

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa  
(Organizadora)

# Educação

e o Ensino Contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências  
Vol. 21



**AYA EDITORA**

**2025**



# Educação

e o **Ensino Contemporâneo:**

práticas, discussões e relatos de experiências  
Vol. 21

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa  
(Organizadora)



# Educação

e o **Ensino Contemporâneo:**

práticas, discussões e relatos de experiências  
Vol. 20



**AYA EDITORA**  
2025

## **Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## **Organizadora**

Prof.º Dr. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

## **Capa**

AYA Editora©

## **Revisão**

Os Autores

## **Executiva de Negócios**

Ana Lucia Ribeiro Soares

## **Produção Editorial**

AYA Editora©

## **Imagens de Capa**

br.freepik.com

## **Área do Conhecimento**

Ciências Humanas

## **Conselho Editorial**

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

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

Prof.º Dr. Aknaton Toczec 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 Chiroli (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 Maralice 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)  
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 Sílvia 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 (CIESA)  
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)  
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)  
Prof.ª Ma. Denise Pereira (FASU)  
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.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues (FASF)  
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)  
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)  
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)  
Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora de Souza Ruiz (UNIDA)  
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)  
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch (FASF)  
Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail (CESCAGE)  
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)  
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares (UFPI)  
Prof.ª Dr.ª Sílvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)  
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)  
Prof.ª Dr.ª Tássia Patrícia Silva do Nascimento (UEA)  
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

## © 2025 - AYA Editora

O conteúdo deste livro foi enviado pelos autores para publicação em acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Estes detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, que reflete única e inteiramente sua perspectiva e interpretação pessoal.

É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se aos serviços de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou as opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

---

E2446 Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2025. 142 p.

v. 21

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-848-9

DOI: 10.47573/aya.5379.2.484

1. Ensino. 2. Pais e professores. 3. Lar e escola Educação - Participação dos pais. 4. Leitura- Estudo e ensino. 5. Tecnologia educacional. 6. Língua portuguesa- Estudo e ensino. 7. Hagáque (Software). 8. Educação inclusiva. 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..... XI

## 01

**A Participação dos Pais nas Atividades Escolares dos Filhos em uma Escola Estadual no Município de Maués, Estado do Amazonas/Brasil..... 1**

Sandra Maria Matos Cardoso

DOI: 10.47573/aya.5379.2.484.1

## 02

**Práticas Pedagógicas Inclusivas para Estudantes com Deficiência..... 17**

Ana Guedes Picanço

DOI: 10.47573/aya.5379.2.484.2

## 03

**Estudo das Dificuldades da Leitura e Compreensão de Texto Evidenciadas por Alunos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Júlio César de Moraes Passos no Município de Manaus .....22**

Tatiane Vasconcelos Ferreira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.484.3

# 04

## **Os Desafios da Educação com o Uso da Mediação Tecnológica no Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias no Município de Apuí-AM .....31**

Adília Diana de Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.484.4

# 05

## **Educação Inclusiva: Processo de Formação Continuada para Professores da Escola Estadual Antídio Borges Façanha, Tefé-AM, Brasil .....39**

Maria Tereza Praia Barbosa

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.484.5

# 06

## **Pedagogia Contemporânea: Compromissos e Desafios .....53**

Melry Braga dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.484.6

# 07

## **Práticas Pedagógicas Inclusivas para Estudantes com Deficiência .....59**

Melry Braga dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.484.7

# 08

**Infraestrutura Escolar: Os Impactos no Processo Ensino Aprendizagem com Ênfase na Escola Municipal Madre Tereza de Calcutá, Manaus-Amazonas/Brasil, no Período de 2022-2023.....64**

Elilson José Campos Ferreira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.484.8

# 09

**O Lúdico na Prática Docente: Estratégias Pedagógicas Utilizadas no Processo de Ensino-Aprendizagem da EE. Amélia Lima, Localizada no Município de Tefé-AM / Brasil.....74**

Eliel dos Santos Leão

DOI: 10.47573/aya.5379.2.484.9

# 10

**Ensino Fundamental de Nove Anos .....89**

Eliel dos Santos Leão

DOI: 10.47573/aya.5379.2.484.10

# 11

**O Software HagáQuê como Recurso Didático-  
Metodológico na Prática do Desenvolvimento das  
Habilidades da Leitura e da Escrita na Turma do 5º  
Ano da Escola Estadual do Município de Parintins no  
Período de 2023-2024 ..... 103**

Ane Keila dos Santos Tavares

DOI: 10.47573/aya.5379.2.484.11

# 12

**Recomposição da Aprendizagem no Contexto Pós-  
Pandemia: Estratégias Pedagógicas para Mitigar  
os Impactos da Covid-19 Entre Alunos do 4º Ano  
do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de  
Parintins – Amazonas/Brasil no Período de 2023/2024..  
..... 108**

Jocifran Batista Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.484.12

**Organizadora..... 121**

**Índice Remissivo..... 122**

# APRESENTAÇÃO

No cenário atual da educação brasileira, os múltiplos desafios enfrentados pelas instituições de ensino exigem uma constante revisão de práticas e estratégias pedagógicas. Este volume propõe uma leitura crítica de experiências reais e análises que envolvem desde a participação familiar no processo educativo até a adaptação da escola às exigências de uma sociedade mais diversa e dinâmica.

Os estudos reunidos exploram questões que transitam entre a inclusão de estudantes com deficiência, a mediação tecnológica no ensino médio, as dificuldades de leitura e compreensão textual, além da relação entre infraestrutura escolar e desempenho acadêmico. A presença desses temas revela uma preocupação compartilhada com a qualidade do ensino em suas múltiplas dimensões.

Ao destacar a interação entre escola, família e comunidade, os textos apontam caminhos para repensar o papel social da escola. As práticas docentes descritas, muitas vezes ancoradas em contextos adversos, revelam estratégias voltadas à participação ativa dos sujeitos do processo educativo, especialmente em regiões com carências estruturais e sociais marcantes.

O volume também evidencia a importância da formação continuada de professores, a diversificação metodológica e a valorização das experiências locais como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Em conjunto, essas abordagens refletem um esforço por construir uma escola mais aberta ao diálogo e à transformação social.

Com isso, o livro se apresenta como material de interesse para educadores, gestores e pesquisadores que buscam compreender os desafios contemporâneos do ensino e contribuir com práticas mais integradas, conscientes e contextualizadas.

Boa leitura!



## A Participação dos Pais nas Atividades Escolares dos Filhos em uma Escola Estadual no Município de Maués, Estado do Amazonas/Brasil

### *Parents' Participation in Their Children's School Activities at a State School in the Municipality of Maués, State of Amazonas/Brazil*

**Sandra Maria Matos Cardoso**

*Professora da rede municipal de Maués/Amazonas. Licenciada em Pedagogia (Universidade Federal do Estado do Amazonas – UFAM). Mestra em Ciências da Educação (Universidad de la Integración de las Américas– UNIDA). <https://lattes.cnpq.br/4403630330660745>*

**Resumo:** Este estudo é fruto de um trabalho de pesquisa realizado em uma escola da rede estadual do município de Maués, Amazonas. O objetivo geral foi analisar a participação dos pais e seus efeitos no desempenho escolar dos alunos. Por meio da metodologia de estudo de caso com enfoque da investigação na pesquisa qualitativa investigou-se os aspectos pertinentes à pesquisa com pais, professores e alunos, sendo esses a população selecionada para realização dos procedimentos de coleta dos dados com as observações diárias, entrevistas e aplicação de questionários. Os mesmos ocorreram entre os meses de fevereiro e março de 2020. Em fevereiro iniciou o reconhecimento do ambiente de pesquisa, através de observações diárias e documentais e entrevistas, em março foram coletados dados em sala de aula, por meio de questionários com os alunos, professores e a equipe gestora da escola. A problemática girou em torno da importância da participação dos pais nas atividades escolares dos filhos, no intuito de melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos. No decorrer do trabalho de pesquisa, constatou-se que a participação dos pais ou responsáveis contribui significativamente no aprendizado dos educandos, principalmente quando se trabalha em parceria escola e família, e cada um de seus agentes tem a consciência de seu papel em torno do contexto escolar. Em suma, para eficácia desta pesquisa, convoca-se a desejável parceria família-escola, sobretudo pelo dever de casa como estratégia de promoção do sucesso escolar.

**Palavras-chave:** participação dos pais; relação família x escola; relação professor aluno; processo ensino aprendizagem.

**Abstract:** This study is the result of research work carried out in a state school in the municipality of Maués, Amazonas. The general objective was to analyze parental participation and its effects on students' academic performance. Through the case study methodology with an investigation focus on qualitative research, the aspects relevant to the research with parents, teachers and students were investigated, these being the population selected to carry out the data collection procedures with daily observations, interviews and application of questionnaires. The same occurred between the months of February and March 2020. In February, the recognition of the research environment began, through daily and documentary observations and interviews, in March data was collected in the classroom, through questionnaires with students, teachers and the school management team. The issue revolved around the importance of parental participation in their children's school activities, with the aim of improving the quality of student learning. During the research work, it was found that the participation of parents or guardians contributes significantly to students' learning, especially

when working in partnership between school and family, and each of its agents is aware of their role in the context school. In short, for the effectiveness of this research, the desirable family-school partnership is called for, especially through homework as a strategy to promote academic success.

**Keywords:** parental participation; family x school relationship; teacher student relationship; teaching learning process.

## INTRODUÇÃO

As discussões acerca da importância das responsabilidades ou funções da escola e da família para com os estudantes têm se mostrado extremamente necessária e essencial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. Pesquisadores e estudiosos têm demandado tempo, esforços e conhecimento nesse campo de pesquisa, tendo em vista a sua influência e, por que não dizer, impacto nas gerações passadas, atuais e futuras.

Se por um lado, debates em torno da responsabilidade da família para com a construção da idoneidade dos indivíduos que constituem um círculo familiar e compõem uma sociedade, geram conflitos de posicionamentos e conceitos, tanto teóricos quanto práticos há décadas, os entraves a respeito da função social da escola também estão presentes em trabalhos de pesquisa e investigação, dado a sua importância e, porque não dizer, impacto na estruturação de uma comunidade harmônica e que coopere para evolução e crescimento de seus entes.

As relações entre a família e a escola baseiam-se na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, envolvendo expectativas recíprocas. Quando se fala na desejável parceria escola-família e convoca-se a participação dos pais na educação, sobretudo pelo dever de casa como estratégia de promoção do sucesso escolar.

Condizente com tudo isso, este estudo discorrerá sobre A participação dos pais nas atividades escolares dos filhos em uma escola da rede estadual de ensino no município de Maués, no ano de 2020, descrevendo a participação dos pais na atualidade, permitindo-nos olhar para o cenário escolar preocupante em relação ao processo ensino aprendizagem, principalmente no que diz respeito à responsabilidade dos pais e da escola para a construção do conhecimento de seus alunos.

Alguns questionamentos deram início ao processo de pesquisa e a pergunta principal foi: De que forma a participação dos pais nas atividades dos filhos contribuem no processo de ensino aprendizagem de uma determinada escola estadual no município de Maués? Buscou-se também respostas para outras perguntas: As dificuldades socioeconômicas influenciam na participação dos pais e na vida escolar dos alunos? A participação dos pais contribui para o desempenho escolar dos alunos? A escola promove eventos que proporcione incentivo aos pais na participação escolar dos alunos?

O objetivo geral foi analisar a participação dos pais e seus efeitos no desempenho escolar dos alunos, tendo como objetivos específicos: Constatar as influências das dificuldades socioeconômicas na participação dos pais na vida escolar dos alunos; Identificar as formas de relação e integração dos pais na vida escolar dos alunos; Descobrir as atividades realizadas pela escola que proporcione incentivo aos pais na participação do desempenho escolar dos alunos.

Na abordagem disposta deste trabalho, buscou-se identificar porque as maiorias das famílias não compareciam na escola, para dentro dos conhecimentos adquiridos na academia, superar ou melhorar essa situação, conscientizando os alunos, professores, gestora e principalmente as famílias da importância de sua participação no contexto educacional de seus filhos.

No decorrer do estudo abordaremos, dentro do contexto da escola pesquisada, o espaço de interação da comunidade; pesquisando para conhecer e interagindo com o ambiente escolar, tendo como objetivo a busca de novas bases para repensarmos a escola e o trabalho pedagógico de seus agentes. Bem como os inúmeros problemas pelos quais passa a educação, e um dos problemas que mais nos chamou a atenção no campo de pesquisa foi a falta de participação das famílias no contexto escolar de seus filhos.

Vale ressaltar que todo o processo de pesquisa ocorreu em parceria com a escola, pois houve o intuito de buscar possíveis soluções para tal problema, como também para outros problemas que foram presenciados no decorrer de nossas pesquisas, com o objetivo de contribuir para a construção de cidadãos e propiciar avanços na questão de valorização familiar, que ajudem aos professores, para que em conjunto possa-se promover uma aprendizagem eficaz e principalmente com qualidade para toda a vida.

No decorrer do estudo buscou-se trazer alguns aspectos do local de investigação como também os resultados e análise dos dados obtidos a partir das informações de professores, pais ou responsáveis dos alunos da escola. Além disso, enfatiza-se uma proposta de intervenção através de ações coletivas, entre a escola e a comunidade local.

Nas considerações finais deixamos a conclusão do estudo sobre a importância da participação dos pais nas atividades escolares dos filhos, sugerimos a contribuição dos educadores e escola como um todo no processo de efetivação educacional de qualidade.

## **A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO SOCIAL ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA PARA O BOM DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO APRENDENTE**

A participação dos pais na vida escolar dos seus filhos remonta os primórdios da história, pois embora a escola nem sempre tenha existido e ainda que a educação nem sempre tenha sido direito de todos e sim, no seu surgimento, apenas para alguns, não é de hoje o interesse e as investigações sobre o tema pela literatura.

Historicamente a família era o veículo de transmissão de valores sociais que estruturam a tradição como fornecedores de caráter e por conseguinte do cidadão probo e perpetuamente histórico do seu tempo. Desta forma, Kaloustian (2004, p. 11) diz que: “A família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência de desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando”.

Os diferentes formatos da constituição familiar são percebidos com uma complexidade e o tipo de relação que o aluno mantém com a escola e com seu processo de aprendizagem, a qual não está restrito ao tipo de família, mas principalmente nas relações que seus membros mantêm entre si, como se organizam, como estão definidos o papel, a função e o lugar de cada um neste sistema escolar, qual o valor que destinam ao estudo, a cultura, a formação. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal. É em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários.

A discussão em torno da função social da família, embora extensa e recorrente, está longe de alcançar um conceito de fácil aceitação por todos os investigadores e profissionais que tenham interesse no assunto. Autores como Sarmento (2011) afirmam que a família tem a responsabilidade pelo comportamento das pessoas e “dos povos enquanto coletividade organizada, um dos elementos centrais e basilares de todas as sociedades, sendo mesmo a mais antiga instituição social, não ficou indiferente perante as transformações sociais”.

A comunidade familiar tem uma missão geral definida a começar das carências sociais, vez que entre suas atribuições está, sobretudo, a obrigação de assegurar o cuidado e segurança das crianças para que sejam, no futuro, capazes de desempenhar trabalhos proveitosos, assim como o papel de ensiná-los para que sejam dotados de ética e princípios condizentes com a realidade na qual estão inseridos.

“A família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social” (Oliveira, 2010). Ela é considerada a primeira instituição social com a qual os indivíduos interagem a partir do seu nascimento, assim é essencial estar envolto em um ambiente harmonioso.

A Psicologia entende a família como um conjunto de relações de influência recíproca, direta, intensa e duradoura entre seus membros (Neto, 2016 *apud* De Antoni, 2005). Esse conjunto de relações é interiorizado por seus membros, formando padrões de relacionamento que se integram à subjetividade do indivíduo (Neto, 2016 *apud* Roudinesco, 2003).

Barreto *et al.* (2015) conceitua que “as funções biológica e psicossocial da família, [...] estão fortemente ligadas, visto que o objetivo de proteger e conservar colabora na edificação de subjetividade em cada pessoa que se vincula, originando todo o processo de cultura”.

Deste modo, a função social da família está alicerçada na salvaguarda dos seus integrantes, provendo afeição e confiança e cooperando para a evolução da

parcialidade, com o intuito de perceber a integração no ambiente social compondo o indivíduo na sua instrução e civilidade (Barreto, 2015 *apud* Maluf, 2010).

Em síntese, considerando que o convívio familiar diz respeito à construção de meios de interações em grupos, distante de pontos de vistas fechados e individualistas, os núcleos familiares devem ser defendidos ao mesmo tempo em que devem suprir sua missão social, sendo esta direcionada a permitir condições estáveis tanto para a coabitação entre os que fazem parte do todo como para a própria integridade destes (Farias, 2008).

Ao analisar a função social da escola vimos que para o filósofo Mário Sérgio Cortella a Escola “é um estabelecimento que deve ensinar a educação para o trabalho, educação para o trânsito, educação sexual, educação física, artística, religiosa, ecológica e ainda língua portuguesa, matemática, história, geografia e língua estrangeira moderna”. Entretanto, Crepaldi, 2017 *apud* Assis (1994) afirma ser papel da escola “promover o desenvolvimento do indivíduo, tornando-o capaz de enfrentar múltiplas situações”, preparando-o para lidar com situações de tomada de decisão corriqueiras do dia a dia. Ele ressalta ainda que “a escola não deve limitar seu papel apenas em ensinar conteúdos, uma vez que por si só, não desenvolve as habilidades mentais necessárias à formação de um raciocínio flexível e criativo” (Crepaldi, 2017 *apud* Assis, 1994, p. 130).

Conceitual e amplamente, à medida que ampliou a sua percepção de essencial para o crescimento intelectual dos indivíduos em uma sociedade, a escola também conquistou o espaço de “segundo lar” por aqueles que dela fazem parte, sejam alunos, docentes, corpo administrativo, população das redondezas e assim por diante, num cenário de muitas responsabilidades e obrigações, sem o devido reconhecimento e respeito por estes mesmo envolvidos e também por meros expectadores.

Andrade (2011) conceitua que “a função social da escola vem passando por um processo de transformação ao longo da história e de cada sociedade e que a mesma reflete na atualidade, isso implica nas diversas funções que a escola deve cumprir”. No momento atual as mudanças são cada vez mais constantes e numa velocidade cada vez maior, o que exige das instituições respostas na mesma proporção e rapidez, e na comunidade escolar essas exigências não fogem a regra, demandando dos indivíduos à sua frente se adequar a essas demandas e respondê-las a altura.

Para Canivez (1991, p. 33):

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela um lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos, não por vínculos parentescos, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra.

Sendo assim, pode-se entender a escola como uma instituição de relacionamento entre indivíduos com um objetivo explícito: o crescimento das

aptidões estruturantes, de conhecimento e de percepção dos alunos, através da assimilação das matérias (saberes, predisposições, métodos, comportamentos e conceitos) que, a propósito, “deve acontecer de maneira contextualizada desenvolvendo nos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem” (Costa, 2006).

Para Cardoso *et al.* (2009, *apud* Saviane, 1980, p. 51), a função das instituições educacionais seria de “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações [...]”. Kuster *et al.* (2010) aponta que “a Escola objetiva o cumprimento da sua função pela socialização dos saberes produzidos historicamente pela humanidade, [...]”. Nessa conceituação evidencia-se um pensamento fechado a respeito da função da escola, neste caso a mesma é tida como mera ferramenta de absorção de saberes.

Já para Maia (2009), “a escola é uma organização cuja função se encontra na necessidade de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais: O seu papel é difundir a sabedoria e esta é necessária para o funcionamento da sociedade”. Nesse ponto é visível que para esse autor a função da escola é muito mais abrangente e deve ser encarada não apenas como a difusão de saberes, mas também deve ser considerada a longo prazo, dada as consequências que a escola acarreta nas sociedades vindouras.

“A escola deve oferecer situações que favoreçam o aprendizado, onde haja sede em aprender e também razão, entendimento da importância desse aprendizado no futuro do aluno” (Costa, 2006, p. 3). Ou seja, para favorecer o aprendizado, a escola precisar ir muito além do ensinar conceitos aplicados a disciplinas e promover ações que envolvam a unidade familiar no ensino aprendizado de seus filhos.

“A relação entre a escola e a família é, sobretudo nos dias de hoje, uma das mais palpitantes questões discutidas por pesquisadores e/ou gestores dos sistemas e unidades de ensino em quase todo o mundo” (Filho, 2000). Embora não exista um consenso devidamente estabelecido, é de aceitação geral que família e escola devem caminhar lado a lado para o alcance de um bom aprendizado na vida escolar do aluno e, conseqüentemente para formação de futuros cidadãos conscientes de suas funções na sociedade.

Presenciamos, “nos últimos anos, na maioria dos países ocidentais desenvolvidos, à formulação de políticas públicas educacionais visando ao desenvolvimento da participação e da cooperação entre as famílias e a escola” (Nogueira, 2006).

Essa constatação denota a preocupação a nível global sobre a necessidade do caminhar lado a lado de ambas as instituições, num constante ciclo de retroalimentação com o intuito de que um sistema fortaleça o outro e vice-versa.

Para Zanella (2008), “as relações no interior da instituição escolar, bem como desta para com a comunidade a que atende, são produzidas historicamente e, portanto, constituídas a partir de certos pressupostos”. Essa interação torna-se primordial para o alcance dos objetivos da escola, influenciando o ambiente externo ao seu redor.

A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Art. 12, VI) determina que “os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Assim, essa correlação deve funcionar corretamente, pois não se pode esperar que um aluno com diversos conflitos dentro de sua estrutura familiar consiga absorver de forma positiva os ensinamentos repassados, uma vez que ainda não se mostrou possível separar o lado social do emocional de uma pessoa, podendo assim influenciar as responsabilidades laborais ou escolares do indivíduo.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Na metodologia, foram abordados os critérios da pesquisa qualitativa, que segundo Martinelli (1999) “tem por objetivo trazer à tona o que os participantes pensam a respeito do que está sendo pesquisado, não é só a minha visão de pesquisador em relação ao problema, mas é também o que o sujeito tem a me dizer a respeito”. Assim, partindo de uma investigação acerca da importância dos pais no processo educativo integrado a escola, onde houve a necessidade de detectar quais os fatores de interferência na relação dos pais dos alunos de 5º ano do ensino fundamental da Escola Miriam Sakyama, no município de Maués, Amazonas, uma vez percebido que a ausência deles nas atividades promovidas pela escola e a falta de acompanhamento quanto ao rendimento e tarefas extraescolares, pode ser a causa de problemas relacionados à aprendizagem e ao comportamento, já que a maioria dos casos de reprovação ou evasão dos alunos da referida escola, segundo as pesquisas, deu-se em maior número, daqueles que não tinham acompanhamento de seus pais.

A inquietação, de certa forma, serviu-nos como incentivo para analisar a relevância da integração dos pais com a escola, bem como averiguar se os fatores condicionantes desta problemática estão relacionados à condição socioeconômica, ao nível de escolaridade, à maneira como a escola se relaciona com os pais e a comunidade, ou a outras razões.

No contexto da pesquisa todas as pessoas que participam são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam.

**Tabela 1 - População e amostragem.**

<b>Envolvidos</b>	<b>Pais</b>	<b>Alunos</b>
População	358	364
Amostragem	40	40

**Fonte: Cardoso, Sandra Maria Matos, 2020.**

Assim, conforme disposto na tabela 1 contamos com uma população de 358 pais e 364 alunos, dos quais participaram efetivamente da amostragem 40 pais e 40 alunos, representando 11,08 % da população total envolvidos na pesquisa.

Participaram da pesquisa uma turma de 40 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, 40 pais de alunos e 1 professora, a regente da turma. Para realização da coleta de dados para investigação foram utilizadas a técnica de observação diária, entrevistas e aplicação de questionário.

A coleta de dados deste estudo ocorreu exclusivamente no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente nas observações diretas na sala de aula, nas observações dos ambientes fora de sala de aula, ao redor da escola e da cidade, na qual a escola está inserida, bem como nos registros das entrevistas e questionários.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na discussão dos resultados foram apresentados os dados coletados a partir das observações, das entrevistas e aplicação do questionário. Inicialmente foi feito o levantamento físico e de necessidades do local, identificando as aspirações dos professores, funcionários e alunos.

Também no início do trabalho foi feita uma pesquisa teórica sobre projetos referentes a participação dos pais na escola. Aqui a pesquisadora explorou bem a importância de se aproveitar a participação dos pais no ambiente social da escola.

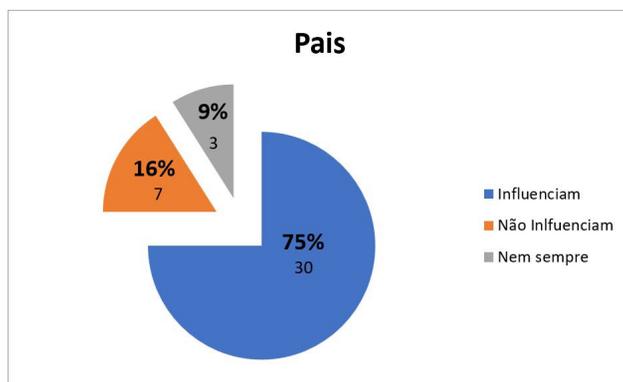
A pesquisa teve seu início através da observação dos participantes, sempre em busca de respostas para as perguntas levantadas para norteá-la, ou seja, iniciou-se observando diariamente a escola, verificando todas as situações cotidianas no ambiente escolar. A seguir foram realizadas visitas a algumas famílias de alunos que mais se destacavam em relação a não-participação familiar na escola. Após as visitas eram feitos registros e no dia seguinte entrevistas não-diretivas eram realizadas seguindo as orientações de Martinelli (1999), afinal cada indivíduo tem sua singularidade e para conhecê-lo é necessário significá-lo e escutá-lo. Dessa forma, muitas histórias de vida dos sujeitos envolvidos foram ouvidas, e a maioria dos assuntos girava em torno da situação socioeconômica em que se encontravam, pois a maioria dos pais estavam desempregados, muitos alunos, moravam só com a mãe e vários outros irmãos ou só com a avó, isso de certa forma mostrou que o quadro familiar local, não está muito diferente do modelo familiar brasileiro como o apresentado por Kaloustian (2004, p. 62-63). Ele afirma que “existem milhões de crianças abandonadas no Brasil”. O autor reforça que “como consequência, tem-se o enfraquecimento dos vínculos familiares, o aumento de crianças e adolescentes ingressando precocemente no mercado de trabalho e abandonando a escola, passando muitos deles a viver na rua”.

