2020)

O projeto Aula em Casa é um projeto de aulas remotas em Apoio ao Ensino e à Aprendizagem. O referido projeto é uma iniciativa do Governo do Estado do Amazonas, por meio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC-AM), que devido ao contexto pandêmico, ao de sazonalidade de estiagem e de seca dos rios amazônicos, objetiva disponibilizar à comunidade escolar conteúdos didáticos pedagógicos, para possibilitar a continuidade dos estudos fora do ambiente escolar presencial, apoiando os professores nas práticas de ensino e aos estudantes em seu processo de aprendizagem.

O projeto iniciou em 2020 e teve seu acervo de material didático distribuído para 12 estados brasileiros. O “Aula em Casa” foi transmitido por três canais da TV Encontro das Águas, são eles:

- 2.2: Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 (Anos Iniciais);
- 2.3: Ensino Fundamental 2 (Anos Finais) e EJA;
- 2.4: Ensino Médio e EJA. (Seduc, 2020)

Cada canal teve dois tempos por série, de segunda a sexta-feira. Pela parte da manhã eram exibidas as aulas inéditas e, à tarde, havia reprise da aula, como reforço dos conteúdos trabalhados.

A secretaria disponibilizou às escolas estaduais as Guias de Estudo para professores e estudantes, apoiando-os nos períodos de seca dos rios e suspensão das aulas presenciais nas unidades escolares. Está ancorado legalmente na Resolução Nº 121 de 03/10/2023 que regulamenta o Regime de Aulas não Presenciais na rede estadual de ensino, no Decreto Nº. 48.167 que regulamenta o Regime Especial de Aulas não Presenciais, no Documento Orientador. O documento orientador consiste em orientações didático-pedagógicas para dar suporte às escolas, tanto no período pandêmico quanto no período de estiagem (seca severa), muito comum nesta região amazônica (Seduc, 2020)

Como recursos digitais colocados à disposição da escola, a SEDUC-AM ofertou:

- Videoaulas - acervo digital de aulas com a exposição de conteúdos e atividades de fixação.
- Cartelas - material de suporte à videoaula com elementos visuais e tópicos de conteúdos abordados pelo professor.
- Caderno Digital para Estudantes e Professores - material de apoio às estratégias de ensino e aprendizagem no ensino remoto e/ou híbrido.
- Roteiros de estudos - disponíveis em plataformas digitais - visam ofertar aos professores sugestões de atividades para serem realizadas pelos estudantes (Seduc, 2020).

Denominou de canal de apoio os recursos audiovisuais abaixo listados:

- Canais de TV aberta - realizada por meio do sinal digital, através das emissoras TV parceiras.
- Canal do YouTube - plataforma de streaming onde são realizadas as transmissões das lives e a disponibilização do acervo em playlists.
- Plataforma Saber Mais - nela estão disponíveis páginas informativas, roteiros e planos de estudos, entre outros.
- Plataforma Educação - plataforma web via Moodle voltada para os estudantes da rede estadual de ensino da capital e do interior.
- Mídias off-line - disponibilização de conteúdos digitais por meio de DVDs ou outros dispositivos para serem distribuídos nas escolas localizadas em áreas de baixa/ninguma conectividade.
- Suporte técnico/pedagógico - destinado ao atendimento de professores, gestores e equipes pedagógicas das escolas, para reclamações, dúvidas, acesso aos conteúdos, solicitação de DVDs, entre outros (Seduc, 2020).

ORIGEM DA PANDEMIA NO MUNDO

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão

sustentada de pessoa para pessoa. (Disponível em: <http://www3.sp.senac.br>) Já em epidemia é o aumento considerável do número de casos de determinada doença em diversas regiões no mesmo p

Para Vanessa Santos (s/d) pandemia é uma designação usada para referir-se a uma doença que se espalhou por várias partes do mundo de maneira simultânea.

EDUCAÇÃO

Educação é o ato de instruir, é polidez, disciplinamento. No seu sentido mais amplo, educação significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte. A educação vai se formando através de situações presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo ao longo da sua vida. O conceito de educação engloba o nível de cortesia, delicadeza e civilidade demonstrada por um indivíduo e a sua capacidade de socialização.

De acordo com o filósofo teórico da área da pedagogia René Hubert, a educação é um conjunto de ações e influências exercidas voluntariamente por um ser humano em outro, normalmente de um adulto em um jovem. Essas ações pretendem alcançar um determinado propósito no indivíduo para que ele possa desempenhar alguma função nos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma sociedade.

No sentido técnico, a educação é o processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, a fim de melhor se integrar na sociedade ou no seu próprio grupo. Educação (do latim educare) no sentido formal é todo o processo contínuo de formação e ensino-aprendizagem que faz parte do currículo dos estabelecimentos oficializados de ensino, sejam eles públicos ou privados.

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, a Educação divide-se em dois níveis, a educação básica e o ensino superior. A educação básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A educação nacional remete para o grupo de órgãos que fazem a gestão do ensino público e fiscalização do ensino particular.

No processo educativo em estabelecimentos de ensino, os conhecimentos e habilidades são transferidos para as crianças, jovens e adultos sempre com o objetivo de desenvolver o raciocínio dos alunos, ensinar a pensar sobre diferentes problemas, auxiliar no crescimento intelectual e na formação de cidadãos capazes de gerar transformações positivas na sociedade.

Mas o que vem a ser língua? A língua, primeiramente, nos remete a um órgão do corpo que é usado na comunicação, e é a partir daí que começamos a entender que o idioma escrito hoje foi, um dia, apenas falado. A partir desse princípio de fala, nós definimos língua como o conjunto de letras que formam palavras com sentidos diversos. E a relação dessas palavras e suas significações nós chamamos de sistema. Logo, a língua é um sistema, ou seja, um conjunto de elementos que

se relacionam entre si e formam um significado. Nossa língua recebe adjetivação de “portuguesa” porque veio de Portugal, colonizador do Brasil. Porém, o português de Portugal não permaneceu em sua colônia de maneira pura e simples, mas recebeu uma conotação abasileirada e, por isso, falamos do português do Brasil. No entanto, não só o Brasil foi colonizado pelos portugueses e fala o português, mas também outros países: Ilha da Madeira, Arquipélago dos Açores, Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé Príncipe.

Como vimos, a língua, acima de tudo, é um código social, um acordo de letras, que em combinações entre si adquire significado para um determinado grupo social. Contudo, há uma convenção linguística, a qual permanece em uma sociedade para que a comunicação possa existir entre os falantes. Porém, não quer dizer que todo indivíduo vai escrever e falar da mesma maneira, já que cada um tem a sua particularidade e um objetivo ao se comunicar.

O ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo principal preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso e manifestações, inclusive a estética, pois o domínio da língua materna revela-se fundamental ao acesso às demais áreas do conhecimento. Deve, portanto, fazer parte do contexto em que o aluno é inserido (Referencial Curricular de Educação Municipal de Nova Canaã-BA: DOM, 2020).

O ensino de língua portuguesa enfatiza a língua em movimento, a língua ativa, que destaca o diálogo e a participação dos interagentes, em constante ação, e considera neste contexto as linguagens não-verbais.

Desde o início da década de 80, o ensino da língua portuguesa vem sendo muito discutido acerca da necessidade de melhorar a educação do país. Uma das maiores dificuldades das escolas é ensinar seus alunos a ler e a escrever, tal barreira reflete num índice de pessoas alfabetizadas não muito favorável. Este obstáculo é encontrado no fim da primeira série do ensino fundamental (alfabetização) e na quinta série do mesmo (ineficiência da linguagem) (Andrade, 2020)

Foram estabelecidos quatro eixos organizadores que correspondem às práticas de linguagem já apresentadas em documentos oficiais anteriores como os PCNs: Oralidade, Leitura/escuta, Produção de textos e Análise linguística/semiótica.

Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a Língua Portuguesa propõe o desenvolvimento das capacidades envolvidas na produção, recepção, tratamento e análise das linguagens que contribuem para a participação significativa e crítica do aluno nas diversas práticas sociais de linguagem.

No Ensino Fundamental, o texto (oral, escrito, multimodal/multissemiótico) torna-se o centro das atividades de linguagem a serem desenvolvidas, implicando um trabalho com a língua, como uma das formas de manifestação da linguagem. A finalidade do ensino-aprendizagem de língua portuguesa é permitir o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança e do adolescente como agentes da linguagem, capazes de usar a língua (falada e escrita) e as diferentes linguagens em diversificadas atividades humanas (Andrade, 2020)

Diante da complexidade da estrutura do ensino da língua portuguesa, que se dividia em eixos, busca fundamentar a aprendizagem em seus mais diversos aspectos, em que necessita do auxílio e orientação docente para articular e conduzir a aprendizagem significativa e eficiente. A inserção de mecanismos tecnológicos adotados pela SEDUC-AM, certamente contribuiu para não estacionar a aprendizagem em tempo pandêmico, em que a escola suspendeu as aulas presenciais e ancorou-se nos recursos digitais para dar suporte educacional para os alunos.

INOVAÇÃO EDUCACIONAL TECNOLÓGICA

A contribuição da tecnologia no campo educativo foi crucial para minimizar as distâncias causadas pela pandemia. Inclusive, a realização deste estudo deu-se com os recursos tecnológicos utilizados.

Para Veraszto *et al.* (2014, p. 50 *apud* Franco, 2017), as instituições de ensino precisam entender e absorver o processo de inovação para poder exercitá-lo e estimulá-lo no cotidiano. A aprendizagem inovativa torna-se um meio para preparar o indivíduo para enfrentar situações novas e é requisito imprescindível para solucionar problemas globais.

Segundo Veraszto (2014), existem diferentes concepções de inovação no contexto educacional. Assim, é possível considerar a inovação sob quatro prismas:

- I. Inovação de modo acidental, como sendo modificações superficiais que jamais afetam a essência das finalidades e métodos preconizados em educação. Nessa perspectiva, inovação é sinônimo de retocar superficialmente.
- II. Inovação como uma forma de alterar essencialmente os métodos e as formas de educar.
- III. Inovação como uso de outros meios (mídia) que se acrescentam aos meios convencionais, compõem-se com eles ou os substituem. Assim como nas duas concepções anteriores, a inovação é entendida como função do aparelho educacional, sem referência ao contexto. As dificuldades da educação são sempre tributadas ao próprio contexto educativo e, em consequência, as soluções são preconizadas no interior desse processo sem que se questionem as finalidades da educação uma vez que estas são definidas extrinsecamente, isto é, ao nível da organização social que engendra a organização educacional.
- IV. Inovação como sendo a utilização da educação a serviço de novas finalidades, a serviço da mudança estrutural da sociedade.

Jesus e Azevedo (2020), em estudos acerca da inovação tecnológica e educacional, debruçaram-se sobre a revisão de literatura de Tavares (2018) através do uso do conceito de inovação nos estudos educacionais, em que analisou artigos científicos publicados entre 1974 e 2017 e permitiu perceber que a inovação educacional é entendida sob quatro perspectivas: como algo positivo a priori;

como sinônimo de mudança e reforma educacional; como alteração de propostas curriculares; e como alteração de práticas educacionais habituais num determinado grupo social.

Fullan (2016 *apud* Jesus e Azevedo, 2020) identifica, pelo menos, três componentes ou dimensões em jogo na implementação de um qualquer novo programa ou política: o possível uso de materiais novos ou revistos, o possível uso de novas estratégias de ensino e a possível alteração de crenças.

Ancorados na perspectiva de uso de ferramentas educativas (Projeto Aula em Casa) para minimizar os impactos causados pela pandemia na educação, e, em particular, no ensino de língua portuguesa, atrelamos os conceitos atribuídos pelos autores citados para buscar embasamento neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos que conduziram este artigo foram o norte para que desvelássemos quais ações foram desenvolvidas em uma escola da cidade de Manaus – Amazonas, pelos professores do 8º ano do ensino fundamental, no componente curricular língua portuguesa. Para tal, era necessário analisar as inovações educacionais desenvolvidas pelos docentes durante a pandemia do Covid-19. Sendo assim, esta pesquisa vislumbrou identificar as inovações educacionais adotadas e, sobretudo, refletir sobre as dificuldades que a pandemia gerou no ensino e na aprendizagem, além de elucidar os desafios enfrentados pelos professores de uma escola estadual da zona norte de Manaus.

A inserção da tecnologia na rede pública estadual de ensino do Amazonas foi a saída encontrada para minimizar os impactos ocasionados pela pandemia de Covid. Assim, o ensino remoto trouxe luz para buscar manter o ano letivo em curso e foi suporte para acompanhar os alunos da rede estadual de ensino que ficaram em casa, em razão do distanciamento necessário para evitar a proliferação do temido vírus.

A secretaria de educação e desporto escolar do Amazonas buscou na tecnologia a inovação educacional através do Projeto Aula em Casa, como já explicitado anteriormente, consistia na exibição de videoaulas produzidas pela equipe de profissionais do Centro de Mídias do Amazonas, já com larga experiência na modalidade de ensino à distância. O Projeto Aula em Casa foi estruturado para atender o alunado, com a exibição das aulas em horários distintos na TV aberta. A vantagem é que o aluno poderia assistir mais de uma vez e as aulas ficavam disponíveis na Plataforma Saber Mais e no YouTube, que poderiam acessar quando quisessem.

O estudo revelou que o projeto foi bem aceito, mas com ressalvas. Muitos aspectos deveriam ser ajustados, mas a pandemia estava com sua força total no ano de 2020. Muitos professores tiveram que ajustar sua metodologia para atender às prerrogativas do ensino remoto, inicialmente, e, no ano seguinte, a Seduc Am adotou o ensino híbrido até voltar às aulas presenciais. Como já bem explicitado

aqui, houve pontos divergentes quanto à metodologia adotada por professores, os pais não conseguiam acompanhar seus filhos nas tarefas propostas, muitos alunos não tinham acompanhamento em casa e, por vezes, não acompanhavam as aulas disponibilizadas.

A inovação educacional pelo viés da tecnologia é necessária, sendo impossível negar sua eficiência, desde que seja introduzida de maneira que todos os envolvidos compreendam as ferramentas e os aparatos e os usem de maneira adequada, em conformidade com as situações vivenciadas. Para inovar é necessário bem mais que um computador, é imprescindível haver conectividade e acesso aos programas educativos desenvolvidos para servir de apoio ao ensino e à aprendizagem. Ao estudarmos os desafios vivenciados por pais, professores, alunos e escola no período da pandemia, identificamos a necessidade e valorização do professor pela formação continuada, pela qualificação para utilizar o aparato e conduzir os alunos com atividades interessantes que conduzam ao aprendizado.

É inegável o esforço da Secretaria de Educação e Desporto Escolar em criar o projeto que servisse de suporte aos alunos que ficaram em casa. Além do projeto, foi disponibilizada a Plataforma Saber Mais, com acervo de recursos que apoiam as práticas pedagógicas e facilitam o uso de tecnologias, com aulas e exercícios disponíveis para alunos e professores, caderno de exercícios. O uso de aplicativo de mensagens (Whatsapp), orientações dadas através do Google Meet e atividades no Google Classroom também serviram de suporte para o desenvolvimento do Projeto Aula em Casa.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Primeiro caso de covid-19 no Brasil completa um ano.**

Disponível em: Agência Brasil. Acesso em: 26 jan. 2022.

ALBUQUERQUE, Bruna Ognibene Pires de; COSTA, Alisson Rodrigues da. Os impactos da pandemia do coronavírus na educação básica: o que revelaram pesquisas realizadas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 8, ed. 2, v. 2, p. 5-15, fev. 2023. ISSN 2448-0959. Disponível em: Revista Núcleo do Conhecimento. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/coronavirus-na-educacao. Acesso em: 22 maio 2026.

ANDRADE, Vaneria Soares de Freitas. **Recursos didáticos e o ensino de Língua Portuguesa: possibilidades e limitações do ensino-aprendizagem.**

2020. Disponível em: Pearltrees. Acesso em: 26 jan. 2022.

BEZERRA, Jéssica Tayrine Gomes Melo de; BEZERRA, Marianne Cavalcante Carvalho; LEITÃO, Márcio Martins; SILVA, Paula Michely Soares da. Objetos de aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa: desafios e soluções em tempo de pandemia. Disponível em: **Revistas UMinho**. Acesso em: 23 jan. 2022.

BUNZEN, Clécio. **Ensino de Língua Portuguesa**. Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Departamento de Educação. Disponível em: CEALE UFMG. Acesso em: 27 ago. 2022.

CAMARGO, Thais. **Qual é a diferença entre amostragem probabilística e não probabilística**. Disponível em: MindMiners. Acesso em: 13 mar. 2022.

COSTA, Antonia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues do. **Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2020, Alagoas. Anais [...]. Alagoas: CONEDU, 2020. Disponível em: CONEDU. Acesso em: 22 maio 2026.

DATA GOAL. **Quais são os instrumentos de coleta de dados de pesquisa?** Disponível em: Data Goal. Acesso em: 14 mar. 2022.

EDUQUENET. **Origem da Língua Portuguesa**. Disponível em: Letras UFG. Acesso em: 23 fev. 2022.

EVEN3 PUBLICAÇÕES. **Educação no Amazonas em tempos de pandemia: experiências, tendências e desafios**. Disponível em: Even3 Publicações. Acesso em: 23 jan. 2022.

FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar; HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 2014.

FERREIRA, Leonardo; VIEIRA, Rafael dos Santos. **Cotidiano escolar e pandemia de covid-19 na Amazônia**. Disponível em: Periódicos FURG. Acesso em: 23 jan. 2023.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. 5. ed. New York: Routledge, 2016.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GOLDIM, José Roberto. **Projeto de pesquisa: material de apoio**. Disponível em: UFRGS Bioética. Acesso em: 14 mar. 2022.

GOVERNO DO AMAZONAS. **Governo do Amazonas dá início ao programa “Aula em Casa”, com conteúdo na internet e TV aberta para 180 mil alunos da rede estadual**. Disponível em: Governo do Amazonas. Acesso em: 23 jan. 2022.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; MINODA, Daniele de Souza; FONSECA, Renata Gomes Pires. **O impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexo na vida das famílias**. Disponível em: UEM. Acesso em: 14 mar. 2022.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Metodología de la investigación**. 6. ed. México: McGraw-Hill, 2014.

JESUS, Pedro; AZEVEDO, Joaquim. Inovação educacional: o que é? Porquê? Onde? Como? **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 20,

p. 21-55, 2020. Disponível em: DOI **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**. Acesso em: 22 maio 2026.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, A. P. S.; SILVA, H. R. da. O ensino de Língua Portuguesa na pandemia: os desafios da docência no contexto remoto. **Revista Práxis**, v. 3, p. 157-180, 2021. DOI: 10.25112/rpr.v3.2589.

MELO NETO, José Augusto de. **Escritos na quarentena: reflexões sobre educação e tecnologia**. Manaus: Editora Valer, 2021.

MORALES, Juliana. **O que é pandemia? Definição, histórico e gravidade**. Disponível em: **Guia do Estudante**. Acesso em: 22 fev. 2022.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; CASTRO, Eliziane Rocha; LEITE, Luciana Rodrigues; LIMA, Maria Socorro Lucena. Formação continuada de gestores escolares e suas reverberações no processo de desenvolvimento profissional. *Revista e-Curriculum*, v. 18, n. 1, p. 307-326, 2020. DOI: 10.23925/1809-3876.2020v18i1p307-326.

O ENSINO de Língua Portuguesa. Disponível em: InfoEscola. Acesso em: 27 ago. 2022.

OLIVEIRA, Daisy; ANDRADE, Andrade; SILVA, Ariceneide. **O ensino da Língua Portuguesa na educação básica: literatura, uma proposta metodológica**. Disponível em: Editora Realize. Acesso em: 30 jun. 2022.

PESQUISA científica. Disponível em: Metodologia Científica. Acesso em: 7 mar. 2022.

REVISTA ELETRÔNICA ENGENHARIA VIVA. Estéfano Vizconde Veraszto. **Inovação tecnológica e educação: estudos preliminares para a construção de indicadores de interatividade em uma perspectiva de aprendizagem colaborativa**. *Revista Eletrônica Engenharia Viva*, v. 1, 2014. Disponível em: DocPlayer. Acesso em: 22 maio 2026.

ROSARIO, Ana Luíza Amador do. **O ensino da literatura e o uso das tecnologias**. Brasília: Escola Superior do Ministério Público da União, 2021. Disponível em: UNIPAMPA. Acesso em: 22 maio 2026.

SAVIANI, Dermeval. **A filosofia da educação e o problema da inovação em educação**. In: GARCIA, Walter E. *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1989.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. **Pandemia**. Brasil Escola. Disponível em: Brasil Escola. Acesso em: 23 fev. 2022.

SCHUELER, Paulo. **O que é uma pandemia?** Disponível em: Fiocruz. Acesso em: 22 fev. 2022.

SES-AM. **Amazonas confirma 1º caso de Covid-19 e autoridades garantem que a rede de assistência está preparada.** Disponível em: SES-AM. Acesso em: 26 jan. 2022.

SIGNIFICADO de educação: o que é, conceito e definição. Disponível em: Significados. Acesso em: 22 fev. 2022.

SILVA, Davi Nogueira de (org.). **Educação no Amazonas em tempos de pandemia: experiências, tendências e desafios.** Disponível em: Even3 Publicações. Acesso em: 26 jan. 2022.

SILVA, Iolete Ribeiro da; SILVA, Camila Ribeiro da. **Projeto Aula em Casa e a educação remota durante a pandemia do COVID-19: análise da experiência do Estado do Amazonas.** Disponível em: DOI Reducar Mais. Acesso em: 27 jul. 2022.

SILVA, Wanderlei Sérgio da. **Estrutura e funcionamento da educação básica.** Disponível em: Google Scholar. Acesso em: 27 jun. 2022.

SOUZA, Luciano. **Educação para o século XXI.** Disponível em: SlideShare. Acesso em: 17 nov. 2022.

TAVARES, F. **O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária.** Educação UFSM, v. 44, p. 1-19, 2018.

VILARINHO, Sabrina. **Língua Portuguesa.** Disponível em: Brasil Escola. Acesso em: 23 fev. 2022.



Os Contos de Fadas na Educação Infantil

Fairy Tales in Early Childhood Education

Paulo Cordeiro da Silva

Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM <http://lattes.cnpq.br/1533061274922375>.

Resumo: Os contos de fadas são de fundamental importância na Educação Infantil em diferentes aspectos, visto que diversas áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Pedagogia e a Antropologia, entre outras, vêm demonstrando, por meio de estudos e pesquisas, sua eficácia no desenvolvimento infantil. Dessa forma, os contos de fadas vão além do entretenimento, pois contribuem para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças. A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem a finalidade de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Os cinco campos de experiência descritos na BNCC ajudam a compreender que, na infância, é essencial possibilitar o acesso às diferentes linguagens; entre elas, a leitura e a escrita. Nesse contexto, os contos de fadas constituem um recurso pertinente, uma vez que as histórias despertam o interesse das crianças pelo material escrito. Mesmo sem saber ler de forma convencional, a criança passa a compreender a função social da escrita, recontando as histórias narradas pelo professor. A narração de contos de fadas deve ser uma prática constante na Educação Infantil; no entanto, isso nem sempre ocorre. Quando presente, muitas vezes se limita ao entretenimento, desconsiderando suas dimensões pedagógicas e epistemológicas.

Palavras-chave: infância; criança; contos de fadas.

Abstract: Fairy tales are of fundamental importance in Early Childhood Education in several respects, as various fields of knowledge, such as Psychology, Pedagogy, and Anthropology, among others, have demonstrated through studies and research their effectiveness in child development. Thus, fairy tales go beyond entertainment, as they contribute to children's social, cognitive, and emotional development. Early Childhood Education, as the first stage of Basic Education, aims to contribute to the integral development of children. The five fields of experience described in the BNCC help to demonstrate that, during childhood, it is essential to provide access to different forms of language, including reading and writing. In this context, fairy tales constitute a relevant resource, since stories stimulate children's interest in written materials. Even without being able to read conventionally, children begin to understand the social function of writing by retelling the stories narrated by the teacher. The narration of fairy tales should be a constant practice in Early Childhood Education; however, this is not always the case. When present, it is often limited to entertainment, disregarding its pedagogical and epistemological dimensions.

Keywords: childhood; child; fairy tales.

INTRODUÇÃO

Falar das contribuições dos contos de fadas na Educação Infantil nos parece desafiador, uma vez que exige compreender as diferentes concepções de criança e de infância ao longo dos séculos. Evidentemente, as questões sociais e culturais também devem ser levadas em consideração. Os contos de fadas fazem parte

do patrimônio cultural da humanidade. Não se sabe ao certo onde essas histórias surgiram ou quem as criou; o que se sabe é que narrar histórias é uma arte milenar. Antes mesmo da invenção da escrita, os seres humanos já contavam histórias sobre seus ancestrais ao redor da fogueira, especialmente para crianças e jovens, como forma de transmitir conhecimentos e valores às futuras gerações.

No período arcaico da Grécia Antiga, duas obras tiveram papel fundamental na educação dos jovens: A Odisseia e A Ilíada, ambas atribuídas a Homero, por volta de 750–700 a.C. Esses textos ensinavam princípios e valores importantes entre os seres humanos, como honra, coragem, lealdade, determinação e respeito aos deuses. Em A Odisseia, observa-se Ulisses enfrentando diversas adversidades para retornar a Ítaca e reencontrar sua esposa, Penélope. Tais desafios decorrem, em parte, de seu confronto com Poseidon, deus dos mares. As semelhanças entre os contos de fadas e certos mitos gregos revelam que as narrativas sempre abordaram conflitos e adversidades da vida, como a inveja, a maldade, o abandono e os desafios morais. Personagens como rainhas invejosas, madrastas perversas, lobos disfarçados e pais ausentes simbolizam essas dificuldades presentes na experiência humana.

O tempo é dinâmico e, com ele, surgem transformações impulsionadas pela sociedade. O hábito de contar e ouvir histórias tem perdido espaço na vida das crianças, enquanto celulares, computadores e televisão vêm sendo utilizados como uma espécie de “babá eletrônica”. Esse cenário pode comprometer o desenvolvimento emocional infantil. Pesquisas recentes indicam um aumento no número de crianças com dificuldades emocionais, refletido na crescente demanda por atendimentos psicológicos e psiquiátricos. Nesse contexto, os contos de fadas, quando narrados, contribuem significativamente para o desenvolvimento emocional das crianças, pois despertam diferentes sentimentos, como medo, raiva, alegria, frustração, amor e tristeza, auxiliando-as na compreensão e elaboração de suas emoções.

Educar na Educação Infantil por meio da contação de histórias é, sem dúvida, possibilitar às crianças o acesso a esse importante gênero literário. O presente estudo tem como finalidade promover uma reflexão, especialmente entre pais e professores, de forma clara, porém fundamentada teoricamente, dialogando com pesquisadores e autores que destacam os benefícios dos contos de fadas na infância, sobretudo no contexto escolar. Nesse ambiente, cuidar e educar são eixos indissociáveis, e poucas experiências são tão significativas para a criança quanto ouvir histórias nesse processo.

A GÊNESE DOS CONTOS DE FADAS

A expressão “era uma vez” remete a um universo simbólico e imaginativo, marcado por elementos fantásticos como bruxas, fadas, ogros, animais falantes e personagens que enfrentam diversos conflitos. Essas narrativas fazem parte do patrimônio cultural da humanidade e foram transmitidas ao longo dos séculos,

principalmente por meio da tradição oral. Conforme Britto e Gagliotto (2018, p. 44), “a necessidade de contar histórias é inerente ao ser humano, sendo uma prática presente desde os primórdios da civilização”. A origem dos contos de fadas é incerta, uma vez que essas histórias foram sendo recontadas e modificadas de acordo com os contextos sociais e culturais de cada época.

Segundo Merege (2010), tais narrativas nasceram da tradição oral, sendo transmitidas de geração em geração antes de serem registradas por escrito. Nesse contexto, desempenhavam uma função educativa, ao transmitir valores éticos, morais e culturais. Antes da invenção da escrita, a educação estava fortemente ligada à oralidade, sendo a narração de histórias um dos principais meios de formação das novas gerações. Com o surgimento das cidades e da escrita, essas narrativas passaram a ser sistematizadas, assumindo também um caráter pedagógico. Em diferentes culturas, mitos, lendas e textos religiosos foram utilizados para orientar comportamentos e explicar fenômenos da natureza.

A necessidade humana de compreender o mundo e seus fenômenos contribuiu para o surgimento dos mitos. Na Grécia Antiga, por exemplo, a obra *Teogonia*, de Hesíodo, buscava explicar a origem dos deuses e do cosmos, desempenhando também função educativa ao transmitir valores como coragem e honra. Ressalta-se que os mitos são narrativas consideradas verdadeiras dentro de uma cultura e têm a função de explicar a origem do mundo, dos deuses, da natureza e da humanidade. Já os contos de fadas são narrativas fictícias, com caráter simbólico, voltadas para a imaginação e para o desenvolvimento emocional, especialmente das crianças.

Originalmente, os contos de fadas não eram destinados ao público infantil, sendo marcados por conteúdos mais complexos e, por vezes, violentos (Hueck, 2017). A concepção de infância como uma fase específica da vida consolidou-se gradativamente. Conforme Ariès (2006, p. 28), esse processo teve início na Idade Média, influenciando a produção cultural voltada às crianças. Durante esse período, o acesso aos livros era restrito, e a maioria das narrativas permanecia na oralidade. Com o advento da imprensa e as novas concepções de infância, surgiram, entre os séculos XVII e XVIII, as primeiras obras destinadas ao público infantil. Destaca-se, nesse contexto, Charles Perrault, responsável pela adaptação de histórias populares, como *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho* e *A Bela Adormecida*, reunidas na obra *Contos da Mamãe Gansa* (1697).

Posteriormente, os irmãos Grimm contribuíram significativamente para a preservação e sistematização dos contos populares, registrando narrativas que, até então, eram transmitidas oralmente. Seu trabalho foi fundamental para a consolidação dos contos de fadas na literatura infantil, evidenciando que essas histórias refletem valores, crenças e costumes de cada época. Dorothea foi uma das mais importantes colaboradoras. Conhecida como uma grande contadora de histórias, ela forneceu diversos contos aos irmãos Grimm, muitos de origem popular alemã.

OS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Lei nº 9.394/96, em seu artigo 29, estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e possui como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando as ações da família e da comunidade. Dessa maneira, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental na formação da criança, proporcionando experiências que contribuem para seu crescimento, aprendizagem e convivência social.