Torna-se perceptível que as famílias, a cada dia que passa, estão menos valorizadas, vistas somente pela parte econômica que favorece a minoria, ou seja, o Poder Público. Assim, esta, se sente cada vez mais desacreditada, causando na maioria das vezes seu enfraquecimento, com as pessoas se acostumando a receber “auxílio” somente em tempos determinados e o bel prazer dos interesses políticos dos poderosos. Traçando-se dessa forma o perfil social da família brasileira em sua camada mais fragilizada e muitas das vezes até mesmo a escola não sabe direito

como lidar com isso. Chega-se então a um dilema: em vez de se colocar a família, como a base da educação, ela é vista como a parte desse processo, pois, muitas das vezes, como se pode observar, a escola age como se fosse a única responsável por educar, distanciando-se cada vez mais da realidade familiar de seus alunos, e, a tendência das famílias é se afastar mais e mais do contexto escolar de seus filhos, sendo que o melhor caminho para uma educação verdadeiramente de qualidade para nossas crianças e jovens perpassa pela união entre família e escola.

Passemos agora para análise dos dados que foi dividida em três sessões conforme as questões abordadas nos objetivos específicos: constatar a influência das dificuldades socioeconômica na participação dos pais na vida escolar dos seus filhos; identificar as formas de relação e integração dos pais na vida escolar dos alunos; descobrir as atividades realizadas pela escola que proporcione incentivo aos pais na participação do desempenho escolar dos alunos.

**Gráfico 1 - As dificuldades socioeconômicas influenciam na participação dos pais na vida escolar dos alunos?**



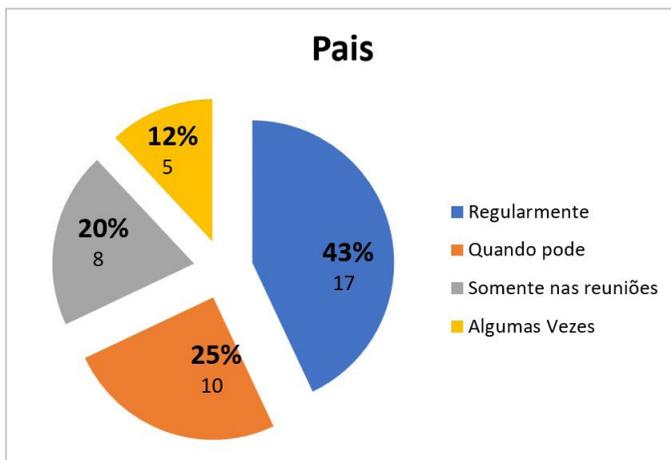
**Fonte: CARDOSO, Sandra Maria Matos, 2020.**

Num universo de 40 entrevistados, os pais por sua parte, 75% disseram que sim, as dificuldades socioeconômicas influenciam na sua participação na escola de seus filhos, 16% dos pais disseram que não influenciam e 9% responderam que nem sempre os temas das dificuldades socioeconômicas influenciam na vida escolar de seus filhos.

Ao analisar o segundo objetivo, **identificar as formas de relação e integração dos pais na vida escolar dos alunos**, verificou-se que da totalidade dos pais 43% afirmaram que frequentam a escola regularmente, 25% responderam que vão à escola quando podem, 20% que frequentam a escola somente nas reuniões de pais e 12% disseram que vão algumas vezes conforme pode se verificar no gráfico 02.

Considerando que a grande maioria de pais acredita que as condições socioeconômicas interferem no acompanhamento regular da rotina escolar de seus filhos, metade da população pesquisada sinalizou que vão regularmente à escola com o propósito de saber da vida escolar de seu filho.

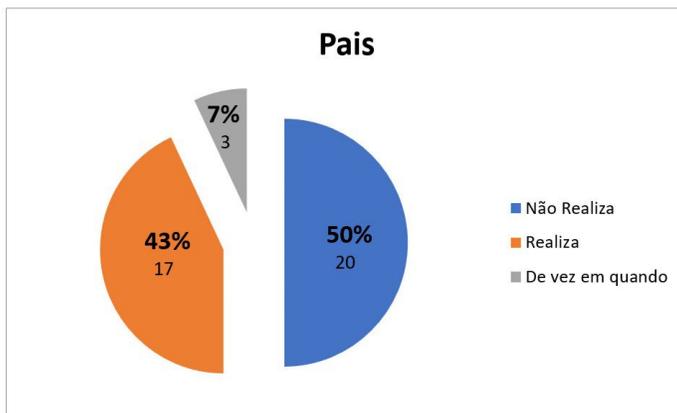
**Gráfico 2 - Quantas vezes você vai à escola de seu filho, sem ser chamado pela gestão escolar?**



Fonte: Cardoso, Sandra Maria Matos, 2020.

A terceira pergunta feita aos pais por meio do questionário foi: a escola promove eventos que proporcionem incentivo aos pais na participação do desempenho escolar dos alunos?

**Gráfico 3 - A escola promove eventos que proporcione incentivo aos pais na participação do desempenho escolar dos alunos?**



Fonte: Cardoso, Sandra Maria Matos, 2020.

Por meio das respostas dos entrevistados ficou evidente que a escola cobra, por inúmeras vezes, a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, mas não proporciona ou promove ações que permitam essa aproximação da família com a escola. Isso pode ser afirmado porquê de acordo com o gráfico nº 03, metade dos entrevistados, 50%, responderam que a escola não realiza eventos que proporcionem a participação dos pais na escola, 43% responderam que a escola

realiza eventos que proporciona incentivo aos pais na participação ativa da escola e 7% responderam que de vez em quando ela realiza eventos. Entretanto, há de se ressaltar que é possível inferir por meio dos dados coletados que já existe uma sinalização da escola no sentido de incentivar a participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Vale ressaltar que essa pesquisa foi realizada em plena pandemia da covid 19 e, em meio ao “lockdown” (uma forma de diminuir a propagação do vírus) adotado pelas escolas que utilizaram o modelo de aulas à distância, foi possível ver um grupo de pais no momento de entrega de atividades remotas (geralmente avaliações formuladas pelo professor da matéria, referentes ao assunto ministrado durante as aulas remotas para cada uma de suas turmas) o que evidencia a participação dos pais quando solicitada pela comunidade escolar.

Até aqui pode-se entender que a escola que queremos é aquela que permite a participação ativa dos pais na busca de alternativas para os problemas que ocorrem no cotidiano escolar. Para esse tipo de escola se requer que todos os educadores sejam dinâmicos e tenham clareza de seu papel como vínculo importante entre a escola e os pais dos alunos.

Embora sejam inúmeras as queixas a respeito da participação e frequência dos pais na escola, é importante ressaltar e conhecer o acolhimento e a escuta que os mesmos encontram quando procuram conhecer e serem mais presentes na vida escolar de seus filhos, tendo em vista que a interação consiste em uma via de mão dupla e não apenas de iniciativa de um dos lados dentro de uma determinada situação.

É importante garantir a participação entre pais, professores e funcionários nas decisões da escola. Ela deve ir além da simples cordialidade e envolver a todos na resolução dos problemas para que a escola cresça e tenha bom êxito no ensino. Entretanto, esta realidade, em boa parte das escolas, ainda está distante de acontecer.

Para que isso aconteça são necessárias duas coisas: a primeira é que os educadores se disponham a abandonar sua posição “superior” de meros transmissores de conhecimentos e controladores de comportamentos, para assumir um trabalho lado a lado com os alunos e com a comunidade, com vistas a: “gerar a independência dos alunos e a sua capacidade de recriar conhecimentos úteis válidos em função do seu desenvolvimento como pessoa e de suas comunidades”. (Martendal, 2001, p. 89).

Constatou-se então que, primeiro deverá ser feito um trabalho com a direção, no sentido de esclarecer sobre a visão pedagógica da escola. Evitando conflitos ou até mesmo erros na comunicação, é necessário que primeiramente a escola se organize de forma interna, estabelecendo diretrizes a serem seguidas e metas a serem alcançadas, “arrumando a casa”, para que posterior a isso, os pais sejam envolvidos e ouvidos para a construção de uma comunidade escolar verdadeiramente participativa e acolhedora.

Por isso, o trabalho deve começar pela escola, posteriormente trabalha-se com as famílias, atraindo-as para o ambiente escolar. Dessa maneira, acredita-se que não é prudente culpar somente os pais por sua ausência na escola.

Muitos educadores costumam reclamar do “desinteresse dos pais” na aprendizagem dos filhos. Cabe agora, uma profunda reflexão: será que esses pais não querem ajudar, ou na verdade, não sabem como ajudar?

Um dos intuitos dessa pesquisa era a de apresentar uma prática docente voltada à concepção sociointeracionista de Lev Vygotsky, cuja questão central é a aquisição do conhecimento pela interação do sujeito com o meio, destacando o papel do contexto histórico e cultural no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo ele, “o sujeito não é apenas ativo, mas, interativo, porque forma conhecimentos se constituindo a partir das relações interpessoais, sendo de grande importância a atuação dos membros do grupo social”.

A adoção dessa concepção se deve ao fato de conceber que o conhecimento não pode ser apenas transferido, mas construído através das possibilidades e influências do meio, o que ressalta a atuação dos pais para um resultado mais significativo no processo educacional.

Nesse sentido, considera-se que a prática pedagógica deva ser baseada na ação conjunta de todos os elementos envolvidos no processo: escola, família e comunidade.

Além disso, a prática pedagógica deve partir do conhecimento que o aluno já possui, considerando o seu contexto sociocultural e representando aplicabilidade no seu cotidiano.

A LDB em seu artigo 1º garante que, a educação abrangerá os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Sendo assim, não basta só respeitar o que os alunos já sabem, mas é preciso fazer uma associação deste conhecimento aos conteúdos trabalhados em sala de aula através dos princípios pedagógicos da educação: interdisciplinaridade, contextualização e transversalidade.

Tais conteúdos devem atender aos aspectos conceitual, procedimental e atitudinal a fim de levar o aluno a saber, saber fazer e saber ser, sobre isso, Vasconcelos (1999, p. 12), diz que: “o conhecimento não é algo pronto e acabado, daí a importância de formarmos produtores culturais, o que implica desenvolver procedimentos que levem também à crítica e à criatividade”.

Como observado anteriormente, as ações na escola, na sala de aula de um modo geral, precisam ser muito mais do que a transmissão de um conteúdo sistematizado do saber, deveria ser incluída a aquisição de hábitos e habilidades e a formação de uma atitude correta frente ao próprio conhecimento, uma vez que o aluno deverá ser capaz de ampliá-lo e reconstruí-lo quando necessário, além de aplicá-lo em situações próprias do seu contexto de vida.

Assim, sendo, seria substancial que a professora observada, e até a própria autora deste estudo, enfrentasse o desafio de compreender esse novo tempo para atendermos os anseios das novas gerações (alunos) e direcionar a um melhor rumo na sua vida futura, enquanto cidadão e sujeito de transformação.

Porém, como a experiência mostra, não é assim que o trabalho observado da professora se dá na escola. Parece que a professora ainda está muito arraigada ao modelo de sua formação e poucos percebem que muitos dos problemas que surgem em sala de aula, e na escola como um todo, está em função da própria ação docente diante do conhecimento.

Com base nesses conhecimentos, a partir da realidade da escola observada, cabe a cada um de nós, enquanto alunos e também professores procurar um meio para intervir, sabendo que não serão sanadas todas as situações problemas da escola, mas apresentando propostas de melhoria.

O propósito do presente trabalho não é punir a professora, pois por muitas das vezes vivencia-se situações parecidas e, nem também era a intenção camuflar as outras dificuldades que se encontram no âmbito escolar.

Como já foi falado anteriormente no sentido de entender esses condicionantes, que não deixam de ser influentes no trabalho com os alunos, como por exemplo: desinteresse, indisciplina, não-permanência na escola, desagrado pela escola, falta de estudo, desinteresse da família, repetência, condições econômicas precárias e procurar sempre atribuir as responsabilidades a causa externas. Alguma coisa teria que ser feita, e era necessário achar que coisa seria essa.

Como se não bastassem todos os fatos acima mencionados, o mundo se encontrava diante de um cenário inédito e para realidade escolar de Maués não era diferente. Um acontecimento jamais visto pelas crianças e até mesmo pelos mais vividos, tanto alunos quanto educadores, a pandemia da Covid 19 estava se agravando acentuadamente em nossa cidade e por que não falar no mundo todo.

Com a complexidade dos fatos apresentados, existiu a necessidade de apresentar um trabalho, um tanto exigente, pois, já que se criticava a postura do professor regente, então que fosse exposto um trabalho dinâmico, interdisciplinar, que dependia muito mais do que as meras habilidades de professor, mas sim, um trabalho pautado em conhecimentos adquiridos enquanto futuros mestrandos.

A partir daí, foi lançado um convite à professora regente da turma e teve início à construção de um Plano interdisciplinar que envolvesse o aluno em todo o seu contexto econômico, social, político e cultural, ou multicultural, que verificasse realmente sua necessidade enquanto estudante, pois, como já foi mencionado, o ato de educar, é muito complexo, mas isso não nos desanimou.

Aula foi preparada, através de materiais concretos, buscando-se ferramentas tecnológicas que chamassem a atenção dos alunos. Foram selecionadas algumas mensagens que falavam sobre o assunto para os alunos. Foi feita uma seleção de brincadeiras atraindo assim a participação de todos. Os alunos demonstravam alegria e bastante descontraídos, fazendo com que a aula transcorresse de forma diferente.

Foi muito gratificante, colocar a teoria em prática, ou seja, trazer para o âmbito escolar, as metodologias aprendidas na academia sendo colocadas em prática. Foi possível perceber que a professora e a diretora demonstraram-se interessadas em aprofundar os trabalhos voltados ao modelo interdisciplinar, defendido por inúmeros autores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral “Analisar a participação dos pais e seus efeitos no desempenho escolar dos alunos”. Na escola onde foi realizada a pesquisa, foco desta investigação, ficou perceptível a carência da participação das famílias na vida escolar dos alunos.

Os resultados obtidos nas entrevistas e observações demonstraram que os indivíduos participantes do ambiente escolar, apesar de saberem da importância de se valorizar a participação da família na escola, é necessário que alguém, ou seja, gestores e professores os chamem para a necessidade de se trabalhar projetos que promovam a inserção efetiva das famílias.

Referindo-se ao primeiro objetivo: “Constatar as influências das dificuldades socioeconômicas na participação dos pais na vida escolar dos filhos”. Os professores e a escola trabalharam a temática em sala de aula, pois no momento a escola estava fechada para eventos sociais. Nesse contexto, verificou-se que para a maioria dos entrevistados, as dificuldades socioeconômicas tem influência de forma acentuada na participação dos pais quando se trata da vida escolar dos alunos. Muitos deles estando desempregados ou trabalhando o dia todo recebendo uma remuneração que mal dá para o sustento da família. Por outro lado, a minoria respondeu que não é uma regra, que existem pessoas nas mesmas condições e conseguem ajudar seus filhos na vida escolar.

O segundo objetivo específico: “Identificar as formas de relação e integração dos pais na vida escolar dos alunos”. A princípio se notou que os atores da entidade escolar pesquisada, tem consciência da importância da relação e da integração das famílias no ambiente escolar. Os dados coletados mostraram que o grupo gestor da escola, sabem dos benefícios que estas relações podem trazer para o desempenho escolar de seu alunado, porém percebe-se que a escola trabalha esta problemática de forma lenta, e esta falta de atitude tem muitas das vezes prejudicado o processo ensino-aprendizagem de seus alunos.

No terceiro objetivo específico: “Descobrir as atividades realizadas pela escola que proporcione incentivo aos pais na participação do desempenho escolar dos alunos”, percebeu-se que a escola, realiza pouco eventos de incentivo a participação dos pais que promovam o desempenho escolar dos alunos. Os eventos realizados pela escola na maioria das vezes estão relacionados às datas comemorativas como: festa do dia das mães, festa dos pais, festa das crianças, a escola promove reuniões bimestrais para o repasse de informações das notas dos alunos, bem como a realização ainda de reuniões com a comunidade escolar para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar em estudo.

Propõe-se com esse estudo sugerir que educadores e escolas como um todo, devem contribuir neste processo educacional para despertar o interesse e a participação mais efetiva dos pais nas atividades escolares de seus filhos, além de buscar parcerias com a comunidade, com o Poder Público para uma nova reorganização de sua estrutura, objetivando com isso tornar o contexto escolar mais agradável e participativo.

Faz-se necessário também, por parte dos docentes, procurarem meios para tornar as aulas mais agradáveis e se possível divertidas, utilizando o lúdico como técnica de ensino, pois a brincadeira ajuda no aprendizado. Acreditamos que assim, será possível atingir os objetivos, tornando-se modelos positivos para os jovens.

Os profissionais da educação mais atualizados sabem que começa no relacionamento o processo básico de ensino.

Portanto, acreditamos que com o desinteresse, muitas vezes, da família pela vida escolar de seus filhos e também a falta de criatividade por parte do profissional da educação no contexto escolar, podemos prever uma possível consequência, como, por exemplo, em breve não conseguirão mais relacionar-se entre si, pois a família já não mais o valoriza como filho e como pessoa, e a escola, reclama que são mal-educados por culpa da família, muitas vezes excluindo-o do grupo social, e assim, um fica jogando a culpa para cima do outro, e quem sofre com tudo isso é o aluno, fonte de preocupação do trabalho do verdadeiro educador.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. M. **Função Social da Escola: entre a teoria e a prática.** Disponível em: ANDRADE, S.M. Função social da escola.pdf (unicentro.br)
- BARRETO, M. J; RABELO, A. A. **A família e o papel desafiador dos pais de adolescentes na contemporaneidade.** Pensando família. vol.19 nº 2 Porto Alegre dez. 2015. Disponível em: A família e o papel desafiador dos pais de adolescentes na contemporaneidade (bvsalud.org).
- BRASIL, **Lei nº 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL, MEC/SEF – **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília-DF, 1997.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil.** Brasília, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017.
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Campinas: Papirus, 1991.
- CARDOSO, M. A. LARA, A. M. B. **Sobre as funções sociais da escola.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de Outubro de 2009 – PUCPR

COSTA, Vera Lúcia Pereira. **A Função Social da Escola**. Ano: 2006. Disponível em: [www.drearaguaina.com.br/projetos/funcao\\_social\\_escola.pdf](http://www.drearaguaina.com.br/projetos/funcao_social_escola.pdf)

CREPALDI, E. M. F. *et al.* **A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno**. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE – 2017. Disponível em: [25972\\_13983.pdf](http://25972_13983.pdf) ([bruc.com.br](http://bruc.com.br))

FARIAS, Cristiano Chaves e ROSENVALD, Nelson. **Direito das Famílias**. Editora Lumem júris p.109. Ano: 2008.

FILHO, L. M. F. **Para entender a relação Escola – Família: uma contribuição da história da educação**. São Paulo Perspec. vol.14 no.2 São Paulo Apr./June 2000. Disponível em: [Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação](http://Para%20entender%20a%20rela%C3%A7%C3%A3o%20escola-fam%C3%ADlia%3A%20uma%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20da%20hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o) ([scielo.br](http://scielo.br))

KALOUSTIAN, Silvio Manoug. **Família Brasileira, a base de tudo/ Silvio Manoug Kaloustian (org.)**. – 6 ed. – São Paulo: Cortez; Brasília – DF: UNICEF, 2004.

MAIA, Christiane Martinatti; Scheibel, Maria Fani. **Didática: Organização do Trabalho Pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 196 p.

MARTENDAL, 2001. **In Anais do Seminário de Educação no meio Rural**, p. 89

MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa Qualitativa** – São Paulo: Veras Ed., 1999. – (Série Núcleo de Pesquisa; 1).

NETO, E. F. P. RAMOS, M. Z. SILVEIRA, E. M. C. **Configurações familiares e implicações para o trabalho em saúde da criança em nível hospitalar**. Centro de Estudos da Família e do Indivíduo. Porto Alegre-RS – 2016. Disponível Em: [0103-7331-physis-26-03-00961.pdf](http://0103-7331-physis-26-03-00961.pdf) ([scielo.br](http://scielo.br)).

NOGUEIRA, M. A. **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação**. Educação & Realidade: 31(2);155-170 jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, C. B. E. *et al.* **A relação família – escola : intersecções e desafios**. Estud. psicol. (Campinas) vol.27 no.1 Campinas Jan./Mar. 2010. Disponível em: [A relação família-escola: intersecções e desafios](http://A%20rela%C3%A7%C3%A3o%20fam%C3%ADlia-escola%3A%20intersec%C3%A7%C3%B5es%20e%20desafios) ([scielo.br](http://scielo.br)).

SARMENTO, T. **Fazer a escola acontecer: a colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania**. Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda. Ed. Junho/2011.

ZANELLA, AV., *et al.* **Participação dos pais na escola: diferentes expectativas**. In ZANELLA, AV., *et al.*, org. **Psicologia e práticas sociais** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. pp. 132-141. ISBN: 978-85-99662-87-8. Available from SciELO Books.



## Práticas Pedagógicas Inclusivas para Estudantes com Deficiência

### *Inclusive Pedagogical Practices for Students With Disabilities*

**Ana Guedes Picanço**

*Professora da Rede Estadual de Educação do Amazonas. Graduação em Letras - Português pelo Centro Universitário do Norte- UNINORTE, Universidad de la Integración de las Américas-UNIDA, Paraguai. <http://lattes.cnpq.br/1699177872650406>*

**Resumo:** Este estudo discute práticas pedagógicas inclusivas voltadas para estudantes com deficiência no contexto da educação básica brasileira. A partir de uma abordagem teórico-reflexiva, fundamentada em autores como Mantoan (2003), Sasaki (1997) e Vygotsky (1993), analisa-se o papel do professor, da escola e das políticas públicas na construção de ambientes educacionais acessíveis e acolhedores. O texto destaca estratégias de ensino, recursos pedagógicos, a importância da formação docente e o uso de tecnologias assistivas. Conclui-se que a inclusão escolar demanda compromisso ético, competência técnica e postura colaborativa para garantir o direito à educação de qualidade para todos.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; deficiência; práticas pedagógicas; inclusão escolar; acessibilidade.

**Abstract:** This study discusses inclusive pedagogical practices aimed at students with disabilities in the context of Brazilian basic education. From a theoretical-reflective approach, based on authors such as Mantoan (2003), Sasaki (1997) and Vygotsky (1993), it analyzes the role of the teacher, the school, and public policies in the construction of accessible and welcoming educational environments. The text highlights teaching strategies, pedagogical resources, the importance of teacher training, and the use of assistive technologies. It concludes that school inclusion requires ethical commitment, technical competence, and a collaborative stance to ensure the right to quality education for all.

**Keywords:** inclusive education; disability; pedagogical practices; school inclusion; accessibility.

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um dos maiores desafios e compromissos da educação contemporânea. Garantir o direito à educação de estudantes com deficiência implica transformar não apenas estruturas físicas, mas sobretudo concepções pedagógicas, currículos e práticas escolares. Este estudo propõe uma reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas, entendendo-as como ações planejadas e intencionais que possibilitam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas características ou deficiências.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A concepção de educação inclusiva está ancorada em princípios de justiça social, equidade e valorização da diversidade humana. Autores como Mantoan (2003) defendem que a escola deve se adequar às necessidades dos alunos e não o contrário. Vygotsky (1993), por sua vez, enfatiza o papel da mediação social e da interação no desenvolvimento humano, destacando a importância da acessibilidade cognitiva e das práticas colaborativas para a aprendizagem de estudantes com deficiência.

## POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS LEGAIS

O Brasil conta com um arcabouço legal significativo que sustenta a educação inclusiva, como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Esses documentos reconhecem o direito à educação em classes comuns do ensino regular, com apoio e adaptações necessárias.

As políticas públicas e os marcos legais são fundamentais para a consolidação da educação inclusiva como um direito assegurado a todos os cidadãos. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos e dever do Estado, e no artigo 208, garante o atendimento especializado aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse compromisso é reforçado por legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), que determina a oferta de serviços educacionais especializados, e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas comuns.

Outro marco importante é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que consolida os direitos das pessoas com deficiência em diversas áreas, inclusive a educação, exigindo acessibilidade, adaptação curricular e formação de professores. A ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), com status de emenda constitucional, também representa um avanço significativo ao reconhecer a inclusão como parte essencial da dignidade humana.

No entanto, apesar dos avanços legais, muitos desafios persistem na implementação efetiva dessas políticas. A ausência de recursos, a formação inadequada de professores e a resistência institucional dificultam a concretização dos direitos garantidos. Portanto, é essencial que as políticas públicas sejam acompanhadas de investimentos reais, fiscalização e sensibilização da comunidade escolar. A efetivação da inclusão depende não apenas da existência de leis, mas do compromisso social e político com sua plena execução.

## O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO ESCOLAR

O professor é agente central na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Sua postura, suas expectativas em relação aos estudantes com deficiência e sua capacidade de criar estratégias diferenciadas impactam diretamente o sucesso da inclusão. É preciso que o docente atue como mediador da aprendizagem, promotor da participação e construtor de ambientes acessíveis e afetivos.

## PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INCLUSIVA

Planejar de forma inclusiva requer conhecer os alunos, identificar suas potencialidades, limites e modos de aprendizagem. O planejamento deve ser flexível, com objetivos acessíveis e conteúdos significativos. A avaliação deve considerar o progresso individual e não apenas parâmetros padronizados. Práticas como avaliação formativa, autoavaliação e portfólios são recomendadas.

A utilização de tecnologias assistivas amplia as possibilidades de comunicação, mobilidade e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Recursos como softwares leitores de tela, pranchas de comunicação alternativa, lupas eletrônicas e mobiliário adaptado devem estar disponíveis e em constante atualização. Além disso, é essencial que os professores saibam utilizá-los de maneira pedagógica

## FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO

A formação inicial e continuada deve preparar os professores para atuarem com estudantes com deficiência de forma ética, criativa e reflexiva. Isso inclui o conhecimento sobre tipos de deficiência, estratégias pedagógicas inclusivas, legislação, aspectos psicológicos e sociais, além de práticas baseadas na colaboração com outros profissionais da educação e saúde.

A formação docente é um dos pilares fundamentais para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade. A simples presença de estudantes com deficiência na escola não garante sua real inclusão; é necessário que os professores estejam preparados para compreender e atender às suas necessidades específicas. No entanto, a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas no que diz respeito aos conhecimentos teóricos e práticos sobre educação inclusiva. Muitas licenciaturas abordam de maneira superficial questões relacionadas à deficiência, às adaptações curriculares e ao uso de tecnologias assistivas, o que resulta em insegurança e resistência por parte dos docentes no momento de lidar com a diversidade em sala de aula.

Diante desse cenário, a formação continuada surge como uma importante estratégia para atualizar e sensibilizar os professores quanto às práticas pedagógicas inclusivas. Cursos, oficinas, grupos de estudos e trocas de experiências no ambiente escolar são caminhos eficazes para fomentar uma nova postura docente, pautada

na empatia, no respeito às diferenças e na busca por metodologias acessíveis. A formação para a inclusão precisa ir além do conteúdo técnico; ela deve promover uma reflexão crítica sobre os valores que sustentam a prática educativa. Portanto, formar professores para a inclusão é investir na construção de uma escola democrática, que reconhece e valoriza a diversidade como um elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem.

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO

Apesar dos avanços legais e conceituais, a inclusão escolar ainda enfrenta desafios como a falta de infraestrutura, preconceito, escassez de formação docente e resistências institucionais. Por outro lado, existem experiências exitosas que mostram que a inclusão é possível e benéfica para todos os alunos, promovendo empatia, cooperação e desenvolvimento integral. A inclusão escolar representa um dos maiores avanços nas políticas educacionais contemporâneas, ao reconhecer o direito de todos os estudantes à aprendizagem, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais.

No entanto, apesar dos marcos legais e das diretrizes que sustentam uma educação inclusiva, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. A falta de formação específica dos professores, a escassez de recursos didáticos adaptados e a infraestrutura inadequada das escolas são obstáculos que comprometem a efetividade do processo de inclusão. Além disso, as atitudes preconceituosas, muitas vezes enraizadas na própria comunidade escolar, representam um entrave significativo, dificultando o pleno desenvolvimento e a participação dos estudantes com deficiência.

Por outro lado, as possibilidades da inclusão são imensas quando se investe em formação continuada, planejamento pedagógico colaborativo e ações que promovam uma cultura escolar acolhedora e democrática. O uso das tecnologias assistivas, por exemplo, tem se mostrado uma ferramenta importante para garantir o acesso ao currículo por parte dos alunos com necessidades específicas. Além disso, práticas pedagógicas diferenciadas e a valorização da diversidade em sala de aula podem contribuir para a construção de um ambiente mais justo e equitativo.

A inclusão, portanto, não é apenas um desafio técnico, mas sobretudo ético e político. Ela exige um compromisso coletivo com a transformação das práticas educativas, com vistas à construção de uma escola verdadeiramente para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Práticas pedagógicas inclusivas não são ações isoladas, mas parte de uma concepção de educação comprometida com os direitos humanos e com a construção de uma sociedade mais justa. Para que a inclusão se efetive, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, políticas públicas eficazes, investimento

em formação docente e, acima de tudo, a crença de que todos os alunos podem aprender e se desenvolver.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

UNESCO. **Diretrizes sobre políticas de inclusão na educação.** Paris: UNESCO, 2009.



## Estudo das Dificuldades da Leitura e Compreensão de Texto Evidenciadas por Alunos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Júlio César de Moraes Passos no Município de Manaus

### *Study of the Difficulties of Reading and Text Comprehension Evidenced by Students of Elementary Education at the State School Professor Júlio César de Moraes Passos in the Municipality of Manaus*

**Tatiane Vasconcelos Ferreira**

*Graduação em Letras pelo Centro Universitário Luterano de Santarém (2006). Mestrado em Ciências de La Educación - Universidad Del Sol (2023). <http://lattes.cnpq.br/9898228061032581>*

**Resumo:** O presente estudo tem como principal objetivo identificar as principais dificuldades dos alunos do oitavo ano do ensino fundamental na leitura e compreensão de textos da escola estadual Professor Júlio César de Moraes Passos. Este estudo trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa realizada por meio de revisões bibliográficas e aplicação de questionários semiestruturados à população-alvo. Observa-se que as dificuldades na leitura e compreensão de textos podem ter origem em diversos fatores, como a falta de estímulo à leitura em casa, a deficiência na formação inicial dos professores, a falta de formação continuada dos docentes, entre outros. Nesse sentido, é importante investigar e compreender as causas dessas dificuldades, bem como propor intervenções pedagógicas efetivas para o seu enfrentamento. Sendo assim, a leitura é uma habilidade fundamental para a formação educacional e cidadã dos indivíduos.

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem da leitura; compreensão da leitura; educação.

**Abstract:** The present study aims to identify the main difficulties faced by eighth-grade students in reading and comprehending texts at the state school Professor Júlio César de Moraes Passos. This study is a descriptive research with a qualitative approach conducted through bibliographic reviews and the application of semi-structured questionnaires to the target population. It is observed that difficulties in reading and understanding texts can arise from various factors, such as the lack of encouragement for reading at home, deficiencies in the initial training of teachers, the lack of ongoing professional development for educators, among others. In this sense, it is important to investigate and understand the causes of these difficulties, as well as to propose effective pedagogical interventions to address them. Thus, reading is a fundamental skill for the educational and citizenship development of individuals.

**Keywords:** Teaching-learning of reading; reading comprehension; education.

## INTRODUÇÃO

A leitura e compreensão de textos são habilidades fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos. Entretanto, é comum observar dificuldades nesse processo em alunos do ensino fundamental. De acordo com

dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2019, apenas 30,4% dos alunos do 5º ano do ensino fundamental atingiram o nível de proficiência considerado adequado em leitura. Além disso, um estudo recente realizado com alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública no estado de São Paulo apontou que 38,2% dos estudantes apresentavam dificuldades de leitura e compreensão de textos (Gomes *et al.*, 2021).

As dificuldades na leitura e compreensão de textos podem ter origem em diversos fatores, como a falta de estímulo à leitura em casa, a deficiência na formação inicial dos professores, a falta de formação continuada dos docentes, entre outros. Nesse sentido, é importante investigar e compreender as causas dessas dificuldades, bem como propor intervenções pedagógicas efetivas para o seu enfrentamento.

A leitura é uma habilidade fundamental para a formação educacional e cidadã dos indivíduos. No entanto, é comum que muitos estudantes apresentem dificuldades na leitura e compreensão de textos. Essas dificuldades podem afetar significativamente o desempenho escolar dos alunos e comprometer o seu processo de aprendizagem.

De acordo com a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada em 2020 pelo Instituto Pró-Livro, cerca de 4 em cada 10 brasileiros são considerados não leitores, ou seja, não leram nenhum livro nos últimos 3 meses. Além disso, a pesquisa também revelou que a maioria dos brasileiros não tem o hábito de ler e não considera a leitura uma atividade importante. Esses dados são preocupantes e evidenciam a importância de se estudar as dificuldades da leitura e compreensão de textos. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo investigar as dificuldades da leitura e compreensão de textos evidenciadas por alunos do ensino fundamental. A partir de uma abordagem metodológica de estudo de caso de abordagem qualitativa, busca-se compreender as causas das dificuldades de leitura e como elas podem ser superadas.

Vários estudos têm abordado a temática da leitura e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Dentre eles, destaca-se a pesquisa de Ferreira e Lopes (2018) que discute a importância da leitura no ensino fundamental e a necessidade de aprimorar as estratégias de leitura para desenvolver a compreensão dos alunos. Além disso, a pesquisa de Alves e Oliveira (2019) aponta que a falta de incentivo à leitura, a falta de recursos didáticos adequados e a ausência de práticas pedagógicas efetivas são fatores que contribuem para as dificuldades na leitura e compreensão de textos. Diante do exposto, é fundamental compreender os fatores que influenciam as dificuldades da leitura e compreensão de textos para propor ações que possam contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem.

## LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

A leitura e compreensão de textos são habilidades fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos do ensino fundamental. No entanto, ainda existem muitas dificuldades em relação a essas habilidades, o que pode prejudicar o desempenho escolar e a aprendizagem dos alunos.

Diversos estudos têm sido realizados com o objetivo de compreender e enfrentar essas dificuldades. Um estudo recente realizado por Maia *et al.* (2020) com alunos do 5º ano do ensino fundamental em escolas públicas de Pernambuco, por exemplo, mostrou que a leitura e a escrita são habilidades que ainda precisam ser aprimoradas. Os resultados apontaram que 58,5% dos alunos não conseguiram atingir o nível adequado de proficiência em leitura, enquanto 54,2% não atingiram o nível adequado em escrita.

Outro estudo realizado por Silva *et al.* (2019) com alunos do 4º ano do ensino fundamental em escolas públicas de Minas Gerais identificou que o ambiente familiar pode influenciar significativamente a leitura e a escrita dos alunos. Os resultados apontaram que os alunos que possuíam um ambiente familiar mais favorável à leitura tinham maior proficiência em leitura e escrita do que aqueles que não tinham.

A formação dos professores também é um fator importante na melhoria da leitura e compreensão de textos dos alunos do ensino fundamental. Um estudo realizado por Santos *et al.* (2018) com professores de língua portuguesa em escolas públicas de São Paulo identificou que a falta de formação continuada e de acesso a materiais didáticos adequados são fatores que prejudicam a prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Portanto, é fundamental que os educadores estejam atentos às dificuldades de leitura e compreensão de textos dos alunos e adotem estratégias pedagógicas efetivas para lidar com essas dificuldades. Além disso, é importante que as famílias incentivem a leitura em casa, proporcionando um ambiente favorável à prática da leitura e escrita.

A formação continuada dos professores também é essencial para que eles possam aprimorar suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos do ensino fundamental. A capacidade de ler fluentemente implica na habilidade de percorrer textos com rapidez, precisão e entonação natural, sem dificuldades na identificação das palavras. Isso é crucial para uma compreensão eficaz da leitura (Alves, 2013).

O processo neurobiológico por trás da leitura é complexo, envolvendo várias regiões cerebrais interligadas. O cérebro processa o texto de forma quase simultânea, passando pelo córtex visual, responsável pelo reconhecimento das palavras escritas, até chegar ao córtex auditivo para reconhecimento sonoro. Áreas como Broca e lobo temporal se envolvem na associação entre palavras escritas, faladas e seus significados (Lalain *et al.*, 2014).

A fluência na leitura está diretamente ligada à compreensão textual e ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, promovendo o pensamento crítico e facilitando a expressão clara de ideias. A importância dessa habilidade na vida acadêmica é substancial, especialmente no Ensino Fundamental II, porém, estudos sobre o desenvolvimento da fluência nessa fase ainda são escassos (Fuchs *et al.*, 2001).

A compreensão de textos durante a leitura pode ser analisada a partir da perspectiva da Análise do Comportamento como respostas individuais diante de estímulos textuais específicos, que ao observar mudanças em comportamentos específicos, nota-se a compreensão de trechos do texto que estava sendo lido.

Quando afirmamos que alguém compreende um texto, estamos considerando um padrão amplo de controle de estímulos, onde as palavras lidas afetam comportamentos de maneira similar a palavras semelhantes para outros leitores (Martins, 2014).

Diferentes fatores, como tamanho do texto, nível de leitura, tema, estrutura da frase e vocabulário, influenciam a relação de controle, tornando certas respostas mais prováveis que outras após a leitura (Goldiamond, 1966; Skinner, 1957) e afetando a compreensão. Para que um leitor demonstre compreensão do texto, seu repertório verbal precisa se sobrepôr aos estímulos textuais, permitindo identificar a resposta correta (Leon *et al.*, 2011).

O controle de estímulos não se limita apenas ao texto impresso, mas também à instrução que as palavras do texto exercem sobre as respostas do leitor, baseado em experiências anteriores de reforço (Goldiamond, 1966). Esse controle pode ser exemplificado com perguntas onde apenas o estímulo visual muda (Layng *et al.*, 2011) ou somente a instrução, mantendo o visual constante. Isso afeta a escolha das respostas do leitor.

## FATORES QUE INFLUENCIAM A LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Um estudo realizado por Oliveira e Bueno (2020) com alunos do 6º ano do ensino fundamental em escolas públicas de São Paulo identificou que o baixo nível socioeconômico e a falta de acesso a materiais de leitura em casa podem afetar a proficiência em leitura dos alunos. Os resultados apontaram que os alunos que tinham acesso a livros em casa tinham maior proficiência em leitura do que aqueles que não tinham.

Além disso, a falta de motivação para a leitura também pode influenciar negativamente a compreensão de textos. Um estudo realizado por Oliveira e Souza (2019) com alunos do 5º ano do ensino fundamental em escolas públicas do Paraná identificou que a falta de interesse e o desestímulo à leitura podem afetar a compreensão de textos dos alunos.

A falta de formação e capacitação dos professores também pode influenciar negativamente a leitura e compreensão de textos dos alunos. Um estudo realizado

por Santos *et al.* (2018) com professores de língua portuguesa em escolas públicas de São Paulo identificou que a falta de formação continuada e de acesso a materiais didáticos adequados são fatores que prejudicam a prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Por fim, é importante destacar que o uso excessivo de dispositivos eletrônicos também pode influenciar negativamente a leitura e compreensão de textos dos alunos. Um estudo realizado por Sanches *et al.* (2021) com alunos do ensino fundamental em escolas públicas de Minas Gerais identificou que o uso excessivo de celulares e tablets pode prejudicar a capacidade de concentração e, conseqüentemente, a compreensão de textos. Este estudo foca na leitura sob uma abordagem cognitiva, buscando entender os processos mentais por trás dessa habilidade.

Utiliza teorias da Psicologia Cognitiva, Processamento da Informação e Neuropsicologia Cognitiva. Vários estudos analisam a aquisição e desenvolvimento da leitura, envolvendo autores nacionais como Pinheiro (1998) e Capovilla (1998). Há uma distinção na Psicologia Cognitiva entre compreensão (leitura) e produção (escrita), cada uma demandando processos cognitivos específicos. A leitura é complexa, envolvendo o reconhecimento de palavras e a compreensão da mensagem escrita (Pinheiro; Neves, 2001).

Os processos de compreensão e pronúncia de palavras escritas são estudados separadamente na Psicologia Cognitiva. O reconhecimento de palavras impressas é o acesso ao léxico mental, sendo um ponto chave na leitura. Modelos explicam como o leitor identifica, entende e pronúncia palavras escritas, destacando a estrutura cognitiva envolvida nesse processo (Pinheiro; Neves, 2001).

Há diferentes formas de leitura, como a via fonológica e a via lexical, cada uma usando rotas distintas para identificar palavras. Estudar os processos envolvidos na leitura é importante para compreender como cada leitor lida com as palavras, sejam regulares ou irregulares (Pinheiro; Neves, 2001).

A leitura também envolve compreensão do material lido, exigindo conhecimentos e estratégias que vão além da identificação de palavras. Elaborar uma representação mental do conteúdo textual é essencial. A compreensão de um texto é um processo complexo que envolve vários aspectos cognitivos interrelacionados (Pinheiro; Neves, 2001).

## **ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Para lidar com essas dificuldades, diversos estudos têm sido realizados com o objetivo de identificar estratégias pedagógicas efetivas para promover a leitura e compreensão de textos no ensino fundamental.

Dentre essas estratégias, podemos destacar:

- Incentivar a leitura em sala de aula: De acordo com Souza *et al.* (2018),

uma forma eficaz de promover a leitura e compreensão de textos é incentivar a leitura em sala de aula. Os alunos podem ser convidados a ler em voz alta ou em silêncio, individualmente ou em grupo, e em diferentes tipos de textos, como contos, poemas, notícias, entre outros. Além disso, os professores podem utilizar técnicas de leitura compartilhada, em que eles leem o texto junto com os alunos e, em seguida, promovem uma discussão sobre o conteúdo.

- Utilizar recursos visuais e tecnológicos: De acordo com Silva *et al.* (2020), o uso de recursos visuais e tecnológicos pode ser uma estratégia eficaz para promover a leitura e compreensão de textos no ensino fundamental. Os recursos visuais, como imagens, gráficos e diagramas, podem auxiliar na compreensão do conteúdo, enquanto as tecnologias, como tablets, computadores e softwares educativos, podem tornar a leitura mais interativa e atrativa para os alunos.
- Desenvolver habilidades de interpretação de texto: De acordo com Oliveira *et al.* (2019), é fundamental que os alunos desenvolvam habilidades de interpretação de texto para compreenderem melhor o que estão lendo. Para isso, os professores podem utilizar atividades que incentivem os alunos a fazerem inferências, identificarem as principais ideias do texto, reconhecerem as relações de causa e efeito, entre outras habilidades.
- Promover a leitura em família: De acordo com Sousa *et al.* (2021), a leitura em família pode ser uma estratégia eficaz para promover a leitura e compreensão de textos no ensino fundamental. Os pais podem incentivar os filhos a lerem em casa, proporcionando um ambiente favorável à prática da leitura, como uma biblioteca particular, por exemplo. Além disso, é importante que os pais leiam com os filhos, comentem sobre o conteúdo e incentivem a discussão sobre as histórias lidas.

Portanto, é importante que os educadores estejam atentos às dificuldades de leitura e compreensão de textos dos alunos e adotem estratégias pedagógicas efetivas para lidar com essas dificuldades. Além disso, é fundamental que as famílias também incentivem a leitura em casa e promovam um ambiente favorável à prática da leitura e escrita.

Nos dias de hoje, teóricos têm ressaltado a importância não apenas de ensinar conteúdos aos alunos, mas também de cultivar neles a consciência dos processos envolvidos na aprendizagem (Pfromm Netto, 1987).

A promoção de alunos autorregulados tornou-se um objetivo educacional crucial (Zimmerman, 1986; Pressley, Borkowski e Schneider, 1989; Brown, 1997).

Segundo Zimmerman (1986), um aluno é considerado autorregulado quando consegue ser ativo e responsável por seu próprio processo de aprendizagem. Esse conceito envolve a metacognição (a habilidade do aluno em refletir sobre seus processos cognitivos), a motivação e, principalmente, a iniciativa e o comportamento autônomo por parte do estudante.

As estratégias de aprendizagem têm sido destacadas pela literatura como instrumentos fundamentais para a autorregulação do aluno, auxiliando-o a aprender a 58 aprender e a ter mais controle sobre seu processo de aprendizagem (Pozo, 1996).

Tais estratégias consistem em técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir, armazenar e aplicar informações (Dembo, 2000). Elas podem estar direcionadas para ajudar o aprendiz a organizar, elaborar e integrar informações (estratégias cognitivas ou primárias) ou ser mais focadas no planejamento, monitoramento, regulação do pensamento e manutenção de um estado interno favorável para facilitar a aprendizagem (estratégias metacognitivas ou de apoio).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desta pesquisa, pude analisar as habilidades de leitura e escrita dos alunos do oitavo ano do ensino fundamental na Escola Estadual Professor Júlio César de Moraes Passos. Observei uma variedade de níveis de proficiência, desde alunos com sólido domínio dessas habilidades até aqueles que enfrentaram dificuldades significativas.

Foi possível observar que durante as aulas, os alunos possuíam níveis diferentes de interpretação e compreensão textual, refletindo na motivação dos mesmos a aprimorar habilidades e participar de eventos e clubes disponibilizados pela instituição de ensino, foram identificados diversos obstáculos que afetam a compreensão de textos pelos alunos, que vão desde dificuldades de decodificação e fluência na leitura até problemas de interpretação e compreensão textual.

Além disso, questões relacionadas ao contexto socioeconômico e ao acesso a recursos educacionais também desempenham um papel importante. Por esse motivo, muitos discentes afirmaram ter maus hábitos de leitura, ainda que os maiores incentivadores estejam em seu ambiente familiar.

Com base nos resultados e análises realizadas, foi proposto uma série de sugestões de atividades para auxiliar na melhoria das habilidades de leitura e compreensão de textos dos alunos do oitavo ano.

Estas sugestões incluem práticas de leitura guiada, atividades de compreensão textual, estratégias de inferência e discussões em grupo para promover uma compreensão mais profunda dos textos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. A. **A fluência de leitura e suas implicações na compreensão textual**. São Paulo: Edusp, 2013.

ALVES, T.; OLIVEIRA, M. **Leitura e compreensão no Ensino Fundamental: desafios e estratégias**. Revista Educação e Linguagem, v. 14, n. 2, p. 67-82, 2019.

CAPOVILLA, F. C. **Psicologia cognitiva e o desenvolvimento da leitura**. São Paulo: Memnon, 1998.

DEMBO, M. H. **Motivação e aprendizagem em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRA, L. M.; LOPES, C. S. **Desenvolvimento da leitura e práticas pedagógicas**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 18, n. 1, p. 45-62, 2018.

FUCHS, L. S. *et al.* **Fluency as a measure of reading competence: theoretical, empirical, and pedagogical issues**. Scientific Studies of Reading, v. 5, n. 3, p. 239–256, 2001.

GOLDIAMOND, I. **Instruction, descriptive function and control of verbal behavior**. In: ULRICH, R.; STACHNIK, T.; FERSTER, C. (Eds.). The shaping of behavior. New York: Appleton-Century-Crofts, 1966.

GOMES, A. F. *et al.* **Dificuldades de leitura e compreensão em alunos do Ensino Fundamental II: um estudo de caso em São Paulo**. Revista Educação Hoje, v. 23, n. 3, p. 102-117, 2021.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil – 5ª edição**. São Paulo: IPL/Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br>

LALAIN, M. *et al.* **Neurociência da leitura: contribuições para a educação**. Revista Neuroeducação, v. 3, n. 1, p. 19-33, 2014.

LAYNG, T. V. J. *et al.* **The role of instructional design in reading instruction**. Behavioral Interventions, v. 26, n. 3, p. 151–166, 2011.

LEON, C. *et al.* **Compreensão de leitura sob a perspectiva da análise do comportamento**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 15, n. 2, p. 237-245, 2011.

MAIA, S. A. *et al.* **Níveis de leitura e escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental: um estudo em Pernambuco**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 1, p. 1-15, 2020.

MARTINS, M. C. **Leitura e Compreensão: uma abordagem analítico-comportamental**. Revista Psicologia: Teoria e Prática, v. 16, n. 1, p. 97-110, 2014.

OLIVEIRA, A.; BUENO, M. **Condições socioeconômicas e desempenho em leitura**. Revista de Educação Pública, v. 29, n. 2, p. 203-222, 2020.

OLIVEIRA, C.; SOUZA, J. **Desmotivação e dificuldades de leitura: um estudo com alunos do Paraná**. Revista Educação em Foco, v. 9, n. 2, p. 56-71, 2019.

OLIVEIRA, J. S. *et al.* **Estratégias de interpretação de texto no Ensino Fundamental**. Revista Ensino em Perspectiva, v. 5, n. 1, p. 88-102, 2019.

PFROMM NETTO, S. J. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

- PINHEIRO, A. M. V.; NEVES, E. M. **Compreensão e reconhecimento de palavras na leitura: uma abordagem cognitiva.** *Psicologia em Estudo*, v. 6, n. 1, p. 91-100, 2001.
- POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1996.
- PRESSLEY, M.; BORKOWSKI, J. G.; SCHNEIDER, W. **Cognitive strategies instruction that really improves children's academic performance.** Cambridge: Brookline Books, 1989.
- SANCHES, T. *et al.* **Dispositivos eletrônicos e leitura: impacto na concentração e desempenho escolar.** *Revista Educação e Sociedade*, v. 42, n. 1, p. 78-94, 2021.
- SANTOS, E. A. *et al.* **Formação de professores de Língua Portuguesa e práticas de leitura.** *Revista Educação Brasileira*, v. 33, n. 2, p. 143-160, 2018.
- SILVA, J. M. *et al.* **Ambiente familiar e desenvolvimento da leitura e escrita.** *Cadernos de Educação*, v. 27, n. 3, p. 91-110, 2019.
- SILVA, M. A. *et al.* **Tecnologia e leitura: novos caminhos para a educação.** *Revista Educação em Rede*, v. 12, n. 1, p. 67-84, 2020.
- SKINNER, B. F. **Verbal Behavior.** New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.
- SOUZA, R. *et al.* **A prática da leitura em sala de aula: desafios e possibilidades.** *Revista Ensino e Pesquisa*, v. 10, n. 2, p. 213-229, 2018.
- SOUSA, P. *et al.* **Leitura em família: práticas e impactos no desenvolvimento infantil.** *Revista Brasileira de Educação Infantil*, v. 22, n. 3, p. 331-347, 2021.
- ZIMMERMAN, B. J. **Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses?.** *Contemporary Educational Psychology*, v. 11, n. 4, p. 307-313, 1986.



## Os Desafios da Educação com o Uso da Mediação Tecnológica no Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologias no Município de Apuí-AM

### *The Challenges of Education With the Use of Technological Mediation in In-Person High School Mediated by Technologies in the Municipality of Apuí-AM*

**Adília Diana de Lima**

*Graduação em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas (2005). Mestrado em Ciências de La Educación - Universidad Del Sol (2022). <http://lattes.cnpq.br/4223162951206126>*

**Resumo:** Este estudo aborda “Os desafios da Educação com o uso da mediação tecnológica no Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia município de Apuí no interior do estado do Amazonas. Esta pesquisa teve como objetivo principal, analisar os desafios da educação com o uso da mediação tecnológica junto no Ensino Médio Presencial Mediado por Tecnologia no município de Apuí, no Amazonas. A pesquisa teve o propósito de verificar quais os desafios enfrentados pelos alunos e pelos professores presenciais diante da modalidade de ensino por mediação tecnológica, criada pelo Governo do estado do Amazonas e considerada pioneira no Brasil. Sendo composta por amostra não-probabilística de 30 alunos do Ensino Médio Presencial Mediado por tecnológico, um gestor e sete professores presenciais. A educação por mediação tecnológica proporciona aos jovens das comunidades rurais do município de Apuí-AM, o direito de concluírem os seus estudos dentro de suas próprias comunidades, sem precisar se deslocarem para outros municípios.