Na sociedade atual, a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, sendo valorizada em suas necessidades, capacidades e particularidades. Assim, torna-se essencial garantir condições adequadas para seu desenvolvimento, oferecendo um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, capaz de favorecer a construção de conhecimentos e valores desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, cuidar e educar são ações inseparáveis, pois envolvem não apenas a atenção às necessidades básicas da criança, mas também a promoção de experiências educativas significativas.

A inserção da criança no universo da leitura e da literatura desde cedo é de grande importância para seu desenvolvimento integral. O contato com diferentes estilos literários permite ampliar a imaginação, a criatividade e a capacidade de expressão, além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. As histórias, contos, poemas e demais gêneros literários despertam o interesse, a curiosidade e o prazer pela leitura, tornando o aprendizado mais significativo e enriquecedor.

O acesso à literatura infantil favorece a formação cultural da criança, possibilitando o conhecimento de diferentes realidades, sentimentos e formas de pensar. Por meio da leitura, a criança desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e sociais, aprendendo a interpretar o mundo ao seu redor e a se comunicar de maneira mais efetiva. Dessa forma, a escola possui um importante papel na garantia do acesso à cultura letrada, criando oportunidades para que a leitura faça parte do cotidiano infantil de maneira prazerosa e educativa.

Nesse contexto, oferecer às crianças experiências literárias diversificadas é uma forma de incentivar a construção do hábito da leitura desde a infância, fortalecendo sua autonomia, criatividade e participação social. Assim, o trabalho com a literatura infantil na Educação Infantil contribui significativamente para a formação de indivíduos mais críticos, reflexivos e preparados para interagir na sociedade de forma consciente e participativa.

Os contos de fadas são de fundamental importância para o desenvolvimento em diferentes aspectos segundo Cashdan (2000, p.25): “ a mesma pode ajudar as crianças a lidar com os conflitos internos que elas enfrentam no processo de crescimento. É por isso que os contos de fadas não morrem”. Os contos de fadas despertam o imaginário infantil, transportando-a a um mundo mágico com inúmeros desafios, onde o bem e o mal estão a todo momento em constante conflito. A bruxa

precisa ser vencida, o príncipe transformado em fera necessita de amor verdadeiro para tornar-se humano. Dessa forma:

A mensagem transmitida pelos contos de fadas auxilia as crianças na superação das dificuldades que surgem na vida. É inevitável que elas aprendam a lidar e saibam amadurecer com a segurança frente às questões que surgem no seu dia a dia. Os contos de fadas são aliados nesse processo, pois confrontam a criança com as dificuldades básicas da vida. É característico dos contos de fadas apresentar um dilema existencial de maneira breve e incisiva, além de capacidade de simplificar os dilemas da vida. Isso permite à criança aprender a lidar com os problemas da sua existência (Brittos; Gagliotto, 2018, p131).

Ao narrar uma história na Educação Infantil, o professor desperta diferentes sentimentos como amor, raiva, inveja, tristeza, alegria, entre outros que ao longo da vida precisam ser externados. É na infância que a criança necessita aprender a lidar com suas emoções de forma saudável, e aí estão as contribuições dos Contos de Fadas no desenvolvimento, nessas narrativas vimos diferentes conflitos entre suas personagens e assim “nos dão um sentimento de empatia, de satisfação”. Por isso, as histórias fazem surgir o alfabeto dos sentimentos. O alfabeto das emoções que nós vamos reconstruir, aceitar e adotar como comportamentos conscientes” (Goulart, 2005, p.9).

Para exemplificar conflitos e emoções em uma dessas histórias, cita-se um dos contos mais famosos, Branca de Neve e os Sete Anões. A história inicia-se com o desejo da rainha, mãe de Branca de Neve, de ter uma filha que fosse branca como a neve e tivesse os cabelos negros como ébano. A rainha dá à luz a linda princesa como havia desejado, porém morre após o parto. A jovem princesa é criada por uma madrasta vaidosa e invejosa, não demora muito para a mesma revelar sua crueldade, isso acontece quando o espelho afirma que branca de neve é a mais bela, a inveja, como um dos sete pecados capitais, é nociva e devastadora, suas consequências são vistas no conto.

O abandono e a rejeição são situações difíceis de serem superadas na vida daqueles que passaram por isso, na história, o caçador é ordenado a levar a jovem até a floresta, assassiná-la e tirar-lhe o coração para que a mesma pudesse devorar. Sua ordem não é cumprida, o caçador pede à menina que fuja para a floresta. Os noticiários atuais estão a todo o momento nos trazendo relatos de crianças que são abandonadas, rejeitadas e até assassinadas por aqueles que deveriam cuidar de e proteger. A criança, ao ouvir um conto de fadas, coloca-se no lugar da protagonista, sente medo, tristeza, alegria, mas sente enorme prazer quando a bruxa sofre as consequências de seus atos diabólicos.

Educar é uma tarefa desafiadora, requer teoria e prática, ação e reflexão, já que não existe nem um fazer pedagógico sem que haja embasamento teórico, mesmo que de forma inconsciente. Na Educação Infantil é necessário compreender as especificidades das diferentes infâncias, entretanto, o que inerente a todas as crianças é a necessidade de ouvir e contar história; essa prática amplia seu

vocabulário, desenvolve seu senso de justiça, desperta seu interesse por material escrito, deixando-a com um desejo de querer aprender a ler de forma convencional, já que descobriu para que serve a escrita de forma prazerosa.

A floresta significa o desconhecido e os perigos que enfrentamos na vida, nesse lugar Branca de Neve não fica paralisada, ela caminha e encontra uma casa habitada por sete anões, dentro, tudo era “muito limpo e encantador”. Sobre a pequena mesa, coberta por uma toalha branca, havia sete pratinhos, sete colherinhas, sete garfinhos, sete faquinhas e sete copinhos com sete caminhas com belos lençóis brancos (Irmãos Grimm, 2017). Esse cenário não tem nada a ver com a versão da Disney, no cinema a casa estava uma bagunça e os anões são retratados como bobos e com falta de higiene. A intenção aqui não é fazer uma análise dos simbolismos no conto, mas demonstrar sua eficácia no trabalho com as crianças, principalmente em lidar com suas emoções.

Os anões acolhem a princesa e orientam-na dos perigos que podem acontecer após saírem para o trabalho, visto que a rainha má não desistiria de suas investidas para matá-la. Branca de Neve ignorou a orientação de não abrir a porta para estranhos, a rainha se disfarçou de uma idosa inofensiva vendedora de maçãs e a convenceu de experimentar uma maçã que ela havia envenenado, ao provar, caiu como morta. Os anões não tiveram coragem de enterrar a princesa, colocaram-na em um caixão de vidro, um príncipe que passou viu e pediu para levá-la, um dos soldados do rei tropeçou ao levantar o caixão de vidro para colocar na carruagem, com o impacto da queda, o pedaço de maçã preso na garganta da princesa foi expelido, e ela voltou à vida,

As crianças têm dificuldade em obedecer às advertências dos adultos, muitas vezes ignoram por não terem noção do perigo, mas no momento dos contos maravilhosos elas vão percebendo a existência do bem e do mal nas atitudes e ações humanas. Dessa forma, passa a considerar as orientações que recebe dos adultos que estão a sua volta, mas para que isso aconteça é necessário que o professor escolha bem os contos que vai narrar, para Bettelheim (2002, p.2) “A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida”, a literatura infantil contemporânea está repleta de histórias sem sentido.

Em muitas instituições destinadas à educação de crianças, os professores, ao lerem uma história, estão frequentemente preocupados com questões pedagógicas. Em muitos casos, utilizam narrativas apenas com o cunho moralista, ou seja, com o objetivo de ensinar comportamentos, sendo as fábulas as mais recorrentes nesse contexto. No entanto, ao contar uma história, é essencial permitir que a criança imagine livremente, sem a necessidade de explicar que a personagem sofreu determinadas consequências por não ter obedecido. Essas compreensões são internalizadas pelas crianças ao longo das histórias ouvidas. Além disso, é importante perguntar se gostaram da história e por quê, pois isso contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e ampliação do vocabulário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do acima exposto, percebe-se que os Contos de Fadas ocupam um importante lugar na Educação Infantil, pois contribuem de forma significativa para o desenvolvimento emocional, social, cognitivo e linguístico da criança. Por meio das histórias, os pequeninos entram em contato com valores, sentimentos, conflitos e soluções que favorecem a imaginação, a criatividade e a construção do pensamento crítico. As narrações dos contos de fadas são sem dúvida uma ferramenta que traz muitos benefícios, possibilitar seu acesso às crianças é garantir seu direito a um patrimônio da humanidade, os contos de fadas. Espera-se com o artigo em questão que pais e professores possam fazer uma reflexão sobre os impactos positivos no desenvolvimento infantil e com isso ver os contos maravilhosos com outro olhar.

REFERÊNCIAS

- AVILA, Marina. **Contos de fadas: versões originais**. v. 3. São Caetano do Sul: Wish, 2017.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRITTOS, Eritânia Silmara de; GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. **Contos de fadas e desenvolvimento psicosssexual**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.
- CASHDAN, Sheldon. **Os sete pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- DIEL, Paul. **O simbolismo na mitologia grega**. São Paulo: Attar, 1991.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- HUECK, Karin. **O lado sombrio dos contos de fadas: a origem sangrenta das histórias infantis**. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2023.
- KAST, Verena. **O amor nos contos de fadas: o anseio pelo outro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.
- MEREGE, Ana Lúcia. **Os contos de fadas: origens, história e permanência no mundo moderno**. São Paulo: Claridade, 2010.



As Contribuições do Lúdico do Ensino da Biologia no Ensino Médio

The Contributions of Playful Learning to Biology Teaching in High School

Valcilene Castro de Menezes

Programa de Pós-Graduação Stricto SENSU, discente do curso de Mestrado em Ciências da Educação. Professora - UFAM Universidade Federal do Amazonas em Ciências, Biologia e Química e especialista em Metodologia do Ensino.

Resumo: Este trabalho é o resultado de uma pesquisa sobre “As Contribuições do Lúdico do Ensino da Biologia no Ensino Médio” e mostra através das atividades lúdicas a importância de se trabalhar com essa prática pedagógica, que através das atividades lúdicas o educando consegue entender com mais clareza os conteúdos. Para realizar esse trabalho foi feita uma pesquisa bibliográfica. Sabemos que o jogo lúdico, a partir do momento em que passa a exercitar a imaginação do educando, passa a ajudá-lo a desenvolver suas habilidades de não só resolver problemas, mas também achar várias maneiras de resolvê-los. Segundo Piaget (1978), faz-se necessário que também essa atividade represente um desafio, que seja capaz de gerar conflitos cognitivos que são fundamentais para o desenvolvimento intelectual do sujeito. Por meio de atividades lúdicas o professor pode colaborar com a elaboração de conceitos; reforçar conteúdos, promover a sociabilidade entre os alunos; trabalhar a criatividade, o espírito de competição e a cooperação (Fialho, 2007).

Palavras-chave: aluno; jogos lúdicos; ensino-aprendizagem.

Abstract: This work is the result of a research study on “The Contributions of Playful Activities to Biology Teaching in High School” and demonstrates, through playful activities, the importance of working with this pedagogical practice, since through such activities, students are able to understand the contents more clearly. In order to carry out this study, a bibliographic research was conducted. We know that playful games, from the moment they begin to stimulate the student’s imagination, help develop their abilities not only to solve problems, but also to find different ways to solve them. According to Jean Piaget (1978), it is also necessary for this activity to represent a challenge capable of generating cognitive conflicts, which are fundamental for the intellectual development of the individual. Through playful activities, the teacher can contribute to the development of concepts, reinforce content, promote sociability among students, and foster creativity, competitiveness, and cooperation (Fialho, 2007).

Keywords: student; playful games; teaching-learning process.

INTRODUÇÃO

Na realidade, hoje nos deparamos com um número elevado de alunos com grandes dificuldades de aprendizagem. Com isso faz-se necessário o uso de uma prática pedagógica dinâmica, no sentido de socializar os alunos a aprender de alguma forma mais significativa e prazerosa. O professor tem essa função nesse processo de ensino-aprendizagem, pois é ele quem vai direcioná-lo, sendo mediador

e propondo atividades que facilitem a aprendizagem e estimulem o aluno em sala de aula.

A palavra “lúdico” tem sua origem na palavra latina “ludus”, que etimologicamente quer dizer jogo. O jogo lúdico possui um caráter educativo e possui especificidades que o diferenciam dos demais, como possibilitar ao aprendiz o autoconhecimento, o respeito por si mesmo e pelo outro, a flexibilidade, a vivência integrada entre colegas e professores, motivando-o a aprender, tudo isso associado à alegria e ao prazer (Freitas e Salvi, 2008). A educação para obter um ensino mais eficiente aperfeiçoou novas técnicas didáticas, consistindo numa prática inovadora e prazerosa. Dentre essas técnicas temos o lúdico, um recurso didático dinâmico que garante resultados eficazes na educação, apesar de exigir extremo planejamento e cuidado na execução da atividade elaborada.

Para Cabrera e Salvi (2005), os recursos lúdicos influenciam naturalmente o ser humano, apresentam uma tendência à ludicidade, desde criança até a idade adulta. Este fator é influenciado pelo fato destas atividades envolverem as esferas motoras, cognitivas e afetivas dos indivíduos e assim, o ser que brinca e joga é também um ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve intelectualmente e socialmente.

“O jogo didático apresenta regras criadas pelo professor para trabalhar determinadas habilidades, atitudes, conteúdos e valores. (...) Os jogos didáticos são modalidades de divertimento, orientadas, conduzidas e desencadeadas pelo docente, e que propiciam o entretenimento de crianças, jovens e adultos”.

De acordo com Kishimoto (2002), o jogo educativo possui duas funções que devem estar em constante equilíbrio. Uma delas diz respeito à função lúdica, que está ligada à diversão, ao prazer e até ao desprazer. A outra, a função educativa, objetiva a ampliação dos conhecimentos dos educandos.

Segundo Santana (2006). As atividades lúdicas, no ensino Fundamental e Médio, são práticas privilegiadas para aplicação de uma educação que vise o desenvolvimento pessoal do aluno e a atuação em cooperação na sociedade.

Diante dos conceitos, os jogos lúdicos são instrumentos que podem ser utilizados como uma ferramenta na melhora da aprendizagem dos alunos na escola, após as aulas teóricas, para ajudar os aprendizes a compreender os conteúdos ministrados, e assim fazer com que eles tenham o prazer em estudar de uma forma diferenciada, fazendo com que aprendam de forma divertida.

MATERIAL E MÉTODO

A metodologia de pesquisa utilizada se baseia em realizar uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos que abordem o lúdico no ensino da biologia. Foram feitos uma análise dos conceitos e um debate teórico visando explicar o processo histórico das contribuições do Lúdico do Ensino da Biologia.

A pesquisa em questão explica um ato que envolve descrever o levantamento bibliográfico no qual se mostram as reais perspectivas que formam e analisam os aspectos importantes para entender o que se pretende alcançar durante a pesquisa.

Segundo Gil (1994), a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

REFERENCIAL TEÓRICO

Dificuldades de Aprendizagem da Biologia em Geral Enfrentam os Estudantes do Ensino Médio

Apesar das Orientações Curriculares Nacionais, o ensino da biologia transformou-se em preocupação premente nos últimos anos, tendo em vista que hoje, além das dificuldades apresentadas pelos alunos em aprender biologia, muitos não sabem o motivo pelo qual estudam esta disciplina, visto que nem sempre esse conhecimento é transmitido de maneira que o aluno possa entender a sua importância.

Em geral, nos programas escolares verifica-se uma quantidade enorme de conteúdo a ser desenvolvido, com minuciosidades desnecessárias, de modo que os professores se veem obrigados a correr com a matéria, amontoando um item após outro na cabeça do aluno.

Sabemos que um dos desafios atuais do ensino da biologia significa fazer uma ligação entre o conhecimento ensinado e o cotidiano dos alunos, com isso, os alunos ficam desestimulados e acabam considerando a biologia uma matéria complicada, com temas muito difíceis, o que exige muita memorização.

Ao longo do Ensino Médio, muitos conceitos de Biologia vão sendo esquecidos pelos alunos. A aplicação de jogos didáticos, voltados somente para esta disciplina, pode auxiliar na revisão, na definição e na contribuição desses conteúdos, tornando-se um instrumento mais produtivo e interativo do que, por exemplo, exercícios de revisão. Para Freire (1996, p.28), saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção.

Percebe-se que os jogos, além de estimularem as relações cognitivas, afetivas e sociais, são importantes na aprendizagem e na construção do conhecimento, também sendo peças fundamentais para a participação ativa do aluno, para o trabalho em grupo, mediante o exercício das atividades.

Hoje sabemos que vários professores tentam deixar as aulas mais dinâmicas para que os alunos sintam o interesse e a vontade de estudar, e para verificar a aprendizagem dos alunos, pois os mesmos veem a necessidade de buscar recursos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem.

A partir deste conceito, o educador poderá ampliar estratégias simples que promoveram a aprendizagem dos alunos, podendo o mesmo sair de uma linha tradicional e despertar mais a curiosidade dos educandos, tornando-os assim ativos no processo de ensino-aprendizagem.

O ensino da Biologia significa, em geral, tradicional e centrado em conteúdos extensos e muitas vezes complicado, em que há a necessidade significativa da memorização de conceitos e nomes. A biologia, nessa situação, torna-se uma matéria maçante e monótona, fazendo com que os alunos se tornem menos motivados. Desta forma, é importante que os docentes busquem opções que tornem as aulas mais estimulantes e atraentes.

De acordo com Neves e Campos Simões (2008), os jogos didáticos cumprem a função de eficientes recursos auxiliares, pois estimulam a aprendizagem e o interesse por parte dos alunos e ajudam professores a alcançarem seus objetivos nas aulas de Ciências e Biologia.

Segundo Lopes (2001), aprender por meio de jogos é muito mais eficiente. O envolvimento com o jogo aumenta o interesse do aluno, que, por sua vez, se torna sujeito ativo do processo. Vale lembrar que os jogos didáticos não devem ser vistos como únicas estratégias didáticas para a aquisição do conhecimento.

Conforme Zanon, Manoel e Oliveira (2008). É importante que o educador tenha a consciência de que os jogos por si sós não vão garantir a aprendizagem de certos saberes que precisam ser sistematizados de acordo com objetivos pedagógicos.

Os jogos didáticos não são substitutos de outros métodos de ensino; são suportes para o professor e poderosos motivadores para os alunos que os usufruem como recurso didático para a sua aprendizagem.

Ao longo do Ensino Médio, muitos conceitos de Biologia vão sendo esquecidos pelos alunos. A aplicação de jogos didáticos, voltados somente para esta disciplina, pode auxiliar na revisão, na definição e na contribuição desses conteúdos, tornando-se um instrumento mais produtivo e interativo do que, por exemplo, exercícios de revisão. Além disso, por meio desses recursos é possível desenvolver o raciocínio lógico e a capacidade argumentativa dos estudantes, fato que seria muito vantajoso nas questões discursivas. Através do jogo, o educador de Biologia pode explicar aspectos importantes e preencher lacunas provavelmente deixadas durante o procedimento de ensino. Desta forma, o jogo ficará proporcionando ao educando assimilar e compreender mais os conteúdos estudados.

Para Neves; Campos; Simões (2008) destaca-se que questionar os educandos apenas diante das explicações teóricas não é suficiente para promover um entendimento e aprendizado ideal dos conteúdos das aulas de Ciências. A prática de jogos didáticos nas aulas possibilita reflexões e discussões sobre os temas abordados, gerando uma aprendizagem mais significativa. É importante relembrar que, além de tudo o que foi citado como benefício em relação aos jogos didáticos, eles também contribuem para que haja socialização e interação entre os estudantes por meio do ambiente de descontração por ele gerado.

Atividades Lúdicas que podem Facilitar a Aprendizagem da Biologia no Ensino Médio

Sabemos que um dos desafios atuais do ensino de biologia significa fazer uma ligação entre o conhecimento ensinado e o cotidiano dos alunos, com isso os alunos ficam desestimulados e acabam considerando o ensino de biologia uma matéria complicada. Com temas muito difíceis, que exigem muita memorização. Segundo Santana (2008), uma proposta que contribui para transpor o ensino tradicional no ensino da biologia é o uso de jogos lúdicos.

Mendes e col. (2007) relataram que “O jogo pedagógico ou didático é utilizado para atingir determinados objetivos pedagógicos, sendo uma alternativa para se melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem”. Segundo (Zanon, Guerreiro e Oliveira, 2008), a utilização de jogos pode exercitar o raciocínio, facilitar os estudos e favorecer o intelecto, pois o uso do lúdico para ensinar e/ou fixar diversos conceitos em sala de aula pode ser uma forma de instigar no aluno o interesse e a memorização necessários para uma melhor aprendizagem.

“Segundo Santana (2008), o lúdico também pode contribuir para o aprendizado, pois além de ser prazeroso para o aluno, é a interpretação do contexto sociohistórico refletido na cultura, atingindo como mediador da aprendizagem, cooperando significativamente para o processo de construção do conhecimento do aluno”.

Nessa definição, os jogos lúdicos são escolha viável e importante para melhorar as relações entre professor – aluno – conhecimento, conhecendo que estes podem proporcionar ao indivíduo um ambiente agradável, motivador, prazeroso e rico em possibilidades, que torna mais simples a aprendizagem de várias habilidades.

Outra importante vantagem no uso de atividades lúdicas é a tendência a motivar o aluno a participar espontaneamente na aula. Acrescentam-se a isso o auxílio do caráter lúdico no desenvolvimento da cooperação, da socialização e das relações afetivas e a possibilidade de utilizar jogos didáticos, de modo a auxiliar os alunos na construção do conhecimento em qualquer área (Pedroso, 2009).

Percebe-se que os jogos, além de estimularem as relações cognitivas, afetivas e sociais, são importantes na aprendizagem e na construção do conhecimento, também sendo peças fundamentais para a participação ativa do aluno, para o trabalho em grupo, mediante o exercício da cooperação, além de propiciar atitudes de crítica e desenvolver a criatividade nos alunos (Santana, 2008).

O lúdico, mais especificamente o jogo, motiva e estimula a construção de esquemas e raciocínio lógico. Seus desafios fazem com que o indivíduo busque soluções, obrigando-o a desenvolver estratégias como a antecipação da ação do outro e sua própria ação. Trata-se de um exercício que leva a criança a considerar o ponto de vista do outro, sem esquecer-se do seu (Ranticheri, 2006).

Por meio de atividades lúdicas o professor pode colaborar com a elaboração de conceitos; reforçar conteúdos; promover a sociabilidade entre alunos; trabalhar a criatividade, o espírito de competição e a cooperação (Fialho, 2007).

A importância e o valor da motivação no aprendizado são também reconhecidos pela grande maioria dos professores. Dentre as várias maneiras de despertar o anseio de estudar, fica o uso de jogos lúdicos para a definição de conteúdo. Segundo Santos (2008). “O importante é que a ludicidade – vista até então como alguma coisa sem muita importância no processo de desenvolvimento humano – hoje é estudada como algo fundamental no processo, fazendo com que cada vez mais se produzam estudos de cunho científico para entender sua dimensão no comportamento humano e se busque em novas formas de intervenção pedagógica como estratégias favorecedoras de todo processo”.

O aprendizado de Biologia com utilização de jogos “como facilitadores” de interação entre professor, aluno e conhecimento irá favorecer momentos agradáveis de criação e estabelecer a cooperação necessária, para que o processo de ensino e aprendizagem possa ser entendido como uma construção de conceitos imprescindíveis à sua formação.

Portanto, por meio de atividades apresentadas de forma lúdica, podemos desenvolver as funções cognitivas dos alunos, tornando o ensino mais eficaz, além de proporcionar momentos de alegria, prazer e socialização.

Como Aplicar jogos lúdicos de Aprendizagem da Biologia para Estudante de Ensino Médio

Conforme Teixeira (1995), há vários motivos para utilizar o lúdico como estratégia instrucional, dentre os quais se mostra mais importante a mobilização de esquemas mentais, que estimulam o pensamento, o senso crítico, a participação e a interação entre os alunos, acionando também as esferas motoras, cognitivas e afetivas dos indivíduos, além de instigar a imaginação e a formação de significados, os quais facilitam a aprendizagem.

O jogo lúdico como agente facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como aliado importante para o ensino-aprendizagem, já que coloca o aluno perante as situações lúdicas. As atividades lúdicas podem ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos a serem ligados na escola.

Sabemos que vários autores colaboraram com suas pesquisas na área de Educação, com relação à utilização dos jogos na sala de aula, deste modo, para abrir os conhecimentos dos alunos. Conforme Kishimoto (1996), “o uso do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna típica do lúdico”.

Ainda para esta autora, as atividades lúdicas dão incremento ao desenvolvimento pessoal e sociocultural do indivíduo, além de revivificar os processos de ensino e aprendizagem, tornando-os mais ricos e significativos, e assim mostram que são fundamentais no desenvolvimento e na educação (Kishimoto 2003).

O ensino de Biologia com o uso de jogos “bem como facilitadores” de interação entre professor, aluno e conhecimento irá beneficiar momentos amigáveis

de ideias e estabelecer a colaboração necessária, para que o método de ensino e aprendizagem possa ser alcançado bem como a construção de opiniões indispensáveis na sua formação.

Conforme Teixeira (1995) afirmou, há vários motivos para se utilizar o lúdico como estratégia instrucional, dentre os quais se mostra mais importante a mobilização de esquemas mentais, que estimulam o pensamento, o senso crítico, a participação e a interação entre os alunos, acionando também as esferas motoras, cognitivas e afetivas dos indivíduos, além de instigar a imaginação e a formação de significados, os quais facilitam a aprendizagem.

Conforme (NEGRINE, 1998). As atividades prazerosas atuam no organismo causando sensação de liberdade e espontaneidade. Conclui-se que devido à atuação das atividades prazerosas no organismo, as atividades lúdicas facilitariam a aprendizagem por sua própria aceção, pois os mecanismos para os processos de descoberta são intensificados. Os jogos são indicados como um tipo de recursos didáticos educativos que podem ser utilizados em momentos distintos, como na apresentação de um conteúdo, ilustração de aspectos relevantes ao conteúdo, como revisão ou síntese de conceitos importantes e avaliação de conteúdos já desenvolvidos.

Para Vygotsky, (1997) o aluno exerce um papel ativo no processo de aprendizagem, por apresentar condições de relacionar o novo conteúdo a seus conhecimentos prévios, e o professor se torna o responsável por estabelecer situações interativas com os alunos com a finalidade de, através de mediações, favorecer o planejamento e regulação de suas próprias atividades de aprendizagem, ou seja, proporciona condições e situações para que o aluno transforme e desenvolva em sua mente um processo cognitivo mais significativo.

Chateau (1984) acredita que a utilização do ludismo, o que inclui jogos, brinquedos e brincadeiras, pode não representar de imediato um aprendizado, mas pode vir a desenvolver potenciais no sujeito, até mesmo quando são encaradas como passatempo, proporcionando mais oportunidades de se abastecer intensamente de informações, de conhecimentos, com base nas várias simulações e fantasias que executa. Os jogos exercitam não apenas os músculos, mas também a inteligência. Ficando evidente que é possível aprender brincando.

O uso do lúdico para ensinar conceitos em sala de aula pode ser uma ferramenta que desperte o interesse na maioria dos alunos, motivando-os a buscar soluções e alternativas que resolvam e expliquem as atividades propostas (Benedetti Filho, 2009).

Para Nardin (2011), os jogos ou atividades lúdicas também têm como consequência natural a motivação, quando aplicados ao ensino. No aspecto lúdico, deve-se ressaltar que a atividade divertida sempre marca a ocasião.

É preciso deixar claro que o jogo lúdico não se oferecerá como uma saída para o ensino da Biologia, mas se constituirá em algo diferente, inovador e motivador em relação ao aprendizado do conteúdo a ser abordado. O educador irá aplicá-lo em função dos objetivos que espera obter com a utilização dos jogos.

De Que Maneira se Pode Avaliar a Aprendizagem da Biologia Utilizando Jogos Lúdicos de Aprendizizes no Ensino Médio?

Para avaliar atividades lúdicas de aprendizagem, de preferência não é recomendável que se usem instrumentos tradicionais de avaliação, como prova e outros. Considerando que as atividades lúdicas de aprendizagem são mais motivadoras, pelo fato de sensibilizar os aspectos psicológicos e sociológicos dos aprendizes. De tal modo a despertar o interesse dos estudantes pela escola e pela aprendizagem de outros conhecimentos. De certo modo eles passam a acreditar que é possível aprender disciplinas aparentemente difíceis, de maneiras fáceis e prazerosas.

Diante disso, entende-se que uma prova tradicional não dá conta de aferir os resultados reflexivos obtidos pelos alunos numa atividade lúdica. Para isso sugere-se que o professor reúna seus aprendizes em círculo e crie um ambiente de debate, deixando que os estudantes se sintam livres para falar tudo o que aprenderam com as atividades, pois muitas coisas eles internalizarão e só depois de muitos dias poderão refletir melhor sobre isso.

O Papel do Professor como Mediador das Práticas Lúdicas

Sabe-se que o professor desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois atua como mediador do conhecimento e orientador das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Por meio das práticas lúdicas, o docente consegue tornar o ensino mais dinâmico e prazeroso, favorecendo a participação ativa dos alunos. Essas práticas contribuem para uma melhor compreensão dos conteúdos, possibilitando que os estudantes avaliem, interpretem e construam o conhecimento de forma significativa, tornando o processo educativo mais agradável e eficaz.

Segundo Freire (1996), o professor assume o papel de mediador da aprendizagem ao criar possibilidades para que o aluno construa o conhecimento de forma ativa, sendo as práticas lúdicas estratégias que favorecem esse processo.

Por meio das práticas lúdicas, segundo o autor, evidencia-se a importância do professor como mediador do conhecimento, atuando como uma ponte entre o saber e o aluno, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. A utilização da metodologia lúdica contribui para que as aulas se tornem mais significativas, promovendo maior envolvimento dos estudantes e fortalecendo o papel do professor no desenvolvimento do processo educativo.

Segundo Luckesi (2011), cabe ao professor atuar como mediador das práticas lúdicas, organizando-as de forma pedagógica para que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

As aulas lúdicas devem ser planejadas pelo professor de acordo com os objetivos propostos, a fim de que os resultados sejam promissores e coerentes com o processo de ensino-aprendizagem. Quando desenvolvidas de forma interacional, essas práticas possibilitam que o ensino ocorra de maneira mais prazerosa,

favorecendo a compreensão, a assimilação e a aprendizagem significativa dos conteúdos trabalhados.