**Palavras-chave:** ensino médio; desafios; tecnologia.

**Abstract:** This study addresses “The challenges of Education with the use of technological mediation in Technology-Mediated High School in the municipality of Apuí in the interior of the state of Amazonas. This research had as its main objective to analyze the challenges of education with the use of technological mediation in Technology-Mediated High School in the municipality of Apuí, in Amazonas. The research aimed to verify the challenges faced by students and teachers in the face of the technologically mediated teaching modality, created by the Government of the state of Amazonas and considered a pioneer in Brazil. Composed of a non-probabilistic sample of 30 students of Technology-Mediated High School, one manager and seven teachers in the classroom. Education through technological mediation provides young people from rural communities in the municipality of Apuí-Am the right to complete their studies within their own communities, without having to travel to other municipalities.

**Keywords:** high school; challenges; technology.

## INTRODUÇÃO

A introdução das tecnologias na educação ao longo das últimas décadas tem contribuído com uma mudança significativa no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, é sabido que toda mudança traz discussões polarizadas, principalmente

quando estamos a tratar de educação brasileira, e especificamente em comunidades rurais.

A realidade nessas localidades é muito diferente e complexa com relação à realidade vivenciada por comunidades localizadas no meio urbano. Em se tratando de sociedade amazônica, é possível afirmar que a diversidade é ainda muito maior, levando em consideração a realidade social e econômica de cada comunidade. A criação de políticas públicas nem sempre atende a realidade dos povos localizados em áreas onde o acesso é muito mais limitado por conta do espaço geográfico.

De acordo com Santos (2003), o território do dinheiro e da fragmentação é um espaço escolhido para reprodução capitalista. Todas as mudanças são feitas para o bem do capitalismo e é a área que vai determinar o território que irá se beneficiar com saúde, educação, meio de transportes, assistência social, trabalho e renda, quanto as áreas mais afastadas das grandes indústrias ficarão esquecidas, se deteriorando em decorrência do abandono por parte do poder público e do capital.

Os governos pelos quais passamos, ao longo das décadas, buscaram criar políticas públicas que pudessem oferecer o mínimo de dignidade ao povo interiorano do Amazonas, que politicamente, poucas vezes eram considerados prioridades na agenda dos governantes fora dos períodos de eleição. Com relação a educação, o interior do Amazonas convive com uma história de abandono social, e ha pouco tempo, mais precisamente há 16 anos, alunos de vários municípios puderam voltar aos estudos com a chegada da educação por mediação tecnológica.

## O USO DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO

A introdução do PC (Computador Pessoal) em 1981 pela IBM, certamente veio revolucionar o campo da indústria tecnológica (Castells, 1999). Atualmente, essa ferramenta tecnológica está presente em todos os setores da economia brasileira.

O uso do computador se tornou uma verdadeira necessidade tanto para uso pessoal quanto para o trabalho. Estar inserido no mundo virtual faz parte da rotina do trabalhador e de estudante que necessitam utilizar as ferramentas tecnológicas para manterem-se conectados ao mundo. O computador enquanto ferramenta foi inicialmente criado para executar as funções de operações de cálculo, de organização e de armazenamento de dados e à medida que o público não especializado na linguagem da informática foi se familiarizando com a novidade, recriam novos computadores de acordo com as necessidades particulares desse público doméstico.

Na educação são criados programas específicos voltados para atender as necessidades de cada grupo em específico, a exemplo de alunos da educação especial e de educação por mediação tecnológica. Na educação, essas ferramentas têm contribuído muito para com o processo de ensino e aprendizagem quando usadas para otimizar o trabalho do professor e possibilitar um melhor aprendizado dos alunos. Pois o professor pode contar com mais recursos tecnológicos para elaborar as suas aulas, criar materiais didáticos próprios, e assim, facilitar a compreensão do conteúdo por parte dos alunos.

Em sala de aula, os alunos se tornam mais interativos, o espaço mais agradável e propício ao aprendizado e, tudo isso, contribui também para o aumento do desempenho escolar. Contudo, sabe-se que o Brasil ainda não conseguiu incluir uma parte significativa da população nessa era digital, apesar da criação de programas e diversos projetos sociais tanto de origem pública quanto privado. As novas tecnologias chegaram as escolas sem que houvesse uma preocupação com a realidade social dos alunos e professores da rede pública que, na maioria das vezes, residem em locais sem a menor condição de dignidade humana, muitos não possuem um celular com acesso à internet, quando possuem, a internet não é de boa qualidade, a exemplo em área rural.

Tudo isso, são experiências vivenciadas por alunos e professores de escolas públicas localizadas em Apuí no Amazonas. Porém, sabemos que esses desafios não são recentes, pelo contrário, é uma realidade antiga, mas que muitas vezes, os problemas sociais têm sido negligenciados em prol da expansão tecnológica. Porém, como fugir desse universo tomado pela tecnologia digital se há décadas elas dominam todas as áreas sejam na indústria ou no comércio e no entretenimento e aprendizagem? A década de 1960 ficou marcada com o surgimento da tecnologia digital através de fusões referentes à informática e às telecomunicações e isso veio contribuir com a expansão da indústria e do comércio.

As novas tecnologias geralmente contêm em si tecnologias anteriores, e ao longo do tempo, o homem passou a criar e recriar tecnologias capaz de atender diferentes públicos e necessidades infinitas. As mídias digitais atuam de duas maneiras: ou prolongando e multiplicando a capacidade das mídias tradicionais (como satélites, cabos, fibras óticas); ou criando tecnologias na maioria das vezes híbridas (computadores, Minitel, celulares, pagers, TV digital, etc) (Reis, 2003, p. 12).

Alguns estudos sobre a motivação do homem em criar e recriar novas tecnologias apontam que essa necessidade parte também do desejo de registrar momentos, já usado no texto escrito e na fotografia. Na atualidade a interatividade tem sido uma motivação maior para que novas ferramentas tecnológicas sejam criadas.

Hoje é possível se conectar com o mundo, obter e passar informações, a exemplo da educação na modalidade em EaD, presente em praticamente todos os cursos da área tecnológica e de nível superior. Essa modalidade ganhou força no Brasil na década de 1990, quando as Instituições de Ensino Superior (IES), passaram a oferecer cursos à distância.

## **CENTRO DE MÍDIAS DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS**

O Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) foi implantado em 2007 e é considerado o pioneiro no país pelo seu método de ensino que se difere do modelo Ensino à Distância – EaD, por possuir presencialidade dos alunos durante as aulas com uso de recursos tecnológicos de interatividade em tempo

real. O projeto trouxe como proposta transmitir aulas ao vivo a partir de estúdios localizados em Manaus para atender o maior número de comunidades possível do interior do estado Amazonas.

O projeto pedagógico destinado à implementação do Centro de Mídias de Educação do Amazonas, na modalidade presencial mediada por tecnologia, também buscou amparo na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96, artigo 5º, parágrafo 5º quando estipula que “para o cumprimento da obrigatoriedade de ensino o poder público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior” (Costin e Coutinho, 2019, p.143). O projeto saiu do papel e passou a operar em 2007 na sede da Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC).

Com a união da tecnologia de transmissão por satélite e vídeo conferência multiponto, o ensino por mediação tecnológica chegou nas regiões mais isoladas da Amazônia. Com base no que dispõe Costin e Coutinho (2019): [...] As aulas foram finalmente iniciadas no dia nove de julho daquele ano, com o componente curricular de Arte. A partir dessa data, as transmissões seguiram com a oferta do 1ª Série do Ensino Médio, para 42 municípios e 340 comunidades, atendendo inicialmente 10.000 alunos. Desta forma, foi dado o pontapé inicial das aulas presenciais mediadas por tecnologia, trazendo esperança para os alunos que moravam em áreas afastadas e remotas na região amazônica, garantindo a continuação de seus estudos e a viabilização do ingresso ao ensino superior (Costin e Coutinho, 2019, p.143).

Para a elaboração das aulas houve a necessidade de o CEMEAM buscar pela alocação de professores que pudesse ministrar as aulas em estúdios, sem a presença de alunos, apenas câmeras e uma equipe de produção. Era tudo muito novo e diferente para os professores naquele momento em que iriam ministrar aulas através dessa modalidade de ensino.

Os professores contratados não tinham experiência em apresentar as aulas nessa modalidade de ensino, mas pensando nas dificuldades e possível estranhamento por parte deles que o CEMEAM disponibilizou uma equipe para acompanhar os professores e anualmente oferecia cursos de formação tanto para os professores ministrantes, quanto para os presenciais. Os cursos eram e ainda são oferecidos a distância aos professores dos 62 municípios do Amazonas.

## O TRABALHO DOCENTE DIANTE DAS AULAS POR MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

Os desafios do trabalho docente têm se modificado constantemente e na atualidade o uso de ferramentas tecnológicas na educação tem sido o de maior destaque por sua dinâmica diferenciada, métodos de ensino inovador e mudança na relação professor/aluno. Apesar de inúmeros estudos apontarem que não há mais como dissociar a tecnologia das práticas educativas, muitos professores ainda

se sentem despreparados ao terem que incorporar as TICs no exercício cotidiano de sua profissão.

A chegada de novas modalidades de ensino nas salas de aula levanta discussões polarizadas já que em muitos lugares do Brasil, após chegada das ferramentas tecnológicas e de ensino a distância, o professor foi tomado por um sentimento de desvalorização do seu trabalho.

A exemplo disso, temos as aulas por mediação tecnológica que atualmente tem sido considerada uma modalidade de ensino capaz de levar a educação nas mais diferentes comunidades pelo Brasil afora. Na Amazônia, o processo de formação docente tem acontecido de uma forma bastante peculiar, baseado na tradição de reconstrução social de um povo historicamente esquecido pelo poder público nacional e pela realidade social e econômica da região. A escola é um espaço de múltiplas identidades, onde a valorização e o respeito as diferenças devem fazer parte da formação do professor. “Considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação e da formação docente implica, portanto, pensar formas de se valorizar e se incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares” (Canen; Moreira, 1999, p.12).

A educação presencial mediada por tecnologias apesar de ser uma modalidade de ensino inovadora tem como objetivo promover a equidade em diversas regiões do Brasil, que por questões geográficas e limitadas condições de acesso, os alunos não podiam ir as escolas.

Essa modalidade de ensino permite que as aulas sejam realizadas a partir de um local de transmissão para as salas localizadas em qualquer lugar do mundo. Tem como pressuposto aulas presenciais ao vivo com a presença de professores tanto em estúdio quanto nas salas de aula para subsidiar os alunos.

Essa modalidade se diferencia do ensino a distância (EaD) por contar com a presença de um professor em tempo real apresentando e tirando as dúvidas dos alunos em sala de aula. O professor presencial em sala de aula organiza para que os alunos que tenham alguma dúvida questionem o professor do estúdio. O papel do professor presencial também é de aplicar as provas e posteriormente lançar as notas no portal. Ele recebe o gabarito para poder fazer a correção das avaliações.

A Mediação Tecnológica na Educação é composta por pelo menos três fontes de mediação: (a) a escola enquanto mediação institucional; (b) os meios de comunicação utilizados dentro da escola enquanto mediação tecnológica e (c) os professores enquanto mediadores da tecnologia para o conhecimento/aprendizagem.

O trabalho docente ao longo do tempo tem se tornado um dos mais desafiadores com a chegada das tecnologias da informação e comunicação (Tics) na educação. Ser educador em uma era onde a sua presença em sala de aula pouco a pouco tem sido substituída por ferramentas tecnológicas é algo que tem se tornado comum no campo da educação mundial principalmente após pandemia que obrigou o mundo inteiro a trabalhar e se comunicar através dos recursos tecnológicos.

Embora não seja nenhuma novidade na história a substituição do trabalho humano por máquinas em decorrência das atividades repetitivas, enfadonhas, algumas até perigosas, as atividades desenvolvidas pelo professor está bem longe de ser um trabalho repetitivo, pelo contrário, é uma atividade que tem buscado inovar ao longo dessas últimas décadas para se inserir no mundo globalizado do qual vivemos.

Os antagonismos e paradoxos que permeiam as relações sociais de trabalho são diversos e uma das consequências da chegada das tecnologias tem sido de colocar em dúvida a importância do trabalho humano para a humanidade. As vantagens e facilidades apresentadas pelas tecnologias vem transformando o mundo do trabalho em uma arena de disputa entre o trabalho humano e o trabalho tecnológico.

Essas mudanças tecnológicas da qual ocorrem muito rapidamente têm nos impulsionado a indagar sobre o trabalho docente diante das tecnologias e quais as consequências que essas ferramentas podem causar na vida e no trabalho do professor na atualidade.

Por certo, todo professor possui suas angústias com relação as mudanças aplicadas ao ensino, visto que, permanecer-se inserido no mercado de trabalho, ainda que o papel do professor em si seja de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem, lhes requer mudanças e adequações que nem sempre ocorre de forma rápida.

Em diversos estudos, temos constatado a variedade de usos que o computador e demais ferramentas tecnológicas pode ter na atividade docente, no entanto, durante o exercício cotidiano da profissão, os professores ainda se sentem despreparados para incorporar tais ferramentas em seu trabalho diário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática central deste estudo levou a uma discussão em torno do Ensino Médio Mediado por tecnologias oferecido aos alunos do Ensino Médio, na zona rural do município de Apuí no Amazonas. Por tanto, as considerações empreendidas é que o Ensino Médio Mediado por Tecnológica, tem sido uma modalidade de ensino de grande relevância para a educação pública nas áreas rurais de Apuí e demais municípios do Estado do Amazonas.

O uso das tecnologias digitais na atualidade representa uma série de possibilidades que pode viabilizar vantagens promissoras no processo de Ensino-Aprendizagem dos alunos, assim como, melhorar a prática docente. Essa nova modalidade de levar a educação por meio de mediação tecnológica tem sido uma alternativa viável aos que vivem no campo, em áreas distantes das áreas urbanas e que não podem se deslocar diariamente para estudar nas escolas localizadas na cidade.

Contudo, percebeu-se que a tecnologia, apesar de romper barreiras geográficas, também, carrega consigo algumas limitações como as apresentadas neste estudo.

A pesquisa foi realizada no ano de 2023, na Escola Estadual Professora Maria Curtarelli Lira que é a escola responsável pelo Ensino Médio Mediado por Tecnologia e nas Três Escola Municipais da Zona Rural, as quais funciona esta modalidade devido ao termo de cooperação técnica entre Estado e Município.

A coleta de dados seguiu de acordo com as datas do cronograma de investigação proposto no projeto e foram utilizados os seguintes instrumentais: questionário aplicados aos professores presenciais, discentes e gestor, Termo de Anuência devidamente assinado pelo gestor da escola e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, assinado por todos os demais sujeitos participantes deste estudo.

Quanto aos resultados obtidos constatou-se que esta modalidade de Ensino Médio, tem levado oportunidades aos estudantes das regiões rurais de Apuí de concluírem seus estudos sem ter que se deslocarem para a área urbana, não ocorrendo o risco de serem obrigados a abandonarem seus estudos para poderem auxiliar seus pais nos trabalhos com a pecuária ou com a agricultura.

Alcançou-se o primeiro objetivo específico, que aqui determinado: Identificar quais são os desafios enfrentados pelos docentes Presenciais com o uso das tecnologias na mediação tecnológica no Ensino-Aprendizagem dos alunos do Ensino Médio Presencial Mediado por tecnologia em Apuí - Am. Conforme resultado através da aplicação dos questionários, realizadas junto aos docentes presenciais constatou-se que o acesso à internet tem sido um dos maiores problemas enfrentado pelos docentes presenciais durante as aulas, pois precisam realizar pesquisas, verificar os comunicados, acessar cursos, mas infelizmente não é possível em decorrência a internet de baixa qualidades que está disponibilizada para o atendimento desta demanda, pela SEDUC, no Município de Apuí.

Considera-se até contraditório levar educação através de recursos tecnológicos inovadores com a baixa qualidade de internet fornecida a todo interior do estado do Amazonas, dificultando o acesso dos professores presenciais. O acesso à internet pode viabilizar ao professor presencial melhores informações e conhecimento do qual será útil na hora de passar informações aos alunos que os procuram.

E por fim o atraso no atendimento pelo Centro de Mídias às escolas também atrapalha as aulas, quando não há suporte técnico e nem pedagógico aos professores presenciais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias e a inovação na educação**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para a educação a distância**. Brasília: MEC/SEED, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação do campo: desafios e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação, v. 10, n. 29, p. 125–138, jan./abr. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Tecnologia e qualidade da educação: possibilidades e limites.** Revista Brasileira de Educação, n. 20, p. 5-14, 2002.

MARTINS, Livia de Oliveira; SILVA, José Cláudio C. da. **Ensino médio no campo: desafios da mediação tecnológica na Amazônia.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 140, p. 987-1004, out.-dez. 2017.

MORAES, Maria Cândida. **Educação a distância: fundamentos e práticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Marco Aurélio da; SILVA, Rosângela Aparecida da. **Tecnologias Digitais e Formação Docente: desafios e possibilidades.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1417-1434, 2015.

VIEIRA, Adriana. **Educação e Tecnologias: o ensino mediado como alternativa nas zonas rurais.** Revista Amazônia: Ciência & Desenvolvimento, Belém, v. 10, n. 20, p. 45-58, 2015.



## Educação Inclusiva: Processo de Formação Continuada para Professores da Escola Estadual Antídio Borges Façanha, Tefé-AM, Brasil

### *Educación Inclusiva: Proceso de Formación Continua para Docentes de La Escuela Estatal Antídio Borges Façanha, Tefé-AM, Brasil*

**Maria Tereza Praia Barbosa**

*Professora da Rede Estadual do Município de Tefé- Graduada em Normal superior - (UEA). Licenciatura em Pedagogia Pós graduação em Educação infantil e series iniciais-(UNIASSELVI). Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol- UNADES- PY*

**Jacimara Oliveira da Silva Pessoa**

*Professora da Educação básica no município de Coarí - Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM –Doutora. Mestrado em Ciências da Educação –Pela Universidade de San Lorenzo – UNISAL - <https://orcid.org/ID-0000-0001-9353-2185> - <http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>*

**Resumo:** A presente dissertação aborda sobre a Educação Inclusiva: Processo de formação continuada, para professores da Escola Estadual Antídio Borges Façanha, trata da formação continuada para os docentes desta escola para que possam ter suporte e incentivo ao processo de inclusão escolar das crianças com deficiências, possibilitando um meio ambiente educativo comum que assegure efetivamente educação de qualidade com equidade para todos. Teve como objetivo geral Identificar as formações continuadas que os docentes recebem para realizarem o processo de inclusão dos alunos com deficiência de maneira efetiva na Escola Estadual Antídio Borges Façanha no município de Tefé no Amazonas e registrar os principais desafios na formação dos professores que trabalham com alunos com deficiência, definir a importância da formação dos professores que trabalham com alunos com deficiência especificar quais ações devem ocorrer para que aconteça a formação dos professores de Educação Inclusiva do turno vespertino da Escola Estadual Antídio Borges Façanha, Tefé - AM, Brasil. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Antídio Borges Façanha 6 professores de língua portuguesa e matemática, do ensino fundamental I e II. Prioritariamente foi feito o estudo bibliográfico, e em seguida a pesquisa de campo com métodos exploratórios, onde aplicou-se questionários semiestruturados, com entrevistas semiestruturada no período de dois meses, maio e junho de 2022.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; formação continuada.

**Abstract:** The present dissertation deals with Inclusive Education: Continuing Education Process, for teachers at the Antídio Borges Façanha State School, deals with continuing education for teachers of this school so that they can have support and incentive to the process of school inclusion of children with disabilities, enabling a common educational environment that effectively ensures quality education with equity for all. Its general objective was to identify the continuing training that teachers receive to carry out the process of inclusion of students with disabilities in an effective way at the State School Antídio Borges Façanha in the municipality of Tefé in Amazonas and to record the main challenges in the training of teachers who work with students with disabilities, define the importance of training teachers who work with students with disabilities, specify which actions must take place so that the training

of Inclusive Education teachers for the afternoon shift at the State School Antídio Borges Façanha, Tefé - AM, Brazil. The research was carried out at Escola Estadual Antídio Borges Façanha 6 teachers of Portuguese language and mathematics, from elementary school I and II. The bibliographic study was primarily carried out, followed by field research with exploratory methods, where semi-structured questionnaires were applied, with semi-structured interviews in the period of two months, May and June 2022.

**Keywords:** educação inclusiva; formação continuada.

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui-se um modelo educacional baseado do ponto de vista dos direitos humanos, em que a igualdade e a diferença são complementadas. A inclusão escolar se efetivada, pressupõe melhorias na qualidade das propostas educativas nas instituições de ensino na escola e principalmente no ambiente da sala de aula. Ela envolve um processo tanto de transformação e reestruturação das instituições escolares como um todo, quanto à preparação do professor no atendimento à diversidade presente no espaço escolar.

O tema deste trabalho Educação Inclusiva: Processo de formação continuada, para professores da Escola Estadual Antídio Borges Façanha, trata da formação continuada para os docentes desta escola para que possam ter suporte e incentivo ao processo de inclusão escolar das crianças com deficiências, possibilitando um meio ambiente educativo comum que assegure efetivamente educação de qualidade com equidade para todos.

A Falta de formação continuada aos professores desta instituição, prejudica o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência.

O objetivo geral da pesquisa é identificar os cursos que os professores estão recebendo como formação continuada para realizarem o processo de inclusão dos alunos com deficiência, de maneira efetiva na Escola Estadual Antídio Borges Façanha no Município de Tefé no Amazonas. Nossos objetivos específicos são: Registrar os principais desafios na formação dos professores que trabalham com alunos com deficiência; definir a importância da formação dos professores que trabalham com alunos com deficiência, e especificar quais ações devem ocorrer para que aconteça a formação dos professores de Educação Inclusiva. Este estudo terá como apoio teórico alguns autores como no campo da educação inclusiva como; Mantoan 2006; Monteiro 2003; Silva 2015, dentre outros.

## METODOLOGIA

### Tipo de Investigação

A Escola Estadual Antídio Borges Façanha, Hoje a escola funciona atendendo alunos cursando o ciclo I e II do ensino fundamental, nos turnos matutino, vespertino,

o quadro docente e administrativo da escola é constituído de 01 gestora, 01 Secretária, 01 Assistente técnico, 02 Merendeiras, 02 Vigias, 02 Serviços Gerais, 20 professores.

Tem como objetivo proporcionar uma educação de qualidade com a participação coletiva e democrática de todos envolvidos no processo, numa escola aberta ao diálogo onde cada protagonista possa contribuir com suas ideias, sugestões e ações que visem melhorar as condições de aprendizagem e do exercício consciente da cidadania possibilitando condições para relações interpessoais com a comunidade escolar e com os indivíduos que estão fora e dentro dela, de modo que todas as instâncias colegiadas possam desenvolver ações e tenham espaço na tomada de decisões que visem possibilitar o acesso e apropriação de conhecimento a todos os alunos.

## Enfoque de Investigação

Com a investigação da temática foi utilizado para o estudo o método misto qualitativo e quantitativo, para dar maior embasamento à pesquisa há a necessidade de um aprofundamento nas partes que compõem o material. Segundo Lakatos (2010), a pesquisa qualitativa registra fenômeno ou fatos, observa de uma forma não participativa, onde o pesquisador analisa o objeto de estudo de modo discreto, o qual coleta dados mediante uma entrevista com perguntas abertas sem causar constrangimento. O estudo quantitativo utilizado para obtenção de dados, em que todos os entrevistados responderam as perguntas, relataram seu ponto de vista referente à temática investigada que corresponde o número de dados do objeto da pesquisa.

Para Creswell, (2009), a pesquisa pode ser do tipo mista pois compreende elementos de origem qualitativa e quantitativa. Para melhor desenvolvimento deste trabalho foi escolhida a pesquisa mista, pois permite selecionar as estratégias de investigação e utilizar três tipos de métodos: sequenciais, simultâneos e transformativo, possibilitando ainda ampliar o conhecimento dos resultados dos estudos.

A perspectiva da investigação realizada foi de cunho misto, de nível explicativo-descritivo, através de um estudo de caso com os professores Escola Estadual Antídio Borges Façanha. O componente qualitativo de um método misto pode ser usado, por exemplo, para se conhecer ou compreender os aspectos culturais, econômicos, organizacionais, políticos e sociais de um fenômeno ou problema, bem como para descobrir possíveis variáveis que interferem em alguns contextos e não em outros. Por sua vez, o componente de caráter quantitativo pode medir as associações entre diferentes fatores e a magnitude de seus efeitos ou implicações. Para os leitores menos familiarizados com a terminologia de métodos de pesquisa, sugere-se a consulta de Schwandt (2007).

De acordo com Alvarenga (2014, p.61):

Há investigações em que se triangulam diferentes tipos e métodos de investigação. A triangulação consiste na combinação

de métodos, técnicas, investigadores, fontes de informações, etc... Pode uma investigação quantitativa, ao mesmo tempo, ter duas descrições qualitativas. Uma investigação pode caracterizar-se como exploratória, mas de fato inclui elementos descritivos. É muito difícil que uma investigação seja puramente exploratória, descritiva, analítica, correlacional ou experimental, sem incluir parte das características de outros tipos e níveis de investigação.

## Nível de Conhecimento Esperado

A pesquisa descritiva, o objetivo é expor características de determinada população ou de determinado fenômeno, podendo também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. A pesquisa descritiva não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve. Segundo Rovey (2000), o conhecimento científico é um produto de construção sistemática, considera - se que este material deverá ser desafiador para novas pesquisas, questionamentos, saberes e ações.

A concepção de cada professor tem permeado o ensino, envolve o entendimento de que este profissional desenvolve a sua ação a partir de uma reflexão sobre suas práticas, tendo em vista a sua experiência criativa, crítica e estratégica.

Cabe ao professor adotar concepções pedagógicas adequadas para trabalhar em prol das aprendizagens significativas dos educados, e assim ter um olhar mais aguçado acerca das concepções existentes, conforme Libâneo (2011).

Espera-se contribuir com o processo de formação de cada um dos envolvidos, oportunizando aos docentes uma análise de suas práticas, bem como uma mudança de comportamento no que se refere ao aluno com dificuldade de aprendizagem, através das experiências diversificadas e propostas que possam contribuir para a construção de atividades que envolvam os discentes de forma significativa.

Dessa forma, este estudo oportuniza, uma reflexão das práticas que ocorrem para a concretização de processos pedagógicos, visando a formação continuada dos docentes. Propõe – se discutir as práticas cotidianas, fazendo – se necessário conhecer as formas de atuação consciente no ambiente escolar para consolidar um planejamento pautado nas diversidades apresentadas na sala de aula. A partir dessas considerações propor e trocar ideias, identificar concepções de aprendizagem e ajustá-la. Segundo Castro (1976, p.51), o planejamento tem como objetivo “estruturar, dentro de sentido determinado, os conteúdos a serem adquiridos e prever sistematicamente, as atividades e experiências educativas que conduzirão à apreensão de objetivos e fins considerados valiosos.”

Mediante o exposto espera-se com este trabalho conceber aos docentes uma visão ampla do papel das ações educativas relacionadas e direcionadas aos alunos com deficiência, efetivando as ligações entre as concepções e decisões e elaborações das práticas de ensino.

## Desenho da Investigação

Com a investigação da temática e para dar maior embasamento à pesquisa há a necessidade de um aprofundamento nas partes que compõem o material. Será utilizado para o estudo o método misto qualitativo e quantitativo. Segundo Lakatos (2010), a pesquisa qualitativa registra fenômeno ou fatos, observa de uma forma não participativa, onde o pesquisador analisa o objeto de estudo de modo discreto, o qual coleta dados mediante uma entrevista com perguntas abertas sem causar constrangimento. O estudo quantitativo utilizado para obtenção de dados, em que todos os entrevistados respondem as perguntas, relatam seu ponto de vista referente à temática investigada que corresponde o número de dados do objeto da pesquisa.

A pesquisa com métodos mistos combina os métodos de pesquisa qualitativos e quantitativos e tem por objetivo generalizar os resultados qualitativos, ou aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos, ou corroborar os resultados (qualitativos ou quantitativos). Uma pesquisa que empregue métodos mistos, geralmente, é desenvolvida por um grupo de pesquisadores que possuem diferentes habilidades e competências em pesquisa e podem aplicar com coerência e precisão diferentes métodos (Johnson; Onwuegbuzie; Turner, 2007; Pluye, 2012).

## Descrição Socioeconômica e Cultural da Escola Estadual Antídio Borges Façanha

### Aspectos pedagógicos

A escola Antídio Borges Façanha, enquanto instituição de ensino, espaço multicultural, adotará diferentes correntes pedagógicas, na abordagem do processo de ensino e aprendizagem como: Jean Piaget, Lev Vigotsky, Paulo Freire e Emilia ferreiro e entre outros, permeando a linha progressista, através das teorias do construtivismo sociointeracionista, de forma que atenda a diversidade de sua demanda, que atendam princípios de inserção do sujeito ao gozo e exercício pleno a cidadania e ampliação do conhecimento, com intuito de melhor oferecer uma melhor aprendizagem, tutelará uma política educacional, mediadora das peculiaridades da cultura escolar e da cultura da escola, construindo e reconstruindo, que contemple sua demanda de discente e docente, atentando tantos aos estudantes com déficit mental, quantos as de altas habilidades;

Com condições mínimas de aprendizagem e trabalho a escola se apropriar de diferentes elementos norteadores, que irão facilitar o processo de seus educandos;

Estruturara-se em seus aspectos pedagógicos de forma compartilhada e participativa, da melhor maneira possível, que subsidiarão a prática pedagógica de seus docentes, para harmonizar e mediar às mazelas da educação, seus paradigmas e peculiaridades da cultura escolar, superando os entraves da educação.

- A escola – compreende o espaço físico e toda sua estrutura de ensino, em que serão oferecidas aos estudantes de I e II ciclo do ensino

- fundamental, vagas a qualquer cidadão com idade escolar de acordo com a lei vigente, sem distinção de cor, gênero, nível mental e físico, respeitando a diversidade cultural, direitos constitucionais; com seus subsídios pedagógicos necessário, espaço seguro e higienizado para a prática educativa, e atendimento com princípios, que norteiam a educação básica das series iniciais.
- Família- é atribuição da família quanto a proteção, o acesso a escola, ao zelo, acompanhamento dos conteúdos e prática pedagógica ensinada na escola, em vir a escola quando solicitada, de livre arbítrio para tomar ciência do ritmo de aprendizagem de seu tutelado ou propor ações de melhoria para o melhor andamento da cultura da escola.
  - Aluno- cabe ao discente de primeiro I e II ciclo, o direito de aprendizagem e de participação das atividades na escola, como sujeito de seu tempo histórico Docente - reconhecer a forma organizacional da escola, manter uma conduta ética profissional, compartilhar seus saberes, propor inovações psicopedagógicos, apropriar-se dos níveis de ensino, respeitando o processo individual do aluno, domínio dos currículos de forma sistemática, que promovam diferentes aspectos na formação do discente e buscar orientação quando assim quiser, que visem a melhoria da aprendizagem dos estudantes.
  - Comunidade- cabe à comunidade o direito a participação de todos, as atividades a serem desenvolvidas no âmbito escolar bem como sua contribuição para a melhoria da estrutura a organização escolar e aprendizagem.
  - Currículo- o currículo a ser ensinado, compreende um mecanismo de acesso ao conhecimento que tenha em sua natureza subsídios, que atendam a questão social, econômica cultural e ambiental na transformação ascendente, do ser, que visem a melhoria de todos permitindo ao sujeito, condições de ascensão social para o pleno exercício a cidadania.
  - Conteúdo- o conteúdo seguirão orientações dos órgãos de educação hierárquicos, elaborada de forma coletiva, atendendo ao objeto da aula proposta, delimitando e temporizando; limites de aprendizagem, como objeto de referência, e instrumento de aplicabilidade em nexos, entre teoria e prática do contexto nos níveis de aprendizagem do sujeito, que atendam a três grupos- conceituais, atitudinais e procedimentais.
  - Avaliação- diagnóstica, somativa, contínua, interativa, formativa, que visem o real padrão de aprendizagem do sujeito, com intuito de reavaliar elemento básico para o ano seguinte, mas que deva ser apresentada a pedagogos os mecanismos avaliativos e medidas de intervenção.
  - Didática- instrumento versátil e diversificado do educador, que possibilitem ao educando uma melhor compreensão dos conteúdos, no processo de ensino e aprendizagem, permeando a cultura de teoria e prática, ação reflexão, e o feedback, na conduta do sujeito a ser elucidado,

- proporcionado o axioma da emancipação individual e coletiva, no âmbito escolar, mas que sirva para seu cotidiano.
- Prática pedagógica- a prática pedagógica, compreende a comprovação científica dos fatos e a conduta pedagógica ao ato de ensinar no âmbito escolar, ampliando nesta relação metodológica diferenciadas com objetivos, subjetivos e interdisciplinar, visando a melhor relação de complementação do objeto e sujeito, na da eficiência conteúdo para a aprendizagem.
  - Metodologia – o profissional de educação tomará ciência da política da escola e fazer um nexa a sua metodologia de ensino ou proposta metodológicas bem-sucedida e embasada, propositando ao estudante a sistematização dos conteúdo escolar, priorizando o conhecimento global, visando uma maior e melhor aprendizagem.

## Estrutura Metodológica passo a passo

Domínio curricular da língua escrita;

Domínio motor, escrita leitura oral e escrita, domínio gráfico, domínio gramatical, resolução de operação e capacidade de criação textual.

- Teoria da educação – o educando deve se apropriar de diferentes teorias da educação e proposta pedagógica, PCN, mas ter em mente, sob qual teoria, mais se aproxima de sua conduta pedagógica, bem como deixar claro sua metodologia de ensino perante a comunidade escolar.

A pesquisa realizada foi de cunho qualiquantitativo através de um estudo de caso, onde é usado uma classificação do método científico que utiliza diferentes técnicas estatísticas para quantificar opiniões e informações, onde serão adotados: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, pesquisa exploratória e aplicação de questionários, bem como entrevistas.

A pesquisa bibliográfica consiste na etapa inicial, análise, investigação, com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a investigação e interpretação dos autores escolhidos para o estudo do caso.

A pesquisa exploratória terá como função de preencher as lacunas que costumam aparecer em um estudo. Onde consiste na realização de um estudo para a familiarização do pesquisador com o objeto que está sendo investigado durante a pesquisa.

Segundo Alvarenga, (2014), quando se trata de investigações exploratórias, o investigador vai explorar, vai ver o que se pode encontrar, neste caso se trabalha sem hipótese, porque é um campo que ainda não foi explorado e não existe suficiente literatura sobre o mesmo para aventurar uma hipótese.

A pesquisa de campo procede terá como função à observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem realmente, à coleta de dados referentes aos mesmos e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado.

As informações coletadas serão analisadas através de um conjunto de dados com o objetivo de poder verificá-los melhor, dando-lhes ao mesmo tempo uma razão de ser uma solução de um problema e identificá-los para análise.

## Descrição da População e Amostra

A Escola Estadual Antídio Borges Façanha, possui 6 salas de aula, em cada uma delas, um professor ministra aulas de Língua portuguesa e matemática, e 4 professores das demais disciplinas que compõem os componentes curriculares do ensino fundamental I, estes seis docentes serão participantes das amostras da pesquisa.

## Local e Período do Estudo

O Estudo foi realizado na Escola Estadual Antídio Borges Façanha, e ocorreu no período de dois meses maio e junho de 2022.

## Técnica e Instrumentos de Coleta de Dados

Para a coleta dos dados opta-se pelo questionário com perguntas abertas e fechadas, devido a necessidade de investigação que permita ter acesso as concepções dos docentes e discentes sobre a temática. O questionário é uma técnica de investigação que tem por objetivo conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas (Gil, 2006).

Os dados obtidos através dos questionários foram tabulados e apresentados em gráficos ou tabelas. Com o intuito de auxiliar no entendimento que influenciam na dinâmica da aprendizagem dar-se-á a de leitura e análise dos mesmos.

Aplicou-se um questionário semiestruturado com perguntas previamente formuladas com os docentes.

O questionário semiestruturado foi escolhido pois permitirá coletar dados através da entrevista em profundidade.

As entrevistas semiestruturadas é um meio termo entre as estruturadas e não estruturadas. Normalmente é feito com um questionário semiaberto, ou seja, um roteiro para a entrevista. O número de questões pode variar, dependendo da análise que se pretende realizar. Os entrevistados têm grande liberdade para responder às questões.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

## Análise dos Dados

A amostra é composta por 06 professores do turno vespertino da Estadual Antídio Borges Façanha. Os quais foram convidados para a participar efetivamente da pesquisa.

Para análise dos dados utilizou-se os enfoques qualitativo e quantitativo. Os dados obtidos através dos questionários após sua tabulação serão apresentados através de gráficos e tabelas ou quadros.

As informações quantitativas coletadas foram analisadas e apresentadas em gráficos e as informações qualitativas foram apresentadas de maneira descritiva. Os resultados foram analisados e interpretados para se chegar as considerações finais.

Os questionários foram analisados com base nos autores (Johnson; Onwuegbuzie; Turner, 2007; Pluye, 2012). Para estes autores a pesquisa com métodos mistos é uma combinação dos métodos de pesquisa qualitativos e quantitativos e tem por objetivo aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos, ou corroborar os resultados (qualitativos ou quantitativos). Uma pesquisa que utilize métodos mistos, geralmente, é desenvolvida por um grupo de pesquisadores que possuem diferentes habilidades e competências em pesquisa e podem aplicar com coerência e precisão diferentes métodos.

## Hipóteses

Educação inclusiva: processo de formação continuada para professores da Escola Estadual Antídio Borges Façanha, no município de Tefé – AM. Os docentes recebem os cursos de formação continuada para realizarem o processo de inclusão dos alunos com deficiência, de maneira efetiva.

## Procedimentos de Aplicação de Instrumento

A linha de pesquisa foi a Educação cultural de por tratar-se de um problema educacional, cultural, juntamente com o enfoque qualiquantitativo ou misto, onde o pesquisador busca o que as pessoas pensam como elas vêm a realidade quais as suas aspirações perante um fenômeno e interpretações diante do que acontece. Através de um questionário com perguntas abertas e fechadas os docentes e discentes participantes da pesquisa fizeram exposição de suas concepção acerca da temática em estudo. A técnica de pesquisa foi a observação direta e intensiva que compreendeu as técnicas de observação e entrevista. A pesquisa teve base sistemática, estruturada, controlada e planejada, quanto à observação foi participante e individual no que diz respeito às práticas que se observadas em sala de aula, onde ocorreu a coleta dos dados sobre o estudo.

Concluindo, a pesquisa está estruturada por uma parte introdutória, as quais estão o tema objetivos gerais e específicos, justificativa. Outro tópico é o referencial teórico onde foram abordados as citações dos teóricos e educadores relativos ao tema. Após vem o material e método que aborda o objeto da pesquisa, e as metodologias que delinearão o trabalho científico e embasarão as apresentações e discussões dos resultados dos dados da pesquisa em forma de análise e interpretação. Além deste se encontra as conclusões e recomendações às quais são feitas em cima dos dados expostos, analisados e interpretados e finalizando o trabalho vêm as referências onde foram descritos todos os dados das referências expostas no trabalho.

Sabe-se que a educação, como prática social e histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações naqueles que dela participam. Dessa forma, é fundamental que o professor esteja sensibilizado a reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas produz uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras. Por isso é importante que o professor possa compreender as transformações dos alunos, das práticas, das circunstâncias e, assim, possa também transformar-se em processo.

## Variáveis

Variáveis:

Formação continuada,

Variáveis dependentes:

Professor, prática pedagógica, Formação continuada do docente.

Variáveis independentes:

Sistema de Ensino.

## Definição conceitual das variáveis ou constructos

Variáveis Independentes - são aquelas que determinam a presença entre outras variáveis dependentes. Explicam ou determinam mudanças nas variáveis dependentes. É a variável antecedentes porque ocorre sempre antes.

Variáveis dependentes- são as que se explicam fenômenos ou conduta, isto é, o objeto de investigação, o possível efeito ou fenômeno de interesse primário. Existem em função das variáveis independentes.

## Definição Operacional das Variáveis

Variáveis	Dimensões	Indicadores	Instrumento
Formação continuada	Cursos de formação continuada para realizarem o processo de inclusão dos alunos com deficiência, de maneira efetiva.	Professores, formação continuada	Pesquisa. Questionário abertos e fechados. Observação direta e indireta.

Fonte: elaborado pela própria autora, 2021.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação continuada estudada neste trabalho viabiliza o domínio de habilidades, a competência para as atividades em sala de aula ou para as ações de atividade futura, sabe-se que em todos os lugares sempre se encontram pessoas com diferenças físicas e psicológicas, na sala de aula e na

escola não será diferente. Cada um com suas singularidades e dentre essas uns com mais facilidade para aprender do que outros.

A temática Educação Inclusiva: Processo de formação continuada, para professores da Escola Estadual Antídio Borges Façanha, trata da formação continuada para os docentes desta escola para que possam ter suporte e incentivo ao processo de inclusão escolar das crianças com deficiências, e trata-se efetivamente de um processo contínuo que toma como partida o saber experiencial dos professores, os problemas e desafios da prática escolar. Nesse contexto a prática pedagógica estará sempre nesse processo contínuo em busca da construção do saber.

Diversos professores que trabalham com alunos inclusos sem terem formação acadêmica específica para essa atividade, relatam a necessidade de cursos de formação que direcionem as ações planejadas e as tornem significativas para os alunos com deficiência, também a adequação de alguns projetos de inclusão que são elaborados sem levar em consideração a formação do professor. As dificuldades de adaptação do professor, e tais apontamentos possam servir de base para elaboração de cursos de formação específicas para professores em projetos de inclusão.

Contudo, somente a formação do professor não é o suficiente para a melhoria do ensino, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que visem melhorar todo o sistema educacional, desde servidores, recursos didáticos infraestrutura, enfim, tudo que contribui para melhorar o interesse e o desempenho do aluno na escola. Além disso, é necessário o envolvimento da família, escola e comunidade pois isso também interferem no processo de aprendizagem escolar.

O primeiro objetivo específico, discorreu registrar os principais desafios na formação dos professores que trabalham com alunos com deficiência, do turno vespertino da Escola Estadual Antídio Borges Façanha. Pondera-se que os professores exercem suas atividades na Escola Estadual Antídio Borges Façanha, oportunizam a aprendizagem e persistem fazendo a inclusão dos alunos dentro das limitações que a escola oferece, respeitando a diferença e particularidades de todas as pessoas. Vale ressaltar que a Constituição brasileira propõe a obrigatoriedade do Estado sobre a educação e não cabe às instituições educativas fazer nenhum tipo de distinção, seja de etnia, raça, credo, gênero, condição social ou quaisquer outras formas de discriminação.

Os professores têm consciência das necessidades de formação continuada para atenderem seus alunos e sabem da importância de fazê-la. Para trabalhar e desenvolver as habilidades que os discentes necessitam aprimorar. As ações solitárias para trabalhar com os alunos que apresentam necessidade especiais, não são eficazes e tão pouco contribuem para de aprendizagem e obtém poucos resultados, por não serem auxiliados com suportes pedagógicos adequados a esta realidade.

O segundo objetivo específico, definir a importância da formação dos professores que trabalham com alunos com deficiência do turno vespertino da Escola Estadual Antídio Borges Façanha, Tefé - AM, Brasil.

Mostrou que de fato os discentes necessitam de intervenção pedagógica para o aprimoramento das práticas que já vem sendo efetivadas em sala de aula, através de formação continuada. Os professores realizam atendimento aos alunos com atividades diferenciadas, atendimento individual sempre que possível, pois as salas de aula são lotadas, como alguns deles relataram e não tem como atender a todos. Não há acompanhamento por parte da equipe técnica da escola para concretizar as formações necessárias que tanto enfatizaram ser importante para atuar em sala de aula. E esta carência de formação continuada, além da superlotação das salas de aula que impossibilita acompanhamento diário e planejamento pedagógico resultam insatisfações, angústias por parte dos docentes. Por conseguinte, faz-se extremamente imprescindível ações coletivas conscientes pautadas na qualidade do ensino, com intervenções pedagógicas eficazes.

O terceiro objetivo específico da pesquisa especificar quais ações devem ocorrer para que aconteça a formação dos professores de Educação Inclusiva do turno vespertino da Escola Estadual Antídio Borges Façanha, Tefé - AM, Brasil. Percebeu-se que as estratégias de ensino e as metodologias já adotadas pelos professores, não são eficazes por serem feitas de forma isolada, e sem uma sequência.

Todavia, enfatiza -se que, a proposta pedagógica da escola deve ser colocada em prática de forma sistematizada e contínua para nortear o trabalho dos docentes, que devem sequenciar suas ações sem perder o foco. Para haver melhoria da qualidade do atendimento dos alunos com deficiência da Escola Estadual Antídio Borges Façanha é necessário que todos os envolvidos de forma coletiva exerçam com afinco suas funções, fazendo as intervenções necessárias e fundamentais no processo, uma proposta de formação continuada em serviço caracterizada pela ação coletiva de levantar os problemas educacionais existentes, bem como, pela busca de caminhos possíveis para minimizar os mesmos.

A experiência com essa proposta de formação continuada, onde observamos a participação efetiva dos professores, pelo interesse demonstrado e pelos relatos que estes fizeram, pudemos perceber o quanto a formação realizada na escola, com os profissionais que dela fazem parte, pode ser um caminho eficiente e seguro para que assim consiga o seu objetivo, pois quando ela é realizada a partir da realidade da escola e da demanda dos professores e funcionários que dela fazem parte, o interesse é maior e, conseqüentemente, o seu sucesso.

Dessa forma, a escola estará cumprindo a sua função de ofertar a Formação Continuada para seus professores e funcionários. E a partir das discussões, das leituras e reflexões efetuadas, o professor venha compreender o objetivo de muitos cursos ofertados pela mantenedora, pois criará o hábito de estudar, percebendo a relevância destes para a sua atuação, bem como sairá do senso comum quando tiver que argumentar de forma negativa ou positiva quando da sua insatisfação ou apreciação de um determinado modelo de formação continuada proposto.

## REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Estelbina Miranda. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**, 2014.
- AMORIM, Giovana Carla Cardoso Amorim; CASTRO, Alexsandra Maia Nolasco; Silva, Micaela Ferreira dos Santos. **Teorias e práticas pedagógicas de Célestin Freinet e Paulo Freire**. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.
- ABNT. **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (NBR14724)**. Informação e documentação — Trabalhos acadêmicos — Apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro - RJ: PETROBRAS, v. s.v., 2011. 11 p. ISBN 978-85-07-02680-8.
- BARBALHO, Célia Regina Simonetti; GHEDIN, Evandro Luiz; BORGES, Heloisa da Silva; MONTEIRO, Irecê Barbosa; PIMENTA, Neylanne Aracelli de Almeida; **Didática I**, 3º ed. Manaus: Universidades do Estado do Amazonas/ PROFORMAR, 2006.
- BRASIL, **Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica**. Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Conselho Nacional de Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Brasília, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Fundamental (1ª a 4ª)**. Ministério da Educação e do Desporto. SEF. Brasília: MEC/SEF, 1998. Pedagogia da autonomia. Paulo Freire.
- BRASIL. **Referencial curricular amazonense**. Ensino fundamental anos iniciais; 2018. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- ELIAS, Cristiani Gomes; JACOBY, Nadia. **Dificuldade de aprendizagem: percepções dos professores do Ensino Fundamental I da Escola Municipal de Educação Básica Figueira**. Psicologia Escolar, ago. 2015. Disponível em: <http://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/dificuldade-de-aprendizagem-percepcoes-dos-professores-do-ensino-fundamental-i-da-escola-municipal-de-educacao-basica-figueira>.
- FERREIRA, A. B. H. **O minidicionário da língua portuguesa**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1979.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã: uma aula sobre autonomia da escola**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GIUSTA, Agneta da Silva. **Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas**. Publicação nesta coleção 13 Maio 2013.
- GIUSTA, Agneta da Silva. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 2009.

MEIRELES GUIMARÃES, A.; SOARES, H. C. C.; BORGES, J. V. S. **Metodologia ativa como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental I.** Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/Downloads/metodologia%20de%20ensino2.pdf>.

PEZZINI, Clenilda Cazarin; SZYMANNSKI, Maria Lídia Sica. **Falta de desejo de aprender: causas e consequências.** Disponível em: <https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/853-2.pdf>.



## Pedagogia Contemporânea: Compromissos e Desafios

### Contemporary Pedagogy: Commitments and Challenges

Melry Braga dos Santos

*Graduação em Licenciatura em Pedagogia. Mestranda em Ciências da Educação pela Uniter Christian of America – UCA*

**Resumo:** O presente estudo discute os principais compromissos e desafios enfrentados pela pedagogia na contemporaneidade. Considerando as transformações sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas, busca-se compreender como a educação pode promover inclusão, criticidade e formação integral dos sujeitos. A pesquisa é de natureza bibliográfica, com apoio em autores como Paulo Freire, Dermeval Saviani, e José Carlos Libâneo. Conclui-se que a pedagogia atual deve estar comprometida com uma prática reflexiva, democrática e emancipadora, enfrentando desafios como a desigualdade social, a precarização docente e a influência das tecnologias no processo educativo.

**Palavras-chave:** pedagogia contemporânea; desafios educacionais; compromisso pedagógico; inclusão; tecnologias.

**Abstract:** This study discusses the main commitments and challenges faced by pedagogy in contemporary times. Considering the social, cultural, and technological transformations of recent decades, it seeks to understand how education can promote inclusion, criticality, and the integral formation of individuals. The research is bibliographic in nature, supported by authors such as Paulo Freire, Dermeval Saviani, and José Carlos Libâneo. It concludes that current pedagogy must be committed to a reflective, democratic, and emancipatory practice, confronting challenges such as social inequality, the precariousness of teaching, and the influence of technology in the educational process.

**Keywords:** contemporary pedagogy; educational challenges; pedagogical commitment; inclusion; technologies.

## INTRODUÇÃO

A pedagogia contemporânea ocupa um espaço fundamental no debate educacional atual. Vivemos em uma sociedade em constante transformação, marcada por intensas mudanças sociais, culturais, tecnológicas e econômicas. Nesse cenário, a pedagogia precisa assumir novos compromissos e enfrentar desafios que extrapolam os muros da escola. O presente estudo busca discutir esses compromissos e desafios, analisando as implicações para a formação docente, a prática pedagógica e o papel da escola como instituição social.

## FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA

A pedagogia contemporânea se apoia em fundamentos que valorizam a autonomia do sujeito, a construção coletiva do conhecimento e a reflexão crítica sobre a realidade. Entre os principais referenciais teóricos estão Paulo Freire, com sua proposta de educação libertadora, Dermeval Saviani, que discute a pedagogia histórico-crítica, e José Carlos Libâneo, que aborda a didática como prática social. Esses autores contribuem para uma compreensão mais ampla do papel do educador como agente de transformação social.

Compromissos da Pedagogia Contemporânea destaca entre os compromissos assumidos pela pedagogia atual, destacam-se a promoção da justiça social, a valorização da diversidade, a inclusão de todos os sujeitos no processo educativo e o desenvolvimento de competências críticas. A pedagogia contemporânea também se compromete com a formação ética, política e estética dos estudantes, visando à construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa.

## DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica atual enfrenta inúmeros desafios, como a precarização da carreira docente, as desigualdades de acesso e permanência na escola, a fragmentação do currículo e a padronização das avaliações. Além disso, há o desafio de dialogar com uma geração hiperconectada e de promover aprendizagens significativas em contextos marcados pela diversidade cultural e social.

## TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO

As tecnologias digitais têm impactado profundamente o processo de ensino e aprendizagem. Elas oferecem novas possibilidades pedagógicas, mas também impõem desafios quanto ao uso crítico e ético dessas ferramentas. O professor precisa reinventar sua prática, atuando como mediador do conhecimento e promovendo a autonomia dos estudantes na busca por informações e na construção do saber.

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) oferecem inúmeras potencialidades pedagógicas. Elas permitem o acesso a uma diversidade de fontes de conhecimento, o uso de recursos multimídia, a realização de atividades colaborativas em ambientes virtuais, entre outros. Plataformas educacionais, jogos digitais, redes sociais, vídeos e podcasts podem ser integrados ao processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, interativo e significativo.

No entanto, a integração das TDICs à prática pedagógica exige mais do que a simples inserção de equipamentos em sala de aula. É necessário repensar o papel do professor, que deve assumir uma postura de mediador do conhecimento, orientando os estudantes no uso crítico e ético das tecnologias.

O domínio técnico das ferramentas deve estar aliado a uma compreensão pedagógica de como e por que utilizá-las, considerando os objetivos educacionais e o contexto sociocultural dos alunos. Além disso, o uso das tecnologias na educação deve ser pautado por princípios de inclusão e equidade.