Contribuições do Lúdico Para o Desenvolvimento Cognitivo e Social dos Alunos

Sabe-se que, por meio das aulas lúdicas, os alunos tornam-se mais ativos no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando maior interesse e envolvimento nas atividades propostas. Essas práticas favorecem a melhor assimilação dos conteúdos e possibilitam que os estudantes se expressem com mais segurança durante as aulas. Além disso, as atividades lúdicas contribuem significativamente para o cognitivo e o social dos alunos, especialmente quando associadas a aulas práticas e interativas.

De acordo com Piaget (1976), o jogo é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno, pois possibilita a construção do conhecimento por meio da interação com o meio e com os outros.

De acordo com o autor, as aulas que utilizam jogos lúdicos contribuem significativamente para a aprendizagem dos alunos, uma vez que promovem maior participação e envolvimento no processo educativo. Essas práticas possibilitam que os estudantes se tornem mais ativos na construção do conhecimento, além de favorecerem o desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento. Dessa forma, o ensino mediado por atividades lúdicas torna-se mais eficaz e significativo para os alunos.

Kishimoto (2001): o lúdico promove o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, ao possibilitar a construção do conhecimento por meio da interação, da cooperação e do respeito às regras. Desse modo, o lúdico busca promover a construção do conhecimento por meio das práticas pedagógicas, possibilitando aos alunos aprenderem de forma ativa e significativa. Ao integrar atividades lúdicas ao ensino, favorece-se maior envolvimento nas aulas, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi mencionado nos resultados obtidos, acredita-se que a aplicação dos jogos lúdicos na sala de aula, na ministração da disciplina de Biologia, é uma ferramenta essencial para a maior assimilação dos conteúdos ministrados. É uma excelente estratégia de auxílio para ajudar o ensino de Biologia. É importante ressaltar que o uso dos jogos lúdicos nas salas de aula não substitui nenhuma outra metodologia de ensino e aprendizagem, é apenas uma proposta diferenciada de trabalho, tendo a aplicação dos jogos lúdicos como auxílio didático para aulas, percebemos que os jogos lúdicos facilitam o processo de ensino-aprendizagem do aluno, contribuindo ainda mais para o desenvolvimento do educando, aprimorando seus conhecimentos e sua capacidade de trabalhar e interagir em equipe

REFERÊNCIAS

- BENEDETTI FILHO, Edegar. **Jogos educativos e atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem**. Curitiba: Expoente, 2009.
- CABRERA, W.B.; SALVI, R.F. **A ludicidade no Ensino Médio: aspirações de pesquisa numa perspectiva construtivista**. [S, L: s, n], 2005.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. 2006. Memorial (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- FIALHO, N. N. **Jogos no Ensino de Química e Biologia**. Curitiba: Ibpex. 2007
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, E. S.; Salvi, R.F. **A Ludicidade no ensino de geografia: perspectiva para uma aprendizagem significativa**. Anais do II Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa. 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** São Paulo: Atlas, 1994. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo e brincadeira**. São Paulo: Cortez, 2003.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo e brincadeira**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e formação do educador**. Salvador: EDUFBA, 2011.
- NARDIN, Ana Claudia. **Jogos e ludicidade na educação infantil**. Curitiba: IESDE Brasil, 2011.
- NEGRINE, A. **Terapias corporais: a formação pessoal do adulto**. Porto Alegre, RS: Edita, 1998.
- NEVES, J. P.; CAMPOS, L. L.; SIMÕES, M. G. **Jogos como recurso didático para o ensino de conceitos paleontológicos básicos aos estudantes do ensino fundamental**. Ponta Grossa, 2008 v. 2, p. 103-114.
- PEDROSO, C.V. (2009). **Jogos didáticos no ensino de biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático**. Anais do IX Congresso Nacional de Educação. Curitiba, Brasil. 2009.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **Memory and Intelligence.** New York, NY: Basic Books Inc, 414p., 1978.

RANTICHERI, A. C. T. **O Lúdico no Processo de Ensino – Aprendizagem.** 2006. 32 SANTANA E.M. Influência de atividades lúdicas na aprendizagem de conceitos químicos. Anais do Seminário Nacional de Educação profissional e tecnologia. Belo Horizonte, Brazil. 2008.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca, a criança, o adulto e o lúdico** 6. ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2008

TEIXEIRA, C. E. J. **A ludicidade na escola.** São Paulo: Loyola, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ZANON, D. A. V., GUERREIRO, M. A. S., OLIVEIRA, R. C. **Jogo didático Ludo Químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos: projeto, produção, aplicação e avaliação.** Ciências & Cognição, v.13, n.1, p. 72-81, 2008.



A História do Lúdico no Processo Ensino-Aprendizagem

The History of Play in the Teaching-Learning Process

Valcilene Castro de Menezes

*Programa de pós-graduação stricto SENSU, discente do curso de Mestrado em Ciências da Educação.
Professora - UFAM Universidade Federal do Amazonas em Ciências, Biologia e Química e especialista em Metodologia do Ensino.*

Resumo: Este estudo tem como objetivo contribuir para o enriquecimento profissional dos professores que ensinam biologia na perspectiva de um conhecimento mais aprofundado sobre a história do uso do lúdico no processo de ensino e aprendizagem, resgatando sua utilidade desde os primórdios, passando pela idade média até os dias atuais. A importância do lúdico, como instrumento metodológico, é abordada sob a ótica da utilização dos mesmos na busca de um melhor aprendizado dos alunos, em relação aos conhecimentos da biologia, partindo da escolha da melhor atividade lúdica a ser utilizada para cada conteúdo programático, dos objetivos a serem alcançados como o uso dessas atividades, que favoreçam a exploração do potencial e o desenvolvimento das habilidades que eles proporcionam. Diversos autores defendem a utilização do lúdico em sala de aula como um instrumento metodológico para o ensino da biologia. Propomos neste artigo que os professores devam ter formação para que possam utilizar tal instrumento da melhor forma possível na busca do alcance dos objetivos traçados.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; jogos; lúdicos.

Abstract: This study aims to contribute to the professional development of teachers who teach Biology from the perspective of a deeper understanding of the history of the use of playful activities in the teaching and learning process, recovering their usefulness from ancient times, through the Middle Ages, to the present day. The importance of playful activities as a methodological tool is addressed from the perspective of their use in the search for better student learning regarding biological knowledge, starting from the selection of the most appropriate playful activity for each curricular content and the objectives to be achieved through these activities, which favor the exploration of potential and the development of the skills they provide. Several authors advocate the use of playful activities in the classroom as a methodological tool for Biology teaching. In this article, we propose that teachers should receive adequate training so that they can use such tools in the best possible way in order to achieve the established objectives.

Keywords: teaching-learning process; games; playful activities.

INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem é tão antigo quanto a própria humanidade. Nas tribos primitivas os filhos aprendiam com os pais a atender suas necessidades, a superar as dificuldades do clima e a desenvolver-se na arte da caça. No decorrer da história da humanidade, o ensino e a aprendizagem foram adquirindo cada vez maior importância. Por isso, com o passar do tempo, muitas pessoas começaram a

se dedicar exclusivamente a tarefas relacionadas com o ensino. Também surgiram as escolas que são instituições voltadas para essas tarefas.

Então não é só na sala de aula que se aprende ou que se ensina. Em casa, na rua, no trabalho, no lazer, em contato com os produtos da tecnologia ou em contato com a natureza, enfim, em todos os ambientes e situações podemos aprender e ensinar.

Então o conceito de ensino, assim como o conceito de educação, evoluiu graças aos questionamentos e pesquisas realizadas por diversos pensadores, educadores, psicólogos, sociólogos, etc.

Segundo o conceito etimológico, ensinar (do latim *signare*) é “colocar dentro, gravar no espírito”. De acordo com esse conceito, ensinar é gravar ideias na cabeça do aluno. Nesse caso, o método de ensino é o marcar e tomar a lição. Após isso surgiu o conceito tradicional de ensino: “Ensinar é transmitir conhecimento”, seguindo esse conceito, as aulas eram aulas expositivas e explicativas, onde o professor falava aquilo que sabe sobre determinado assunto e esperava que o aluno saiba reproduzir o que lhe disse. Esse tipo de ensino, no entanto, por se mostrar cada vez mais ineficaz, passou a receber várias críticas.

Essas críticas fizeram com que desse origem a uma nova teoria da educação que passou a se denominar Escola Novista ou Escola Nova. Com essa nova teoria da educação surgiram as novas metodologias utilizadas no ensino-aprendizagem dos alunos.

A palavra “lúdico” tem sua origem na palavra latina “*ludus*”, que etimologicamente quer dizer jogo. O jogo lúdico possui um caráter educativo e possui especificidades que o diferenciam dos demais, como possibilitar ao aprendiz o autoconhecimento, o respeito por si mesmo e pelo outro, a flexibilidade, a vivência integrada entre colegas e professores, motivando-o a aprender, tudo isso associado à alegria e ao prazer (Freitas e Salvi, 2008, p.42).

Para Cabrera e Salvi (2005), os recursos lúdicos influenciam naturalmente o ser humano, que apresenta uma tendência à ludicidade, desde criança até a idade adulta. Este fator é influenciado pelo fato destas atividades envolverem as esferas motoras, cognitivas e afetivas dos indivíduos e assim, o ser que brinca e joga é também um ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve intelectualmente e socialmente.

“O jogo didático apresenta regras criadas pelo professor para trabalhar determinadas habilidades, atitudes, conteúdos e valores. (...) Os jogos didáticos são modalidades de divertimento, orientadas, conduzidas e desencadeadas pelo docente, e que propiciam o entretenimento de crianças, jovens e adultos”.

De acordo com Kishimoto (2002), o jogo educativo possui duas funções que devem estar em constante equilíbrio. Uma delas diz respeito à função lúdica, que está ligada à diversão, ao prazer e até ao desprazer. A outra, a função educativa, objetiva a ampliação dos conhecimentos dos educandos.

Segundo Kishimoto (2005): “o jogo deve ser usado obedecendo a certo nível de conhecimento dos alunos, de modo a permitir um “salto” na compreensão dos conteúdos.

Qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo.

Segundo Santana (2006). As atividades lúdicas, no ensino Fundamental e Médio, são práticas privilegiadas para a aplicação de uma educação que vise o desenvolvimento pessoal do aluno e a atuação em cooperação na sociedade.

Diante dos conceitos, os jogos lúdicos são instrumentos que podem ser utilizados como ferramenta na melhora da aprendizagem dos alunos na escola, após as aulas teóricas, para ajudar os aprendizes a compreender os conteúdos ministrados e assim fazer com que eles tenham o prazer em estudar de uma forma diferenciada. Fazendo com que aprendam de forma divertida.

MÉTODO

Para realizar esse trabalho, usou-se uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos que buscam conhecer a história do lúdico no processo de ensino-aprendizagem nos tempos passados e nos atuais.

A pesquisa bibliográfica é “a atividade de consulta que está localizada nas fontes diversas de pesquisa”; essa pesquisa é importante para que tenhamos um melhor aprofundamento dos dados teóricos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A História do Lúdico no Brasil

O lúdico esteve presente em vários períodos históricos, desde a pré-história, antiguidade, passando pela idade média, moderna até a idade contemporânea.

Na história das ideias, o grego Platão (427-347 a. C.) foi o primeiro pedagogo, não só por ter concebido um sistema educacional para o seu tempo, mas, principalmente, por tê-lo integrado a uma dimensão ética e política. O objetivo final da educação, para o filósofo, era a formação do homem moral, vivendo em um Estado justo.

Platão (427-348), na Grécia Antiga, primava para que a educação, nos primeiros anos da criança, se baseasse em jogos educativos praticados em comum por ambos os sexos.

Na Grécia antiga era através dos jogos que se passava ensinamento às crianças.

Os índios, os portugueses e os negros foram os precursores no desenvolvimento do lúdico no Brasil, e cada um com seus costumes, ou seja, suas culturas, crenças e educação, os índios ensinavam seus costumes através da ludicidade e os seus filhos aprendiam a caçar e pescar, seus brinquedos eram construídos com suas próprias mãos, os jesuítas ensinavam utilizando brincadeiras como instrumentos para a aprendizagem, os portugueses quando vieram para o Brasil os seus costumes eram totalmente diferentes, não conhecia a ludicidade.

No final da Idade Média, o processo da educação era de total responsabilidade da igreja. As escolas funcionavam anexas às catedrais ou funcionavam monásticas; muitas funcionavam nos mosteiros. A igreja foi um instrumento essencial no processo da educação na Idade Média.

A educação na idade moderna, foi um modelo de educação escolar centrado na figura do professor como transmissor do conhecimento, os professores têm mais responsabilidade e os alunos aprendem mais, como também se torna mais independente.

A Importância do Lúdico na Sala de Aula

Segundo Carl R. Rogers (1903, p. 149-167), para realizar o valor próprio é preciso estima e consideração positiva de si mesmo. Estes sentimentos podem e devem ser desenvolvidos e estimulados em aula. A ludicidade entra nesse espaço como integrador e facilitador da aprendizagem, como um reforço positivo, que desenvolve processos sociais de comunicação, expressão e construção de conhecimento; melhora a conduta e a autoestima; explora a criatividade e, ainda, permite extravasar angústias e paixões, alegrias e tristezas, agressividade e passividade, capaz de aumentar a frequência de algo bom.

Sabemos que os jogos lúdicos na sala de aula, além de serem um recurso didático que o professor utiliza, são um instrumento que faz com que os alunos sintam o prazer de estudar e tenham juntamente com os colegas momentos de alegria.

É importante que o professor busque a metodologia de ensino diferenciada para que as suas aulas sejam mais prazerosas e que seus alunos possam ter um melhor aprendizado durante sua vida escolar.

O professor tem que provocar o aluno a pensar, criar situações para interação, solicitar que ele acompanhe a construção do conhecimento com uma aula lúdica, porém o mais próximo possível da sua realidade, porque assim ficará mais fácil para este estudante identificar, investigar e resolver o problema. Pode parecer contraditório, mas é através do lúdico (brincar) e da realidade (razão) que o professor pode construir situações de problematização que serão desencadeadoras de conhecimentos. Ele não pode elaborar respostas para o aluno, mas deve colaborar para que isto aconteça dentro do sujeito aprendente, criando um ambiente interativo, de respeito mútuo e confiança, onde toda dúvida é importante e nenhuma pergunta é idiota. Em aulas lúdicas podemos trabalhar questões graves, como o bullying (palavra do inglês que pode ser traduzida por “intimidar” ou “amedrontar”),

em qualquer série. No meio da aula, um fala mal, o outro chora e o resto cai na risada. Mesmo quando parece brincadeira, a agressão é séria (Santo Mauro, 2010, p. 66-73). Além desse assunto que é muito importante se trabalha em sala de aula, podemos utilizar para aqueles conteúdos que os alunos não conseguem assimilar.

Segundo Piaget (1977, p.14-31), a maior fonte de motivação, no que se refere ao desenvolvimento intelectual, é o desequilíbrio. Este momento de conflito cognitivo, que ocorre entre as predições e o instante do aprendizado, é importante para o desenvolvimento do aluno. Quando o professor consegue, através de uma aula lúdica, desestabilizar um aprendiz, estará oportunizando a ele a chance de buscar o equilíbrio.

É o equilíbrio uma condição pela qual lutamos sempre. Por isso, a importância de se trabalhar o lúdico na sala de aula com os alunos faz com que eles tenham o conhecimento do conteúdo através da demonstração dos jogos que ali estão demonstrando, ou seja, eles conseguem entender com mais facilidade os conteúdos.

“Brincar é uma atividade essencial à saúde física, emocional e intelectual da criança; é uma necessidade básica como comer, dormir e amar.” (Fridmann, 1996, p. 18).

Sabe-se que, ao envolver-se nas atividades lúdicas, a criança torna-se mais participativa e dinâmica na sala de aula, desenvolvendo maior agilidade no raciocínio, além de favorecer a socialização com os colegas e professores. Essa interação contribui também para o desenvolvimento afetivo e emocional, fortalecendo os vínculos interpessoais no ambiente escolar.

O Lúdico como Recurso Didático no Ensino Aprendizagem

Podemos descrever a aprendizagem como sendo “um processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente, de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir”.

A ludicidade é importante, faz com que as aulas fiquem mais atrativas, o aluno é estimulado a pensar e mostrar a sua criatividade, através das brincadeiras ele consegue interagir entre os colegas de aula, ou seja, consegue construir seu próprio conhecimento.

“O brincar e o jogar são atividades essenciais ao desenvolvimento humano e, quando utilizados na escola, podem contribuir significativamente para o aprendizado” (Kishimoto, 2003, p. 27).

O jogo lúdico, quando aplicado de forma planejada e de acordo com objetivos do professor, torna-se um recurso essencial no processo de ensino e aprendizagem. Ele contribui para que os alunos compreendam com mais facilidade os conteúdos de maior facilidade e os conteúdos de maior complexidade, além de promover a participação ativa, a disciplina e o engajamento tanto durante o jogo quanto nas demais atividades em sala de aula.

Luckesi (2014, p.18) afirma que a ludicidade deve ser entendida como uma dimensão essencial da existência humana e da prática educativa. A ludicidade

constitui uma abordagem pedagógica que possibilita o ensino de forma mais dinâmica e prazerosa, facilitando a aprendizagem e favorecendo a compreensão dos conteúdos. Por meio das atividades lúdicas, o aluno é estimulado a participar ativamente do processo educativo, desenvolvendo maior responsabilidade e comprometimento com os estudos.

“A ludicidade deve ser compreendida como uma necessidade humana que acompanha o sujeito em todos os momentos de sua vida, como uma dimensão essencial da existência” (Barcelar, 2009, p. 14).

Os alunos demonstram a necessidade de vivenciar uma metodologia lúdica diferenciada, capaz de despertar o interesse e o prazer em aprender. Nesse sentido, o professor deve buscar estratégias e alternativas pedagógicas inovadoras que tornem a sala de aula um espaço agradável de convivência e interação entre os colegas. A ausência de práticas diversificadas muitas vezes gera desmotivação, por isso é fundamental que as aulas promovam o comprometimento do aluno com os estudos e estimulem o interesse pelo aprendizado significativo.

Segundo Santos (1997, p. 35), o lúdico, quando utilizado como recurso didático, torna a aprendizagem mais significativa, pois desperta no educando o prazer de aprender e o interesse pela construção do conhecimento.

A prática lúdica, quando planejada de acordo com os objetivos do professor, pode se constituir em uma metodologia eficaz para promover a aprendizagem. Após a abordagem dos conteúdos, o uso de atividades lúdicas permite que os alunos assimilem melhor o conhecimento, demonstrando maior interesse e participação nas aulas. Essa metodologia favorece a interação entre colegas e professores, tornando o processo de ensino mais dinâmico, significativo e aprimorado.

“O jogo pedagógico é um instrumento essencial para o desenvolvimento das inteligências, pois, ao mesmo tempo que diverte, ensina, estimula e desperta o desejo de aprender” (Antunes, 2003, p. 27).

A aplicação de jogos constitui um importante instrumento pedagógico, pois auxilia o professor no processo de ensino, favorecendo a conexão do aluno com o conhecimento. Por meio das atividades lúdicas, o estudante desenvolve suas habilidades cognitivas, desperta a curiosidade e passa a interagir de forma mais ativa em sala de aula, aprendendo com prazer e entusiasmo.

O Lúdico no Desenvolvimento Cognitivo, Afetivo e Social da Criança

Sabe-se que a atividade lúdica possui grande importância no desenvolvimento integral da criança nos anos iniciais. Por meio do brincar, a criança estimula o raciocínio, aprimora sua capacidade de expressão, aprende a respeitar regras, desenvolve a afetividade e amplia as interações sociais com os colegas e demais pessoas ao seu redor.

Segundo Piaget (1978, p. 133-136), o jogo representa uma forma essencial de assimilação da realidade, por meio da qual a criança constrói seu conhecimento e

desenvolvimento de suas estruturas mentais. Assim, o lúdico favorece o crescimento intelectual e a aprendizagem de maneira natural e significativa.

Por meio dos jogos a criança é capaz de adquirir novos conhecimentos, desenvolvendo habilidades de forma dinâmica e estimulando sua capacidade intelectual. Dessa maneira, o jogo contribui para a construção e o fortalecimento do desenvolvimento cognitivo, favorecendo uma aprendizagem mais ativa e significativa ao longo do processo escolar.

De acordo com Kishimoto (1994, p. 23), “o brincar é uma forma de a criança se expressar, compreender o mundo, experimentar papéis sociais e construir conhecimentos”. Dessa forma, o lúdico constitui um recurso pedagógico fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação integral do educando.

Por meio dos jogos lúdicos, a criança desenvolve-se ao vivenciar diferentes interações sociais, aprendendo a dialogar, interagir e se expressar melhor com os colegas e com o professor. As atividades lúdicas contribuem para superar a timidez, favorecer a comunicação e fortalecer os laços sociais no ambiente escolar. Assim, dentro da perspectiva lúdica, o aluno aprende de forma mais significativa, prazerosa e participativa.

Desafios e Possibilidades da Prática Lúdica no Contexto Escolar

Diante das dificuldades, muitos professores ainda enfrentam desafios em relação à aplicação das práticas lúdicas, seja pela falta de formação adequada, seja pela ausência de habilidades para utilizá-las de forma pedagógica. Como consequência, essas práticas acabam sendo pouco exploradas em sala de aula, dando lugar a aulas essencialmente teóricas. No entanto, o uso do lúdico possui um grande valor pedagógico, pois contribui para tornar o processo de ensino e aprendizagem participativo e significativo para os alunos.

Conforme Kishimoto (2002, p. 45), o desafio é transformar o lúdico em parte integrante do currículo escolar, não apenas como recreação, mas como método de ensino significativo.

O lúdico representa uma forma de ensino e aprendizagem que promove resultados significativos no desenvolvimento dos alunos. Sua inclusão no currículo escolar poderia fortalecer o processo educativo, permitindo que os professores utilizem esse método de maneira contínua e planejada ao longo do ano letivo. Por meio das atividades lúdicas, os estudantes aprendem com mais interesse, interagem de forma colaborativa com colegas e professores, desenvolvem autonomia, expressam suas próprias opiniões e tornam-se mais capazes de tomar decisões que contribuem para sua formação pessoal e acadêmica ao longo da vida escolar. Segundo Luckesi (2014, p.38), o lúdico é um elemento essencial da prática pedagógica, pois possibilita a construção do conhecimento de forma prazerosa, favorecendo o desenvolvimento integral do educando.

“O lúdico possibilita à criança construir conhecimentos de maneira significativa, favorecendo a criatividade, autonomia e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais” (Santos, 1997, p.15).

A ludicidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois estimula suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais. Por meio das atividades lúdicas, o estudante participa ativamente da construção do próprio conhecimento, desenvolvendo o interesse pelos estudos e fortalecendo a interação com os colegas. Dessa forma, o lúdico contribui para que a criança se torne sujeito de suas próprias opiniões, tornando seu processo de aprendizagem mais dinâmico, significativo e prazeroso.

“No brincar, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade; no brincar, ela é maior do que ela é na vida cotidiana.” (Vygotsky, 1991, p. 109).

A presença de brinquedos e atividades lúdicas favorece a concentração da criança, pois ela tende a permanecer mais atenta quando interage com elementos que despertam seu interesse. Por isso, as práticas lúdicas representam um recurso importante no ambiente escolar; elas ajudam a manter o aluno conectado aos conteúdos trabalhados pela professora. Quando o ensino é articulado a uma atividade lúdica, a criança demonstra maior envolvimento, participa com mais entusiasmo e, conseqüentemente, apresenta melhor compreensão e retenção do conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu compreender que o lúdico é de suma importância e desempenha um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, tanto em sua dimensão histórica quanto em sua aplicação pedagógica na atualidade. A partir da análise bibliográfica na atualidade. A partir da análise bibliográfica realizada, observou-se que, desde tempos remotos até o contexto contemporâneo, o lúdico sempre esteve presente como elemento formativo, contribuindo para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral dos educandos. Dessa forma, o brincar atua como um meio que favorece a expressão de opiniões, a autonomia e o desenvolvimento afetivo e social, aspectos fundamentais para a trajetória escolar e para a formação humana ao longo da vida.

Então as atividades lúdicas ajudam muito os alunos a se expressar, trabalhar em grupos, é importante que o professor avalie o seu método de ensino e reveja esse método que são as atividades lúdicas, e que os alunos possam expressar seu ponto de vista, suas opiniões. O educador, ao indicar alguma atividade, deve deixar os alunos à vontade para que através das experiências com os outros colegas busquem soluções para construir o seu próprio conhecimento.

REFERÊNCIA

- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências: aprender brincando**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 27
- BARCELA, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 14.
- CABRERA, Waldirléia Baragatti; SALVI, Rosana Figueiredo. **A ludicidade no ensino médio: aspirações de pesquisa numa perspectiva construtivista**. In: Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências, 5., 2005, Bauru. Anais [...]. Bauru: ABRAPEC, 2005.
- FREITAS, L. R.; SALVE, M. A. **O Lúdico e a educação: o jogo como instrumento de aprendizagem**. 2008, p.42.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.45.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 23.
- KSMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 27
- LUCKESI, Cipriano Carlos, **Educação, ludicidade e ludicidade na vida e na escola**. Salvador: EDUFBA, 20014, p. 18).
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem educativa**. Salvador: Edufba, 2014, p. 38.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 133-136.
- ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa: um ponto de vista da psicoterapia**. São Paulo: Martins Fontes, 1903, p.149-167.
- SANTO MAURO, Edson. **O lúdico na formação do educador**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 66-73.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 15.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997. P. 35.
- SANTANA, Wilma de Cássia. **O jogo e a prática pedagógica no ensino de Ciências**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 109.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. Ed. São Paulo: Pioneira, 1997, p.14-31.



Jogos Didáticos como Recurso Pedagógico no Ensino de Biologia

Educational Games as a Pedagogical Resource in Biology Teaching

Valcilene Castro de Menezes

*Programa De Pós-Graduação Strictu Sensu, discente do curso de Mestrado em Ciências da Educação.
Professora - UFAM Universidade Federal do Amazonas em Ciências, Biologia e Química e especialista em Metodologia do Ensino.*

Resumo: O presente estudo tem como objetivo discutir a importância dos jogos didáticos no ensino de Biologia, destacando suas contribuições para a prática pedagógica do professor em sala de aula. A ludicidade apresenta-se como um recurso relevante tanto nas aulas teóricas quanto nas atividades práticas, possibilitando a retomada e a consolidação dos conteúdos por meio dos jogos didáticos. Para que os resultados sejam significativos, é fundamental que o professor planeje suas aulas de acordo com os objetivos propostos, utilizando metodologias lúdicas de forma intencional. Dessa maneira, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais dinâmico, favorecendo uma maior compreensão dos conteúdos pelos alunos. As metodologias ativas, mediadas por jogos didáticos, contribuem para que os estudantes participem de forma mais efetiva das aulas, aprendendo de maneira significativa e prazerosa.

Palavras-chave: jogos didáticos; ensino de biologia; ludicidade; aprendizagem significativa; metodologias ativas.

Abstract: This study aims to discuss the importance of didactic games in Biology teaching, highlighting their contributions to the teacher's pedagogical practice in the classroom. Playfulness is presented as a relevant resource both in theoretical classes and practical activities, enabling the review and consolidation of content through didactic games. For the results to be significant, it is essential that the teacher plans the classes according to the proposed objectives, intentionally using playful methodologies. In this way, the teaching-learning process becomes more dynamic, promoting a greater understanding of the content by the students. Active methodologies mediated by didactic games contribute to students participating more effectively in classes, learning in a meaningful and enjoyable way.

Keywords: didactic games; Biology teaching; playfulness; meaningful learning; active methodologies.

INTRODUÇÃO

O ensino de Biologia desempenha papel fundamental na formação dos estudantes, uma vez que possibilita a compreensão dos fenômenos naturais, do funcionamento dos seres vivos e das relações existentes entre o ser humano e o meio ambiente. Entretanto, apesar da relevância da disciplina no contexto educacional, muitos alunos apresentam dificuldades na aprendizagem dos conteúdos biológicos, especialmente devido à presença de conceitos abstratos, linguagem científica

complexa e metodologias tradicionais que, em alguns casos, tornam as aulas pouco atrativas e desmotivadoras.

Diante dessa realidade, torna-se necessário buscar estratégias pedagógicas capazes de favorecer um ensino mais dinâmico, participativo e significativo. Nesse contexto, os jogos didáticos vêm se destacando como importantes recursos pedagógicos no ensino de Biologia, pois contribuem para estimular o interesse, a criatividade, o raciocínio lógico e a interação entre os estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o uso de atividades lúdicas pode facilitar a compreensão dos conteúdos, tornando as aulas mais contextualizadas e próximas da realidade dos alunos.

Os jogos didáticos também favorecem a participação ativa dos estudantes, promovendo maior envolvimento nas atividades escolares e auxiliando no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Ao utilizar recursos lúdicos nas aulas de Biologia, o professor amplia as possibilidades metodológicas, permitindo que os alunos aprendam de maneira mais prática, colaborativa e reflexiva. Dessa forma, o ambiente escolar torna-se mais motivador e propício à construção do conhecimento científico.

A presente pesquisa buscou analisar a importância dos jogos didáticos como recurso pedagógico no ensino de Biologia, destacando suas contribuições para a melhoria da aprendizagem e para o fortalecimento das práticas pedagógicas em sala de aula. Além disso, o estudo pretendeu compreender de que maneira a utilização desses recursos pode colaborar para o desenvolvimento do interesse dos alunos pela disciplina e para a construção de um ensino mais significativo e participativo.

MÉTODO

Para realizar esse trabalho, usou-se uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos que buscam conhecer a história do lúdico no processo de ensino-aprendizagem nos tempos passados e nos atuais.

A pesquisa bibliográfica é “a atividade de consulta que está localizada nas fontes diversas de pesquisa”; essa pesquisa é importante para que tenhamos um melhor aprofundamento dos dados teóricos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A História do Lúdico no Brasil

A ludicidade esteve presente em diferentes períodos históricos da humanidade, manifestando-se por meio de brincadeiras, jogos, danças e atividades recreativas que acompanharam o desenvolvimento social e cultural das civilizações. Desde os povos antigos, o lúdico foi utilizado como forma de interação, transmissão de conhecimentos e fortalecimento das relações sociais. Ao longo do tempo, as

atividades lúdicas passaram a ser reconhecidas não apenas como entretenimento, mas também como importantes instrumentos educativos.