Achamada “exclusão digital” é uma realidade que atinge parcelas significativas da população, especialmente em regiões periféricas e rurais. Garantir o acesso às tecnologias e à internet de qualidade é um compromisso que envolve políticas públicas, investimento em infraestrutura e formação docente. Outro aspecto relevante é a necessidade de desenvolver competências digitais nos estudantes.

A alfabetização digital vai além do uso instrumental das ferramentas; ela envolve a capacidade de buscar, avaliar, produzir e compartilhar informações de forma crítica, ética e criativa. Essa competência é essencial para a formação de cidadãos autônomos e conscientes em uma sociedade cada vez mais baseada na informação.

Por fim, é preciso refletir sobre os impactos da tecnologia na subjetividade dos sujeitos. A exposição excessiva às telas, a superficialidade das informações e o estímulo constante à velocidade podem afetar a concentração, a capacidade de análise e o senso crítico dos estudantes. A escola, portanto, deve ser um espaço de resistência a esses efeitos, promovendo uma cultura digital crítica e humanizada. Integrar as tecnologias digitais à educação é, portanto, um processo complexo e multifacetado, que exige planejamento, formação, investimento e reflexão ética. Quando bem utilizadas, as TDICs podem contribuir significativamente para a inovação pedagógica e para a construção de uma educação mais democrática, participativa e relevante para os desafios do século XXI.

## INCLUSÃO, DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE

A educação inclusiva exige um olhar atento às especificidades dos sujeitos e o rompimento com práticas excludentes. É necessário considerar a diversidade como valor e promover uma educação intercultural que reconheça e valorize as diferentes identidades culturais, étnicas e sociais presentes na escola. A inclusão de alunos com deficiência, de povos indígenas, quilombolas e do campo também impõe desafios importantes à pedagogia contemporânea.

A inclusão escolar refere-se não apenas à presença física de todos os estudantes no ambiente escolar, mas à efetiva participação e aprendizagem de cada um, considerando suas especificidades. Isso implica o rompimento com práticas pedagógicas excludentes, baseadas em padrões normativos que marginalizam os sujeitos que não se enquadram nos critérios tradicionais de normalidade.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelecem diretrizes para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No entanto, para além do cumprimento legal, é preciso que a escola desenvolva uma cultura inclusiva, fundamentada em valores como o respeito, a solidariedade e a justiça social.

O desafio da inclusão também envolve a formação dos professores, que devem estar preparados para lidar com a heterogeneidade da sala de aula. Isso requer conhecimento sobre as diferentes deficiências, o uso de tecnologias assistivas, estratégias de ensino diversificadas e uma postura ética e acolhedora.

A atuação em parceria com profissionais de apoio, como intérpretes de Libras e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é igualmente importante. Outro aspecto central é a valorização da interculturalidade. A sociedade brasileira é marcada por uma grande diversidade étnico-racial e cultural, resultante da presença de povos indígenas, afrodescendentes, imigrantes e outros grupos. A interculturalidade propõe o diálogo entre essas culturas, reconhecendo suas contribuições e combatendo o racismo, o preconceito e a discriminação.

Nesse sentido, é fundamental que o currículo escolar contemple a história e a cultura dos povos originários e africanos, conforme previsto pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Mais do que inserir conteúdos pontuais, trata-se de promover uma educação antirracista e decolonial, que valorize os saberes e experiências desses povos.

A inclusão também precisa considerar a realidade de estudantes em contextos específicos, como os jovens e adultos em situação de vulnerabilidade, moradores de áreas rurais, quilombolas, indígenas, refugiados e migrantes. Cada um desses grupos traz consigo necessidades particulares que devem ser reconhecidas e atendidas com sensibilidade e compromisso. Portanto, trabalhar com inclusão, diversidade e interculturalidade é promover uma educação que acolhe, respeita e valoriza as diferenças.

É romper com a lógica da homogeneização e construir uma escola em que todos se sintam pertencentes, protagonistas e dignos de uma educação de qualidade. Esse é um dos maiores desafios - e também uma das maiores riquezas - da pedagogia contemporânea.

## A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA REFLEXIVA

A formação inicial e continuada dos professores é essencial para uma prática pedagógica crítica e transformadora. O docente deve ser um pesquisador de sua prática, capaz de refletir sobre seus métodos e buscar constantemente a melhoria do processo educativo. A construção da identidade docente passa pelo domínio dos saberes pedagógicos, pelo compromisso ético e pela valorização do conhecimento científico.

A prática reflexiva, conceito amplamente difundido por autores como Donald Schön e Paulo Freire, implica a capacidade do professor de analisar sua própria atuação, questionar suas escolhas pedagógicas e buscar alternativas que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Trata-se de um processo contínuo de autoavaliação,

reconstrução do saber e transformação da prática a partir da realidade vivida na escola. Nesse sentido, a formação inicial deve articular teoria e prática de maneira indissociável.

Os cursos de licenciatura devem proporcionar ao futuro docente uma sólida base teórica, mas também experiências práticas significativas, que o coloquem em contato com o cotidiano escolar.

A vivência no estágio supervisionado, o estudo de casos, os projetos de intervenção e a reflexão crítica sobre o contexto educativo são fundamentais nesse processo.

A formação continuada, por sua vez, deve ser encarada como direito e necessidade permanente dos educadores. A realidade educacional está em constante mudança, exigindo que os professores se atualizem, discutam suas práticas, compartilhem experiências e se reconfigurem profissionalmente. Cursos, seminários, grupos de estudo, comunidades de aprendizagem e espaços de formação em serviço são estratégias essenciais para o fortalecimento da profissão docente.

Além disso, é importante que a formação docente contemple os saberes pedagógicos, os conhecimentos específicos das áreas de ensino, o domínio das tecnologias digitais e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Um bom professor precisa ser, simultaneamente, especialista no conteúdo que ensina e sensível às necessidades, interesses e contextos dos alunos.

A prática reflexiva também se expressa na postura investigativa do professor. Ao transformar sua sala de aula em objeto de análise, o docente assume o papel de pesquisador da própria prática, identificando problemas, formulando hipóteses, experimentando estratégias e avaliando resultados. Essa atitude investigativa contribui para o aprimoramento do trabalho pedagógico e para a construção coletiva do conhecimento.

Outro aspecto relevante é o compromisso ético e político que deve orientar a formação e a atuação dos professores. Educar é um ato político, e a prática pedagógica deve estar voltada para a promoção da justiça social, da equidade e da cidadania.

O professor reflexivo é também um educador comprometido com a transformação da realidade, com a luta por direitos e com a defesa de uma escola pública, democrática e de qualidade.

Em síntese, a formação docente e a prática reflexiva são dimensões indissociáveis de uma pedagogia crítica e emancipadora. Investir na formação de professores é investir na construção de uma sociedade mais justa, consciente e humanizada. É por meio de professores bem formados, comprometidos e reflexivos que a escola pode cumprir sua função social e transformar vidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia contemporânea está diante de compromissos urgentes e desafios complexos. É necessário repensar as práticas pedagógicas, valorizar a formação docente e construir uma escola comprometida com a transformação social. A educação deve ser um espaço de resistência, criatividade e esperança. Cabe aos educadores lutar por uma pedagogia crítica, emancipadora e verdadeiramente democrática.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores Associados, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez, 2021.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote, 1992.
- CÉSAR, Miriam Pillar Grossi. **Educação inclusiva: com os pingos nos 'is'**. Cortez, 2005.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Cortez, 2000.



## Práticas Pedagógicas Inclusivas para Estudantes com Deficiência

### *Inclusive Pedagogical Practices for Students With Disabilities*

Melry Braga dos Santos

*Graduação em Licenciatura em Pedagogia. Mestranda em Ciências da Educação pela Uniter Christian of America – UCA*

**Resumo:** Este estudo discute práticas pedagógicas inclusivas voltadas para estudantes com deficiência no contexto da educação básica brasileira. A partir de uma abordagem teórico-reflexiva, fundamentada em autores como Mantoan, Sasaki e Vygotsky, analisa-se o papel do professor, da escola e das políticas públicas na construção de ambientes educacionais acessíveis e acolhedores. O texto destaca estratégias de ensino, recursos pedagógicos, a importância da formação docente e o uso de tecnologias assistivas. Conclui-se que a inclusão escolar demanda compromisso ético, competência técnica e postura colaborativa para garantir o direito à educação de qualidade para todos.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; deficiência; práticas pedagógicas; inclusão escolar; acessibilidade.

**Abstract:** This study discusses inclusive pedagogical practices aimed at students with disabilities in the context of Brazilian basic education. From a theoretical-reflective approach, based on authors such as Mantoan, Sasaki, and Vygotsky, it analyzes the role of the teacher, the school, and public policies in the construction of accessible and welcoming educational environments. The text highlights teaching strategies, pedagogical resources, the importance of teacher training, and the use of assistive technologies. It concludes that school inclusion requires ethical commitment, technical competence, and a collaborative stance to ensure the right to quality education for all.

**Keywords:** inclusive education; disability; pedagogical practices; school inclusion; accessibility.

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um dos maiores desafios e compromissos da educação contemporânea. Garantir o direito à educação de estudantes com deficiência implica transformar não apenas estruturas físicas, mas sobretudo concepções pedagógicas, currículos e práticas escolares. Este estudo propõe uma reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas, entendendo-as como ações planejadas e intencionais que possibilitam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas características ou deficiências.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A concepção de educação inclusiva está ancorada em princípios de justiça social, equidade e valorização da diversidade humana. Autores como Mantoan (2003) defendem que a escola deve se adequar às necessidades dos alunos e não o contrário. Vygotsky (1993), por sua vez, enfatiza o papel da mediação social e da interação no desenvolvimento humano, destacando a importância da acessibilidade cognitiva e das práticas colaborativas para a aprendizagem de estudantes com deficiência.

## POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS LEGAIS

O Brasil conta com um arcabouço legal significativo que sustenta a educação inclusiva, como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Esses documentos reconhecem o direito à educação em classes comuns do ensino regular, com apoio e adaptações necessárias.

As políticas públicas e os marcos legais são fundamentais para a consolidação da educação inclusiva como um direito assegurado a todos os cidadãos. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos e dever do Estado, e no artigo 208, garante o atendimento especializado aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse compromisso é reforçado por legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), que determina a oferta de serviços educacionais especializados, e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas comuns.

Outro marco importante é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que consolida os direitos das pessoas com deficiência em diversas áreas, inclusive a educação, exigindo acessibilidade, adaptação curricular e formação de professores. A ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), com status de emenda constitucional, também representa um avanço significativo ao reconhecer a inclusão como parte essencial da dignidade humana.

No entanto, apesar dos avanços legais, muitos desafios persistem na implementação efetiva dessas políticas. A ausência de recursos, a formação inadequada de professores e a resistência institucional dificultam a concretização dos direitos garantidos. Portanto, é essencial que as políticas públicas sejam acompanhadas de investimentos reais, fiscalização e sensibilização da comunidade escolar. A efetivação da inclusão depende não apenas da existência de leis, mas do compromisso social e político com sua plena execução.

## O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO ESCOLAR

O professor é agente central na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Sua postura, suas expectativas em relação aos estudantes com deficiência e sua capacidade de criar estratégias diferenciadas impactam diretamente o sucesso da inclusão. É preciso que o docente atue como mediador da aprendizagem, promotor da participação e construtor de ambientes acessíveis e afetivos.

## PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INCLUSIVA

Planejar de forma inclusiva requer conhecer os alunos, identificar suas potencialidades, limites e modos de aprendizagem. O planejamento deve ser flexível, com objetivos acessíveis e conteúdos significativos. A avaliação deve considerar o progresso individual e não apenas parâmetros padronizados. Práticas como avaliação formativa, autoavaliação e portfólios são recomendadas.

A utilização de tecnologias assistivas amplia as possibilidades de comunicação, mobilidade e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Recursos como softwares leitores de tela, pranchas de comunicação alternativa, lupas eletrônicas e mobiliário adaptado devem estar disponíveis e em constante atualização. Além disso, é essencial que os professores saibam utilizá-los de maneira pedagógica

## FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO

A formação inicial e continuada deve preparar os professores para atuarem com estudantes com deficiência de forma ética, criativa e reflexiva. Isso inclui o conhecimento sobre tipos de deficiência, estratégias pedagógicas inclusivas, legislação, aspectos psicológicos e sociais, além de práticas baseadas na colaboração com outros profissionais da educação e saúde.

A formação docente é um dos pilares fundamentais para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade. A simples presença de estudantes com deficiência na escola não garante sua real inclusão; é necessário que os professores estejam preparados para compreender e atender às suas necessidades específicas. No entanto, a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas no que diz respeito aos conhecimentos teóricos e práticos sobre educação inclusiva. Muitas licenciaturas abordam de maneira superficial questões relacionadas à deficiência, às adaptações curriculares e ao uso de tecnologias assistivas, o que resulta em insegurança e resistência por parte dos docentes no momento de lidar com a diversidade em sala de aula.

Diante desse cenário, a formação continuada surge como uma importante estratégia para atualizar e sensibilizar os professores quanto às práticas pedagógicas inclusivas. Cursos, oficinas, grupos de estudos e trocas de experiências no ambiente escolar são caminhos eficazes para fomentar uma nova postura docente, pautada

na empatia, no respeito às diferenças e na busca por metodologias acessíveis. A formação para a inclusão precisa ir além do conteúdo técnico; ela deve promover uma reflexão crítica sobre os valores que sustentam a prática educativa. Portanto, formar professores para a inclusão é investir na construção de uma escola democrática, que reconhece e valoriza a diversidade como um elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem.

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO

Apesar dos avanços legais e conceituais, a inclusão escolar ainda enfrenta desafios como a falta de infraestrutura, preconceito, escassez de formação docente e resistências institucionais. Por outro lado, existem experiências exitosas que mostram que a inclusão é possível e benéfica para todos os alunos, promovendo empatia, cooperação e desenvolvimento integral. A inclusão escolar representa um dos maiores avanços nas políticas educacionais contemporâneas, ao reconhecer o direito de todos os estudantes à aprendizagem, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais.

No entanto, apesar dos marcos legais e das diretrizes que sustentam uma educação inclusiva, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. A falta de formação específica dos professores, a escassez de recursos didáticos adaptados e a infraestrutura inadequada das escolas são obstáculos que comprometem a efetividade do processo de inclusão. Além disso, as atitudes preconceituosas, muitas vezes enraizadas na própria comunidade escolar, representam um entrave significativo, dificultando o pleno desenvolvimento e a participação dos estudantes com deficiência.

Por outro lado, as possibilidades da inclusão são imensas quando se investe em formação continuada, planejamento pedagógico colaborativo e ações que promovam uma cultura escolar acolhedora e democrática. O uso das tecnologias assistivas, por exemplo, tem se mostrado uma ferramenta importante para garantir o acesso ao currículo por parte dos alunos com necessidades específicas. Além disso, práticas pedagógicas diferenciadas e a valorização da diversidade em sala de aula podem contribuir para a construção de um ambiente mais justo e equitativo.

A inclusão, portanto, não é apenas um desafio técnico, mas sobretudo ético e político. Ela exige um compromisso coletivo com a transformação das práticas educativas, com vistas à construção de uma escola verdadeiramente para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Práticas pedagógicas inclusivas não são ações isoladas, mas parte de uma concepção de educação comprometida com os direitos humanos e com a construção de uma sociedade mais justa. Para que a inclusão se efetive, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, políticas públicas eficazes, investimento

em formação docente e, acima de tudo, a crença de que todos os alunos podem aprender e se desenvolver.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

UNESCO. **Diretrizes sobre políticas de inclusão na educação**. Paris: UNESCO, 2009.



## Infraestrutura Escolar: Os Impactos no Processo Ensino Aprendizagem com Ênfase na Escola Municipal Madre Tereza de Calcutá, Manaus-Amazonas/Brasil, no Período de 2022-2023

### *School Infrastructure: Impacts on the Teaching and Learning Process With Emphasis on Municipal Schools Mother Tereza of Calcutá, Manaus-Amazonas/Brazil, in 2022-2023*

**Elilson José Campos Ferreira**

*Bacharel em administração de empresas com habilitação em Comércio exterior- Centro Universitário do norte - UNINORTE Técnico em Gestão da Qualidade- Centro de Análise, Pesquisa e Inovação Tecnológica – FUCAPI. Técnico em Logística de Materiais- Instituto federal do Amazonas - IFAM. Técnico municipal/ assistente de administração da secretaria municipal de educação - Semed-AM. <http://lattes.cnpq.br/2368860171563750>*

**Resumo:** A infraestrutura escolar define como será a ensino-aprendizagem da instituição de ensino, por isso é crucial que se tenha uma estrutura de qualidade para garantir tanto aos alunos quanto aos professores um ambiente que lhes permita aprender e ensinar de forma genuína. Diante desses desafios na área da educação optou-se como temática dessa pesquisa: Infraestrutura escolar: os impactos no processo ensino aprendizagem com ênfase na escola Municipal Madre Tereza de Calcutá, Manaus AM/Brasil, no período de 2023-2024. Tendo como objetivo geral: Identificar se a infraestrutura escolar tem impacto no processo de ensino aprendizagem, e contribui para o desenvolvimento do aluno e dos índices do desenvolvimento da educação básica, com ênfase na Escola Municipal Madre Tereza de Calcutá, no período de 2023-2024. A pesquisa tem característica descritiva interpretativa realizar as análises de causa-efeito tendo como processo sequencial as amostragens dedutivas para dados comprobatórios da exploração dos fenômenos em profundidade, basicamente conduzido em um ambiente escolar, os significados serão extraídos dos dados coletados, sendo seu benefício preciso. Creswell ( 2009 e 2005). O enfoque, trata-se de uma abordagem, qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises (Fonseca, 1986). Os principais resultados apresentam que: a escola deve buscar projetos de infraestrutura que garanta aos alunos uma boa qualidade de ensino, visto que está inteiramente ligado a estrutura escolar com o processo de ensino aprendizagem.

**Palavras-chave:** infraestrutura escolar; aprendizagem; educação.

**Abstract:** School infrastructure defines the teaching and learning process of an educational institution, so it is crucial to have a quality structure to ensure both students and teachers an environment that allows them to learn and teach genuinely. Given these challenges in education, the theme of this research was chosen: School infrastructure: its impacts on the teaching learning process, with an emphasis on the Madre Tereza de Calcutá Municipal School, Manaus AM/Brazil, from 2023 to 2024. The general objective is to: Identify whether school infrastructure impacts the teaching and learning process and contribute to student development and basic education development indices, with an emphasis on the Madre Tereza de Calcutá Municipal School, from 2023 to 2024. The research has a descriptive

and interpretative characteristic, performing cause-and-effect analyses using deductive sampling as a sequential process to obtain corroborative data for the in-depth exploration of phenomena. It is primarily conducted in a school setting. Meanings will be extracted from the data collected, and their benefits will be precise. Creswell (2009 and 2005) emphasizes that the focus is on both a qualitative and quantitative approach, adopting documentary research and operationalized surveys through analysis as the technical procedure (Fonseca, 1986). The main results show that schools should seek infrastructure projects that guarantee students a good quality of education, since school structure is integrally linked to the teaching-learning process.

**Keywords:** school infrastructure; learning; education.

## INTRODUÇÃO

A qualidade da infraestrutura escolar desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem. Esse processo é multifacetado e depende de vários elementos para ser bem-sucedido. Vai desde a presença de professores qualificados até a disponibilidade de uma infraestrutura favorável, que compreende materiais didáticos, equipamentos e instalações físicas adequadas. Porém, precisa-se compreender se de fato, além de aspectos estéticos, a infraestrutura escolar impacta positivamente no processo ensino aprendizagem dos alunos. E também como os recursos públicos podem ser melhor direcionados, evitando desperdício e melhorando a qualidade dos investimentos.

As condições das escolas públicas frequentemente são motivo de preocupação para a comunidade escolar, destacando lacunas nas políticas educacionais. Isso evidencia uma realidade que, muitas vezes, não é suficientemente atendida pelas políticas públicas, pois os ambientes educacionais devem ser apropriados para contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Os princípios basilares da política educacional brasileira, preconizados na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1988, 2014) apontam para a necessidade de uma ação pública, operacionalizada por meio de estratégias que assegurem aos estudantes não apenas o ingresso e a permanência nas escolas, mas o usufruto de ambientes escolares com condições mínimas de funcionamento. No Plano Nacional de Educação, a noção de qualidade contempla todas as modalidades e etapas de ensino e a equidade está associada à ideia de justiça, inclusão de minorias redução das desigualdades em todas as dimensões do direito à Educação. O plano reconhece que a qualidade almejada requer investimentos em infraestrutura.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Historicamente, desde a época do Império no Brasil, os espaços utilizados em prol da educação, em suma, não possuíam uma estrutura adequada. Eram prédios improvisados como: igrejas, sacristias, estabelecimentos comerciais, residências próprias dos mestres, que funcionavam como locais de acesso ao saber erudito,

mas que atendia a uma pequena parcela da população (Faria Filho, 1998). Nesse contexto, pós-abolição da escravatura, novos valores e condutas surgiram na nova sociedade republicana, onde súditos pouco a pouco se transformariam em cidadãos e, em que o regime de trabalho antes escravocrata, passava a assalariado abrindo caminho para a economia urbano industrial. Neste intento, a escola e a escolarização, passam a ser consideradas importantes instâncias para a propagação de novos hábitos, valores, regras, no sentido de democratizar o ensino. Com isso precisava criar um novo modelo de escola com estruturas planejadas (Faria Filho, 1998).

Nagle (2001) fala que, a crença na escolarização marca a história da educação nacional na Primeira República e demonstra que os resultados mais manifestos desta crença são o que o autor denomina entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico, que presentes em todo período da República Velha se intensifica na década de 1920, levando como premissa ser a escolarização o motor da história.

De um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo) (Nagle, 2001, p. 134).

Com a nova reformulação estrutural acreditava-se na melhora da qualidade do ensino público, no entanto as políticas de investimentos na educação eram modestas para o alcance dos objetivos como bem afirmava Anísio Teixeira (1971, p.142), lá na primeira metade do século XX, dizia ele: “Não há como fazer educação barata – como não se pode ganhar uma guerra barata. Se for nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para sobrevivência”.

A instituição escolar é um ambiente no qual crianças e adolescentes dedicam grande parte de seu tempo. Um local de experiências significativas, onde ocorrem diversas descobertas, interações sociais, formação de vínculos, desenvolvimento de habilidades, e aquisição de conhecimento. Assim, destaca-se a relevância de contar com escolas que possuam uma boa infraestrutura para receber os alunos. É essencial considerar um ambiente educacional com instalações apropriadas, que atendam às demandas da comunidade escolar, incluindo gestores, professores, alunos e pais. Acredita-se que isso contribua para um maior desenvolvimento e integração dos estudantes nas atividades escolares propostas. Portanto, a instituição escolar necessita oferecer ambientes apropriados para atender às necessidades dos alunos, os quais constantemente buscam melhorias. A falta de interesse, participação e curiosidade pode estar relacionada à inadequação da infraestrutura na escola, o que impacta diretamente nos resultados e afeta o processo de aprendizagem dos estudantes.

[...] O espaço escolar não é apenas um continente, um recipiente que abriga alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um conteúdo, ele mesmo é educativo. Escola é mais do que quatro paredes, é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento, tem que despertar interesse em aprender, além de ser algo alegre, aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. O aluno aprende dele lições sobre a relação entre corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho que constroem conhecimento (Davis, 1993, p.53).

Nesse contexto, a importância de uma infraestrutura adequada é significativa, já que falhas nessa área acarretam prejuízos que afetam o trabalho pedagógico, dificultando o alcance dos objetivos educacionais propostos e limitando o aprendizado dos estudantes. A infraestrutura educacional é um dos elementos cruciais que influenciam diretamente na qualidade geral da educação. Quando essa questão primordial não é atendida adequadamente ou é negligenciada, não apenas gera desconforto aos profissionais da educação em seu trabalho, mas também os impede de desempenhar efetivamente suas funções de ensino.

A qualidade converge com a ideia de bem feito e completo. A educação é o termo resumo da qualidade na área social e humana, pois ele entende que não tem como chegar a qualidade sem educação. Esta educação por sua vez, exige construção e participação, precisa de currículo, de prédios, de equipamentos, mas sobretudo de bons professores, de gestão criativa e de ambiente construtivo, participativo, sobretudo de alunos construtivos e participativos para a qualidade se efetivar (Demo, 2001, p.21).

Para alcançar uma educação de qualidade, é necessário um conjunto de elementos, como uma infraestrutura escolar adequada e funcional, professores capacitados e devidamente remunerados, que participem das decisões relacionadas ao ensino, como a seleção de materiais didáticos, por exemplo. É fundamental que todos os envolvidos na escola estejam comprometidos com a educação.

Para que o sistema escolar funcione adequadamente, é essencial contar com a colaboração de profissionais com diversos níveis e tipos de qualificação. A falta de profissionais qualificados atuando nas escolas tem impactos diretos no ensino. A escola não opera conforme o esperado, o que afeta principalmente as crianças. Elas têm suas oportunidades de desenvolvimento cognitivo comprometidas ao não estarem em um ambiente com uma estrutura sólida adequada para usufruir do conhecimento dos educadores, além de não terem suas necessidades totalmente atendidas.

Segundo Moran (2000, p. 14) três são as variáveis, sendo duas delas relacionadas com o educador.

Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, alerta, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; com tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas. Uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com alunos que facilite conhecê-los acompanhá-los, orientá-los.

O ambiente escolar desempenha um papel crucial na formação de identidades e na criação de representações. Sua infraestrutura física deve ser atrativa para os alunos, proporcionando um ambiente onde se sintam à vontade para participar das atividades socioeducativas e estimular o desenvolvimento do pensamento crítico. O espaço escolar é um recurso significativo para promover atividades cognitivas e físicas, servindo como um cenário propício para diferentes interesses. Examinar o ambiente escolar é fundamental para compreender sua influência na aprendizagem. Uma escola que carece de uma estrutura física apropriada pode incutir nos alunos a sensação de negligência ou desvalorização da educação por parte do Estado e até mesmo da sociedade.