Na Antiguidade, os filósofos gregos já discutiam a importância do brincar no desenvolvimento humano. Entre eles, destacou-se Platão (427–347 a.C.), considerado um dos primeiros pensadores a defender o uso de jogos educativos na formação das crianças. Para o filósofo, a educação deveria contribuir para a construção moral do indivíduo e para a formação de cidadãos preparados para viver em sociedade. Segundo Platão, as atividades lúdicas favoreciam o desenvolvimento intelectual e social das crianças, tornando o processo educativo mais natural e significativo.

Na Grécia Antiga, os jogos eram utilizados como instrumentos pedagógicos para transmitir ensinamentos relacionados à cultura, à disciplina, ao raciocínio e à convivência social. As crianças aprendiam por meio de brincadeiras, competições e exercícios físicos, considerados fundamentais para a formação integral do indivíduo.

No Brasil, a história do lúdico sofreu forte influência das culturas indígenas, africanas e portuguesas. Os povos indígenas utilizavam brincadeiras e jogos como formas de ensinar atividades relacionadas à caça, à pesca e à sobrevivência. As crianças aprendiam observando os adultos e participando das atividades do cotidiano. Muitos brinquedos eram confeccionados artesanalmente com elementos retirados da natureza, como madeira, sementes, barro e fibras vegetais.

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, novas práticas educativas foram introduzidas no processo de ensino. Os jesuítas utilizaram atividades lúdicas como instrumentos pedagógicos durante a catequização dos povos indígenas. Jogos, dramatizações e brincadeiras passaram a ser utilizados como estratégias para facilitar o aprendizado religioso e moral.

Durante a Idade Média, a educação esteve sob responsabilidade da Igreja Católica. As escolas funcionavam junto aos mosteiros, catedrais e instituições religiosas. Nesse período, o ensino era baseado principalmente na disciplina e na transmissão de conhecimentos religiosos. Apesar disso, as manifestações lúdicas continuaram presentes na sociedade por meio de festividades populares, danças e jogos tradicionais.

Na Idade Moderna, ocorreram importantes transformações no sistema educacional. O modelo tradicional de ensino passou a valorizar o professor como principal transmissor do conhecimento, enquanto os alunos assumiam papel mais passivo no processo educativo. Mesmo diante dessa realidade, começaram a surgir discussões sobre metodologias mais dinâmicas e participativas, reconhecendo a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil.

Atualmente, o lúdico ocupa espaço significativo nas práticas pedagógicas, sendo reconhecido como importante recurso para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Jogos, brincadeiras e atividades recreativas passaram a integrar o cotidiano escolar como estratégias capazes de favorecer aprendizagens mais significativas e participativas.

Segundo Silva, Mendes e Ferreira (2023), os jogos didáticos contribuem para tornar os conteúdos escolares mais acessíveis aos estudantes, favorecendo maior participação e interação durante as aulas. Os autores destacam que “Os jogos didáticos auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem e favorecem a construção do conhecimento de maneira dinâmica e significativa” (Silva; Mendes; Ferreira, 2023, p. 8).

Dessa forma, compreende-se que a ludicidade possui importante trajetória histórica e educacional, sendo atualmente considerada elemento essencial para práticas pedagógicas mais inovadoras e participativas.

A Importância do Lúdico na Sala de Aula

O lúdico representa importante ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, pois favorece a participação ativa dos estudantes e contribui para a construção do conhecimento de forma dinâmica, criativa e significativa. A utilização de jogos, brincadeiras e atividades recreativas estimula o interesse dos alunos pelos conteúdos trabalhados em sala de aula, tornando o ambiente escolar mais participativo e motivador.

Segundo Carl Rogers (1983), o desenvolvimento da autoestima e da valorização pessoal é fundamental para a aprendizagem. Para o autor, o ambiente escolar deve proporcionar condições favoráveis para que os estudantes expressem sentimentos, opiniões e experiências. Nesse sentido, o lúdico torna-se importante instrumento pedagógico por favorecer a interação, a comunicação e a construção coletiva do conhecimento.

Rogers (1983, p. 152) afirma que “A aprendizagem significativa ocorre quando o estudante participa ativamente do processo educativo e sente-se valorizado no ambiente escolar”.

As atividades lúdicas também favorecem o desenvolvimento social e emocional dos estudantes, permitindo que expressem sentimentos, compartilhem experiências e fortaleçam as relações interpessoais. Além disso, os jogos didáticos estimulam habilidades relacionadas ao raciocínio lógico, à criatividade, à cooperação e à resolução de problemas.

Nesse contexto, torna-se essencial que o professor utilize metodologias diferenciadas capazes de aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes. O educador deve criar situações de aprendizagem que estimulem a curiosidade, a investigação e a participação ativa dos alunos.

Segundo Santomauro (2010, p. 68), o lúdico contribui para tornar as aulas mais significativas e participativas, permitindo que os estudantes desenvolvam conhecimentos de forma mais contextualizada. A autora destaca que “É através do lúdico e da realidade que o professor pode construir situações de problematização desencadeadoras de conhecimentos”.

Além disso, o lúdico pode ser utilizado como instrumento para trabalhar questões importantes relacionadas à convivência social, como respeito, cooperação e combate ao bullying no ambiente escolar.

Outro importante teórico relacionado ao desenvolvimento infantil foi Jean Piaget (1978), que destacou a importância do conflito cognitivo no processo de aprendizagem. Segundo Piaget (2003), o desenvolvimento intelectual ocorre quando o indivíduo é desafiado a buscar soluções para situações novas e desconhecidas.

De acordo com Wadsworth (1977, p. 20), baseado na teoria piagetiana: “O desequilíbrio cognitivo é fundamental para o desenvolvimento intelectual, pois estimula o indivíduo a reorganizar seus conhecimentos”.

Nesse sentido, o uso de atividades lúdicas favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da aprendizagem significativa, pois desperta a curiosidade e estimula os estudantes a buscar respostas para os desafios apresentados.

Os jogos didáticos também contribuem para melhorar o rendimento escolar dos estudantes, uma vez que tornam o aprendizado mais prazeroso e participativo. Segundo Rodrigues *et al.* (2017), os jogos educativos favorecem maior envolvimento dos alunos nas atividades escolares e contribuem para a assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Os autores (2017, p. 12) afirmam que: “Os jogos didáticos favorecem a motivação, a interação e o desenvolvimento da aprendizagem de maneira mais dinâmica e significativa”.

Dessa forma, compreende-se que o lúdico possui grande importância no ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e favorecendo práticas pedagógicas mais inovadoras e participativas.

O Lúdico como Recurso Didático no Ensino-Aprendizagem

A aprendizagem pode ser compreendida como um processo contínuo de aquisição e assimilação de conhecimentos, habilidades e experiências. Nesse contexto, a ludicidade apresenta-se como importante recurso pedagógico capaz de favorecer o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos estudantes.

O uso de atividades lúdicas no processo educativo possibilita aulas mais atrativas e participativas, estimulando os alunos a pensar, criar, investigar e construir seus próprios conhecimentos. Por meio dos jogos e brincadeiras, os estudantes desenvolvem habilidades relacionadas à comunicação, cooperação, resolução de problemas e raciocínio lógico.

Segundo Xavier (2020), os jogos didáticos tornam os conteúdos escolares mais acessíveis aos estudantes, favorecendo a compreensão de temas considerados complexos. A autora destaca que o uso de atividades lúdicas contribui para aumentar o interesse dos alunos pelas aulas e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, os recursos lúdicos favorecem a interação entre os estudantes, fortalecendo as relações interpessoais e promovendo aprendizagens coletivas. Durante as atividades, os alunos tornam-se mais motivados e participativos, o que contribui para melhorar o desempenho escolar.

No contexto do ensino de Biologia, os jogos didáticos possuem papel ainda mais relevante, pois auxiliam na compreensão de conteúdos abstratos e científicos.

Segundo Martins *et al.* (2021, p. 5): “O emprego de atividades lúdicas desperta o interesse, a memória e a criatividade durante a construção do conhecimento científico”

A utilização de metodologias ativas associadas ao lúdico também vem sendo apontada como importante estratégia para melhorar a qualidade do ensino. Estudos recentes demonstram que jogos educativos promovem maior envolvimento dos estudantes nas atividades escolares e favorecem aprendizagens mais significativas.

Segundo Lima, Lopes e Silva (2023), os jogos didáticos despertam o interesse dos estudantes e fortalecem o processo de fixação dos conteúdos no ensino de Ciências e Biologia. Os autores ressaltam que as atividades lúdicas favorecem experiências mais dinâmicas e contextualizadas, contribuindo para a construção do conhecimento científico.

Leão e Nascimento (2024, p. 10) afirmam que metodologias inovadoras associadas aos jogos didáticos possibilitam práticas pedagógicas mais participativas e motivadoras. Segundo os autores: “Os recursos didáticos inovadores favorecem a contextualização dos conteúdos e aproximam o ensino da realidade dos estudantes”.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento da aprendizagem colaborativa. Durante os jogos educativos, os estudantes compartilham conhecimentos, interagem entre si e constroem coletivamente soluções para os desafios propostos. Essa interação fortalece o trabalho em equipe e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Teixeira, Angeluci e Prates Junior (2024) destacam que os jogos educacionais favorecem experiências de aprendizagem mais interativas e participativas, permitindo que os estudantes compreendam os conteúdos científicos de maneira mais dinâmica.

Dessa forma, percebe-se que os jogos didáticos representam importantes instrumentos pedagógicos no ensino-aprendizagem, pois favorecem aulas mais motivadoras, participativas e significativas. Além de facilitar a compreensão dos conteúdos escolares, esses recursos contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então as atividades lúdicas ajudam muito os alunos a se expressar, trabalhar em grupos, é importante que o professor avalie o seu método de ensino e reveja esse método que são as atividades lúdicas, e que os alunos possam expressar seu ponto de vista, suas opiniões. O educador, ao indicar alguma atividade, deve deixar os alunos à vontade para que através das experiências com os outros colegas busquem soluções para construir o seu próprio conhecimento.

REFERÊNCIA

- PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.
- ROGERS, Carl Ransom. *et al.* **Em busca da vida**. São Paulo: Sammus, 1983.
- SANTOMAURO, Beatriz. Cyberbullying. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano 25, n. 233. p. 66-73, abril, junho/julho 2010.
- GONÇALVES, Ana Claudia Pereira Spadacio. **Utilização de jogos didáticos no ensino de biologia: uma revisão de literatura**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020.
- LEÃO, Marcelo Franco; NASCIMENTO, Maria Beatriz Gomes do. Metodologias de ensino e recursos didáticos utilizados em aulas de Biologia no Ensino Médio: levantamento da produção atual (2017-2023). **Revista Destaques Acadêmicos**, 2024.
- LIMA, Maria Aparecida de; LOPES, Suzana; SILVA, Alexandre Leite dos Santos. Jogos didáticos no ensino de Ciências: um panorama da produção encontrada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **Revista de Ensino Educação e Ciências Humanas**, v. 24, n. 3, 2023.
- MARTINS, Isabely Maria *et al.* Borboleteando: jogo didático como alternativa no processo de ensino-aprendizagem em Ciências. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, 2021.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- RODGERS, Carl R. **Liberdade para aprender em nossa década**. Belo Horizonte: Interlivros, 1983.
- RODRIGUES, Alzeir Machado *et al.* **A utilização de jogos didáticos no ensino de Biologia: uma revisão de literatura**. Educere et Educare, 2017.
- SANTOMAURO, Beatriz. **Jogos e brincadeiras na aprendizagem escolar**. Nova Escola, São Paulo, 2010.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SILVA, Luciana Aparecida Siqueira; MENDES, Gessica da Silva; FERREIRA, Alessandra Pavolin Pissolati. Jogos didáticos no ensino de genética: análise das publicações do ENEBIO. **Revista Mediação**, 2023.
- TEIXEIRA, Jonas da Silva; ANGELUCI, Alan César Belo; PRATES JUNIOR, Paulo. Let's play? A systematic review of board games in biology. **Journal of Biological Education**, v. 58, n. 2, 2024.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1977.

XAVIER, Kamila Alves. **Jogos didáticos para o ensino de zoologia: revisão bibliográfica das edições +.do ENEBIO**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.



O Analfabetismo Funcional na Disciplina de Filosofia Nos 3º Ano do Ensino Médio no Município de Coari Amazonas, Brasil, Escola Maria Almeida do Nascimento no Ano 2024

Functional Illiteracy in the Philosophy Discipline in the 3rd Year of High School in the Municipality of Coari, Amazonas, Brazil, Maria Almeida do Nascimento School, Year 2024

Celson Carlos Duarte Marques

Graduação em Filosofia. Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil. Especialização em Psicopedagogia. Faculdade de Educação da Serra, Fase, Mestrado em Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Del Sol, Unades, Paraguay.

Resumo: O analfabetismo funcional constitui um dos principais desafios da educação brasileira, especialmente no Ensino Médio, fase em que os estudantes precisam desenvolver competências relacionadas à leitura, interpretação textual e pensamento crítico. Na disciplina de Filosofia, essas habilidades tornam-se indispensáveis, pois o ensino filosófico exige compreensão de textos, análise de conceitos abstratos, argumentação e reflexão sobre questões sociais, éticas e culturais. Entretanto, muitos alunos apresentam dificuldades em interpretar textos filosóficos, identificar ideias centrais e relacionar teoria e prática, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa aborda o analfabetismo funcional na disciplina de Filosofia nos 3º anos do Ensino Médio da Escola Maria Almeida do Nascimento, no município de Coari, Amazonas, no ano de 2024. O estudo surgiu a partir da observação das dificuldades dos estudantes durante aulas, avaliações e debates em sala de aula, evidenciando limitações na leitura crítica e na construção do pensamento reflexivo. Além disso, o trabalho discute a influência de fatores sociais, econômicos e estruturais, como desigualdade social, acesso limitado à leitura, carência de infraestrutura escolar e impactos educacionais pós-pandemia. O estudo também enfatiza a importância das políticas públicas educacionais e da obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio, garantida pela Lei nº 11.684/2008, destacando o papel da disciplina na formação cidadã e ética dos estudantes. A pesquisa evidencia ainda a relevância da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ressaltando que o combate ao analfabetismo funcional deve envolver todas as áreas do conhecimento e práticas pedagógicas inclusivas. Conclui-se que o fortalecimento das competências leitoras e interpretativas é essencial para melhorar o ensino de Filosofia e promover uma educação mais crítica, reflexiva e transformadora. Dessa forma, torna-se necessário desenvolver estratégias metodológicas que incentivem a leitura, a participação ativa dos alunos e a construção da autonomia intelectual, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Palavras-chave: analfabetismo funcional; filosofia; ensino médio; leitura e interpretação; pensamento crítico; educação; EJA; políticas públicas.

Abstract: Functional illiteracy is one of the main challenges in Brazilian education, especially in high school, a phase in which students need to develop skills related to reading, text interpretation, and critical thinking. In the subject of Philosophy, these skills become indispensable, as philosophical teaching requires comprehension of texts, analysis of abstract

concepts, argumentation, and reflection on social, ethical, and cultural issues. However, many students have difficulties interpreting philosophical texts, identifying central ideas, and relating theory and practice, compromising the teaching-learning process. This research addresses functional illiteracy in the Philosophy subject in the 3rd year of high school at the Maria Almeida do Nascimento School, in the municipality of Coari, Amazonas, in 2024. The study arose from observing the students' difficulties during classes, assessments, and classroom debates, highlighting limitations in critical reading and the construction of reflective thought. Furthermore, the work discusses the influence of social, economic, and structural factors, such as social inequality, limited access to reading, lack of school infrastructure, and post-pandemic educational impacts. The study also emphasizes the importance of public educational policies and the mandatory inclusion of Philosophy in High School, guaranteed by Law No. 11,684/2008, highlighting the role of the discipline in the civic and ethical formation of students. The research also highlights the relevance of Youth and Adult Education (EJA), emphasizing that the fight against functional illiteracy must involve all areas of knowledge and inclusive pedagogical practices. It concludes that strengthening reading and interpretive skills is essential to improve the teaching of Philosophy and promote a more critical, reflective, and transformative education. Thus, it becomes necessary to develop methodological strategies that encourage reading, the active participation of students, and the construction of intellectual autonomy, contributing to the formation of conscious and participatory citizens.

Keywords: functional illiteracy; philosophy; high school; reading and interpretation; critical thinking; education; adult education; public policies.

INTRODUÇÃO

O analfabetismo funcional representa um dos grandes desafios da educação brasileira contemporânea, especialmente no contexto do Ensino Médio, etapa em que os estudantes precisam desenvolver habilidades mais complexas de leitura, interpretação e pensamento crítico. Diferente do analfabetismo absoluto, o analfabetismo funcional refere-se à dificuldade que o indivíduo possui em compreender, interpretar e utilizar informações presentes em textos, gráficos e situações do cotidiano, mesmo sabendo ler e escrever de maneira básica. Essa problemática afeta diretamente o desempenho escolar dos alunos, principalmente em disciplinas que exigem maior capacidade reflexiva, argumentativa e interpretativa, como é o caso da Filosofia.

A disciplina de Filosofia possui papel fundamental na formação intelectual, ética e social dos estudantes do Ensino Médio, pois estimula o desenvolvimento do senso crítico, da autonomia do pensamento e da capacidade de argumentação. Além disso, contribui para que os alunos reflitam sobre questões relacionadas à sociedade, política, cultura, moral e cidadania. Entretanto, para que haja uma aprendizagem significativa na área filosófica, torna-se indispensável que o estudante tenha competências mínimas de leitura e interpretação textual, uma vez que grande parte dos conteúdos trabalhados envolve análise de textos, compreensão de conceitos abstratos e construção de argumentos.

Nesse contexto, o analfabetismo funcional surge como um obstáculo importante para o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia nos 3º anos do

Ensino Médio. Muitos estudantes apresentam dificuldades em compreender textos filosóficos, interpretar questões discursivas, identificar ideias centrais e estabelecer relações entre teoria e realidade social. Essa limitação compromete não apenas o desempenho acadêmico, mas também a formação crítica dos alunos, dificultando sua participação ativa na sociedade e reduzindo sua capacidade de reflexão diante das problemáticas contemporâneas.

No município de Coari, localizado no estado do Amazonas, essa realidade educacional também se faz presente em diversas instituições públicas de ensino. A Escola Maria Almeida do Nascimento, inserida nesse contexto, enfrenta desafios relacionados ao desempenho escolar dos estudantes, especialmente no que diz respeito às habilidades de leitura e interpretação textual na disciplina de Filosofia. Em muitos casos, os alunos conseguem realizar leituras superficiais, porém encontram dificuldades em compreender conteúdos mais complexos, interpretar textos filosóficos e elaborar argumentos coerentes durante as atividades propostas em sala de aula.

A presente pesquisa busca compreender de que forma o analfabetismo funcional interfere no aprendizado da disciplina de Filosofia nos 3º anos do Ensino Médio da Escola Maria Almeida do Nascimento, no município de Coari – Amazonas, no ano de 2024. A escolha do tema surgiu a partir da observação das dificuldades apresentadas pelos estudantes durante as aulas, avaliações e debates realizados no ambiente escolar. Tais dificuldades evidenciam a necessidade de investigar os fatores que contribuem para o baixo desempenho interpretativo e para as limitações na construção do pensamento crítico dos alunos.

É importante destacar que o Ensino Médio representa uma etapa decisiva na formação educacional dos jovens, principalmente porque prepara os estudantes para o ingresso no ensino superior, no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Dessa forma, compreender os impactos do analfabetismo funcional no processo educativo torna-se essencial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas capazes de melhorar a qualidade da aprendizagem e fortalecer as competências leitoras dos estudantes.

Além disso, a Filosofia desempenha papel indispensável na formação humana e social, pois incentiva os alunos a questionarem a realidade, refletirem sobre valores éticos e desenvolverem posicionamentos críticos diante das diversas situações da vida cotidiana. Quando o estudante apresenta limitações de leitura e interpretação, acaba encontrando dificuldades para compreender conceitos filosóficos, participar de debates e construir argumentos fundamentados. Consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem torna-se limitado, prejudicando tanto o desempenho escolar quanto a formação cidadã.

Outro aspecto relevante refere-se às desigualdades educacionais presentes em diferentes regiões do Brasil, especialmente em municípios do interior amazônico, onde fatores sociais, econômicos e estruturais podem influenciar diretamente a qualidade da educação. Questões como acesso limitado a materiais de leitura, dificuldades socioeconômicas, ausência de incentivo à leitura no ambiente familiar e carências na infraestrutura escolar podem contribuir para o aumento das dificuldades

de aprendizagem entre os estudantes. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar a realidade local da Escola Maria Almeida do Nascimento para compreender como esses fatores podem estar relacionados ao analfabetismo funcional na disciplina de Filosofia.

A pesquisa também possui relevância social e educacional, pois poderá contribuir para reflexões sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e estratégias metodológicas voltadas ao fortalecimento da leitura crítica e da interpretação textual no Ensino Médio. A partir da identificação das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes, será possível discutir alternativas que favoreçam uma aprendizagem mais significativa, dinâmica e participativa no ensino de Filosofia.

Dessa maneira, o estudo pretende não apenas identificar os impactos do analfabetismo funcional no desempenho dos estudantes, mas também destacar a importância da leitura, da interpretação textual e do pensamento crítico na construção do conhecimento filosófico. Espera-se que a pesquisa contribua para o debate educacional sobre a necessidade de fortalecer as competências leitoras no ambiente escolar, promovendo uma educação mais crítica, reflexiva e transformadora.

Por fim, compreender a relação entre analfabetismo funcional e aprendizagem filosófica torna-se essencial para a busca de melhorias no processo educativo, principalmente em contextos escolares que enfrentam desafios relacionados à leitura e interpretação textual. Assim, a presente pesquisa pretende colaborar para a valorização da Filosofia no Ensino Médio e para a construção de práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes maior autonomia intelectual, desenvolvimento crítico e participação consciente na sociedade.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA

Desde 2008, todas as escolas brasileiras são obrigadas por lei a ensinar sociologia e filosofia durante o ensino médio. Considerada um avanço por muitos professores, a obrigatoriedade estaria ameaçada por um projeto de lei de autoria do deputado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF).

As diretrizes da educação nacional asseguram que a educação abrange os processos de formação relacionados com a vida familiar, a convivência no trabalho, nas instituições, nos movimentos sociais, na organização da sociedade civil e nas manifestações culturais, preparando o educando para o trabalho e para a cidadania "(...) de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" (Brasil, 1996). De acordo com esses documentos, espera-se o aprimoramento do educando como pessoa humana, a partir de uma formação ética e da compreensão dos processos produtivos.

Este projeto foi desenvolvido esse ano na escola Maria Almeida do Nascimento nas turmas do Ensino Médio e da Modalidade EJA. Esse projeto contribuiu na aprendizagem dos alunos do ensino médio, sendo um mediador nesse processo, a

educação ainda está em fase de recuperação, devido à pandemia da Covid-19 que causou várias problemáticas na educação dos discentes.

Projeto PCE-FAPEAM-2024: Brincando e Aprendo com a Filosofia.



Fonte: Marques (2024).

O Projeto de Lei (PL nº 6.003/2013) pretende alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 9º, 35º e 36º e propõe, além da questão que envolve as duas disciplinas, aplicar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de forma seriada, em cada um dos três anos dessa etapa, e ampliar a carga horária mínima do ensino médio para 3(três) mil horas (hoje são 2.400 horas). Com a ampliação, segundo o deputado, seria possível aumentar o número de horas de sociologia e filosofia.

O artigo discorre sobre o analfabetismo funcional, conceito que se refere à condição de pessoas ou sociedades que utilizam a leitura e a escrita. Recupera as origens do conceito e suas diversas aplicações, inclusive servindo a concepções teóricas divergentes. Aponta os principais problemas teóricos e metodológicos implicados na pesquisa sobre o tema. Afirma as tendências mais atuais no campo, que consideram o alfabetismo como fenômeno multidimensional e a importância de se considerarem os contextos práticos e ideológicos em que realizam os usos da leitura e da escrita. Descreve, em linhas gerais, as opções metodológicas de um estudo sobre o tema que vem sendo realizado na América Latina, do qual participa uma equipe de pesquisadores brasileiros.

O principal desafio das instituições é propor mecanismos que possam fazer com que o ensino de Filosofia na Escola de maneira geral seja concretizado como uma disciplina importante na formação do educando, como essencial na vida dele.

Na leitura de algumas pesquisas sobre educação e ensino, consideramos como um problema a distância entre teoria e prática, entre falar de um ensino possível e fazer esse ensino. Deparamo-nos,então, com teorias bonitas sobre

educação e ensino, mas pensamos: Na sala de aula, como fazemos isso, que se apresenta muito teórico? Ou, muitas vezes, lemos algumas pesquisas em educação e nos perguntamos se o autor consegue fazer tudo aquilo a que se propõe. Parece ótimo, mas tão distante daquilo que conseguimos fazer e viver na prática em sala de aula que nos sentimos desestimulados, como se estivéssemos tentando realizar algo impossível. O peso dado para disciplina de Filosofia quase não tem importância para educando sendo que ao término do Ensino Médio os mesmos irão se deparar com os pensadores que serão utilizados na academia, com isso as dificuldades que antes os mesmos terão poderia ser evitado com uma carga horária maior no ensino médio, possibilitando um melhor aprendizado

Ao pensar o ensino de filosofia a partir dos conceitos explorados neste estudo, tentamos praticá-los, vivê-los, experimentá-los em sala de aula, práticas que, muitas vezes, fazem parte do trabalho dos professores de filosofia (Lei n.º. 4.024/61), outras vezes em uma ausência (Lei n.º. 5.692/71) ou em uma presença controlada (Lei n.º. 7.044/82) (Alves, 2002, p.119). “A criação da disciplina é necessária para garantir um processo de ensino e aprendizagem que assegure a especificidade de sua área” (Alves, 2002, p.137).

Sendo assim, a condição atual da filosofia promovida em 2008 pela Lei n. 11684/08, que inclui a filosofia como disciplina obrigatória nos três anos do currículo do Ensino Médio e que altera o art. 36 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 representa algo novo e muito requerido.

Para muitos professores, assim como para nós, algumas questões vão se tornando fundamentais: qual é a especificidade do ensino de filosofia? O que ensinar? Como ensinar? Se a filosofia é estabelecida com o propósito de contribuir para o exercício da cidadania, o que isso significa? Considerando-se que a disciplina é instituída com apenas uma aula de cinquenta minutos por semana, com esse tempo é possível fazer um ensino filosófico? Ao pensar em escolas com um número excessivo de alunos por sala, como propiciar e identificar se está ocorrendo um pensamento filosófico por parte dos estudantes?

Como fazer filosofia nesse contexto? Sabemos que, muitas vezes, os cursos de graduação em Filosofia, no Brasil, seguem a tradição de serem cursos de história da filosofia, em que se releve qualquer exercício da produção filosófica. Até mesmo as disciplinas específicas da licenciatura não conseguem fazer um diálogo entre a prática da sala de aula e o ensino universitário. Dessa forma, os professores iniciantes não praticam um modelo muito além do de seus professores, ou seja, um modelo acadêmico e teórico de aulas de filosofia. Ou seja, a situação de ensinar filosofia está, na maioria das vezes, concentrada na dualidade entre reproduzir certo academicismo e fazer. A LDB 9.394/96 justifica a restituição da filosofia no Ensino Médio como necessária para o exercício da cidadania. Observamos que, realizada em um horário de cinquenta minutos, a prática do Ensino Médio está voltada, na maioria das vezes, para a transmissão da história da filosofia, a partir da referência do ensino superior. No entanto, como os professores notam que essa prática é inviável devido ao tempo e à disposição dos alunos, a outra opção que aparece é “desapegar” da história da filosofia para fazer das aulas um ambiente de

discussão sobre algum tema que interesse aos alunos ou que estejam em pauta pela mídia, fazer das aulas uma “discussão filosófica” sobre qualquer assunto, filosofia um debate qualquer que, no contexto do Ensino Médio, acredita-se que não necessitaria de um rigor filosófico.

Por que precisamos ser constantemente avaliados e submetidos a algo que, na maioria das vezes, não tem relação nenhuma com nossas vidas? Por que gastamos tanto tempo e energia para reproduzir e assimilar o livro e o professor? Por que não gastar esse tempo em questões que dizem respeito à própria vida? Se a filosofia tem também como característica a busca ou, pelo menos, o questionamento desses fazeres tão naturalizados, como fazer algo com sentido? Vale ressaltar que não procuramos, nesta pesquisa, um sentido universal e não pretendemos fazer da filosofia uma disciplina que liberte a educação de todas essas amarras.

Assim, acreditamos que este estudo estabelece relações com problemas que são singulares, experimentados e vividos de tal forma que não podem ser uniformizados. Não estamos lançando uma resposta para o ensino de filosofia no Ensino Médio, estamos compartilhando possibilidades e experiências vividas por meio desse ensino.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVAS

A concepção de educação de jovens e adultos é entendida como um direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos para não apenas se escolarizar. O EJA, como é conhecido, tem um papel fundamental na formação desses educandos fazendo a inclusão desses alunos que não tinham perspectivas de retornar à escola. Nesse contexto a escola vai além das paredes das escolas, tornando-se um ser social ativo nesse novo empreitado educacional desse educando. A escrita e a leitura são dois elos importantes para que haja a inclusão do indivíduo na sociedade para que não se torne um aluno analfabeto funcional.

Contudo, não é papel apenas do professor da disciplina de língua portuguesa trabalhar leitura e escrita ou os mais variados textos em sala de aula. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), todo professor, independentemente da sua área de deformação, deve ter o texto como instrumento de trabalho, para que os alunos e alunas em sua vida escolar aprendam a trilhar seus próprios caminhos na descoberta do aprender a aprender e então construir sua própria autonomia nesse processo de aprendizagem. As leituras e interpretações críticas trazem uma reflexão e um estudo de natureza didática na EJA, trabalhando o analfabetismo funcional e fazendo com que os sujeitos percebam a importância da formação com inúmeras pretensões e necessidades comunicativas. O trabalho com diferentes interpretações facilita a compreensão como a produção escrita (PUGA, 2009).

Os sujeitos da EJA não tiveram acesso na escola na idade certa ou não permaneceram em sala de aula pelos mais variados motivos, interrompendo o percurso escolar e voltando à escola apenas anos mais tarde. Com isso procuram

novamente a escola no sentido de aprender a ler, escrever e calcular para conseguir uma ascensão maior na sociedade em que estão inseridos. Esforçasse heroicamente tentando superar sua baixa autoestima para novamente aprender. Dependendo da história vivida por esse sujeito da EJA, seu crescimento escolar estará ainda mais comprometido. Por este motivo é importante que o educando se sinta acolhido e respeitado pela escola, percebendo-se sujeito ativo e importante na construção do conhecimento coletivo. Para Freire (1970, p. 46):

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

O trabalho com os sujeitos da EJA requer entendimento e compreensão que inclua e valorize as diferenças individuais e a diversidade cultural ali existente. Segundo Souza e Rodrigues (2009, p. 3):

O Desenvolvimento Inclusivo tenta harmonizar os diferentes modelos sociais existentes e valoriza as diferenças e a diversidade na construção de uma sociedade melhor. É um conceito que reconhece uma dívida de muito tempo com os povos mais pobres, com as pessoas com deficiência e com todos aqueles que sempre estiveram à margem da cidadania nacional e planetária.

Assim, observando os sujeitos da EJA, da Escola Estadual Maria Almeida do Nascimento no Município do Amazonas, pôde-se perceber as dificuldades dos mesmos para compreensão, interpretação e questões trabalhadas em sala de aula, refletindo também na escrita na disciplina de Filosofia. Sendo estruturado e com base nesses problemas diagnosticados em sala de aula, Analfabetismo Funcional na EJA.

A filosofia é apresentada como um conteúdo que pode promover o domínio crítico da cultura ocidental, sendo um instrumento determinante para uma formação ética e cidadã nesse contexto.

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão (Brasil, 2000, p.10).

A conceituação do analfabeto funcional, em geral, é o que lê e escreve frases simples, mas não é capaz de interpretar textos e colocar frases no papel e tem dificuldade em resolver cálculos básicos matemáticos, independentemente do nível educacional do aluno. Essas dificuldades no ensino interferem no seu crescimento profissional e na sua vivência em sociedade.

Os sujeitos trabalhadores que formam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são pessoas que advêm de uma miscigenação de etnias e culturas. Essa mistura iniciou-se, segundo o texto de Martins (2009), com o multiculturalismo. No Amazonas essa miscigenação fica latente, pois os povos originários em sua grande maioria estão culturalizados, sendo que em sua grande população desconhecem sua origem e com isso não sabem o contexto histórico em que estão inseridos, fazendo com que se sujeitem a essas condições como normais. Com uma formação multicultural e multirracial do povo brasileiro, em que os povos originários e o negro, além do europeu, representam papéis decisivos. O Brasil viveu e vive sobre a desigualdade social gerada pelas transformações de sua história de colonização. Segundo Filice (2009, p. 2):

A sociedade brasileira, ao longo dos anos, ancorada por teorias da mestiçagem, do branqueamento e do mito da democracia racial, alimenta e sustenta um abismo racial entre brancos/as e negros/as que precisa ser enfrentado. Precisamos compreender como, a despeito da negação do racismo, o Brasil alimenta grandes desigualdades, como atestam as estatísticas. Ignorar a história é permanecer na ignorância, conhecer é abrir estradas para recuperar a consciência capturada pelo poder. A educação das relações étnico-raciais caminha nesse sentido.

A concepção de educação de jovens e adultos é entendida como um direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos para não apenas se escolarizar. A escrita e a leitura são dois elos importantes para que haja a inclusão do indivíduo na sociedade leitora. Contudo, não é papel apenas do professor da disciplina de língua português trabalhar leitura e escrita ou os mais variados textos em sala de aula. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), todo professor, independentemente da sua área de formação, deve ter o texto como instrumento de trabalho, para que os alunos e alunas em sua vida escolar aprendam a trilhar seus próprios caminhos na descoberta do aprender a aprender e então construam sua própria autonomia nesse processo de aprendizagem. As leituras e interpretações críticas trazem uma reflexão e um estudo de natureza didática na EJA, trabalhando o analfabetismo funcional e fazendo com que os sujeitos percebam a importância da formação com inúmeras pretensões e necessidades comunicativas. O trabalho com diferentes interpretações dentro da filosofia facilita a compreensão como a produção escrita (Puga, 2009).

Os sujeitos da EJA não tiveram acesso na escola na idade certa ou não permaneceram em sala de aula pelos mais variados motivos, interrompendo o percurso escolar e voltando à escola apenas anos mais tarde. Com isso procuram novamente a escola no sentido de aprender a ler, escrever e calcular para conseguir uma ascensão maior na sociedade em que estão inseridos. Esforçam-se heroicamente tentando superar sua baixa autoestima para novamente aprender.

Dependendo da história vivida por esse sujeito da EJA, seu crescimento escolar estará ainda mais comprometido. Por este motivo, é importante que o educando se sinta acolhido e respeitado pela escola, percebendo-se sujeito ativo

e importante na construção do conhecimento coletivo. Uma prática pedagógica diferenciada deve ser levada em consideração para esse aluno diferenciado. Para Freire (1970, p. 46):

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles.

Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

O trabalho com os sujeitos da EJA requer entendimento e compreensão que inclua e valorize as diferenças individuais e a diversidade cultural ali existente. Segundo Souza e Rodrigues (2009), sendo que o mesmo tem uma vida diferenciada dos alunos do ensino regular, as práticas pedagógicas requerem que o mesmo se sinta valorizado e reconhecido pela sociedade, a mesma que muitas das vezes o rejeita.

O Desenvolvimento Inclusivo tenta harmonizar os diferentes modelos sociais existentes e valoriza as diferenças e a diversidade na construção de uma sociedade melhor. É um conceito que reconhece uma dívida de muito tempo com os povos mais pobres, com as pessoas com deficiência e com todos aqueles que sempre estiveram à margem da cidadania nacional e planetária (Souza e Rodrigues, 2009, p.03).

A escola moderna foi pensada como um sistema universalizado de educação, criada sob os pressupostos da Modernidade e amparada na ideia de que o progresso é possível e a educação é um meio para alcançá-lo a todos. O ideal formativo clássico, influenciado pela filosofia iluminista, afirma que o saber nos potencializa, libera e nos faz melhores e que o acesso à cultura e à escola democratizada para todos é o caminho para a supressão das desigualdades sociais, ao mesmo passo em que promove o acesso aos valores universais.

No entanto, passados mais de um século, alguns desses ideais estão ainda fora de alcance. O acesso universal à educação é algo distante da realidade em vários cantos do planeta, no Brasil no Estado do Amazonas essa realidade é visível devido à geografia regional e às dificuldades de comunicação nessa área do Brasil, o que fez com que a educação fosse um déficit de aprendizagem. Escancarando a desigualdade social na Educação brasileira, há muitas deficiências, visto que a escola está longe de ser uma instituição que ajuda a superar as desigualdades e garantir aos indivíduos o acesso à cultura, ao conhecimento e aos valores universais. Essa é uma das grandes contradições vividas na educação atual: ainda que todos concordem que o processo de escolarização é a base para uma sociedade mais culta, o acesso massivo à escola não conseguiu suprimir o grave problema do fracasso escolar.

Sendo assim, hoje nos deparamos com um grande contingente de analfabetos e analfabetos funcionais que frequentaram anos de educação escolarizada. Essa

situação só tem se agravado no mundo pós-moderno, no qual o papel do Estado de propor e regular as políticas públicas se debilita a partir dos interesses do mercado e de sua aspiração neoliberal. Esse mercado, que diminuiu significativamente a intervenção do Estado, transformou-o em um “Estado mínimo”.

Reivindica-se que o Estado garanta o direito à educação, porém, sem a devida regulamentação desse processo, instituindo-se uma falsa ideia de “autonomia” das instituições escolares, dos professores e da comunidade na gestão de sua proposta educativa. Nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como os latino-americanos, em que os problemas da miséria, da desigualdade social e da precariedade nas políticas sociais já eram enormes, os acordos neoliberais só aprofundaram e agravaram tais problemas. Foi o que aconteceu no Brasil, em que o cenário marcado pelos acordos do Governo Federal com o mercado neoliberal também marca as mudanças trazidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN), de 1995/1996.

Num contexto de intensas lutas pela redemocratização do país, após muitos anos de ditadura militar, a educação pública deixou milhares de escolas municipais, estaduais e federais sucateadas, com níveis alarmantes de analfabetismo e extrema desvalorização dos professores, os quais já traziam um baixo nível de formação inicial. Ou seja, as transformações de que tanto necessitava o país acabaram por ser freadas pelos acordos neoliberais entre governo e mercado nos anos 90 e, entre os investimentos vetados, estava a verba para a educação de jovens e adultos e a educação infantil. Esse assunto adquire crescente relevância no Brasil, uma vez que a tendência à universalização do acesso das crianças à escola leva à concreta redução do número de analfabetos absolutos.

Por outro lado, nos anos 2000, várias iniciativas em diferentes instâncias de governo passaram a estimular a permanência dos alunos na escola, tentando combater a evasão. A educação infantil e a educação de jovens e adultos passam a integrar os investimentos do FUNDEB. Houve também a criação de programas governamentais – como o Brasil Alfabetizado, que tentaram promover o retorno às salas de aula dos jovens e adultos. Isso foi feito no sentido de se corrigir o problema da falta de investimento da década anterior e da exclusão educacional de milhões de cidadãos que já ultrapassaram a idade da escolarização regular e não concluíram a educação básica. Mas aí é que se mostra uma importante contradição: se, por um lado, esses investimentos e iniciativas podem contribuir para que o nível de escolaridade da população avance, por outro lado, a questão que se põe atualmente é se o acesso e a frequência à escola não são suficientes para garantir a aquisição de habilidades necessárias à vida pessoal e profissional tais como as habilidades comunicativas relacionadas ao letramento - e a seu desenvolvimento como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Não é difícil nos depararmos com pessoas no município de Coari, Amazonas, que, mesmo sendo “alfabetizadas”, não conseguem compreender mensagens simples, como uma carta, um aviso, um anúncio de jornal; ou ainda, com universitários de variadas áreas humanas e exatas, que sentem dificuldade ao interpretar textos ou enunciados de questões em provas ou concursos, o que os leva a obterem

resultados bem abaixo do desejado. Essas dificuldades presentes dentro e fora das salas de aula estão relacionadas à questão do letramento ou do analfabetismo funcional que, como vimos, se refere às habilidades de leitura e escrita de textos em diferentes gêneros e funções sociais. Ou seja, a criança e o adolescente aprendem as letras, as sílabas e as palavras no processo inicial de alfabetização, mas não conseguem aprender a fazer um uso da palavra escrita de maneira significativa e criativa, como vimos na concepção de Paulo Freire. Isso nos leva a questionar o processo de escolarização e sua função, que é alfabetizar e letrar. De acordo com Ribeiro (16), os dados sobre o analfabetismo funcional confirmam que a educação básica é o pilar fundamental para promover a leitura, o acesso à informação, à cultura e à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O analfabetismo funcional representa um grande obstáculo para o desenvolvimento educacional dos estudantes do Ensino Médio, principalmente na disciplina de Filosofia, que exige interpretação, reflexão e capacidade argumentativa. A pesquisa realizada na Escola Maria Almeida do Nascimento, no município de Coari – Amazonas, evidenciou que muitos alunos apresentam dificuldades de leitura e compreensão textual, comprometendo o aprendizado filosófico e a formação crítica necessária para o exercício da cidadania.

Observou-se que fatores sociais, econômicos e estruturais influenciam diretamente o desempenho escolar dos estudantes, especialmente em regiões onde há desigualdade educacional e limitações no acesso à leitura e aos recursos pedagógicos. Além disso, os impactos causados pela pandemia da Covid-19 agravaram ainda mais as dificuldades de aprendizagem, refletindo na baixa capacidade interpretativa dos alunos.

A disciplina de Filosofia possui papel fundamental na construção do pensamento crítico e da autonomia intelectual, sendo indispensável para a formação humana e social dos educandos. No entanto, para que o ensino filosófico aconteça de maneira significativa, é necessário que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e análise textual.

Dessa forma, torna-se essencial que as escolas e os professores adotem práticas pedagógicas mais inclusivas, dinâmicas e voltadas ao fortalecimento das competências leitoras. Também é importante que as políticas públicas educacionais garantam melhores condições estruturais, formação docente e incentivo à leitura, visando combater o analfabetismo funcional e promover uma educação de qualidade.

Por fim, conclui-se que enfrentar o analfabetismo funcional é um desafio coletivo que envolve escola, família, sociedade e poder público. Investir no desenvolvimento da leitura crítica e do pensamento reflexivo significa contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, participativos e preparados para os desafios da vida acadêmica, profissional e social.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Dispõe sobre a inclusão da Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília, 2008.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.003, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 22 de maio de 2026.
- FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Educação e relações étnico-raciais no Brasil**. Brasília, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- MARTINS, Joel. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2009.
- MARQUES, Celson C. D. **Projeto PCE-FAPEAM-2024: Brincando e Aprendo com a Filosofia**. Coari-AM, 2024.
- PUGA, Vera Lúcia. **Leitura e interpretação textual na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, 2009.
- RIBEIRO, Vera Masagão. **Analfabetismo funcional e letramento no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa**. Educação & Sociedade, Campinas, ano 18, n. 60, p. 144-158, dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pH848XC5hFCqph7dGWXrCz/>. Acesso em: 22 de maio de 2026.
- SOUZA, Maria Elena Viana; RODRIGUES, Maria de Fátima. **Educação inclusiva e diversidade cultural**. Brasília, 2009.



As Dificuldades de Interpretação Textual na Disciplina de Filosofia nos 3º Anos do Ensino Médio da Escola Maria Almeida do Nascimento no Município de Coari – Amazonas, no Ano de 2024

The Difficulties of Textual Interpretation in the Philosophy Discipline in the 3rd Year of High School at the Maria Almeida do Nascimento School in the Municipality of Coari – Amazonas, in the Year 2024

Celson Carlos Duarte Marques

Graduação em Filosofia. Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil. Especialização em Psicopedagogia. Faculdade de Educação da Serra, Fase, Mestrado em Ciências da Educação. Universidad Del Sol, Unades, Paraguay.

Resumo: O presente trabalho aborda o tema do analfabetismo funcional na disciplina de Filosofia no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando as dificuldades enfrentadas pelos educandos na leitura, interpretação e compreensão de textos filosóficos. A pesquisa evidencia que a deficiência na formação básica dos alunos, associada à ausência de políticas públicas eficazes e à precariedade da infraestrutura educacional, contribui significativamente para o baixo rendimento escolar. Além disso, ressalta-se a importância do papel do professor como mediador do conhecimento, exigindo formação específica e práticas pedagógicas adequadas para promover uma aprendizagem crítica e reflexiva. O estudo também discute a relevância histórica da Filosofia na formação humana e no desenvolvimento das capacidades cognitivas, argumentativas e cidadãs. A partir das contribuições teóricas de autores como Paulo Freire, Michel Foucault, Hannah Arendt e Sílvio Gallo, analisa-se a relação entre educação, desigualdade social e formação crítica do sujeito. Conclui-se que o enfrentamento do analfabetismo funcional exige investimentos em políticas educacionais, valorização docente e metodologias de ensino que favoreçam a inclusão, a interpretação textual e o pensamento crítico, garantindo aos estudantes melhores condições de aprendizagem e participação social.

Palavras-chave: analfabetismo funcional; filosofia; ensino médio; EJA; aprendizagem; educação; políticas públicas.

Abstract: This paper addresses the issue of functional illiteracy in the Philosophy discipline in High School and Adult Education (EJA), highlighting the difficulties faced by students in reading, interpreting, and understanding philosophical texts. The research shows that deficiencies in students' basic education, coupled with the absence of effective public policies and the precariousness of educational infrastructure, significantly contribute to low academic performance. Furthermore, it emphasizes the importance of the teacher's role as a mediator of knowledge, requiring specific training and appropriate pedagogical practices to promote critical and reflective learning. The study also discusses the historical relevance of Philosophy in human formation and the development of cognitive, argumentative, and civic capacities. Based on the theoretical contributions of authors such as Paulo Freire, Michel Foucault, Hannah Arendt, and Sílvio Gallo, it analyzes the relationship between education, social inequality, and the critical formation of the individual. It is concluded that tackling

functional illiteracy requires investments in educational policies, teacher appreciation, and teaching methodologies that promote inclusion, textual interpretation, and critical thinking, guaranteeing students better learning conditions and social participation.

Keywords: functional illiteracy; philosophy; high school; adult education; learning; education; public policies.

INTRODUÇÃO

O tema proposto “O Analfabetismo Funcional na Disciplina de Filosofia” surgiu a partir de observações dos educadores no rendimento dos educandos em sala de aula e das dificuldades de ler e interpretar textos e obras de filósofos e seus autores.

Partindo desta realidade, observou-se a necessidade de viabilizar práticas pedagógicas que possam atingir as metas propostas no plano nacional de educação. A dificuldade de leitura e escrita de alguns educandos que vêm de sua base com déficits de aprendizagem corrobora uma ineficiência no processo de ensino em sala de aula; muitas das vezes contribuída pela não formação do profissional da área que não é habilitado na disciplina.

Entretanto, quando o profissional tem a possibilidade de fazer uma capacitação, é impedido pelo poder público que não autoriza sua saída para realizar essa formação, ficando assim frustrado com o sistema de ensino; ou então o mesmo faz um esforço e conclui sua capacitação, mas não tem o reconhecimento profissionalmente e muito menos financeiro.

O ENSINO DA FILOSOFIA

Há muita controvérsia entre os próprios filósofos quanto à definição da filosofia. Alguns argumentam que a filosofia é a “rainha das ciências”, ou a ciência mais geral e universal com relação a ciências como biologia, física etc. Outros argumentam que a filosofia nos informa acerca da composição do universo, outros filósofos argumentam contrariamente a qualquer ideia de pesquisa nesse sentido. Que a filosofia é uma atividade racional, com base em argumentos e na crítica das evidências. A solução seria pedir ajuda a alguém fora da filosofia, como, por exemplo, um historiador de ideias que observasse as características comuns aos filósofos como forma de estabelecer uma definição mais coerente para a filosofia. Ainda assim, este historiador de ideias poderia ser filosoficamente astuto, o suficiente para manifestar-se tendenciosamente sobre a questão.

As origens do pensamento ocidental sobre a educação devem ser procuradas a partir dos primeiros passos da filosofia que nasce como questionamento do homem sobre o mundo em que vive, dos pré-socráticos aos contemporâneos, pergunta-se referente à ação do homem e ao mundo em que ele vive.

Sócrates, Platão e Aristóteles, pelas condições da educação do cidadão, contribuíram para ajustá-lo ao modelo prescritivo da polis, isto é, aos valores e

interesses da comunidade. Mesmo as incursões etimológicas sobre os verbos de ensinar e aprender evidenciam aspectos inéditos destas práticas. No latim *insignare* é verbo tardio, que carrega o sentido de marcar, traçar sinais, indicações, referências em um espaço (in-), desde então já referido a um espaço específico, aquele da escola. Assim, correspondentemente, aprender, do latim *prehendo*, possui o sentido de pegar, tomar, arrestar, coletar.

Aprender parte de uma atitude de pessoal do indivíduo e requer um comprometimento com esse aprendizado. Realizando práticas pedagógicas que possam ser exercidas em sala de aula pelos docentes, com a finalidade de realizar atividades que possam facilitar a aprendizagem desses educandos em sala de aula.

Sempre que pensamos o trabalho pedagógico dos professores de filosofia na escola é tomado pelo estranhamento do que representa sua presença interdisciplinar, embora reconheça mérito em todo o esforço que se tem empreendido no sentido de formatar e disponibilizar ferramentas pedagógicas mais adequadas ao seu ensino, damos-nos o privilégio da dúvida: Será mesmo esse o lugar de sua presença? Tivemos a oportunidade de escrever que

A Filosofia, ao dirigir-se à Escola, recebe uma “encomenda” daqueles que a determinaram enquanto componente curricular e insere-se num projeto mais amplo que sua disciplinarização. Tal poder ser corroborado para a construção de um modelo de homem/mulher e mundo preconizados por aqueles que, de fora, determinam qual é a formatação da escola que deverá corresponder ao projeto político vigente. Dessa forma, a Filosofia encomendada para a escola não é qualquer Filosofia (Matos, 2014, p. 152).

Os sujeitos trabalhadores que formam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são pessoas que advêm de uma miscigenação de etnias e culturas. Essa mistura iniciou-se, segundo o texto de Martins (2009), em Coari, a essa realidade fica evidenciada de modo que com uma formação multicultural e multirracial do povo brasileiro, em que o índio e o negro, caboclo, além do europeu, representam papéis decisivos. O Brasil viveu e vive sobre a desigualdade social gerada pelas transformações de sua história de colonização. Segundo Filice (2009, p. 2):

A sociedade brasileira, ao longo dos anos, ancorada por teorias da mestiçagem, do branqueamento e do mito da democracia racial, alimenta e sustenta um abismo racial entre brancos/as e negros/as que precisa ser enfrentado. Precisamos compreender como, a despeito da negação do racismo, o Brasil alimenta grandes desigualdades, como atestam as estatísticas. Ignorar a história é permanecer na ignorância, conhecer é abrir estradas para recuperar a consciência capturada pelo poder. A educação das relações étnico-raciais caminha nesse sentido.

Fazendo um comparativo com os grandes centros do país, percebemos as realidades que são diferentes em momentos diversos da história do Brasil. A região norte do Brasil sempre está com um atraso no que se refere ao desenvolvimento

social e educacional. As Políticas Educacionais e falta de infraestrutura na região contribuem para essa desigualdade social com o norte do país. A descontinuidade na educação é um fator primordial na formação dos educandos, contribuindo para uma sociedade desigual e com poucas oportunidades para quem não tem oportunidade.

O ensino da filosofia, mais que um prolongamento sapiencial específico, é um poder de começo. É o que quase pode, entre outras coisas, decifrar o prólogo do Fédon: diante da questão de um continuar depois de Sócrates, a reafirmação, para efetuar a continuação, de um começo de Platão. A descontinuidade física da filosofia (mortes de homens, perdas de manuscritos, destruição de escolas, esquecimento dos contextos etc.) não se supera somente pela renovação das disciplinas ou pelo arquivamento dos escritos, a defesa das instituições, o aperfeiçoamento dos dogmas explicativos, mais ainda por uma série descontínua de recomeço que o ato de ensinar produz em particular e no dia a dia (Douailler, 2003, p. 28).

A filosofia tem valor fundamental para a história das ciências humanas, aliás, ela é base, raiz de onde todo conhecimento epistemológico ganhou sentido. A racionalidade filosófica produz nova mentalidade, aguça a curiosidade, desenvolve o intelecto cujo desfecho é a pertinência do saber. Todos os conhecimentos científicos com sua sistematização e objetividade tiveram gênese na sabedoria filosófica.

Deve-se ter em mente a inquietação e o apontamento do pensamento de Hannah Arendt (1957).

[...] resgata a importância da Filosofia, no mundo dos homens modernos, que estão às voltas com inúmeros processos de alienação, principalmente de alienação do próprio mundo. A alienação do mundo, neste contexto, é parte do processo de desconstrução da conversação. Da dissolução do espaço da palavra e até mesmo da ação. Há um processo de mecanização e fabricação que absorve a capacidade de agir e pensar, aprisionando o homem num mundo de meras necessidades (Pereira, 2011, p.60).

Cabe à filosofia: é a única responsável por desenvolver habilidades cognitivas, reflexivas e “capacitar os cidadãos para o exercício da cidadania”? Se tomarmos o pensamento de Hannah Arendt, ela irá corroborar que “o domínio da educação deve ser radicalmente separado dos outros domínios, em especial da vida política pública”. Prosseguindo na linha de pensamento da autora, ressalta-se que, para ela, a função da escola “[...] é ensinar às crianças o que o mundo é e não as iniciar na arte de viver” (Arendt, 1957, p. 51).

Na busca de explicação convincente da realidade se fez sentir pelos filósofos da natureza, haja vista que criaram um jeito particular de compreender a realidade cosmológica, via especulação dos elementos constitutivos da natureza. Quem iniciou este estudo sistemático em busca de explicação racional da realidade foi Tales de Mileto (623-546 a.C.), o qual compreendia a gênese de todas as coisas,

tendo como substância primordial a água. Sendo, sobretudo, importante para a matemática quando criou o lógico e suntuoso teorema. Ele teve o mérito de ser considerado o “pai da filosofia”. Pitágoras (570-490 a.C.), que também fundou a escola pitagórica, tinha plena convicção de que o surgimento e a ordem do mundo tinham sua explicação a partir do seu nascedouro que é o número (Cotrin, 2006, p. 52).

A filosofia ganha espaço na geografia grega e inúmeras escolas se erguem com o propósito de fornecer explicações seguras sobre a natureza, política, matemática e principalmente sobre a convivência humana. O ser humano passa a ser debatido com maior frequência pelos letrados da época que viviam para discutir na *Ágora* sobre a ordem social, sendo a filosofia a base da estrutura da cidade grega, haja vista que acreditavam que o virtuoso político tinha que ser o filósofo. Heráclito (500 a.C.), pensador de Éfeso, emitiu um discurso filosófico baseado no enunciado de que o ser, tão discutido pela filosofia e outras ciências naturais, é mudança contínua. Para ele, nada permanece da forma como os sentidos captam; mas tudo flui, tornando-se mobilidade ininterrupta. Heráclito pode ser considerado como o principal representante do pensamento dialético. É deveras atual o fenômeno da filosofia contida na tecnologia moderna, ora, tudo é mutável, fugaz, aliás, o avanço tecnológico mostra que o inédito tem pouca duração (Cotrin, 2006, p. 58).

A filosofia era ensinada em toda a geografia grega. Legendários nomes ganharam destaque pela sabedoria efetivada nos discursos erigidos em praça pública, banquetes, “debates a céu aberto” com jovens iniciantes, onde se discutia varia do sistemas sociais e antropológicos, visto que se tinha como propósito defender posição particular sobre valores, virtudes, religião, amor e arte, em virtude do esclarecimento e educação de muitos jovens que circundavam os grandes sábios da época. Sócrates (469-399 a.C.) era o ícone do homem justo, sóbrio, educador por excelência. Ele não escreveu nenhuma página; algum pergaminho tem sua impressão autoral, contudo, seu legado filosófico marcou a posteridade ocidental pela engenhosa habilidade escrita de seu discípulo Platão.

Segundo Heidegger (1979, 21) o conhecer é a possibilidade de:

[...] conhecer e o querer é condição de possibilidade de qualquer orientar-se para o próprio da intencionalidade (veja-se *Ser e Tempo*, parágrafo 29). Jogando com a riqueza semântica das derivações de *Stimmung*: *bestimmt, gestimmt, abstimmen, Gestimmtheit, Bestimmtheit*, Heidegger procura tornar claro como essa disposição é uma abertura que determina a correspondência ao ser, na medida em que é instaurada pela voz (*Stimme*) do ser. O filósofo toca aqui nas raízes do comportamento filosófico, da atitude original do filosofar.

Agora para poder pôr em “prática” isso, se fazem necessários um domínio do tema, uma formação específica e de qualidade. Para Gallo (2011), os cursos de licenciatura devem dotar o professor:

[...] de um sólido e amplo conhecimento da Filosofia, especialmente que ele aprenda a orientar-se na Filosofia, a

orientar-se no pensamento, bem como um bom conhecimento da realidade escolar, que faça com que ele não idealize a escola e o aluno. E, sobretudo, que ele esteja o tempo todo preocupado com como ensinar aquilo que ele aprende de Filosofia, que não faça isso desconectado da sua tarefa futura de ensinar.

O ensino de filosofia é justificado na medida em que proporciona um pensamento crítico e reflexivo a partir do desenvolvimento de fala, leitura e escrita.

A pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação? A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica (Brasil, 2008, p.26).

Assim, podemos inferir que a disciplina de filosofia entra no currículo para potencializar as práticas já definidas e fomentar o discurso de competências gerais a serem desenvolvidas no Ensino Médio. Esse conteúdo está associado ao desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita, desenvolvimento da pessoa, tendo como finalidade a formação para a cidadania, além da preparação básica para o trabalho.

A disciplina de filosofia pode ser vista, todas as vezes em que é retirada do currículo, como um saber pouco útil. No entanto, no momento em que é restituída, é recodificada em prol de um saber maior, é acoplada “em nome de um conhecimento verdadeiro”, termos oriundos do conceito de genealogia de Foucault.

E, afinal de contas, a partir do momento em que se resgatam assim fragmentos de genealogia, a partir do momento em que se valorizam, em que se põem em circulação essas espécies de elementos de saber que tentamos desencavar, não correm eles o risco de ser recodificados, recolonizados por esses discursos unitários que, depois de os ter a princípio desqualificados e, posteriormente, ignorado quando eles reaparecem, talvez estejam agora prontos para anexá-los e para retomá-los em seu próprio discurso e em seus próprios efeitos de saber e poder? (Foucault, 1999, p. 17).

O PAPEL DOCENTE NA FORMAÇÃO DO ALUNO DA EJA MÉDIO E REGULAR

É necessário que o professor reconheça que através de um trabalho paciente e constante que exige muita dedicação por parte do educador, pois, trata-se de um universo em que o aluno não está habituado ao ambiente escola isso se falando do aluno da EJA, pois ele deixou de frequentar a escolas 5 (cinco) há 10 (dez) anos atrás, e desta forma, o professor tem como missão buscar meios de integrá-los tanto à vida educacional como inseri-lo na sociedade. Este trabalho tem como objetivo

fazer um relato das experiências vivenciadas pelos integrantes do Programa EJA – Educação para Jovens e Adultos, na cidade de Coari, Amazonas. Os resultados serão expostos e evidenciarão as perspectivas e desafios encontrados em um programa que tanto tem ajudado jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola ainda criança e adolescente, sendo necessária uma dedicação especial por parte do Educador, voltada para atender às expectativas desse público. Por outro lado, temos os alunos de Ensino Regular, mas que têm as mesmas dificuldades de aprendizado relacionado aos textos filosóficos, entretanto, uma realidade totalmente diferenciada do aluno do EJA.

Mediante isto o intuito deste trabalho é levar os resultados para os (as) Educadores (as) da rede pública de ensino do município de Coari, de forma a ajudá-los a entender que a responsabilidade não é somente dele (a), mas obrigação do Estado, já que atualmente virou modismo falar-se em inclusão no âmbito educacional. O próprio Estado e no município de certa forma, obriga o professor (a) a aceitar alunos com defasagem escolar e problemas de aprendizagem, leitura de textos e obras de filosofia, em sala de aula utilizando-se desse discurso demagogo que é a inclusão, mas o poder público esquece e o faz de conta acontece, esquecendo que o problema é do Estado e assim deixa o professor entregue a sua própria sorte com uma problemática tão complexa em suas mãos.

APRENDIZAGEM E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

Ao propor educação, é enfrentar desafios para minimizar os efeitos negativos que anos e anos de exploração embutiram nas classes populares. É direito de todos terem acesso à informação por meio dos avanços tecnológicos, e para isso é necessário criar condições para que homens e mulheres desenvolvam suas competências para criar, dialogar e intervir como diferentes, assumir seus lugares no mundo, compreendendo e significando a realidade. Para que tudo isso aconteça, é necessário um aprendizado por toda a vida. No momento de aceitar o desafio de ensinar filosofia, deve-se ter em mente que essa missão não será realizada apenas por meio de transmissão mecânica de conceitos.

Torna-se indispensável ensinar a pensar, ou seja, os professores terão de mostrar como é ser cidadão crítico e ativo em uma sociedade. O presente trabalho surgiu a partir da minha atuação como professor do Ensino Médio, com a finalidade de expor as experiências vivenciadas durante o tempo que leciono como professor na Escola Estadual Maria Almeida do Nascimento, no período de 2024. Como objetivo mostrar que o papel do professor do ensino Médio em ensinar a interpretar texto e obras de filosofia, mas isso vai além do simples ensinar, requer reflexão, propondo uma “educação libertadora” (Freire, 1982), que resgate a cidadania do indivíduo, considerando que só dessa forma o homem faz sua história, muda o mundo de forma livre, buscando inserir o indivíduo na sociedade, convivendo com seus semelhantes, pensando sua existência e transformando sua realidade.

[...] nesse caso, a maturidade do profissional é primordial para que o mesmo esteja consciente de que a não aprendizagem não é motivo para desespero. Pelo contrário, o momento da não-aprendizagem é ideal para que se avaliem as condições internas e externas do processo de aprendizagem do educando (Freire, 1982, p.60).

O que é comum nas escolas são aplicações de metodologias que não reconhecem ou não são pensadas para atender alunos (as) com defasagem escolar. Destaca Lima (2012) em seu estudo que como consequência disso acontece a evasão escolar por parte desses discentes, uma vez que muitos deles sentem-se frustrados de não conseguir aprender como os demais colegas do Ensino Regular.

Nesse sentido, torna-se importante que o docente observe se o (a) aluno (a) apresenta algum indício de dificuldade em relação a uma boa leitura e compreensão, já que uma está ligada à outra. Para que isso aconteça, é imprescindível que o docente disponha de uma formação de qualidade para lidar com as adversidades de uma sala de aula. E ter conhecimentos e informações sobre todos os tipos de transtornos que podem interferir no processo de ensino e aprendizado.

Conforme Sacristán (2000), o currículo está imerso em práticas de ensino que configuram a expressão de equilíbrio de interesses e forças sobre o sistema educativo em um dado momento. É através dele que se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. O currículo em seu conteúdo e forma, apresentado a professores e alunos, é uma opção histórica configurada, que se sedimenta dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar. O currículo está carregado de valores e pressupostos que precisam ser decifrados. Consideramos como currículo, portanto, todas essas práticas que condicionam certo saber e fazer nas instituições escolares, onde se cumpre o papel de produzir subjetividade, formas de pensar, sentir e agir no mundo.

ANALFABETISMO FUNCIONAL E O RESULTADO DA DESIGUALDADE SOCIAL E A FALTA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Segundo Costa (2018), apenas 8% da população brasileira entre 15 e 64 anos é plenamente capaz de entender e se expressar corretamente.

Já o restante apresenta dificuldades, em graus diferentes, de entender e elaborar diversos tipos de texto, interpretar tabelas e gráficos e resolver problemas lógicos e matemáticos. Os dados são do Indicador de Alfabetismo Funcional do Instituto Paulo Montenegro (PIM), da ONG Ação Educativa e do Ibope Inteligência. Segundo o indicador, existe uma escala de classificação de alfabetismo: analfabeto (4%), rudimentar (23%), elementar (42%), intermediário (23%) e proficiente (8%); quem está inserido nas duas primeiras categorias é considerado analfabeto funcional (Costa, 2018, p. 87).

Apesar de reconhecer o baixo nível da educação brasileira, o professor livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Claudemir Belintane (2024), critica o Inaf: para ele, níveis de leitura variam de acordo com fatores como especialidades, ideologia e religião.

O uso do alfabeto, da escrita, das habilidades de leitura, caso se leve em conta a questão da funcionalidade, é algo muito difícil de ser avaliado, pois dependeria dos contextos específicos”, diz em entrevista à Gazeta do Povo. O professor ressalta ainda que nas universidades, principalmente nas privadas, há muitos alunos com baixíssimos níveis de leitura e interpretação. Segundo ele, o problema está relacionado à falta de políticas educacionais (Belintane, 2024, p. 142).

E como esses indivíduos chegam ao ensino superior? Para Belintane (2024), as próprias universidades não se preocupam com o nível de leitura e interpretação dos estudantes.

O Plano Nacional de Educação foi criado em 2014 e conta com diversas metas que deveriam ser cumpridas até 2024. Entre elas, estão a elevação do nível de alfabetização da população e a melhoria da qualidade da educação básica e superior. Um levantamento realizado pelo Observatório do PNE (OPNE) constatou que apenas 20% das metas previstas para serem finalizadas até 2017 foram cumpridas; o Inaf classifica como analfabetas as pessoas que não sabem ler palavras e frases, mesmo que consigam decifrar tarefas mais simples, como preços e números de telefones.

Já os considerados rudimentares são aqueles que conseguem realizar operações básicas e ler textos curtos e familiares, como bilhetes e anúncios. Os elementares podem ser considerados alfabetizados funcionalmente, pois conseguem compreender e se expressar por meio de textos, gráficos, operações e tabelas de média complexidade. A respeito dos intermediários, o Inaf afirma que são aquelas pessoas com habilidades mais robustas de interpretação de textos complexos, como a diferenciação de figuras de linguagem e cálculos com proporções e porcentagem; o problema é que elas não conseguem interpretar a opinião de autores de textos. Os proficientes possuem total capacidade de interpretação de texto e de fórmulas matemáticas. O problema principal trazido pelo Inaf é que o aluno, quando termina o Ensino Médio, precisa ser proficiente. Mas apenas 8% dos brasileiros conseguem chegar a esse nível.

A ênfase nas demandas de natureza econômica, especialmente aos ditames do mercado de trabalho, é uma característica que ainda se pode identificar na fundamentação de estudos mais atuais de grande influência, como o de Kirsch e Julgeblut (1986). Isso não justifica, entretanto, que o enfoque do analfabetismo como competência funcional seja necessariamente limitado a uma perspectiva pragmatista ou economicista. Graff (1995) reúne suficientes evidências históricas de que não necessariamente os graus de analfabetismo da população estão correlacionados ao desenvolvimento ou à modernização econômica. Se tomarmos

o caso do Brasil contemporâneo, é também inegável que uma grande parte dos postos de trabalho disponíveis exige nenhuma ou pouquíssimas habilidades de leitura e escrita. O fato de que, apesar disso, a alfabetização e a escolarização elementar venham se expandindo, tanto no Brasil como em escala mundial, atesta que a funcionalidade dessas competências excede a dimensão econômica e deve ser considerada, com igual ou maior ênfase, na sua relação com as dimensões políticas e culturais do desenvolvimento social.

Uma abordagem latino-americana sobre as pesquisas pode ser considerada tanto o domínio dos indivíduos sobre a leitura, a escrita ou o cálculo quanto os tipos de práticas sociais em que utilizam essas habilidades. Ainda que pesquisas dessa natureza possam fornecer uma visão mais compreensiva do fenômeno, elas não estão isentas dos problemas advindos da dificuldade de definir o alfabetismo ou abarcar toda a multiplicidade de suas dimensões.

Desde 1994, pesquisadores brasileiros vêm participando de uma pesquisa sobre esse tema em âmbito latino-americano, promovida pela Orealc – Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe –, órgão da Unesco. A coordenadora do referido projeto é Isabel Infante, pesquisadora chilena especialista em alfabetização e educação de adultos, que já realizou o piloto sobre o tema, envolvendo quatro países da região, e agora coordena este que envolve sete países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Paraguai e Venezuela.³ No marco teórico do projeto de pesquisa, Isabel Infante (1994) evidencia a intencionalidade de superar a perspectiva economicista da problemática do analfabetismo funcional. Toma como base recomendações aprovadas em Consulta Técnica Ibero-americana sobre Analfabetismo Funcional (Lodoño 1991), relacionadas à multiplicidade das dimensões sociais a que o analfabetismo se relaciona: com o trabalho, com a ciência e tecnologia, com a organização e participação popular e com a cultura. Outro aspecto enfatizado é a relevância do estudo no contexto das reformas educativas que vêm sendo realizadas em toda a América Latina, uma vez que, sendo a escola a principal agência de alfabetismo em nossa sociedade, a qualidade e a pertinência das aprendizagens que ela promove constituem fatores essenciais na promoção de uma melhor inserção dos grupos populares no âmbito profissional, nas organizações sociais e na produção cultural (Orealc, 2024, online).

Os processos de escolarização e de educação estão ligados diretamente aos processos de subjetivação, à formação, ao cuidado e cultivo da subjetividade. Apropriamo-nos da problemática de Foucault, que produziu estudos em torno dessa questão, para desenvolver a relação entre os processos de subjetivação e os meios de escolarização, observa-se a necessidade de uma educação compacta que forneça ao indivíduo ferramentas que possam facilitar o ensino-

aprendizagem no eixo educacional das instituições. Foucault, na obra *Vigiar e Punir*, faz uma análise dos modos de subjetivação realizados pelo que ele denominou “instituições disciplinares”. Para o filósofo, os mecanismos disciplinares tornaram-se investimentos dos séculos XVII e XVIII, ainda que esses processos já existissem anteriormente, mas não de maneira tão organizada e sistemática. Surgem, então, novas modalidades de gerir a produção do corpo a partir dos séculos acima citados. Assim, a sociedade disciplinar investigada por Foucault passa a ser uma nova forma de dominação, com isso, a educação ganha novos campos de investigação que facilitaram o processo de dominação do sistema educacional tendo como novos métodos para exercer um minucioso trabalho sobre o corpo. “Estes métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplina” (Foucault, 2013, p.133).

Diferentemente dos outros modelos de sujeição, como a escravidão, a vassalagem, as disciplinas de tipo monástico que configuram também relações de submissão, obediência e violência, surge uma analítica, uma arte, muito bem o modelo de dominação tornasse visível e bem

Articulada e pensada, que visa associar obediência e utilidade. Quanto mais obediente, mais útil ele será; quanto mais útil, mais obediente, o que Foucault aponta como “anatomia política” e “mecânica do poder”, em que aparece de novo uma política das coerções sobre o corpo que é extremamente calculada a partir de técnicas peculiares para que este seja economicamente útil (Foucault, 2013, p. 25).

As instituições disciplinares, como a fábrica, o hospital, o quartel e a escola, evidenciam esses mecanismos. No que diz respeito ao espaço escolar, vale considerar a organização por fileiras que, no século XVIII, começa a definir os indivíduos na sala e a organização do espaço serial, a qual organizou, segundo Foucault, uma nova economia do tempo de aprendizagem.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso ES em vigilância o grupo confuso dos que estão esperando).Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos (Foucault, 2013, p. 142).

Assim, a escola como espaço disciplinar passou a gerir o tempo, a forma e o conteúdo do ensino de maneira que atendesse a um modelo de utilidade calcado na economia: a divisão do tempo das aulas, das atividades, dos corpos nas fileiras, o controle do sinal, a inspeção da norma, cada discente no seu devido lugar, a vigilância para manter o aluno constantemente avaliado para fazer a atividade no tempo certo, da maneira certa. Baseamo-nos nessa referência para destacar que esses mecanismos desenvolvidos há dois séculos configuram o espaço escolar ainda hoje, pois esse modelo atende à ideia que fazemos sobre escolarização. Ainda

que tenham aparecido outras concepções de pedagogias e de espaços de ensino, o formato da escola gerida pelo Estado parte das características da sociedade disciplinar descrita por Foucault. O modelo escolar seriado, disciplinar, avaliativo é um modelo que visa atender uma demanda econômica para produção de um modelo capitalista; a escola, assim como a fábrica, precisa otimizar ao máximo o seu tempo e estar atenta à produção, ou seja, ao resultado. Não interessa o processo, mas a formação de um sujeito apto a atender uma demanda econômica. Dessa maneira, os conteúdos passam por disciplinas, as aulas são divididas em tempos iguais pelo sinal escolar, sai o professor de português e entra o professor de matemática e assim sucessivamente.

O conteúdo ainda está extremamente fragmentado, visto que temos hoje, no currículo do Ensino Médio no Brasil, uma grade com mais de dez disciplinas, o que evidencia uma gestão de tempo e conteúdo ainda por meio de lógica de alinhamento do tempo e do espaço. As práticas do ensino a partir de livros visam objetivar a relação com o conteúdo, na medida em que fragmenta e dispõe determinado conteúdo em determinado tempo.

Finalmente, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto do poder, como efeito e objeto do saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo (...) (Foucault, 2013, p. 184).

Esse tipo de racionalidade que fundamenta certa pedagogia escolar é ainda vigente no modelo educacional que vivemos, que pode ser considerado um modelo extremamente instrumental de ensino. Como afirma Waksman, a escola como instituição eminentemente moderna convive com tensões próprias do desenvolvimento da modernidade. “A racionalidade instrumental é particularmente cruel no campo educativo, no qual começam a prevalecer mais as estatísticas do que as pessoas” (Waksman, 2004, p.66).

Entre as características do modelo de escola citado, a mais determinante é que ela ainda se constitui para atender e também fomentar determinada economia, inclusive embasada pelos documentos legais, que ressaltam a importância do mercado de trabalho.

No entanto, vale ressaltar que as mudanças econômicas têm gerado outras formas e práticas na relação entre ensinar e aprender. Essas mudanças têm afetado a escola e gerado também novas modalidades

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O analfabetismo funcional representa um dos principais desafios da educação brasileira contemporânea, especialmente no ensino da Filosofia, disciplina que exige leitura, interpretação, argumentação e reflexão crítica. Ao longo deste estudo, observou-se que muitos alunos chegam ao Ensino Médio e à EJA apresentando

dificuldades significativas de compreensão textual, consequência de lacunas acumuladas ao longo da formação escolar básica e da desigualdade social presente no país.

Nesse contexto, torna-se evidente que a Filosofia possui papel fundamental na formação intelectual e cidadã dos estudantes, pois estimula o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de interpretar a realidade social. Entretanto, para que essa finalidade seja alcançada, é necessário que os professores disponham de formação adequada, recursos pedagógicos e apoio institucional que possibilitem práticas educativas mais inclusivas e eficazes.

Além disso, verificou-se que a ausência de políticas públicas consistentes, aliada à desvalorização profissional docente e à precariedade estrutural das escolas, contribui diretamente para a permanência do analfabetismo funcional. Dessa forma, o problema não pode ser atribuído exclusivamente ao aluno ou ao professor, mas compreendido como reflexo de um sistema educacional desigual e historicamente marcado por exclusões.

Portanto, conclui-se que combater o analfabetismo funcional no ensino de Filosofia exige ações conjuntas entre escola, família e poder público, com investimentos em formação continuada, valorização docente, melhoria da infraestrutura escolar e implementação de metodologias que favoreçam a leitura, a escrita e a interpretação crítica. Somente assim será possível construir uma educação transformadora, capaz de promover inclusão social, cidadania e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1957.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2008.
- COSTA, Maria Aparecida. **Analfabetismo funcional e educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2018.
- COTRIN, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: História e grandes temas**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- DOUAILLER, Stéphane. **Ensinar Filosofia**. São Paulo: Loyola, 2003.
- FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Educação das relações étnico-raciais e desigualdade social no Brasil**. 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de Filosofia**. Campinas: Papirus, 2011.
- HEIDEGGER, Martin. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- INFANTE, Isabel. **Alfabetismo funcional na América Latina**. OREALC/UNESCO, 1994.
- LIMA, Ana Paula. **Dificuldades de aprendizagem e evasão escolar**. São Paulo: Atlas, 2012.
- MATOS, Junot Cornélio. **Filosofia e ensino: desafios contemporâneos**. 2014.
- PEREIRA, Maria da Conceição. **Hannah Arendt e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- WAKSMAN, Vera. **Educação e racionalidade instrumental**. 2004.



A Implantação do Ensino Médio em Tempo Integral no Amazonas

The Implementation of Full-Time High School in Amazonas

Antônia Maria Gomes Ramos

Possui graduação em Nutrição pela Universidade Federal do Amazonas (1986). Mestrado em Ciências da Educação- Universidad del sol (UNADES)- Cuidad del Este, PY. (2021) <http://lattes.cnpq.br/1443788934125331>.

Resumo: O Amazonas foi o primeiro a estabelecer um ensino médio em tempo integral no Brasil. Em 2002, o governo estadual priorizou a educação, criando em Manaus, nas escolas Marcantônio Vilaça e Petrônio Portela, uma estrutura organizacional de ensino em tempo integral para alunos do ensino médio regular. A importância desta conquista insere-se no âmbito do meu mestrado - Análise das práticas pedagógicas do Ensino Médio de tempo integral na Escola “Galo da Serra” de Presidente Figueiredo, no Amazonas. Procuramos analisar junto aos professores a concepção da Educação em Tempo Integral como propulsora da cidadania e das instituições democráticas. Com a mesma determinação, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 14.640/2023, criando o Programa Escola em Tempo Integral, com assistência técnica e financeira da União aos entes federados para aumentar matrículas no ensino básico, quanto ao Ensino Médio em Tempo Integralmente articulado à educação profissional técnica, os entes poderão recorrer ao programa de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, na forma prevista em ato do Ministro de Estado da Educação.

Palavras-chave: cidadania; formação dos professores; programa escola tempo integral.

Abstract: Amazonas was the first state to establish full-time secondary education in Brazil. In 2002, the state government prioritized education by creating, in Manaus, at the Marcantônio Vilaça and Petrônio Portela schools, an organizational structure for full-time education for students in regular secondary education. The importance of this achievement falls within the scope of my master's research, Analysis of Pedagogical Practices in Full-Time Secondary Education at the “Galo da Serra” School in Presidente Figueiredo, Amazonas. We sought to analyze, together with teachers, the conception of Full-Time Education as a driver of citizenship and democratic institutions. With the same determination, President Luiz Inácio Lula da Silva sanctioned Law No. 14,640/2023, establishing the Full-Time School Program, with technical and financial assistance from the Federal Government to federative entities to increase enrollment in basic education. Regarding Full-Time Secondary Education articulated with technical vocational education, federative entities may resort to the program referred to in Law No. 12,513 of October 26, 2011, as provided for in an act issued by the Minister of State for Education.

Keywords: citizenship; teacher training; full-time school program.

INTRODUÇÃO

O estado do Amazonas foi o primeiro a implementar uma política de ensino médio em tempo integral no Brasil. Em 2002, o Governo Estadual priorizou a

educação, criando em Manaus, nas escolas Marcantônio Vilaça e Petrônio Portela, uma estrutura organizacional de ensino em tempo integral que atende alunos regulares do ensino médio da rede pública, o que aconteceu antes do MEC. - O Ministério da Educação aprovou sua proposta no CNE – Conselho Nacional de Educação, na forma do Edital 11/2009, publicado no Diário Oficial da União em 25 de junho de 2009. O protagonismo do governo estadual foi conquistado pela renomada professora-pesquisadora Ana Maria Cavaliere, que chamou esse ato de “caso raro no país” (Cavaliere, 2007, p. 1027).

A importância do feito faz parte do referencial de pesquisa da minha Dissertação de mestrado –Análise das práticas pedagógicas do Ensino Médio de tempo integral na Escola “Galo da Serra” de Presidente Figueiredo, no Amazonas. Sua aprovação e aprovação de dados do ano de 2021.

É verdade que “Galo da Serra” é um nome fantasia, uma opção que criamos nos alicerces da ética da responsabilidade para preservar a integridade da Escola Pública no que diz respeito aos seus atores sociais comprometidos com a concretização de uma qualidade de um projeto político educacional que visa o desenvolvimento saudável da pessoa na atenção dada à vida, ao trabalho e à sociedade.

Nesse sentido, para evitar qualquer constrangimento institucional, optamos por chamar a escola de “Galo da Serra”, homenagem que prestamos a um dos maiores símbolos vivos do universo dos animais silvestres do município de Presidente Figueiredo. Segundo especialistas, o galo-da-serra, cientificamente identificada como “Rupicola Rupícola”, é uma das aves mais belas da América.

O fato é que nada reduz a análise apresentada, atentando para a realidade objetiva da escola, problematizando o que os professores fazem sobre as condições de trabalho e as ferramentas focadas na qualidade do ensino na escola” Galo da Serra”, dando ênfase a estrutura da nossa dissertação reflexões programáticas sobre os temas geradores: 1. Ensino Médio de Tempo Integral da Escola ‘Galo da Serra’ e a Formação da Pessoa numa perspectiva humanística: problemas e desafios relativos à efetivação do PPP Projeto Político Pedagógico, e também em relação ao processo de organização, cultura e aprendizagem; 2. A formação e a prática pedagógica ligadas ao processo de desenvolvimento da comunidade escolar: a escola de Tempo Integral, a sua integração na comunidade e os seus múltiplos significados num horizonte de políticas educacionais, tendo em conta os indicadores de competência, capacidade e aprendizagem; 3. Gestão democrática, participação e cidadania em tempo integral: em relação à cultura política, legalidade e responsabilidade social, mais avaliação e controle no processo de gestão.

Assim, no contexto desta escrita, realizo uma leitura crítica da obra para evidenciar os cenários e diretrizes como um recorte de uma realidade específica, visando alcançar os objetivos a serem seguidos durante as atividades do curso em relação à prática educativa voltada à comunidade escolar, fundamentada em observações de campo e pesquisas sustentadas pela análise bibliográfica que a acompanha.

Os obstáculos são tantos que, após 27 anos da instituição da LDB 9.394/1996-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, muito antes de 2023, o CNE, por meio do seu Parecer 11/2009, já enfatizava que o Ensino Médio havia se tornado, ao longo da trajetória da educação brasileira, “como o nível de maior complexidade na organização de políticas públicas para enfrentar os desafios impostos pela sociedade moderna, devido à sua própria essência”.

Considerando que o Ensino Médio funciona como uma etapa de transição entre a Educação Fundamental e a Educação Superior, e levando em conta a necessidade de atender adolescentes, jovens e adultos com suas diversas expectativas em relação à educação, isso representa um grande desafio em termos de atenção, cuidado e necessidade de uma política de avaliação contínua dos agentes públicos.

Atualmente, o debate sobre este tema tem sido constante, especialmente no Congresso Nacional, onde o MEC participa sugerindo, através de um Projeto de Lei, alterações na LDB no que diz respeito à Política Nacional de Ensino Médio, revogando assim dispositivos da Lei de 16 de fevereiro de 2017 Art. 7º, incumbindo ao CNE a revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e de outros documentos normativos que estejam relacionados à última fase da educação básica, incluindo orientações para a transição da oferta curricular atualmente vigente nos sistemas de ensino.

Por último, o MEC, em seu Projeto de Lei, assegura aos Estados e ao Distrito Federal os recursos e as condições de implementação estipulados na Política de Fomento à Instalação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral mencionada no art. 13 da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, assim como nos termos da Lei atual.

No Amazonas, o governo do Estado, através da SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar, contabiliza 87 Escolas em Tempo Integral, sendo 61 no formato de Escola adaptado para Funcionamento em Tempo Integral (EFTI) e 26 no formato de Centro Escolar padrão Construído para funcionamento em Tempo Integral. Dentre os 26 CETI construídos, 17 estão localizados no interior do estado, incluindo entre eles o de Presidente Figueiredo, anunciado no dia 07 de fevereiro de 2020. No Estado, a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral é uma realidade.

Presidente Figueiredo é um município do Estado do Amazonas localizado às margens da BR-174, na região metropolitana de Manaus, onde se encontra a Escola “Galo da Serra”, funcionando em regime de Tempo Integral com 370 alunos de Ensino Médio, com uma carga horária de nove horas de permanência na Escola; conta com 25 (vinte e cinco) professores, 2 (dois) pedagogos, 14 (quatorze) salas de aula e outras dependências operacionais.

A análise em desenvolvimento antecede uma série de questões resultantes do objeto e de sua especificidade, abordando a dinâmica de trabalho na Escola em relação à organização do tempo associada à prática dos profissionais da educação, além da execução da estrutura curricular do Ensino Médio em Tempo Integral, com

foco na qualidade do processo de aprendizagem, que reflete no padrão de qualidade da escola pública.

PROBLEMAS E DESAFIOS

A Escola Pública é um projeto coletivo ampliado pelo Estado dentro dos limites de sua competência legal, com a avaliação da sociedade organizada. A dinâmica de seu funcionamento e a concretização de seus objetivos e metas estão diretamente conectadas ao projeto político-pedagógico. Para alguns, essa peça é apenas uma formalidade legal e burocrática; outros, mais atentos e responsáveis, afirmam que a elaboração desse projeto é única e particular. Trata-se, na verdade, da construção social e comunitária do que temos e do que almejamos, respeitando a vocação escolar e a especificidade das demandas locais.

Por essa razão, não é uma obra finalizada, e muito menos transplantada de uma cultura ou de uma sociedade para outra; pelo contrário, desdobra-se em ações e programas acompanhados de planos de execução, transformando problemas em desafios e oportunidades de ensino em uma perspectiva socialmente justa e democrática. É uma diretriz a ser seguida em direção a determinados fins, em resumo:

É uma ação intencional com um sentido explícito, como um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica (Saviani 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, não faz sentido definir as ações educativas e as características permitidas às escolas para cumprir seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, 1995, p. 13).

Na definição do termo, pode-se dizer que a educação, a cultura, o meio ambiente, a saúde, a segurança, entre outras ações do Estado, são políticas públicas, sendo assim, muito mais do que uma prática partidária ou populista de um governante que, de maneira oportunista e irresponsável, se transforma em um construtor de obras desarticuladas e desconectadas do compromisso sociopolítico com os verdadeiros interesses coletivos da maioria da população, seja em relação à cidade, ao campo ou à aldeia.

Os interesses corporativos dos detentores de mandatos nunca deverão prevalecer sobre a vontade geral como prioridade real e objetiva do povo. Contudo, para evitar que haja um descompasso tão grande e uma afronta às demandas

populares, é fundamental que os movimentos sociais e a sociedade organizada exercitem sua cidadania e o direito à crítica social, considerando, em especial: “que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é um tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-me reiterar, é problemático e não inexorável” (Freire, 1996, p. 19).

O posicionamento do educador Paulo Freire decorre de uma prática pedagógica inovadora ou, como ele mesmo descreve, “progressista”, tomando a história em suas mãos, como sujeito de direitos.

Condicionado, sim, mas não determinado, implica dizer que as portas podem ser abertas, os caminhos podem ser reelaborados, os problemas e desafios podem ser superados tanto no presente quanto no futuro. Trata-se de uma construção mediada que se projeta a partir da Escola como plataforma da cidadania, um espaço de concepção, realização e avaliação do que fazer e como fazer, pautado na organização do trabalho pedagógico que envolve o desenvolvimento cognitivo dos alunos com a participação efetiva dos atores e responsáveis pelo processo de mobilização, discussão e definição do PPP, definido com clareza e objetividade:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa de que cada projeto contém um estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser feito como promessa diante de determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores (Gadotti, 1994, p. 579).

Atualmente, o PPP da Escola “Galo da Serra” encontra-se em fase de elaboração e deverá ser amplamente discutido com seus colegas. Este período de amadurecimento é extremamente crucial para toda a comunidade escolar envolvida, exigindo liderança, alternativas, confiança e o comprometimento de todos nesse processo, esclarecendo quais são as questões que afligem a comunidade e que impactam diretamente a Escola em relação ao aprendizado. Os desafios não devem nos consumir nem nos paralisar, ofuscando as alegrias e os sonhos. Para avançar nesse esforço, a direção da Escola “Galo da Serra”, com a colaboração dos profissionais da educação, deve partilhar do mesmo ideal, buscando os mesmos objetivos, ciente de que, “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (Freire, 1979).

A instituição, por sua natureza, possui a habilidade de unir e consolidar capital intelectual, estabelecendo condições tangíveis e claras para que os indivíduos possam se reconhecer como protagonistas de sua narrativa, como já mencionado por Paulo Freire anteriormente. Para alcançar esse objetivo, a estruturação e o planejamento atuam como guias essenciais na realização das metas:

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em

mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possa oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outros que tendem a instituições e projetos articulados da sociedade que oferecem atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas preferencialmente fora dele (Cavaliere *apud* Amazonas, 2015, p. 51).

No contexto particular da Escola “Galo da Serra”, o modelo de Educação em Tempo Integral é o primeiro da referência mencionada, as atividades começam às 7h30 e se estendem até às 16h30, incluindo café da manhã, almoço e lanche à tarde. Em resumo: “a estrutura do tempo dedicado ao conhecimento escolar é caracterizada pela divisão do dia letivo, e o currículo é, portanto, organizado em intervalos fixos de tempo para disciplinas específicas, separadas. A supervisão hierárquica utiliza o tempo que frequentemente é desperdiçado e gerido pela administração e pelo educador” (Veiga, Op. cit. p.29).

As observações realizadas por nós em campo ressaltam a observância da carga horária, com disciplinas curriculares sendo oferecidas pela manhã e, à tarde, iniciando-se as atividades relacionadas aos projetos associados aos professores orientadores, tais como “Vermicompostagem para uma Cidade mais Sustentável”, refletindo sobre a Educação Ambiental com a Agenda 21, e Robótica como Metodologia de Ensino-Aprendizagem, entre outros.

No que diz respeito ao planejamento escolar, fomos informados de que este ocorreu no início do ano por área de ensino, sob orientação pedagógica e com a colaboração dos professores, sendo retomadas as atividades no segundo semestre em conformidade com as diretrizes dos protocolos sanitários em vigor. Vale lembrar que, em 2021, quando concluímos nosso trabalho de campo, ainda estávamos sob a influência da pandemia de Covid-19. O retorno das aulas ocorreu apenas no dia 08 de setembro de 2021, quando a Escola “Galo da Serra” reabriu suas portas com aulas híbridas – parte presencial e parte remota – porém, aos poucos, a situação foi se normalizando.

Na ocasião, dialogamos com os educadores, compartilhando os questionários de campo relacionados à condução de nossa investigação e, simultaneamente, aprofundamos as práticas dialógicas e as observações específicas sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Essas e outras abordagens emergem da nossa proposta de investigação que visa analisar as práticas pedagógicas do Ensino Médio de Tempo Integral da Escola “Galo da Serra”, levando em conta suas condições e ferramentas de trabalho; o processo de aprendizagem que envolve a participação ativa dos alunos (as), não apenas na sala de aula, mas também na gestão democrática da escola, conforme o PPP, com valores e atitudes responsáveis, tolerantes, críticas e autocríticas, em respeito à alteridade, transformando o desenvolvimento do indivíduo em suas diversas dimensões e, por fim, a organização do trabalho em relação à matriz curricular e sua carga horária específica.

Em decorrência da atividade de pesquisa, buscamos avaliar com os profissionais da educação – docentes, pedagogos e gestores – a noção de Educação em Tempo Integral, pautada nas orientações pedagógicas que visam ao processo de ensino-aprendizagem que promove a cidadania e o fortalecimento das instituições democráticas.

Da mesma maneira, realizamos a análise da matriz curricular em relação ao conteúdo abordado no que tange ao desenvolvimento das competências e habilidades de professores e alunos durante o processo de aprendizagem, priorizando a apropriação do conhecimento, a solução de problemas, a autonomia, a participação e o desenvolvimento emocional e intelectual dos indivíduos em formação.

O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Inicialmente, analisamos o PEE - Plano Estadual de Educação para investigar e entender o compromisso do Governo do Estado com a proposta da Educação em Tempo Integral, como uma estratégia para a implementação da política educacional em resposta ao sistema de ensino e aprendizado que está em andamento por todo o Amazonas. O Plano serve como uma referência de política de Estado, datado de 2015, prevalecendo sobre qualquer questão local. Isso nos possibilita avaliar o comprometimento dos governos com a educação à luz de suas ações.

De início, a Educação em Tempo Integral é mais uma estratégia de políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes em instituições de grande porte, como uma resposta imediata para enfrentar a desigualdade social que afeta diretamente a população jovem. Nesse contexto, a Escola atua como uma força unificadora capaz de catalisar de forma mais intensa a questão social no combate à pobreza, na expectativa de que o Estado implemente ações, projetos e programas intersetoriais enquanto políticas públicas visam “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais” (Brasil, 2008).

De qualquer modo, o Estado do Amazonas no que diz respeito à Educação em Tempo Integral como tática de desenvolvimento humano se propõe a: “assegurar às escolas de tempo integral, professores com carga de 40h e equipe multidisciplinar (...) e funcionários administrativos, em quantidade adequada durante a duração deste plano” (Amazonas, 2015, p.55).

A duração do PEE se estende por 10 anos, projetando suas ações e compromissos até o ano de 2025. Após oito anos, é pertinente promover um amplo debate para verificar e avaliar o que foi realizado e como foi feito, examinando as infraestruturas, os indicadores educacionais, os projetos pedagógicos e a questão orçamentária no horizonte de um futuro próximo.

De maneira semelhante em relação à matriz curricular, no que se refere aos conteúdos abordados sobre o desenvolvimento das competências e habilidades do professor e dos alunos no processo de aprendizagem, priorizando a apropriação

do conhecimento, a resolução de problemas, autonomia, participação e a evolução emocional e intelectual dos agentes em formação.

METODOLOGIA

Como ferramenta de trabalho, utilizamos a prática da observação dos participantes e entrevistas abertas através de questionários, buscando compreender e saber o que os envolvidos e criadores pensam sobre as questões que consideramos importantes em relação ao problema apresentado: fala-se extensivamente sobre o programa de Educação em Tempo Integral, mas, na realidade, o que isso representa na prática? Em relação à organização do tempo de trabalho e estudo na escola, como essa carga horária está organizada? Como se dá a elaboração da carga horária e de que maneira você participou da definição desse processo que orienta o trabalho e o ensino? Por favor, explique-nos como é feita a organização dos tempos de aula, bem como o atendimento aos alunos, oficinas, projetos, gincanas, atividades recreativas, incluindo o café, almoço e merenda, e outras atividades correlatas. Quais são os obstáculos a serem superados para a implementação do Programa de Educação de Tempo Integral na escola? Você tem alguma experiência nesse processo de trabalho? Qual é o seu nível de ensino e em que área você se formou? A jornada de trabalho inclui estudo, encontros entre os professores numa perspectiva de formação contínua na escola? Fala-se muito em criar um tempo para atuar de forma mais eficiente na escola.

DISCUSSÃO

Há um momento em que você precisa de uma equipe bem estruturada para lidar com os desafios ou tudo está nas mãos do gestor? De que maneira os alunos e suas famílias contribuem para a gestão dentro da Escola? Para aprender é necessário estar estimulado; você acredita que os alunos estão empolgados para adquirir conhecimento e, se não estão, qual pode ser a explicação? Se você tivesse a oportunidade de alterar algo para aprimorar ainda mais o processo de aprendizagem a partir da sua atuação em sala de aula? Existe alguma organização dos estudantes na Escola no âmbito da cultura, das artes, do esporte...? Não é verdade? Além do ambiente escolar, os professores se envolvem em outras atividades com os alunos em formação? Quando e como? Você acredita que os alunos estão animados para aprender e, se não estão, qual pode ser a explicação? Se você tivesse a oportunidade de mudar algo para aprimorar ainda mais o processo de aprendizagem a partir da sua atuação em sala de aula? Existe alguma organização dos estudantes na Escola no âmbito da cultura, das artes, do esporte...? Não é verdade? Além do ambiente escolar, os professores se envolvem em outras atividades com os alunos em formação? Quando e como?

O tempo é cruel, nosso cronograma de pesquisa sofreu uma alteração drástica que impôs nossa vontade. A Escola “Galo da Serra” foi inaugurada em 7 de

fevereiro de 2020, e em março e abril a pandemia se espalhou por todo o Amazonas, impossibilitando qualquer movimento da nossa parte. O que foi realizado somente na segunda quinzena de setembro, após as restrições sanitárias.

De qualquer modo, não nos deixamos abater e conduzimos nossa pesquisa, soprando as cinzas para reacender o fogo do conhecimento, esclarecendo questões e aprimorando a compreensão das leituras relacionadas à estratégia da Educação em Tempo Integral, pautada no acalorado debate sobre a interface da complexidade da Educação do Ensino Médio em Tempo Integral enquanto política pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É verdade que nem todas as questões foram abordadas porque não houve a chance de interagir com os profissionais da educação de forma oportuna e ainda mais com as lideranças estudantis. Acredito que mesmo se tivéssemos seguido nosso cronograma, as lacunas continuariam presentes, justificando os debates em nível nacional relacionados ao Novo Ensino Médio.

Contudo, o estudo nos deu grandes subsídios para compartilhar opiniões relevantes e significativas na perspectiva de qualificação da educação, compreendendo-a como uma necessidade para o desenvolvimento humano cognitivo e afetivo, com a perspectiva de fortalecer as organizações e movimentos sociais, enquanto controle do aparelho do Estado, reafirmando assim nossa cidadania e poder de soberania popular.

Para isso, é essencial investir na capacitação dos educadores e outros profissionais da educação, em conjunto com a estruturação e administração escolar, enfrentando os desafios com criatividade e habilidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aline Santos. **A percepção dos professores de ensino fundamental da SEDUC/AM da cidade de Manaus sobre a hora de trabalho pedagógico na escola**. Juiz de Fora: 2016 (mimeo).

AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação do Amazonas 2015–2025**. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, Gabinete do Governador, 2015. Disponível em: Plano Estadual de Educação do Amazonas. Acesso em: 22 de maio de 2026.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (PNE). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: Plano Nacional de Educação – Lei n.º 13.005/2014. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2021. Disponível em: ECA2021_Digital.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho. REBELO, Luíza Maria Bessa. TEIXEIRA, Neiza. **Experiência pedagógica e tecnológica na formação continuada em rede no Estado do Amazonas.** Manaus: Edua, 2021.

CARDOSO, Ivânia Miranda Rodrigues. **Programa escola integral no Amazonas: um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus.** Juiz de Fora: 2016 (mimeo).

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação integral.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1033, out. 2007. Disponível em: SciELO Educação & Sociedade. Acesso em: 17 jul. 2021.

DEMO, Pedro. **Pobreza da pobreza.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **“Pressupostos do projeto pedagógico”.** In.: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 09/02/1994.

ISIÁRIO, Sirlei Adriani dos Santos Baima. **Política estadual de educação integral para o ensino médio no Amazonas: um estudo sobre a implementação do tempo integral em uma escola de Manaus.** Juiz de Fora, 2017 (mimeo).

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Conheça mais sobre o ensino médio de tempo integral de Minas Gerais.** Disponível em: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Acesso em: 18 nov. 2021.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2003.

HIRANO, Sedi (organizador). **Projeto e planejamento.** São Paulo. 1979.

SAVIANI, Dermeval (org.). **LDB: dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2010.

SECRETARIA De Estado De Educação De Minas Gerais (SEE-MG). **Conheça mais sobre o Ensino Médio de Tempo Integral de Minas Gerais.** [S.l.], [s.d.]. Disponível em: SEE-MG. Acesso em: 18 nov. 2021.

SECRETARIA De Estado De Educação E Desporto Escolar Do Amazonas (SEDUC-AM). **Centros de Educação de Tempo Integral.** Manaus, [s.d.]. Disponível

em: Centros de Educação de Tempo Integral – SEDUC-AM. Acesso em: 20 jul. 2021.

SECRETARIA De Estado De Educação E Desporto Escolar Do Amazonas (SEDUC-AM). Wilson Lima inaugura CETI em Presidente Figueiredo e anuncia retomada no fornecimento de fardamento e kit escolar. Manaus, 2020. Disponível em: Notícia SEDUC-AM. Acesso em: 20 jul. 2021.

SEDUC. **Secretaria de Estado de Educação e Desporto**. Regimento Geral das Escolas da Rede Estadual: capital e interior. Manaus: 2020.

SECRETARIA De Estado De Educação E Desporto Escolar Do Amazonas (SEDUC-AM). **Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DPPE)**. Gerência de Ensino Regular (GER). Centros de Educação de Tempo Integral (CETI). Documento institucional. Atualizado em: 7 set. 2021.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção política**. Campinas, SP: Papirus, 1995.



O Contexto Histórico da Educação em Tempo Integral no Brasil

The Historical Context Of Full-Time Education In Brazil

Antônia Maria Gomes Ramos

Possui graduação em Nutrição pela Universidade Federal do Amazonas (1986). Mestrado em Ciências da Educação del sol (UNADES)- Ciudad del Este, PY. (2021). <http://lattes.cnpq.br/1443788934125331>

Resumo: O presente estudo tem como objetivo apresentar uma análise histórica da evolução da Educação em tempo integral no Brasil, por meio de uma linha do tempo que engloba as principais transformações e marcos, buscando compreender sua trajetória e investigar os principais eventos, desafios e conquistas ao longo do tempo, na formação educacional. Considera-se que a ampliação da educação em tempo integral tem favorecido uma educação mais inclusiva e justa, ao oferecer um ambiente educativo mais rico e oportunidades de desenvolvimento integral para os estudantes. Para fundamentar essa pesquisa, foi realizada uma investigação qualitativa mediante revisão bibliográfica de documentos oficiais, legislações, políticas públicas e estudos acadêmicos sobre a educação em tempo integral no Brasil. Os resultados obtidos refletem os progressos e dificuldades na implementação desse modelo educacional, manifestando-se nas diversas abordagens, programas e iniciativas adotadas em distintos períodos no contexto brasileiro. Para sustentar as discussões, são utilizados como base teórica os estudos de Ferreira (2005), Kramer (2012) e Tanuri (2014), que abordam a trajetória da educação em tempo integral no Brasil, especialmente sobre demandas sociais, políticas e pedagógicas. A compreensão desse histórico possibilita uma reflexão crítica acerca dos desafios e perspectivas futuras da educação em tempo integral no país.

Palavras-chave: cidadania; formação dos professores; programa escola tempo integral.

Abstract: This study aims to present a historical analysis of the evolution of full-time education in Brazil through a timeline encompassing the main transformations and milestones, seeking to understand its trajectory and investigate the principal events, challenges, and achievements throughout the educational process. It is considered that the expansion of full-time education has contributed to a more inclusive and equitable education by providing a richer educational environment and opportunities for the integral development of students. To support this research, a qualitative investigation was conducted through a bibliographic review of official documents, legislation, public policies, and academic studies on full-time education in Brazil. The results obtained reflect both the progress and the difficulties in implementing this educational model, manifested in the various approaches, programs, and initiatives adopted in different periods within the Brazilian context. To support the discussions, the studies of Ferreira (2005), Sonia Kramer (2012), and Tanuri (2014) are used as the theoretical basis, addressing the trajectory of full-time education in Brazil, especially regarding social, political, and pedagogical demands. Understanding this historical background enables a critical reflection on the challenges and future perspectives of full-time education in the country.

Keywords: citizenship; teacher education; full-time school program.

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro passou por diversas transformações ao longo de sua trajetória, buscando se adequar às demandas da sociedade e às necessidades dos estudantes. Nesse contexto, a Educação em Tempo Integral emerge como uma alternativa para promover uma educação mais completa e inclusiva, proporcionando um ambiente de aprendizado mais enriquecedor e motivador para os alunos. Esta pesquisa visa traçar uma análise histórica da evolução da Educação em Tempo Integral no Brasil, avaliando os principais marcos, desafios e conquistas ao longo do tempo na formação educacional. A compreensão dessa evolução permitirá uma reflexão crítica sobre os avanços e as perspectivas futuras desse modelo educacional no país.

PROBLEMAS E DESAFIOS

A Escola Pública é um projeto coletivo ampliado pelo Estado dentro dos limites de sua competência legal, com a avaliação da sociedade organizada. A dinâmica de seu funcionamento e a concretização de seus objetivos e metas estão diretamente conectadas ao projeto político-pedagógico. Para alguns, essa peça é apenas uma formalidade legal e burocrática; outros, mais atentos e responsáveis, afirmam que a elaboração desse projeto é única e particular. Trata-se, na verdade, da construção social e comunitária do que temos e do que almejamos, respeitando a vocação escolar e a especificidade das demandas locais.

Por essa razão, não é uma obra finalizada, e muito menos transplantada de uma cultura ou de uma sociedade para outra; pelo contrário, desdobra-se em ações e programas acompanhados de planos de execução, transformando problemas em desafios e oportunidades de ensino em uma perspectiva socialmente justa e democrática. É uma diretriz a ser seguida em direção a determinados fins, em resumo:

É uma ação intencional com um sentido explícito, como um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica (Saviani 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, não faz sentido definir as ações educativas e as características permitidas às escolas para cumprir seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, 1995, p. 13).

Na definição do termo, pode-se dizer que a educação, a cultura, o meio ambiente, a saúde, a segurança, entre outras ações do Estado, são políticas públicas, sendo assim, muito mais do que uma prática partidária ou populista de

um governante que, de maneira oportunista e irresponsável, se transforma em um construtor de obras desarticuladas e desconectadas do compromisso sociopolítico com os verdadeiros interesses coletivos da maioria da população, seja em relação à cidade, ao campo ou à aldeia.

Os interesses corporativos dos detentores de mandatos nunca deverão prevalecer sobre a vontade geral como prioridade real e objetiva do povo. Contudo, para evitar que haja um descompasso tão grande e uma afronta às demandas populares, é fundamental que os movimentos sociais e a sociedade organizada exercitem sua cidadania e o direito à crítica social, considerando, em especial: “que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é um tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-me reiterar, é problemático e não inexorável” (Freire, 1996, p. 19).

O posicionamento do educador Paulo Freire decorre de uma prática pedagógica inovadora ou, como ele mesmo descreve, “progressista”, tomando a história em suas mãos, como sujeito de direitos.

Condicionado, sim, mas não determinado, implica dizer que as portas podem ser abertas, os caminhos podem ser reelaborados, os problemas e desafios podem ser superados tanto no presente quanto no futuro. Trata-se de uma construção mediada que se projeta a partir da Escola como plataforma da cidadania, um espaço de concepção, realização e avaliação do que fazer e como fazer, pautado na organização do trabalho pedagógico que envolve o desenvolvimento cognitivo dos alunos com a participação efetiva dos atores e responsáveis pelo processo de mobilização, discussão e definição do PPP, definido com clareza e objetividade:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa de que cada projeto contém um estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser feito como promessa diante de determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores (Gadotti, 1994, p. 579).

Atualmente, o PPP da Escola “Galo da Serra” encontra-se em fase de elaboração e deverá ser amplamente discutido com seus colegas. Este período de amadurecimento é extremamente crucial para toda a comunidade escolar envolvida, exigindo liderança, alternativas, confiança e o comprometimento de todos nesse processo, esclarecendo quais são as questões que afligem a comunidade e que impactam diretamente a Escola em relação ao aprendizado. Os desafios não devem nos consumir nem nos paralisar, ofuscando as alegrias e os sonhos. Para avançar nesse esforço, a direção da Escola “Galo da Serra”, com a colaboração dos profissionais da educação, deve partilhar do mesmo ideal, buscando os mesmos objetivos, ciente de que: “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (Freire, 1979, p.

A instituição, por sua natureza, possui a habilidade de unir e consolidar capital intelectual, estabelecendo condições tangíveis e claras para que os indivíduos

possam se reconhecer como protagonistas de sua narrativa, como já mencionado por Paulo Freire anteriormente. Para alcançar esse objetivo, a estruturação e o planejamento atuam como guias essenciais na realização das metas:

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possa oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outros que tendem a instituições e projetos articulados da sociedade que oferecem atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas preferencialmente fora dele (Cavaliere, 2007 *apud* Amazonas, 2015, p. 51).

No contexto particular da Escola “Galo da Serra”, o modelo de Educação em Tempo Integral é o primeiro da referência mencionada, as atividades começam às 7h30 e se estendem até às 16h30, incluindo café da manhã, almoço e lanche à tarde. Em resumo: “a estrutura do tempo dedicado ao conhecimento escolar é caracterizada pela divisão do dia letivo, e o currículo é, portanto, organizado em intervalos fixos de tempo para disciplinas específicas, separadas. A supervisão hierárquica utiliza o tempo que frequentemente é desperdiçado e gerido pela administração e pelo educador” (Veiga, 1995, p.29).

As observações realizadas por nós em campo ressaltam a observância da carga horária, com disciplinas curriculares sendo oferecidas pela manhã e, à tarde, iniciando-se as atividades relacionadas aos projetos associados aos professores orientadores, tais como Vermicompostagem para uma Cidade mais Sustentável, refletindo sobre a Educação Ambiental com a Agenda 21, e Robótica como Metodologia de Ensino-Aprendizagem, entre outros.

No que diz respeito ao planejamento escolar, fomos informados de que este ocorreu no início do ano por área de ensino, sob orientação pedagógica e com a colaboração dos professores, sendo retomadas as atividades no segundo semestre em conformidade com as diretrizes dos protocolos sanitários em vigor. Vale lembrar que, em 2021, quando concluímos nosso trabalho de campo, ainda estávamos sob a influência da pandemia de Covid-19. O retorno das aulas ocorreu apenas no dia 08 de setembro de 2021, quando a Escola “Galo da Serra” reabriu suas portas com aulas híbridas – parte presencial e parte remota – porém, aos poucos, a situação foi se normalizando.

Na ocasião, dialogamos com os educadores, compartilhando os questionários de campo relacionados à condução de nossa investigação e, simultaneamente, aprofundamos as práticas dialógicas e as observações específicas sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Essas e outras abordagens emergem da nossa proposta de investigação que visa analisar as práticas pedagógicas do Ensino Médio de Tempo Integral da Escola “Galo da Serra”, levando em conta suas condições e ferramentas de trabalho; o processo de aprendizagem que envolve a participação ativa dos alunos (as), não apenas na sala de aula, mas também na gestão democrática da escola, conforme

o PPP, com valores e atitudes responsáveis, tolerantes, críticas e autocríticas, em respeito à alteridade, transformando o desenvolvimento do indivíduo em suas diversas dimensões e, por fim, a organização do trabalho em relação à matriz curricular e sua carga horária específica.

Em decorrência da atividade de pesquisa, buscamos avaliar com os profissionais da educação – docentes, pedagogos e gestores – a noção de Educação em Tempo Integral, pautada nas orientações pedagógicas que visam ao processo de ensino-aprendizagem que promove a cidadania e o fortalecimento das instituições democráticas.

Da mesma maneira, realizamos a análise da matriz curricular em relação ao conteúdo abordado no que tange ao desenvolvimento das competências e habilidades de professores e alunos durante o processo de aprendizagem, priorizando a apropriação do conhecimento, a solução de problemas, a autonomia, a participação e o desenvolvimento emocional e intelectual dos indivíduos em formação.

O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Inicialmente, analisamos o PEE - Plano Estadual de Educação para investigar e entender o compromisso do Governo do Estado com a proposta da Educação em Tempo Integral, como uma estratégia para a implementação da política educacional em resposta ao sistema de ensino e aprendizado que está em andamento por todo o Amazonas. O Plano serve como uma referência de política de Estado, datado de 2015, prevalecendo sobre qualquer questão local. Isso nos possibilita avaliar o comprometimento dos governos com a educação à luz de suas ações.

De início, a Educação em Tempo Integral é mais uma estratégia de políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes em instituições de grande porte, como uma resposta imediata para enfrentar a desigualdade social que afeta diretamente a população jovem. Nesse contexto, a Escola atua como uma força unificadora capaz de catalisar de forma mais intensa a questão social no combate à pobreza, na expectativa de que o Estado implemente ações, projetos e programas intersetoriais enquanto políticas públicas visam “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais” (Brasil, 2008).

De qualquer modo, o Estado do Amazonas no que diz respeito à Educação em Tempo Integral como tática de desenvolvimento humano se propõe a: “assegurar às escolas de tempo integral, professores com carga de 40h e equipe multidisciplinar (...) e funcionários administrativos, em quantidade adequada durante a duração deste Plano” (Amazonas, 2015).

A duração do PEE se estende por 10 anos, projetando suas ações e compromissos até o ano de 2025. Após oito anos, é pertinente promover um amplo debate para verificar e avaliar o que foi realizado e como foi feito, examinando as infraestruturas, os indicadores educacionais, os projetos pedagógicos e a questão orçamentária no horizonte de um futuro próximo.

De maneira semelhante em relação à matriz curricular, no que se refere aos conteúdos abordados sobre o desenvolvimento das competências e habilidades do professor e dos alunos no processo de aprendizagem, priorizando a apropriação do conhecimento, a resolução de problemas, autonomia, participação e a evolução emocional e intelectual dos agentes em formação.

METODOLOGIA

Como ferramenta de trabalho, utilizamos a prática da observação dos participantes e entrevistas abertas através de questionários, buscando compreender e saber o que os envolvidos e criadores pensam sobre as questões que consideramos importantes em relação ao problema apresentado: fala-se extensivamente sobre o programa de Educação em Tempo Integral, mas, na realidade, o que isso representa na prática? Em relação à organização do tempo de trabalho e estudo na escola, como essa carga horária está organizada? Como se dá a elaboração da carga horária e de que maneira você participou da definição desse processo que orienta o trabalho e o ensino? Por favor, explique-nos como é feita a organização dos tempos de aula, bem como o atendimento aos alunos, oficinas, projetos, gincanas, atividades recreativas, incluindo o café, almoço e merenda, e outras atividades correlatas. Quais são os obstáculos a serem superados para a implementação do Programa de Educação de Tempo Integral na escola? Você tem alguma experiência nesse processo de trabalho? Qual é o seu nível de ensino e em que área você se formou? A jornada de trabalho inclui estudo, encontros entre os professores numa perspectiva de formação contínua na escola? Fala-se muito em criar um tempo para atuar de forma mais eficiente na escola.

DISCUSSÃO

Há um momento em que você precisa de uma equipe bem estruturada para lidar com os desafios ou tudo está nas mãos do gestor? De que maneira os alunos e suas famílias contribuem para a gestão dentro da Escola? Para aprender é necessário estar estimulado; você acredita que os alunos estão empolgados para adquirir conhecimento e, se não estão, qual pode ser a explicação? Se você tivesse a oportunidade de alterar algo para aprimorar ainda mais o processo de aprendizagem a partir da sua atuação em sala de aula? Existe alguma organização dos estudantes na Escola no âmbito da cultura, das artes, do esporte...? Não é verdade? Além do ambiente escolar, os professores se envolvem em outras atividades com os alunos em formação? Quando e como? Você acredita que os alunos estão animados para aprender e, se não estão, qual pode ser a explicação? Se você tivesse a oportunidade de mudar algo para aprimorar ainda mais o processo de aprendizagem a partir da sua atuação em sala de aula? Existe alguma organização dos estudantes na Escola no âmbito da cultura, das artes, do esporte...? Não é verdade? Além do ambiente escolar, os professores se envolvem em outras atividades com os alunos em formação? Quando e como?

O tempo é cruel, nosso cronograma de pesquisa sofreu uma alteração drástica que impôs nossa vontade. A Escola “Galo da Serra” foi inaugurada em 7 de fevereiro de 2020, e em março e abril a pandemia se espalhou por todo o Amazonas, impossibilitando qualquer movimento da nossa parte. O que foi realizado somente na segunda quinzena de setembro, após as restrições sanitárias.

De qualquer modo, não nos deixamos abater e conduzimos nossa pesquisa, soprando as cinzas para reacender o fogo do conhecimento, esclarecendo questões e aprimorando a compreensão das leituras relacionadas à estratégia da Educação em Tempo Integral, pautada no acalorado debate sobre a interface da complexidade da Educação do Ensino Médio em tempo integral enquanto política pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É verdade que nem todas as questões foram abordadas porque não houve a chance de interagir com os profissionais da educação de forma oportuna e ainda mais com as lideranças estudantis. Acredito que mesmo se tivéssemos seguido nosso cronograma, as lacunas continuariam presentes, justificando os debates em nível nacional relacionados ao Novo Ensino Médio.

Contudo, o estudo nos deu grandes subsídios para compartilhar opiniões relevantes e significativas na perspectiva de qualificação da educação, compreendendo-a como uma necessidade para o desenvolvimento humano cognitivo e afetivo, com a perspectiva de fortalecer as organizações e movimentos sociais, enquanto controle do aparelho do Estado, reafirmando assim nossa cidadania e poder de soberania popular.

Para isso, é essencial investir na capacitação dos educadores e outros profissionais da educação, em conjunto com a estruturação e administração escolar, enfrentando os desafios com criatividade e habilidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aline Santos. **A percepção dos professores de ensino fundamental da SEDUC/AM da cidade de Manaus sobre a hora de trabalho pedagógico na escola.** Juiz de Fora, 2016. Mimeografado.

AMAZONAS. Gabinete do Governador. **Documento base do Plano Estadual de Educação do Amazonas.** Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 2015. Mimeografado.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2021. Disponível em: ECA 2021 Digital. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: Plano Nacional de Educação – Lei n.º 13.005/2014. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho; REBELO, Luíza Maria Bessa; TEIXEIRA, Neiza. **Experiência pedagógica e tecnológica na formação continuada em rede no Estado do Amazonas.** Manaus: EDUA, 2021.

CARDOSO, Ivânia Miranda Rodrigues. **Programa escola integral no Amazonas: um estudo sobre a organização do tempo em uma escola de Manaus.** Juiz de Fora, 2016. Mimeografado.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: SciELO – Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Acesso em: 17 jul. 2021.

DEMO, Pedro. **Pobreza da pobreza.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprende.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, DF: MEC, 1994.

HIRANO, Sedi (org.). **Projeto e planejamento.** São Paulo: Hucitec, 1979.

ISIÁRIO, Sirlei Adriani dos Santos Baima. **Política estadual de educação integral para o ensino médio no Amazonas: um estudo sobre a implementação do tempo integral em uma escola de Manaus.** Juiz de Fora, 2017. Mimeografado.

SAVIANI, Dermeval (org.). **LDB: dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEE-MG). **Conheça mais sobre o Ensino Médio de Tempo Integral de Minas Gerais.** [S.l.], [s.d.]. Disponível em: SEE-MG – Ensino Médio de Tempo Integral. Acesso em: 18 nov. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO ESCOLAR DO AMAZONAS (SEDUC-AM). **Centros de Educação de Tempo Integral.** Manaus,

[s.d.]. Disponível em: SEDUC-AM – Centros de Educação de Tempo Integral. Acesso em: 20 jul. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO ESCOLAR DO AMAZONAS (SEDUC-AM). Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DPPE). Gerência de Ensino Regular (GER). Centros de Educação de Tempo Integral (CETI). Documento institucional. Atualizado em: 7 set. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO ESCOLAR DO AMAZONAS (SEDUC-AM). Regimento Geral das Escolas da Rede Estadual: capital e interior. Manaus: SEDUC-AM, 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO ESCOLAR DO AMAZONAS (SEDUC-AM). Wilson Lima inaugura CETI em Presidente Figueiredo e anuncia retomada no fornecimento de fardamento e kit escolar. Manaus, 2020. Disponível em: SEDUC-AM – Notícia CETI Presidente Figueiredo. Acesso em: 20 jul. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.



A Importância da Gestão Escolar no Contexto Social

The Importance of School Management in the Social Context

Antônia Maria Gomes Ramos

Possui graduação em Nutrição pela Universidade Federal do Amazonas (1986). Mestrado em Ciências da Educação- Universidad del sol (UNADES)- Ciudad del Este, PY. (2021). <http://lattes.cnpq.br/1443788934125331>.

Resumo: Este texto refere-se a uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo foi apresentar uma perspectiva sobre os desafios que a gestão escolar enfrenta, diante das novas exigências que a escola encontra, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma. A escola é um ambiente formativo, que gera transformações no ser humano. Porém, para que possa efetivamente cumprir seu papel e sua função social, é essencial que tenha uma gestão eficaz. A gestão escolar ocupa diversas responsabilidades e estas não se restringem apenas ao aspecto administrativo da escola. Ela também é encarregada do fazer pedagógico, de todas as atividades realizadas na escola que possam otimizar o processo de ensino-aprendizagem e/ou promover um maior intercâmbio entre os indivíduos envolvidos no processo educacional. Por outro lado, é importante reconhecer que o gestor escolar é responsável pelas funções de um grupo de profissionais da educação básica, que devem exercer suas respectivas responsabilidades para que a escola implemente sua proposta pedagógica e assegure uma educação de qualidade. Para isso, é necessário que o gestor conheça as atribuições estabelecidas na legislação para cada um dos cargos que ocupam os servidores sob sua supervisão. Neste estudo, ficou evidente que o processo de gestão escolar é dinâmico. No exercício de suas funções, o gestor escolar enfrenta diversas situações desafiadoras, que exigem a apresentação de soluções inovadoras. As decisões tomadas, portanto, impactam o sucesso do processo administrativo e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem. Assim, observamos que as escolas necessitam de um gestor receptivo às mudanças, para atender às demandas da sociedade, além de promover ações democráticas e comprometidas com a educação, sendo também capaz de levar a instituição sob sua liderança a oferecer um ensino de qualidade.

Palavras-chave: gestão escolar; desafios; participação.

Abstract: This text refers to a bibliographical research whose objective was to present a perspective on the challenges that school management faces, given the new demands that schools face, in the context of a society that is democratizing and transforming. School is a formative environment that generates transformations in human beings. However, in order for it to effectively fulfill its role and social function, it is essential that it has effective management. School management occupies several responsibilities, and these are not restricted to the administrative aspect of the school. She is also in charge of teaching, all activities carried out at the school that can optimize the teaching-learning process and/or promote greater exchange between individuals involved in the educational process. On the other hand, it is important to recognize that the school manager is responsible for the functions of a group of basic education professionals, who must exercise their respective responsibilities so that the school implements its pedagogical proposal and ensures quality education. To do this, it is necessary for the manager to know the duties established in the legislation for each of the positions held by the employees under his supervision. In this study, it was evident that the school management process is dynamic. In carrying out their duties, the school

manager faces several challenging situations, which require the presentation of innovative solutions. The decisions made, therefore, impact the success of the administrative process and, consequently, the teaching-learning process. Thus, we observe that schools need a manager who is receptive to changes, to meet the demands of society, in addition to promoting democratic actions committed to education, and also being capable of leading the institution under his leadership to offer quality education.

Keywords: school management; challenges; participation.

INTRODUÇÃO

A administração escolar é um componente essencial na instituição educacional, onde, por menor que seja, toda escola deve contar com um gestor que busque a participação de professores, alunos, pais e comunidade nas atividades escolares, promovendo, assim, uma gestão participativa.

Atender à função social e evoluir enquanto instituição é o grande desafio enfrentado pela gestão em relação à escola. Para isso, é necessário mais do que apenas competência profissional por parte do gestor para alcançar o sucesso escolar. Como a escola é um sistema, seu gestor não pode vê-la em compartimentos isolados, nem desejar dividir seu trabalho em partes independentes. O êxito da gestão escolar está atrelado ao trabalho realizado de forma integrada.

Assim, o que diferencia a administração escolar atualmente é um líder que incentive a descentralização e reforce a autonomia da escola, transformando-a em um espaço democrático, onde possa contar com todos para superar os desafios diários, sempre buscando possibilidades inovadoras para uma educação de qualidade, garantindo que a escola esteja em constante evolução.

Este trabalho visa apresentar uma discussão sobre os desafios que a administração escolar enfrenta, diante das novas exigências que a escola encontra, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma.

A GESTÃO ESCOLAR E A ESCOLA

A escola é um espaço de construção, que gera transformações no indivíduo. No entanto, para que realmente desempenhe seu papel e sua função social, é fundamental que possua uma boa gestão, pois uma administração eficaz das atividades educativas resulta no êxito de todos os participantes do seu processo. Por essa razão, a gestão escolar tem se tornado um tópico de debate tanto nos ambientes acadêmicos quanto nos administrativos. Anteriormente vista e restrita apenas ao cumprimento de regras previamente definidas, atualmente a coordenação escolar se posiciona como um modelo gerencial que requer planejamento para oferecer à escola as condições necessárias à formação do cidadão do futuro.

De acordo com Lück (2000, p. 16):

O conceito de gestão escolar ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino.

Tendo isso em mente, é possível perceber que a gestão escolar abrange diversas responsabilidades, demonstrando que não se restringe apenas ao aspecto administrativo da instituição, mas também assume o papel de orientar as práticas pedagógicas, além de supervisionar todas as atividades realizadas na escola, que possam favorecer o desempenho do processo de ensino-aprendizagem e/ou facilitar um maior intercâmbio entre os indivíduos envolvidos na experiência educacional. No momento, as instituições de ensino estão passando por um significativo processo de transformação, que requer uma adaptação aos novos padrões da sociedade contemporânea, através da inovação e da implementação de uma gestão participativa.

Tal demanda impõe aos gestores educacionais uma série de desafios, enquanto exige deles uma decisão distinta do modelo convencional de gestão escolar, no que se refere à orientação das práticas pedagógicas e administrativas de sua instituição, com o intuito de oferecer uma educação formal, contínua e de qualidade para os estudantes. Neste cenário de transformações, emerge a gestão participativa ou democrática, que se distingue pelo engajamento do gestor escolar, dos representantes, docentes e demais colaboradores, assim como dos alunos, responsáveis e membros da comunidade nas atividades da escola.

De acordo com Cerqueira (1998, p. 31-32):

A questão da democratização da gestão escolar vem-se concretizando via gestão participativa como um instrumento de melhoria da qualidade da educação como um todo e de acesso à escola pública com permanência e aprendizagem bem-sucedidas.

Este novo modelo de gestão se solidifica por meio de diversas táticas, incluindo a escolha do dirigente pela comunidade educacional. Uma vez eleito, o dirigente deve apresentar um plano de ação para a escola, e dele se esperam e requisitam habilidades e competências particulares para administrar a instituição.

Discutindo esses tópicos, mencionam Paula e Schneckenberg (2008, p. 21), que:

É impossível mudar a forma atual de gestão, sem que se estabeleça a articulação entre a escola e a comunidade que a serve, pois a escola não é um órgão isolado e suas ações devem estar voltadas para atender às necessidades da comunidade, com dedicação, responsabilidade e participação, para se chegar ao objetivo da educação, que é promover o homem dentro de seu contexto social e político.

É notório que um dos principais obstáculos que a administração escolar encontra é a implementação desse novo modelo, onde existem consideráveis resistências provenientes dos próprios gestores, que na maior parte das vezes não desejam abdicar de suas habilidades e da autoridade decisória.

Conforme Cerqueira (1998, p. 36): “A liberalização da administração e a prática da independência da escola geram transformações consideráveis não apenas nos níveis intermediários, mas também no nível ‘central’ do sistema educacional e vice-versa”.

De acordo com Lück (2000, p. 14), “a forma mais eficaz de gerenciar é dividir o trabalho em funções e tarefas que, para serem realizadas adequadamente, precisam ser atribuídas a várias pessoas, que se especializam nelas”.

Ao mencionar a divisão do trabalho administrativo, refere-se à descentralização gerencial, criando oportunidades para uma administração democrática ou participativa. Esse modelo possibilita uma gestão mais eficiente dos recursos da escola, aliviando um pouco a carga de trabalho do gestor.

Conforme o próprio Ministério da Educação:

A instituição educativa, no cumprimento do seu papel e na efetivação da gestão democrática, precisa não só criar espaços de discussões que possibilitem a construção coletiva do projeto educativo, como também criar e sustentar ambientes que favoreçam essa participação (Brasil, 2004, p. 34).

Assim, é evidente que a trajetória para a administração democrática começa com o diálogo. Portanto, ao expandirem os espaços para a conversa, as escolas poderão discutir seus desafios e permitir a inclusão de todos os participantes do processo educacional e da comunidade, fazendo com que, ao longo desse percurso, a gestão democrática vá, mesmo que de forma hesitante, conquistando seu espaço.

Nesse mesmo contexto, o Ministério da Educação (MEC) também esclarece que “a democratização dos sistemas educacionais e da escola envolve a aprendizagem e a vivência da participação e das tomadas de decisão” (Brasil, 2004, p. 15).

Assim, percebe-se que a gestão democrática considera as particularidades e a viabilidade da instituição de ensino que adota tal abordagem. Portanto, é importante compreender que a gestão democrática não pode ser estabelecida ou fortalecida por meio de decretos, portarias ou resoluções. Ela deve ser fruto da participação de todos os indivíduos envolvidos no processo educativo e social, que são direta ou indiretamente beneficiados por esse processo.

OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR

A administração escolar é um processo dinâmico, onde, no desempenho de suas funções, o administrador escolar lida com várias situações/dificuldades, o que demanda a apresentação de soluções criativas. As escolhas feitas dependem, assim, do sucesso no processo administrativo e, por conseguinte, no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Perfeito (2007, p. 53):

Um dos grandes desafios da gestão das instituições de ensino é desenvolver uma maior capacidade de resposta às demandas externas. Para isso, é necessário que seus gestores sejam capazes de utilizar diferentes abordagens de planejamento, a fim de que as instituições possam atingir seus objetivos e cumprir sua missão.

Gerenciar uma instituição de ensino é uma tarefa que apresenta diversos desafios, em que o processo de engajar os atores do sistema educacional promovido dentro e fora das escolas é um desses desafios. O administrador deve descobrir maneiras que possam estabelecer uma forte relação entre educador e educando, diretor e professor, diretor e aluno, diretor e funcionário, diretor e pai de aluno, escola e Secretaria de Educação, e assim por diante.

Portanto, é essencial que o gestor compreenda que a troca de experiências e conhecimentos é fundamental no processo educativo e crucial para sua realização. O êxito da administração escolar está condicionado ao modo de pensar e agir do dirigente. Assim, se ele promove a gestão participativa, compartilha responsabilidades e toma decisões após consultar o setor administrativo e o corpo docente de sua escola, isso reduz a chance de ações sem sucesso. A centralização das decisões é uma das principais causas do gerenciamento escolar inadequado.

Segundo Paula e Schneckenberg (2008, p. 29):

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes [...]. A sua diversidade é um desafio para os gestores, cabendo também aos sistemas organizar experiências capazes de orientá-los nesse processo.

A administração escolar pode ser compreendida como o processo de configuração e organização das atividades pedagógicas na escola, que se desenvolve a partir da comunicação e da participação em todas as ações do processo educativo. Dessa maneira, ao dialogar com todos os integrantes da comunidade escolar, o administrador se torna mais apto a gerenciar sua instituição de ensino, encontrando soluções mais ágeis e eficazes para os desafios enfrentados no ambiente escolar. Observam Paula e Schneckenberg (2008, p. 6) que:

[...] a escola passa por período de redefinição em suas estruturas, na busca de atender às necessidades do mundo moderno, pois a educação por si só não produz mudanças na escola, mas

é fundamental dizer que nenhuma mudança é possível sem educação.

Em virtude dessa transformação pela qual a instituição está passando, a escola exige que o gestor adote uma nova postura e um novo perfil, visto que, além das responsabilidades administrativas, ele desempenha um papel fundamental na articulação de melhores resultados na aprendizagem escolar. Para alcançar tal objetivo, é imprescindível que esse gestor seja ético e esteja comprometido com a construção do processo educativo.

A busca por soluções para os diversos impasses que a gestão escolar enfrenta está ganhando destaque, promovendo uma nova forma de administração: a gestão escolar democrática, que encontra respaldo na Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, conforme já mencionado.

De acordo com Paula e Schneckenberg (2008, p. 9):

A gestão democrática vem com o propósito de substituir o paradigma autoritário pelo democrático, dar oportunidade aos indivíduos, que estão envolvidos, de liberarem seu potencial, mostrar seus talentos e sua criatividade, na solução de problemas cotidianos. Na gestão democrática, a participação de cada pessoa é fundamental, independentemente do nível hierárquico.

Idealizado com o intuito de converter a escola em um ambiente democrático, esse novo modelo de gestão abriu oportunidades para que todos os envolvidos no processo educativo pudessem opinar nas decisões da escola. Desse modo, dentro da própria escola, estabeleceu-se o conselho, que possibilita essa participação, já que, através dele, a comunidade ganhou espaço e voz na instituição.

Na perspectiva de Cerqueira (1998, p. 30):

[...] compreende-se como indispensável e essencial a participação da sociedade na ação de democratização da escola. Mas, em função do caráter tradicionalmente centralizador das políticas governamentais no Brasil, as escolas públicas têm sido palco de pouca participação da comunidade local e, até mesmo, da comunidade escolar.

É no Conselho Escolar que todos os envolvidos no processo educacional têm a oportunidade de compartilhar suas ideias, convicções, demandas e questionamentos. Com a criação do Conselho Escolar, a escola inaugurou um vasto espaço democrático, que tem contribuído para o fortalecimento de uma nova forma de gestão, fundamentada em princípios democráticos. Dessa maneira, com a implementação da chamada gestão participativa, espera-se que os desafios enfrentados pelos administradores escolares sejam amenizados, permitindo que a comunidade e todos os agentes do processo educacional possam oferecer suas contribuições à escola e à sua administração.

O PERFIL DO GESTOR ESCOLAR

Um diretor escolar é, acima de tudo, um educador que se preocupa com o bem-estar dos estudantes e não apenas um administrador em busca de eficácia. Sua atuação no cotidiano da escola deve ser eficaz na condução de uma gestão participativa e centrada na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem oferecidos pela instituição que lidera.

Conforme Martelli (1999), é fundamental que esse líder tenha a oportunidade de retomar a função de educador atento às atividades pedagógicas. Esse líder traz consigo traços pessoais, principalmente relacionados à experiência como docente, que constituem a sua base para a administração da escola. No entanto, ele deve gradualmente expandir sua percepção sobre a escola como um todo, integrando as diversas atividades e responsabilidades diárias do ambiente escolar, adotando uma visão de supervisão sobre o trabalho realizado pelos variados funcionários e pelos educadores.

Este é, em última análise, o responsável por tudo que ocorre no ambiente escolar, sendo considerado o líder que garante a realização dos objetivos e metas a serem atingidos pelo grupo da escola.

O gestor escolar, de acordo com Fiorini Filho (1996), é encarregado de implementar as mudanças necessárias para que a escola pública se torne democrática e autônoma. Essa ênfase na responsabilização do diretor é bastante complexa, pois entende-se que há outras pessoas envolvidas na prática escolar, assim como outros fatores que afetarão esse progresso. Não é pelo mero desejo do gestor, nem somente por suas ações, que a escola se torna democrática.

Paro (1997) sustenta que o administrador escolar é o agente de ação que interage com uma variedade de outros componentes em suas atividades cotidianas. Ele é o elemento crucial na integração dos aspectos que formam a escola, sendo o líder que deve exibir características de sagacidade, astúcia, autoconfiança, consistência, determinação, honestidade e consideração, com seu foco direcionado ao grupo, na medida em que é acolhido e valorizado por este.

O gestor desempenha uma função vital na instituição educacional. Ele não deve como que apenas 'administrar a escola'; seu conhecimento precisa ser abrangente, a fim de favorecer o êxito do processo educativo. Para isso, é imprescindível que ele possua domínio legal, compreenda e analise a legislação educacional (federal, estadual ou municipal), garantindo a implementação, execução e avaliação das políticas públicas em vigor, além de interligar essas normas à proposta pedagógica de sua instituição, buscando modos de otimizar o trabalho pedagógico e elevar a qualidade do ensino.

Santos (2002, p. 46) ressalta que 'ser diretor, nos dias atuais, é um desafio considerável, uma tarefa destinada a educadores dedicados, uma função que possui um traço humano significativo, mas angustiante e complexa, dadas as circunstâncias em que se realiza.'

O administrador educacional, ao enfrentar esse desafio desafiador, deve ser, acima de tudo, um educador, que percebe a função social da escola, se empenha no aspecto educativo, humano e administrativo com aptidão e dedicação. Isso porque, como líder na instituição de ensino, desempenha um papel crucial na excelência da educação proporcionada pela escola (Machado, 2000).

Portanto, o gestor educacional precisa assumir a posição de líder, e não de chefe, distanciando-se da gestão convencional e obsoleta, onde exercia sua liderança de forma opressora. Para se firmar como um líder, sob uma visão mais democrática, o gestor escolar [tal como os demais agentes envolvidos com a prática educativa] deve reconhecer que essa liderança implica uma autoridade, que não está vinculada ao autoritarismo ou à imposição de opiniões.

De acordo com Santos (2002), os administradores educacionais que atuam como genuínos líderes democráticos, dedicando-se e esforçando-se para proporcionar uma educação de qualidade, especialmente em instituições públicas, são verdadeiros heróis. Não é uma tarefa simples assumir todas essas responsabilidades e ser eficiente na missão de gerar resultados significativos e eficazes para toda a instituição.

O administrador escolar deve ter uma visão inclusiva, sem discriminação; confiar em sua equipe, saber como delegar funções, demonstrar interesse pelos resultados, dialogar, realizar a gestão considerando sua comunidade escolar e reconhecer o valor de cada membro da equipe (Machado, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, evidenciou-se que a escola tem enfrentado mudanças significativas nas últimas décadas, e essas transformações exigiram do gestor um novo perfil, o que também modificou sua própria administração. Os princípios estabelecidos pela Constituição de 1988 fortaleceram os movimentos em favor da gestão democrática no contexto escolar, e por causa disso, a escola tem obtido maior autonomia.

Amparado por esses fundamentos, foi desenvolvido um novo sistema de gestão, onde a comunidade está mais envolvida e participa de forma mais engajada nas atividades das escolas e/ou na sua edificação, integrando os Conselhos Escolares. No entanto, implementar esse sistema de gestão não é uma tarefa simples. Foi possível evidenciar que os administradores escolares desempenham várias e relevantes funções dentro da instituição, tarefas que nem sempre são realizadas com pleno êxito. Sua atuação se caracteriza por múltiplos aspectos.

Em síntese, o administrador escolar é encarregado das atividades de um grupo de profissionais da educação básica, que devem cumprir suas respectivas funções para que a escola realize sua proposta pedagógica e assegure uma educação de qualidade. Para isso, é crucial que o administrador tenha conhecimento das responsabilidades definidas na legislação para cada um dos cargos ocupados pelos servidores sob sua supervisão.

Por outro lado, é responsabilidade do diretor fomentar a participação dos pais na educação de seus filhos, desenvolvendo projetos que concretizem o processo de socialização do conhecimento e incentivem a inclusão da comunidade como um todo. Ele deve, continuamente, buscar implementar em sua instituição ações com profissionais qualificados, abordando temas de relevância para o público em geral.

Consequentemente, observa-se que as escolas precisam de um gestor receptivo às transformações, a fim de atender às exigências da sociedade, além de promover iniciativas democráticas e comprometidas com a educação, sendo também capaz de conduzir a instituição sob sua liderança para oferecer um ensino de excelência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Karina Baricelli Martinez de, PEDROSA NETO, Carlos; SOUZA, Tânia Soares de. *Gestão escolar em foco 2009*. Boa Vista: SEECAD, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Brasília, 2004.

CERQUEIRA, Doralice Marques de Araújo. Democratização da gestão escolar: política, lei e ação. *Gestão em Ação, Núcleo Políticas e Gestão da Educação/PPGE/FACED/ISP/UFBA - v.1, n.1 (1998)*, Salvador, 1998, p. 29-45.

FIORINI FILHO, João Alberto. *Gestão da escola pública: o diretor em sua ação cotidiana*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, PUC-SP.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, v. 17, n. 72, fev./jun, 2000, p. 11-33.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. *Em Aberto*, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun., 2000.

MARTELLI, Andréa Cristina. *Gestão escolar: mudança de paradigma ou uma nova nomenclatura para um velho modelo?* Campinas, 1999, 198 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1999.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

PAULA, Roseli Lopes de; SCHNECKENBERG, Marisa. *Gestão escolar democrática: desafio para o gestor do século XXI*. *Revista Eletrônica Lato Sensu*, ano 3, n. 1, mar., 2008.

PERFEITO, Cátia Deniana Firmino. Planejamento estratégico como instrumento de gestão escolar. *Educ. Bras.*, Brasília, v. 29, n. 58-59, p. 49-61, jan./dez. 2007.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. O gestor educacional de uma escola em mudança. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

Organizadora

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2005). Mestra em Educação – Universidad de Los Pueblo da Europa – UPE e Unidade de San Lourenço-PY. Doutora em Ciência da Educação pela Unversidad de San Lourenço – Asución-PY. (2018) Reflito nesta frase de Anísio Spínola Teixeira “A educação não é um privilégio, mas um direito de todos.

A

ambiental 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42
ambiente formativo 147
analfabetismo 4, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 108,
110, 111, 113, 121, 122, 124, 125
aprendizagem 4, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20,
22, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 45,
46, 47, 48, 49, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 67,
71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84,
85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 100,
101, 102, 103, 105, 106, 108, 109, 111, 113, 114,
115, 119, 120, 123, 126, 128, 130, 132, 133, 134,
141, 142, 143, 147, 149, 150, 151, 152, 153

C

cidadania 4, 25, 41, 47, 101, 102, 103, 105, 107, 109,
111, 116, 118, 119, 125, 127, 128, 131, 133, 135,
138, 140, 142, 144
classes multisseriadas 13, 14, 17, 19, 22, 23, 24, 26,
28, 29, 30, 31
compostagem 34, 35, 41
comunidades rurais 1, 9, 16, 19, 20, 22, 28
contos de fadas 64, 65, 66, 67, 68, 70

D

democráticas 127, 133, 142, 147, 155
democratiza 147, 148
desafios VIII, 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16,
17, 18, 21, 22, 24, 27, 28, 32, 37, 52, 59, 60, 61, 62,
63, 65, 67, 73, 75, 88, 96, 97, 100, 101, 102, 103,
111, 112, 119, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 134,
135, 138, 139, 140, 143, 144, 147, 148, 149, 150,
151, 152
desenvolvimento 1, 4, 5, 7, 15, 18, 19, 25, 26, 27, 28,
30, 31, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 48, 49, 56, 57, 60, 62,
64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 78, 79, 82,
84, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 102,

103, 107, 110, 111, 113, 115, 118, 121, 122, 124,
125, 128, 129, 131, 132, 133, 135, 138, 140, 142,
143, 144

desenvolvimento infantil 64, 70, 94, 96

desigualdade 1, 2, 9, 11, 16, 100, 108, 109, 110, 111,
113, 115, 116, 125, 133, 142

docente 1, 6, 9, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 22, 26, 27,
28, 29, 30, 31, 32, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 51,
58, 72, 78, 83, 111, 113, 120, 121, 125, 151, 153

E

educação VI, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14,
15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29,
30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44,
45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61,
62, 63, 65, 66, 67, 69, 72, 76, 80, 83, 84, 85, 90, 94,
100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109,
110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120,
121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130,
131, 133, 135, 136, 138, 139, 140, 142, 144, 145,
147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155

ensino VI, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15,
16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30,
31, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47,
48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61,
62, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83,
84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98,
99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109,
111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121,
122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132,
133, 134, 135, 136, 139, 141, 142, 143, 144, 145,
147, 149, 150, 151, 153, 154, 155

ensino médio 1, 3, 5, 6, 7, 90, 100, 103, 104, 105,
112, 113, 127, 128, 136, 145

escola VI, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18,
19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 34, 35, 37, 38, 40,
41, 50, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 67, 72, 76, 78, 81, 84,
86, 90, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 115, 116,
117, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 130,
131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 143,
144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153,
154, 155, 156

F

formação 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 56, 60, 66, 67, 76, 77, 80, 81, 82, 84, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 122, 124, 125, 127, 128, 130, 133, 134, 136, 138, 139, 142, 143, 145, 148, 155

G

geográficos 13, 19
gestão 15, 17, 22, 29, 35, 56, 110, 124, 128, 132, 134, 141, 143, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155

I

inclusiva VI, 10, 29, 31, 112, 138, 139, 154
inclusivas 1, 9, 30, 31, 100, 103, 111, 125
inovações 51, 52, 59
inovadoras 18, 87, 95, 96, 97, 147, 148

J

jogos 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98

L

legislação 147, 153, 154
leitura VI, XII, 23, 64, 67, 70, 80, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 111, 113, 114, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 128
liderança 131, 140, 147, 149, 154, 155

língua portuguesa 52, 54, 57, 58, 59, 106
linha do tempo 138
lúdicas 37, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85,
86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97
ludicidade 72, 76, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 89, 90, 92,
93, 95, 96
lúdico 71, 72, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86,
87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98
lúdicos 71, 72, 75, 76, 79, 82, 83, 84, 85, 88, 93, 96

P

pandemia 8, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63,
100, 104, 111, 132, 135, 141, 144
participação 12, 13, 18, 27, 32, 38, 41, 45, 48, 57,
67, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 86, 87, 93, 95, 100, 102,
103, 113, 122, 128, 131, 132, 133, 134, 140, 141,
142, 143, 147, 148, 150, 151, 152, 155
pedagógica 14, 15, 16, 17, 19, 26, 27, 29, 30, 32,
36, 40, 41, 46, 48, 49, 50, 71, 76, 78, 87, 88, 89, 90,
92, 95, 112, 128, 130, 131, 132, 136, 139, 140, 141,
145, 147, 153, 154
pedagógicas 1, 9, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23,
25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 49, 55, 60, 64, 69, 78, 79,
87, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 102, 103, 109, 111, 113,
114, 115, 127, 128, 132, 133, 136, 138, 141, 142,
145, 149, 151, 153
pedagógico 14, 15, 16, 17, 25, 28, 29, 31, 45, 52,
53, 55, 66, 68, 75, 87, 88, 93, 95, 96, 115, 130, 131,
135, 136, 137, 139, 140, 144, 145, 146, 147, 149,
153
pedagógicos 12, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 26, 27,
29, 30, 31, 32, 39, 54, 74, 75, 93, 94, 97, 111, 125,
133, 142
políticas 1, 6, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21,
22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 49, 50, 100, 110,
111, 113, 121, 122, 125, 128, 129, 130, 133, 138,
139, 142, 152, 153
prática 10, 15, 17, 23, 27, 29, 30, 35, 36, 39, 40, 41,
45, 46, 47, 48, 49, 51, 64, 66, 68, 71, 72, 74, 80, 86,
87, 88, 90, 92, 93, 100, 104, 105, 112, 117, 126,
128, 129, 130, 131, 134, 136, 139, 140, 143, 145,
150, 153, 154

processo 3, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 18, 20, 24, 27, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 48, 49, 54, 56, 58, 62, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 114, 116, 120, 123, 124, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 140, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155

professores 1, 2, 6, 9, 13, 15, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 28, 30, 31, 36, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 65, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 103, 105, 110, 111, 115, 119, 120, 125, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 138, 141, 142, 143, 144, 148

públicas VI, 1, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 44, 50, 53, 100, 102, 110, 111, 113, 125, 129, 130, 133, 138, 139, 142, 152, 153, 154

Q

qualificação 2, 4, 25, 43, 44, 48, 50, 60, 135, 144

R

reciclar 34
rede social 52
remuneração 43, 44, 50
rendimento escolar 96, 113
resiliência 1, 7, 8, 9, 10, 11, 28

S

sala de aula 14, 15, 17, 22, 24, 29, 30, 35, 36, 37, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 95, 96, 100, 102, 105, 106, 107, 108, 114, 115, 119, 120, 132, 134, 135, 141, 143, 144

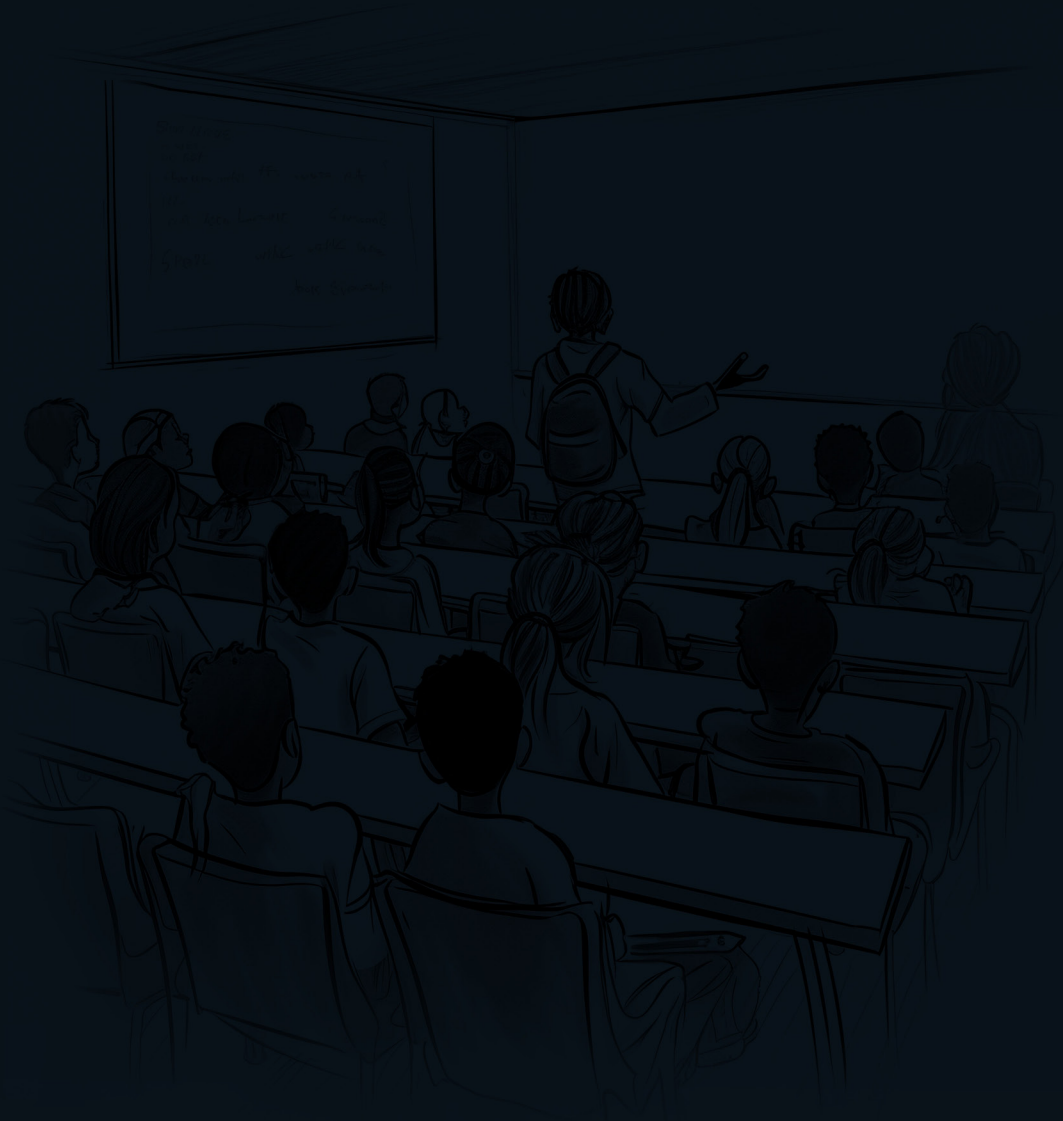
sistema VI

sociedade 2, 3, 4, 5, 8, 47, 48, 49, 53, 56, 57, 58, 65,

67, 72, 84, 94, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 109,
111, 115, 116, 118, 119, 122, 123, 124, 128, 129,
130, 131, 132, 139, 140, 141, 147, 148, 149, 152,
155
sustentável 26, 34, 35, 36

T

tempo integral 127, 128, 133, 136, 138, 142, 144,
145
território 12, 15, 17, 18, 19, 20, 21



AYA EDITORA
2026