Por outro lado, estudar em um local onde as estruturas são precárias onde se tem péssimas condições estruturais pode desestimular ou até mesmo contribuir para um possível afastamento do aluno da escola. Um ambiente com recursos estruturais escassos torna-se um ambiente sem vida e sem a menor chance de promover qualquer tipo de atividade instrutiva. A educação é um processo social que ajuda a formar cidadãos deve-se dar devida atenção à infraestrutura e ao espaço físico escolar uma vez que é na escola que o aluno passará grande parte de seu tempo. A infraestrutura escolar pode ser caracterizada: “[...] como um sistema de elementos estruturais, interrelacionados, que inclui o edifício escolar, as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno” (Garcia, 2014, p. 139).

Ambiente sinaliza aquilo que nos envolve e nos rodeia, incluindo as pessoas, o espaço, o mobiliário, os equipamentos, materiais e as relações que neste contexto são estabelecidas. Trata-se de algo que “fala”, transmite sensações, emoções, segurança, inquietações e tristezas (Zabalza, 1998). A variabilidade na criação e organização dos ambientes de aprendizagem estão relacionados à presença da infraestrutura escolar adequada, como sinalizado por Soares Neto *et al.* (2013). Na escola de Educação Infantil, na biblioteca, por exemplo, podem ser organizados vários tipos de ambientes para as crianças, de acordo suas faixas etárias, criando, ao mesmo tempo, desafios cognitivos e afetivos para serem superados. No mesmo sentido, com outros objetivos, na quadra de esportes podem ser estruturadas atividades, visando o desenvolvimento motor da criança.

O laboratório de informática também é um espaço que pode abrigar diversos tipos de ambientes de aprendizagem. Neste contexto, a informática na Educação Infantil pode ser utilizada para complementar certos conhecimentos que estão

sendo desenvolvidos em sala de aula e, desta forma, enriquecer os projetos trabalhados com as crianças. Fleischmann (2001) relatou que em pesquisas realizadas em escolas de Educação Infantil, crianças que aprenderam em ambientes informatizados possuíam raciocínio mais elaborado, entre outras coisas, pela possibilidade de não ter de decorar soluções para o aprendizado. A mesma autora cita também que a informática, com a utilização de softwares educacionais e a possibilidade de imprimir os trabalhos, motiva as crianças e desperta o desejo de realizar atividades. Santarosa (2010) quanto ao uso de software educacional, sinaliza que suas funções lúdicas e educativas permitem a criança atuar na tomada de decisões, na seleção de estratégias e no respeito às regras, possibilitando ainda representações simbólicas e o desenvolvimento da imaginação.

O CAQi situa os insumos necessários para a garantia de acesso, permanência e qualidade das escolas: Insumos relacionados aos trabalhadores e às trabalhadoras em educação, ligados às condições de trabalho, salários, plano de carreira, jornada de trabalho e as condições para a formação inicial e continuada; Insumos referentes à gestão democrática, destacam-se os estímulos à participação da comunidade escolar, à construção do projeto político-pedagógico, à democratização da gestão da escola (conselhos de escola, do grêmio e dos conselhos de educação); Insumos atrelados ao acesso e à permanência do aluno na escola, refere-se ao trabalho do poder público para garantir as condições de permanência na escola (material didático, o transporte escolar, a merenda, uniforme); Insumos de infraestrutura e funcionamento, relacionam-se à construção e à manutenção dos prédios, à existência de instalações adequadas (laboratório, biblioteca e parque infantil), de equipamentos e materiais básicos de conservação e de apoio ao ensino (Carvalho, 2013).

Hoje no Brasil, o Fundeb estabelece o valor mínimo de gasto por criança/aluno no ano. Neste sentido, abaixo deste valor nenhum estado brasileiro pode se situar. Se tal situação acontecer, a União faz a complementação dos recursos. No entanto, é necessário aumentar muito os recursos investidos em educação para que o valor mínimo nacional do Fundeb possa ser equiparado aquele proposto pelo CAQi. No caso do investimento em creches, por exemplo, esse valor deveria ser multiplicado por aproximadamente três vezes e da pré-escola duas vezes, de acordo com dados da Campanha de 2015.

O termo infraestrutura possui diversos significados que variam conforme o foco que se quer dar na análise. Portanto, não há uma definição completa e pronta, haja vista que seu contexto de uso a define. De forma geral, a infraestrutura é um segmento vital para o desenvolvimento socioeconômico de um país, sendo formada pelos serviços de saneamento, transporte, energia, comunicação e outros que contribuem para o funcionamento e progresso de uma determinada região ou atividade. Qualificada, a infraestrutura repercute positivamente em muitas áreas, assim como cria melhores condições para a vida em sociedade, gera emprego e renda (Carvalho, 2013).

O conceito de infraestrutura está diretamente conectado ao contexto escolar e suas condições ambientais e materiais. Assim, o conceito de infraestrutura

refina-se para um conceito de infraestrutura escolar. O alcance deste conceito e os elementos que o integram, e que constituem os nossos elementos de análise, são, portanto, de importância teórica.

## INFRAESTRUTURA E ENSINO ESCOLAR

De forma objetiva, a infraestrutura escolar é o conjunto de elementos ou serviços considerados necessários para que uma organização escolar possa funcionar ou para que suas atividades se desenvolvam efetivamente. Uma infraestrutura escolar ideal tem componentes básicos que dão forma e espaço ao ambiente em que o aluno se desenvolve e aprende. Entre estes componentes básicos é possível citar: iluminação, material escolar, acesso, recursos tecnológicos para suporte de desenvolvimento, ensino e aprendizado, espaços de convivência, laboratórios e outros (Brasil, 2022).

Para Beltrame e Moura (2016), a busca por um lugar específico para se ministrar aulas é uma preocupação antiga. O espaço escolar configura-se como elemento fundamental para a formação do ser humano. A busca da harmonia entre o aluno e o ambiente é uma questão que precisa ser cuidadosamente relacionada, pois deve haver uma interação entre espaço físico, atividades pedagógicas e comportamento humano. É necessário que os projetos de escolas pensem em edificações que possam ser modificadas ao longo dos anos, além de considerar o conforto ambiental: as condições térmicas, luminosas e acústicas que resultam em variações climáticas comprometendo o bem estar e o aproveitamento didático dos alunos que estejam nesses ambientes (Beltrame e Moura, 2016).

Para Davis e Oliveira (1993), no processo educacional o ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao desenvolvimento, portanto, a escola deve ser um local estimulante para que o aluno possa desenvolver suas atividades estudantis e para os educadores, onde a estrutura física deve ser atrativa para a prática de atividades socioeducativas. Sob outra forma, afirmam que o ambiente físico e estrutural escolar deve ser visto como parte da vida do aluno de modo que atenda às suas necessidades sociais, cognitivas e motoras. A deficiência de infraestrutura nas escolas segundo Sátyro e Soares (2007) afeta diretamente a qualidade da educação. Prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos, são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos. Para estes autores, uma escola necessita de instalações e materiais de qualidade, pois o processo de ensino-aprendizagem é complexo e requer estrutura, portanto não se resume em uniformes e material escolar.

Sob a pergunta de como trabalhar sem as devidas estruturas escolares, afirmar que não é possível falar de infraestrutura escolar sem falar sobre os insumos, pois:

[...] insumos escolares são entendidos como infraestrutura de todo tipo: número médio de alunos por turma, número de horas/aula, docentes com formação superior, construção e melhoria das dependências da escola, existência de biblioteca ou sala de leitura e outros aspectos positivos. Infraestrutura é, nesse caso, tudo aquilo que o dinheiro pode comprar (Sátyro e Soares, 2008, p.09).

Atualmente os espaços de lazer e convivência estão diminuindo rapidamente em função do crescimento urbano, principalmente de grandes centros, ou seja, observamos a constante ausência de espaços que possam ser utilizados para experiências lúdicas (Rechia, 2013). Entre esses espaços de experiências lúdicas e de lazer encontra-se a escola, pois, enquanto instituição social, ela faz parte e está presente em uma comunidade e constantemente recebe estudantes que a veem como um dos principais espaços e, em alguns casos, o único no qual existe integração, interação, organização, lazer e educação agregados em um espaço público (Fonseca, 2014). Conforme o mesmo autor, a carência de áreas e recursos, juntamente com a escassez de políticas públicas que propiciem experiências de lazer, mais frequentes em áreas descentralizadas, como as regiões periféricas, economicamente desfavorecidas e afastadas dos centros urbanos, impacta diretamente a vida dos jovens e adolescentes. Isso porque a escola se torna, na maior parte das vezes, o único ou um dos poucos lugares destinados ao entretenimento.

Desse modo, faz-se necessário que o ambiente escolar tenha estrutura adequada, para que se desenvolva uma educação de qualidade que consiga favorecer as relações sociais, estimulando e propiciando um melhor aprendizado (Miranda *et al.*, 2016). A respeito disso, Buffa e Pinto (2002) apontam que ocorrem erros na construção das escolas desde seu projeto arquitetônico até o seu funcionamento, como por exemplo, má localização, grande exposição ao barulho e proximidade a estradas. Quanto ao funcionamento, não dispõem de nada que atraia a atenção, pelo contrário, ocasiona muitas vezes repulsão devido a sua aparência interna e externa, já que possuem espaços reduzidos não sendo favoráveis para suportar maiores fluxos de circulação de alunos, professores e funcionários, bem como não possuem boa iluminação, tampouco ventilação. É conhecido que esse é um desafio enfrentado por várias escolas no Brasil, sendo uma realidade intrínseca à nossa sociedade. No entanto, há uma escassez de discussões sobre esse tópico crucial. São poucos os estudos dedicados a essa questão, mas apresentamos dados de uma pesquisa realizada durante estágio em uma escola da rede estadual do Ceará, que reflete a situação de muitas outras instituições escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado que a infraestrutura escolar na escola pesquisada precisa melhorar, mas o nível de implementação de elementos que ajudam a escola a ter melhor desempenho permanece baixo. Embora a desigualdade tenha diminuído, ainda existem ambientes desiguais na escola. Esta situação é preocupante porque

nutre um sistema educativo desigual que prejudica os estudantes desfavorecidos. O estudo chama a atenção para o fato de que os investimentos em Educação têm um impacto positivo, o que reforça a necessidade de alocação eficiente de recursos e com maior agilidade.

No que se refere ao primeiro objetivo específico constatou-se que: A literatura disponível que discutem as relações da infraestrutura escolar são diversos, no entanto os pesquisadores argumentam que pouco se faz para manterem as escolas bem estruturadas para o aprendizado, pois as reformas por se precisarem serem licitadas o prazo é longo e há pouco interesse por parte do governo, o gestor escolar até solicita as reformas ,mais é preciso aguardar a Secretária de Infraestrutura aprovar, para assim designar a reforma, com isso as aulas continuam em um ambiente não propício ao aprendizado.

No que se refere ao terceiro objetivo específico, foi observado que a deficiência estrutural da escola afeta o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. É essencial ter uma infraestrutura escolar adequada e um planejamento eficaz para garantir que o investimento seja bem utilizado, resultando em melhores resultados no aprendizado e desenvolvimento dos estudantes. Consequentemente, a qualidade da infraestrutura escolar e um planejamento eficiente são fundamentais para a educação. Na pesquisa realizada na escola, foram identificados projetos de reforma em andamento, como evidenciado nos resultados deste estudo. No entanto, até o término da pesquisa, a escola ainda aguardava a conclusão do projeto de reforma, o que contradiz a expectativa de uma educação de qualidade. É questionável como proporcionar um ensino de excelência em um ambiente educacional com deficiências, tais como salas sem ar-condicionado, espaços necessitando de limpeza, danos nas paredes, bebedouros com problemas, entre outras questões.

## REFERÊNCIAS

BELTRAME, M. B., MOURA, G. R. S. **Edificações escolares: infraestrutura necessária ao processo de Ensino e aprendizagem escolar**. In: Revista eletrônica “Revista Travessias”, v. 3, n. 2, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**.

BRASIL. **Padrões Mínimos de Qualidade do Ambiente Escolar, Fundo de Fortalecimento da Escola**. FUNDESCOLA/ MEC, 2022.

BUFFA, E; PINTO, G. de A. **Arquitetura e Educação: Organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolas paulistas, 1893/1971**. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.

CARVALHO, M. E. P. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero**. Cadernos de Pesquisa, 110, 144- 155, 2013.

DAVIS, Claudia. Oliveira. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

FARIAS, Cristiano Chaves de; ROSENVALD, Nelson. **Direito das famílias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

Fleischmann, M. (2001). **Estruturas e Projeto de Redes de Logística Reversa (nº ERS-2001-52-LIS)**. Série de Relatórios ERIM - Pesquisa em Gestão . Disponível em <http://hdl.handle.net/1765/113>.

FONSECA, F. R. da. **Os espaços de lazer do colégio estadual do Paraná: possíveis espaços de aprendizagem para o uso da cidade no tempo/espaço de lazer**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

GARCÍA, Vinícius Gaspar. **Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil**. Trabalho, Educação e Saúde , v. 12, p. 165-187, 2014.

MIRANDA, P. V; PEREIRA, A. dos R; RISSETTI, G. **A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas**. In: II Fórum Internacional de Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2016.

MORAN, José Manuel Masetto. **Novas tecnologias e mediação pedagógicas**. São Paulo: Papirus editora, 2000.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974.

RECHIA, S. *et al.* **Os espaços retratados no Colégio Estadual do Paraná: Diferentes olhares, uma mesma realidade**. In: Revista Licere, Belo Horizonte, v.16, n.4, dez. 2013.

SANTAROSA, Bianca Paola. **Deslocamento de abomaso em vacas leiteiras**. 2010.

SÁTYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005..** Brasília, DF: Ipea, 2007.

SOARES, J.M. **Família e escola: Parcerias no processo educacional da criança**. Amapá. Artigo Acadêmico. Instituto do Ensino Superior do Amapá, 2003.

ZABALZA, Miguel. **Criteria de calidad en la educación infantil**. C. d. Madrid, Entrevistador, 1998.



## O Lúdico na Prática Docente: Estratégias Pedagógicas Utilizadas no Processo de Ensino-Aprendizagem da EE. Amélia Lima, Localizada no Município de Tefé-AM / Brasil

### *Playfulness in Teaching Practice: Pedagogical Strategies Used in the Teaching-Learning Process at EE. Amélia Lima, Located in the Municipality of Tefé-AM / Brazil*

**Eliei dos Santos Leão**

*Professor da Rede Municipal de Coari. Mestre em Ciências da Educação- pela Universidad Del Sol- UNADES*

**Resumo:** Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a contribuição do lúdico na prática docente mediante a utilização de estratégias pedagógicas implementadas no processo de ensino aprendizagem da EE. Amélia Lima, localizada no Distrito de Caiambé, pertencente ao município de Tefé/AM/Brasil. Aponta-se a relevância da inserção e da necessidade de inserir a ludicidade como essencial prática que resulta em aprendizado para o discente. Ressalta-se que no Ensino Fundamental é importante a utilização de jogos lúdicos e brincadeiras, pois através dela, o aluno se insere no processo ensino- aprendizagem, onde tais atividades contribuem para o enriquecimento cognitivo dos educandos formulando ações que desenvolvam as experiências trabalhadas dentro da sala de aula, favorecendo a construção do conhecimento dos alunos e suas vivências. Os resultados atestaram que o lúdico permite que o aluno vivencie a realidade imaginária colocando-as como transformador social no campo abstrato possibilitando se reconhecer como sujeito produtor do conhecimento. Contudo, ficou comprovado que o docente ao incluir a ludicidade em seus planejamentos (jogos e brincadeiras), estes propiciam no aprendizado do aprendiz e devido a isso, é essencial inseri-los nos processos educacionais.

**Palavras-chave:** atividades lúdicas; ludicidade; processo de ensino-aprendizagem.

**Abstract:** This research aims to analyze the contribution of play to teaching practices through the use of pedagogical strategies implemented in the teaching-learning process at Amélia Lima State School, located in the Caiambé District, Tefé, Amazonas, Brazil. The study highlights the importance of play and the need to incorporate playfulness as an essential practice that results in student learning. It is important to emphasize that the use of playful games and games in elementary school is crucial because through them, students are immersed in the teaching-learning process. These activities contribute to the cognitive enrichment of students by formulating actions that build on the experiences developed in the classroom, fostering the construction of students' knowledge and their own experiences. The results demonstrated that play allows students to experience imaginary reality, placing it as a social transformer in the abstract, enabling them to recognize themselves as knowledge-producing subjects. However, it has been proven that when teachers include playfulness in their planning (games and activities), these promote learning for the learner and, therefore, it is essential to include them in educational processes.

**Keywords:** playful activities; playfulness; teaching-learning process.

## INTRODUÇÃO

Nossa sociedade fundamenta-se por meio de sistemas de linguagem, afinal o uso da linguagem, seja oral ou escrita, é empregado em todos os ambientes e ambas fazem parte do desenvolvimento humano ao longo da história. No Ensino Fundamental implica na aquisição das práticas de leitura e escrita, processo extremamente necessário para o aprendiz em meio à sociedade em que vive. Desta forma, o professor tem uma grande responsabilidade, mediar um trabalho voltado para aquisição dessa prática, vinculado com as práticas sociais, levando o aluno à construção de linguagens que são essenciais para seu desenvolvimento perante a sociedade.

O lúdico é concebido muitas vezes como atividades direcionadas ao brincar, um brincar sem significado. Entretanto esse conceito deve ser desmistificado pelo fato de que o lúdico promove a aprendizagem, contribuindo para que o aluno aprenda com maior facilidade, principalmente, mediante o processo de alfabetização. Ressalta-se ainda que o lúdico não deve ser proposto somente dentro da sala de aula, mas em todo o contexto escolar. A inserção de práticas lúdicas possibilita a construção de um ambiente propício para o conhecimento das práticas de leituras e escritas que permeiam a nossa sociedade.

Frente a isso, nasce a motivação e a necessidade de mostrar aos educadores uma nova perspectiva, referente ao uso do lúdico articulado à leitura e a escrita para os alunos do Ensino Fundamental. Pretende-se abordar a questão do lúdico desde o 1º ano ao 9º ano percorrendo a sua trajetória escolar onde se desenvolve a contribuição desta ação, que provoca transformação social, ativa e criativa, no mundo em que o aprendiz vive. Destaca-se, portanto, que a ludicidade não pode ser caracterizada por jogos e brincadeiras, uma vez que o lúdico contribui efetivamente no processo educacional, por isso o professor precisa mediar seu trabalho, utilizando conteúdos que são propostos nos programas curriculares de ensino, em que todos os momentos sejam lúdicos.

A carência de estudos relacionados à temática permite ao pesquisador investigar este tema e trazê-lo ao campo do debate e da discussão, tendo em vista, conhecer a relevância no âmbito educacional. Dessa forma, tal iniciativa científica, possibilitará o entendimento desta realidade nesta região do País, ao refletir a cientificidade do contexto educacional local, propondo perspectivas de ajustes no que for possível para o progresso de uma educação de qualidade.

Todas as ações para o desenvolvimento deste trabalho serão viáveis, pois o pesquisador executará suas atividades in loco, na Escola Estadual Amélia Lima. Este possibilitará que todo o estudo, coleta de dados, análise de dados, dentre outras averiguações que sejam realizadas de maneira presencial.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde os primórdios a ludicidade é caminho natural para a criança em meio ao seu desenvolvimento, a mesma oportuniza a construção de uma base concreta para a vida, pois o lúdico promove ao sujeito desenvolver-se integralmente, em diferentes aspectos e habilidades.

De acordo com Santos (2017), “a palavra lúdica vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte [...]”.

Práticas lúdicas fazem parte da vida do sujeito. Independentemente do contexto vivido culturalmente, socialmente, a ludicidade é um atributo presente em todas as épocas.

Em se tratando de epistemologia da palavra lúdico, pode-se afirmar segundo Santos (2017), as definições para lúdico são: brincadeira, brincalhão, brincar e brinquedo. No decorrer dos séculos, houve uma crescente mobilização de conhecer o desenvolvimento do aprendiz em diversos campos do conhecimento. Vários pensadores como Rousseau, Froebel, Dewey, Piaget, Freinet, Liberman, entre outros, abordaram novas diferentes metodologias para ensinar através do lúdico e a sua grande importância inserida na educação.

Outro estudioso dessa temática que muito contribuiu para seu fortalecimento na educação, Froebel (*apud* Almeida, 2017), salienta que a escola: “[...] deve considerar o aluno como atividade criadora, e despertar, mediante estímulos, suas faculdades próprias para criação produtiva [...]”.

É importante ressaltar que segundo esse autor, o educador deve assumir uma postura de utilizar a ludicidade com um fazer artístico, ferramenta que facilita o aluno mediante ao desenvolvimento das atividades propostas.

Conforme Dewey (1959), também ressalta a importância de considerar o aprendiz em meio ao ambiente que vive. O que de fato é interessante e significativo para ele. Segundo o citado pensador a diversa forma de ocupação ativa tem a oportunidade de filiar-se à vida, de proporcionar um ambiente natural do discente, onde ele aprenda a viver retamente, em vez de aprender simplesmente lições que tenham uma abstrata e remota referência em sua vida.

Segundo Piaget (2012): “O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral”.

A ludicidade constitui-se como necessário elemento que colabora no desenvolvimento de aspectos que estão presentes nos alunos, como por exemplo, no cognitivo, em meio ao proceder do ensino e aprendizado do discente.

Conforme salienta Weisler e McCall (*apud* Rosa; Nisio, 2011), o lúdico tem como objetivo geral fazer o aprendiz ganhar maior controle sobre objetos, situações e, relacionar-se melhor com as pessoas. Dessa forma, a leitura e a escrita podem ser aprendidas no espírito de uma verdadeira brincadeira, típico dos aprendizes no Ensino Fundamental.

A ludicidade vem sendo estudada há vários anos e com maior ênfase nos dias atuais, diferentes estudiosos, pesquisadores, pensadores, refletem e analisam o lúdico em suas diferentes vertentes e em diversas áreas do conhecimento.

O lúdico está presente na vida humana em todas as suas fases. Liberman (2000, apud, Rosa; Nisio, 2011), ressalta que o lúdico é um traço presente na personalidade do ser humano, que persiste da infância até a juventude e a idade adulta, com função muito importante no estilo cognitivo dos indivíduos, ou seja, na alegria, no senso de humor e espontaneidade.

## CONCEITUANDO A LUDICIDADE

O aprendiz que não brinca ou é impedido de brincar acaba perdendo etapas importantes para o seu desenvolvimento físico e intelectual, podendo ocasionar como consequência o estresse, agressividade e lentidão da mente. Conforme o que afirma Santos (2017), “as atividades lúdicas são a essência da infância [...]”. A ludicidade faz parte da vida do sujeito, desde seu nascimento até o final de sua existência, sendo necessária em todos os momentos vividos. Feijó (2012), afirma que “o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana caracterizada por ser espontânea funcional e satisfatória”.

O estudante ao ser estimulado por meio da ludicidade, de fato adquire muitos benefícios, pois esta prática possibilita o desenvolvimento integral do aluno. Santin (2014, p. 23) salienta:

[...] a ludicidade promove ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam com materiais simbólicos.

Portanto não se deve retirar a ludicidade, valiosa característica que é essencial para o aluno, privando-o de praticá-la na escola, em meio a um ensino centrado, somente em disciplina, regras estabelecidas, atividades prontas e impressas, carteiras enfileiradas, onde todos os alunos desenvolvem a mesma rotina escolar. De acordo com Kishimoto (2012), “por ser uma ação iniciada e mantida pelo aprendiz, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer”.

A ludicidade precisa ser observada como elemento que promove a integração do sujeito, não somente quanto aos aspectos de diversão, mas também permite ao indivíduo adentrar em sua realidade, mediante aos desafios que enfrentar e experimentar em sua sociedade.

Brincando [...] as crianças aprendem [...] a cooperar com os companheiros [...], a obedecer às regras do jogo [...], a respeitar os direitos dos outros [...], a acatar a autoridade [...], a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas

[...], a dar oportunidades aos demais [...], enfim, a viver em sociedade (Kischimoto, 2012, p. 110).

É importante desenvolver práticas de ensino que sejam integradas ao aluno em meio aos atributos de sua infância. A ludicidade precisa de fato ser bem entendida quanto sua finalidade e utilidade, sendo utilizada nas salas de aula pelos profissionais de educação. Segundo Almeida (2017):

A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Ela é uma ação inerente na criança, no adolescente, no jovem e no adulto e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo (Almeida, 2017, p.13).

Portanto, práticas lúdicas são imprescindíveis para o aluno enquanto ser humano que está vivenciando desde a sua infância e adolescência, fase de vida repleta de encantos, descobertas, curiosidades a respeito do que é observado ao seu redor, período distinto de alegria, fantasia e também, marcado pela ludicidade.

## O LÚDICO NA ATUALIDADE

A ludicidade tem cada vez mais conquistado espaço no âmbito educacional, diante da sua relevância e necessidade para o educando que vivência o processo escolar. É significativa a valorização do lúdico na educação, como ação que desenvolve o discente em diferentes aspectos, ato que não pode ser definido apenas como uma ferramenta utilizada na educação infantil, mas sim em todos os níveis de ensino, principalmente no decorrer de todos os anos do Ensino Fundamental (Huizinga, 2011).

O lúdico agrega um saber teórico e prático, que deve ocorrer com frequência, com significativa atuação dos educadores. São diversos os objetivos da ludicidade, como estabelecer múltiplas analogias do indivíduo em meio a sua história, cultura, psíquico, cognitivo, além de contribuir nas relações individuais passivas, possibilitando técnicas que auxiliam para que estas sejam reflexivas, criativas, constituídas de saber. Segundo Almeida (2017), educar deve ser um compromisso consciente, intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade.

O indivíduo é construído socialmente e culturalmente através do lúdico, sendo ainda instigado a construir novos saberes a partir de si e do seu relacionamento com o outro. Argumenta Huizinga (2011), as peculiaridades da ludicidade são presentes no indivíduo, no entanto em muitas ocasiões são esquecidas. A ludicidade é ação que beneficia o discente seja em qualquer momento de sua vida, ato que pode ser trabalhado em meio a diferentes atividades, proporcionando a aluno desenvolver-se.

O lúdico também é caracterizado por ser um ato que leva o estudante a praticar experiências, em ações concretas. Brunner (*apud* Kishimoto, 2012), enfatiza que “[...] a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição [...]”.

## PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

O desenvolvimento da leitura e da escrita decorre sobre o diagnóstico, que o professor faz quanto ao saber de seu aluno sobre tais práticas. Faz-se preciso ao desenvolver esse processo segundo Rojo (1998), a observação das especificidades de cada aprendiz, uma vez que não se deve atuar simplesmente corrigindo atividades, diferenciando o certo do errado, sem antes questionar e interpretar o que o cada aluno produziu.

Diante dessas múltiplas realidades, a questão não é apenas discutir e estudar métodos, teorias e concepções, mas refletir sobre o que está sendo ensinado às crianças, como está sendo realizado e principalmente o que realmente está sendo aprendido por elas. Sem dúvidas é correto questionar-se a esse respeito frente a uma educação muitas vezes conduzida distante da realidade de seus aprendizes, oferecendo um ensino sem significado, o que remete ao fracasso escolar presente em muitas instituições de ensino.

“[...] a escola não precisa se preocupar muito com a aprendizagem, isto as crianças farão por si. Precisa preocupar-se com dar chances às crianças para vivenciarem o que precisam aprender sentirem que o que fazem é significativo e vale a pena ser feito [...]” (Rojo, 1998, p. 64).

Decorre de aí a necessidade de o professor mediar seu trabalho abrindo espaço para que o aluno mostre suas opiniões e ideias, fale e argumente sobre seu aprendizado, permitindo ao aluno ser atuante e não espectador de sua aprendizagem, possibilitando a construção de conhecimento sólido. Processo este, que permite muito além da simples aprendizagem de codificar e decodificar letras, mas oportuniza ao aluno saber utilizar a linguagem oral e escrita em meio às diferentes práticas sociais.

Assim, vale ressaltar que objetivar o processo de desenvolvimento da leitura e escrita dos aprendizes coerente e inerente a sua vivência e cultura, é ter como meta o ensino da linguagem escrita e oral, aguçando no aluno o prazer pela leitura e utilizando a escrita como um instrumento de aprendizado que leve o mesmo a se expressar com autonomia e criticidade diante da oferta de diversos tipos de gêneros textuais em meio a atividades significativas.

## A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

A ludicidade presente como ferramenta pedagógica pode ajudar muito o professor diante das várias vertentes que norteiam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos pertencentes ao Ensino Fundamental. Utilizando o lúdico, o educador possibilita um ensino conjunto às práticas sociais e culturais vivenciadas pelos aprendizes. Isso significa mediar sua prática em aulas que sejam coerentes e possibilite ao aluno a compreensão do processo vivenciado (Santos, 2017).

Nas palavras do autor, salienta-se diante da importância desse processo para o estudante, que o professor valorize e analise as diversidades, e as singularidades de cada um dos alunos, principalmente quanto aos aspectos afetivos, cognitivos e culturais trazidos por eles mediante a sua vivência junto a sua família e a comunidade. Os aprendizes trazem consigo a curiosidade, a imaginação, a afetividade, o encanto pelas descobertas e, sobretudo o lúdico que os acompanha desde o nascimento.

O lúdico, no decorrer de toda a história humana e na sociedade atual, exerce um papel fundamental, independentemente dos novos paradigmas que possam vir. Isso ocorre, porque o ser humano é lúdico por sua própria natureza, basta que seja trabalhado.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem. O desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (Santos, 2017, p. 12).

Ressalta-se que por intermédio de atividades lúdicas os alunos interagem consigo e com o grupo, sendo possível tornar a escola um ambiente emocionante e agradável, desenvolvendo um espaço acolhedor dentro e fora dela, que associado ao uso de procedimentos de ensino adequados e executados com dinamismo propiciarão aprendizagem, estimularão os estudantes no desenvolver das tarefas e favorecerão o equilíbrio emocional, desenvolvimento social, cognitivo, evolução mental, coordenação motora e domínio da lateralidade.

É necessário que, desde a pré-escola, as crianças tenham condições de participarem de atividades que deixem florescer o lúdico. Quanto mais a criança participa de atividades lúdicas, novas buscas de conhecimento se manifestam, seu aprender será sempre mais prazeroso (Maluf, 2014, p. 32).

Geralmente a criança gosta de brincar. Na maioria das vezes o lúdico é visto como algo improdutivo, mero passa tempo, desacreditado recurso no processo de ensino. Todavia nas atividades lúdicas o aprendiz vivencia e aprende coisas que muitas vezes não aprenderia em uma sala de aula sentada na cadeira, observando horários, rodeada de papéis impressos, impossibilitada de mover-se livremente. Esta

prática quando é inserida, diariamente no contexto escolar instiga os discentes para o aprendizado, pois propicia um ensino associado com os caracteres da infância.

Portanto, segundo Rosa; Nisio, (2011), constata-se a extrema necessidade de inserir em meio ao processo de ensino-aprendizagem a ludicidade. É claro que não se pode esquecer que é necessário para a aprendizagem da linguagem escrita e oral, a utilização de materiais escritos, lápis, papel, livros didáticos, entre outros. Mas sobretudo tais materiais devem ser utilizados e oferecidos em uma dimensão lúdica, o lúdico tem que estar presente mediante a todas as situações vivenciadas em sala pelo aprendiz, inserida com o devido valor e significado em meio ao planejamento do professor, que permite colocá-la em prática e atingir suas metas educativas.

“Ao lado das atividades de integração da criança a escola deve-se promover a leitura e escrita juntamente, utilizando-se para isto de dramatizações, conversas, recreação, desenho, música, histórias lidas e contadas, gravuras, contos e versos” (Rosa; Nisio, 2011, p. 44).

O lúdico é importante para formação da personalidade do indivíduo, possibilitando a integração e ajuste ao meio em que vive. Através do lúdico, ele deixa que inúmeros problemas complexos sejam resolvidos, promovendo a alegria, a diversão e o engajamento com o conteúdo proposto. Pode ainda levar o aluno à criticidade, a reflexão e, portanto, à sua autonomia como ser humano e cidadão. As atividades lúdicas quando inseridas no processo educacional beneficiam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem permitindo que o aluno desenvolva as funções mentais como o raciocínio e a linguagem (Rosa; Nisio, 2011).

Torna-se necessário oportunizar ao educando vivenciar um processo de ensino aprendizagem da linguagem oral e escrita com temas que sejam condizentes a sua realidade, atividades significativas ante a sua faixa etária, ou seja, um ensino repleto de sentido diante daquilo que se lê e escreve em sala de aula. O lúdico possibilita ao aluno interagir com o objeto de estudo a partir dessa complexa dimensão do aprendizado da sua própria língua. Conforme salienta (Rosa, Nisio, 2011), “no ensino da leitura e escrita deve-se levar em conta o relacionamento da estrutura da língua e a estrutura do lúdico”.

É fundamental que as práticas lúdicas sejam oferecidas a todos em igualdade, sem privilégios a um grupo específico de alunos. Sendo a ludicidade trabalhada com o devido valor, como auxílio necessário no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, ação que contribui para que o aprendiz possa de fato compreender o porquê aprender, prática essa que possibilita a transformação da realidade que o estudante vivencia no exterior da escola.

Ao iniciar a sua vivência escolar, o aluno traz conceitos do que seria a escrita e a leitura, trazendo ainda conhecimentos de brincadeiras, jogos, cantigas de rodas entre muitos outros, pois tais fazem parte da sua infância, são atos praticados pelos aprendizes diariamente. Constata-se diante desta percepção, a necessidade da inclusão de estudos e formações mais amplas sobre o lúdico, mediante a sua importância junto ao contexto desde a alfabetização até ao decorrer dos anos

posteriores, isto é, do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), visto que esta ação compreende uma rica e valiosa ferramenta para o educador (Santos, 2017).

A ludicidade facilita ao aluno a compreensão da atividade que ele está realizando, tarefas que devem ser desenvolvidas diante dos conteúdos programáticos propostos para cada ano de ensino. Deste modo, apresentar um ensino assinalado por práticas lúdicas consiste em promover um ensino contextualizado por aspectos que fogem das metodologias que são marcadas por atividades mecânicas e distantes da realidade do educando (Rapoport; Sarmento; Nornberg; Pacheco, 2010).

Os autores ressaltam que “[...] a aprendizagem está vinculada ao lúdico, assim como é por meio do faz de conta e de outras linguagens que a criança expressa seu mundo interno, seus sentimentos, afetos, etc. [...]”.

Nessa abordagem, constata-se a contribuição do lúdico na construção do conhecimento linguístico do Ensino Fundamental, ação que ocorre mediante atividades lúdicas bem planejadas e direcionadas que devem ser usadas diariamente, a partir de atividades concretas.

Mediar o processo de leitura e escrita, com o propósito de possibilitar um ensino acentuado pela busca de uma aprendizagem lúdica, é acender no educando conhecimentos que contribuirão para que se torne um sujeito conhecedor de valores, crítico, criativo, tendo prazer pela aprendizagem e facilidade de socialização, tendo consciência de seu papel transformador na sociedade. Ensino caracterizado por métodos que fazem referência a ludicidade (Rosa, Nisio, 2011).

Utilizando práticas lúdicas inseridas ao processo de ensino-aprendizagem, contribui-se para que estes processos sejam mediados com dinamismo, integração, ativa participação dos alunos, um ensino caracterizado pela utilização de diversidade textual, matérias escritas utilizadas socialmente pelos aprendizes, isto é, aprendizado repleto de significados coerentes à vivência e ao mundo do aprendiz.

Segundo Almeida (2017, p. 101): “Para o desenvolvimento do método, a criança deve estar num ambiente alegre, descontraído, repleto de letreiros, manchetes de jornais e revistas, textos variados, para ir se acostumando com a linguagem escrita e sua estruturação gráfica”.

O mesmo autor afirma ainda que, no contexto da metodologia de ensino aprendizagem, muita coisa pode ser desenvolvida de acordo com a criatividade dos professores e dos alunos. Para melhor dinamizar esse momento singular para os alunos, faz-se necessário usar uma maneira lúdica de se trabalhar, apresentando formas diferenciadas de brincar que desenvolvam o raciocínio lógico e construam o seu conhecimento de forma descontraída, assim além do compromisso de aprender haverá também o prazer da boa leitura e conseqüentemente da boa escrita, refletindo no futuro desse indivíduo.

Portanto associar a ludicidade ao processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem significa inserir o lúdico em meio a todas as tarefas, conteúdos e situações de aprendizado que são direcionados aos alunos que vivenciam aos anos mencionados nesta pesquisa. De fato, mediar um efetivo processo de aprendizagem lúdica, requer muito empenho e uma firme decisão do educador em prover uma educação centrada em aspectos lúdicos aos seus aprendizes.

Tal ato não pode limita-se as debilidades escolares, quer seja estrutura física, falta de materiais adequados, falta de profissionais capacitados, entre outras situações, pois a ludicidade não pode de modo algum ser concebida simplesmente pela introdução de jogos e brincadeiras presentes nas classes escolares, mas deve ser situada constantemente diante do complexo processo aprendido pelo aluno, em meio a tarefas que são trabalhadas diariamente, como a leitura e a escrita, que podem ser executadas de várias maneiras.

Por fim, em meio à aprendizagem, as atividades e materiais lúdicos, que são fundamentais ao longo deste processo, podem ser confeccionados através de objetos trazidos pelos próprios educandos, como rótulos e outros, que ajudam na construção desses artefatos educativos, que serão desenvolvidos como atividades, que por sua vez promovem conhecimento das práticas de leitura e escrita. Portanto conclui-se que mesmo diante de dificuldades e falta de recursos adequados é possível trabalhar como ludicidade, pois esta pode ser inserida com simplicidade, criatividade e concreta atitude, mediante a sua importância conjunto às práticas de leitura e escrita.

## MARCO METODOLÓGICO

Metodologia é a busca do conhecimento com base no estudo de métodos (Silva, 2013). Sendo esses métodos, um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, em regra são utilizadas para alcançar determinados objetivos, possibilitando a identificação dos erros ao longo do processo e auxiliando nas decisões do pesquisador (Marconi e Lakatos, 2011).

O capítulo a seguir está estruturado com o objetivo de explicar o tipo de pesquisa desenvolvida, os instrumentos de captação de dados, sua abrangência e validade do ponto de vista de uma neutralidade do investigador.

Para o alcance dos objetivos, a pesquisa foi do tipo de campo / levantamento/ descritiva. Silva (2013), afirma que a pesquisa de campo consiste na coleta direta de informação no local em que acontecem os fenômenos, onde se utilizou o levantamento que consiste na coleta dos dados referentes a uma população com base em uma amostra selecionada, de forma clara e direta, dos quais se objetiva saber o comportamento. Além, da pesquisa descritiva, a qual tem por objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo relações entre as variáveis.

De acordo com Praça (2015); Gil (2017), as pesquisas descritivas se caracterizam pela especificidade de gerar entre o fenômeno estudado e o problema identificado uma interação tão profunda que viabiliza a identificação de diferentes respostas (hipóteses) para um mesmo questionamento – problema. Também, este tipo de pesquisa solicita por parte do pesquisador a coleta de uma série de informações acerca de um dado fenômeno, uma dada realidade de um grupo específico ou de certa população da qual se deseja conhecer seu comportamento.

Além disso, este estudo assumiu perfil de pesquisa aplicada, visto que objetivou trazer inovações ao ambiente a partir dos achados obtidos em campo (Gil, 2008; 1999; 2017).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, no processo de observação e conversa informal percebeu-se uma grande diferença de comportamento tanto dos docentes. Através de um questionário e uma entrevista (conversa), foram analisados os dados específicos dos professores que lecionam no Ensino Fundamental para as turmas do 1º ao 9º ano do EF, do turno matutino. A entrevista é uma técnica que consiste em uma comunicação interpessoal, uma interação verbal, mantida entre o investigador e o sujeito ou sujeitos investigados” (Alvarenga 2014).

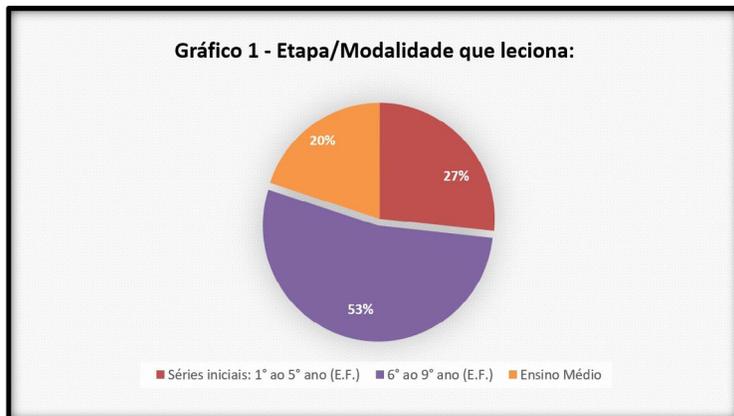
Seguindo o pensamento da autora, é permitido realizar a coletânea de informações verbais diretas dos sujeitos envolvidos no estudo. A realização do questionário aplicado foi direcionada exclusivamente para os docentes, focando na obtenção de informações sobre o lúdico utilizado por estes professores em sala de aula, principalmente dados sobre as estratégias de ensino aplicadas em sala de aula, constituindo como elementos primordiais para a discussão sobre a ludicidade, onde se aplicam jogos educativos e brincadeiras, foco principal deste estudo.

Os resultados foram analisados e interpretados através de gráficos com dados quali/quantitativos para explicitar perguntas de ordem direta e, na maioria da análise, a discussão dos resultados apresentou-se através da descrição detalhada levando-se a análise qualitativa.

Inicialmente, foi feita uma análise das respostas do questionário proposto aos 15 professores que ministram aula na EE Amélia Lima e, a partir da análise dos dados realizou-se uma reflexão sobre as respostas obtidas, conforme mostra o gráfico a seguir.

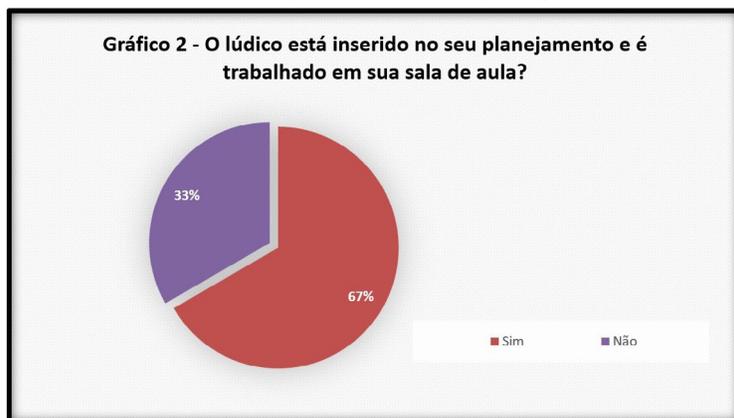
Nesse contexto, primeiramente, buscou-se averiguar qual ano em que os docentes trabalham. Observando o gráfico 1, abaixo, se obteve a resposta de que 53% equivalente a 8 dos docentes que ministram aulas no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), 27% ou seja 4 docentes trabalham com as séries iniciais do EF e 20% lecionam no Ensino Médio.

Ressalta-se também, que a entrevista contempla professores que lecionam do EF de 1º ao 9º ano, porém três (3) dos entrevistados ministram aulas no Ensino Médio e Fundamental (9º ano).

**Gráfico 1 - Etapa/Modalidade lecionada.**

**Fonte: dados da pesquisa, 2023.**

Dando prosseguimento a pesquisa, foi questionado aos docentes sobre a inserção do lúdico em seu planejamento sendo trabalhado em sua sala de aula, conforme é representado no gráfico 2.

**Gráfico 2 - Inserção do lúdico no planejamento.**

**Fonte: dados da pesquisa, 2023.**

Neste questionamento é possível visualizar que o resultado mais apontado - 67% - que equivale a 10 educadores entrevistados que fazem uso da ludicidade presente no seu planejamento. Afirmaram em conversa informal que o lúdico contribui no processo de ensino-aprendizagem promovendo como importante ação para a consolidação do conhecimento, sendo fundamental em meio ao desenvolvimento de todas as atividades propostas. Contrapondo 33%, ou seja, 5 professores mencionaram não inserir o lúdico no seu planejamento.

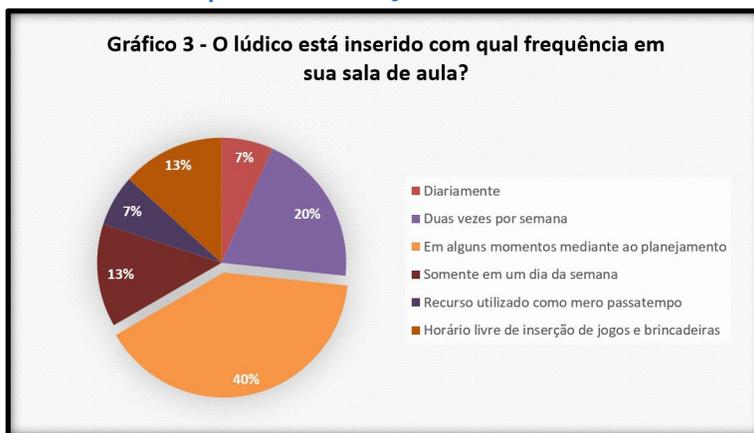
Conforme Almeida (2018), avalia a ludicidade como uma estratégia que contribui nos momentos prazerosos e dinâmicos, onde o lúdico tem que ser

praticado em meio a um ambiente agradável e prazeroso. A ludicidade não é prover momentos ao aluno, e sim prática que deve estar presente em todas as atividades, objetivada ao conhecimento, postura lúdica do professor mediante seu trabalho.

Sabe-se que a ludicidade traz grandes contribuições para o aprendizado, principalmente quando utilizada no Ensino Fundamental, por isso buscou-se identificar a percepção da ludicidade quanto ao seu significado, desenvolvimento e prática no contexto escolar.

Nesse contexto, primeiramente buscou-se averiguar a frequência em que os educadores utilizam a ludicidade em suas salas de aula, conforme gráfico 03.

**Gráfico 3 - Frequência da inserção do lúdico em sala de aula.**



**Fonte: dados da pesquisa, 2023.**

Percebe-se que, diante da totalidade do gráfico, há uma divisão de ideias, sendo que 40% corresponde a seis (6) educadores que ressaltam que trabalham atividades lúdicas em alguns momentos mediante ao planejamento, 20% (3) pontuam que insere a ludicidade duas vezes por semana; 13%, equivalente apenas a dois (2) dos docentes, inserem a ludicidade em seu planejamento somente em um dia da semana e dois (2) quando tem horário livre de inserção de jogos e brincadeiras; e para finalizar apenas um (1) dos entrevistados trabalha com a ludicidade diariamente ou utilizam como recurso utilizado como mero passa tempo

Mediante a resposta dada pelos professores, nota-se que a opção diariamente foi caracterizada com menor porcentagem, mas faz-se essencial citar que a alternativa em alguns momentos do planejamento foi significativamente assinalada pelos educadores. No entanto, defende-se nesse trabalho que é fundamental oportunizar a ludicidade em todos os momentos vivenciados no contexto escolar. Segundo Teixeira (2015) mencionado na p. 41 do presente trabalho.

Desse modo, é importante salientar que uma aprendizagem planejada com aspectos lúdicos, introduzidos frequentemente no ato de planejar, beneficia o educando em todos os sentidos, o desenvolve integralmente como aluno, cidadão, isto é, sujeito inserido na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste estudo consistiu em analisar a contribuição do lúdico na prática docente mediante a utilização de estratégias pedagógicas implementadas no processo de ensino aprendizagem da EE. Amélia Lima, localizada no Distrito de Caiambé, pertencente ao município de Tefé/AM/Brasil. Do que foi até aqui abordado, é possível perceber que a escola necessita motivar seus alunos a fim de que estes sintam o desejo de frequentá-la assiduamente. Sendo que no processo de ensino-aprendizagem o docente necessita inserir atividades lúdicas em seu planejamento como ferramenta que promove o conhecimento.

A ludicidade na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental, precisa ser vista como uma estratégia que promova ao sujeito uma aprendizagem convidativa, um cenário onde o estudante depara-se com vários atrativos, como jogos e materiais escritos e muitos outros citados nessa pesquisa.

Dentro dessa visão, ficou evidentemente claro a importância de os professores serem os principais mediadores deste processo de ensino, ressaltando a fundamental formação acadêmica que devem possuir para que possam realizar um produtivo trabalho lúdico nas escolas. Destacando também a necessidade de conhecer as singularidades dos alunos que estão matriculados nesta etapa de ensino, conhecendo as leis postuladas pelos órgãos competentes, diante de novas medidas estabelecidas, como o Ensino Fundamental estudado em nove anos.

Respondendo às perguntas propostas neste estudo, pode-se afirmar que o lúdico é muito importante para a educação, uma vez que consiste em uma eficaz estratégia desenvolvida na sala de aula, proporcionando um aprendizado significativo e compreendido pelo discente. Assim, pode-se relatar que o lúdico, quando utilizado como instrumento de aprendizagem, torna-se tão importante auxílio para o aluno, quanto para o professor.

Diante disso, aponta-se a existência de alguns entraves existentes na formação do docente enfatizando-se que, é preciso maior atenção dos profissionais da educação e dos ministérios específicos da área educacional, quanto ao oferecer maior oportunidade de formação lúdica para os profissionais de educação. Sendo assim, a pesquisa revela que atos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem precisam ser significativos, ir além de jogos e brincadeiras. Ressalta-se ainda que, com criatividade o professor pode transformar atividades rotineiras em atividades lúdicas, afinal a ludicidade deve ser utilizada diariamente pelo educador.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 9º ed. São Paulo: Loyola, 2017.

ALVARENGA, E. M. **Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos**. Edição Gráfica: A4 Diseños – Versão em Português: Cesar Amarilhas - Assunção Paraguai, 2014.

DEWEY y Cassirer: **sobre la naturaleza, la cultura y la educación**. Bordón: Revista de pedagogía, v. 68, n. 3, p. 9-22, 2016.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte**. Rio de Janeiro: Shape, 2012.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. (5aed.), 2017, Atlas.

HUIZINGA, J. H. L. **O Jogo como elemento da Cultura**. 5 ed. SP: Perspectiva, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. 3º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

NÖRNBERG, M.; PACHECO, S. M.; RAPOPORT, A.; SARMENTO, D. F. **A criança de 6 anos: no ensino fundamental**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Real, 2012.

PRAÇA, FS.G. **Metodologia da pesquisa científica: Organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão**. Revista Eletrônica "Diálogos Acadêmicos". 08, nº 1, p. 72-87, jan-jul, 2015.

ROJO. **Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROSA, A. P.; NISIO, J.D. **Atividades lúdicas: Sua importância na alfabetização**. Curitiba: Juruá, 2011.

SANTIN, S. **Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico**. Porto Alegre: EST/ESEF – UFRGS, 2014.

SANTOS, S. M.P. **O lúdico na formação do educador**. 3º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SANTOS, S.M.P. **A ludicidade como Ciência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SILVA, A.A.C.R.de. **Metodologia de pesquisa aplicada à contabilidade: orientações de estudos, projetos, relatórios, monografias, dissertações, teses**. São Paulo: Atlas, 2013.

TEIXEIRA, C.E.J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: LOYOLA, 2015.



## Ensino Fundamental de Nove Anos

### Nine-Year Elementary Education

**Eliei dos Santos Leão**

*Professor da Rede Municipal de Coari. Mestre em Ciências da Educação- pela Universidad Del Sol- UNADES*

**Resumo:** O Ensino Fundamental de nove anos foi instituído no Brasil pela Lei nº 11.274/2006, que ampliou a duração dessa etapa da Educação Básica de oito para nove anos. A principal mudança foi a inclusão das crianças de seis anos de idade, garantindo um tempo maior de escolarização obrigatória. Essa ampliação tem como objetivos oferecer mais oportunidades de aprendizagem, respeitar o desenvolvimento infantil, fortalecer a alfabetização e assegurar que os alunos tenham uma formação mais completa. A proposta também visa melhorar a qualidade do ensino, reduzindo dificuldades no processo de aprendizagem e diminuindo índices de evasão e repetência. Assim, o Ensino Fundamental de nove anos representa uma política educacional voltada para a democratização do acesso à escola e para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, assegurando às crianças maior tempo de convivência escolar e desenvolvimento integral.

**Palavras-chave:** educação básica; ensino fundamental; nove anos de duração; alfabetização.

**Abstract:** Nine-year elementary school was established in Brazil by Law No. 11,274/2006, which extended the duration of this stage of basic education from eight to nine years. The main change was the inclusion of six-year-old children, ensuring a longer period of compulsory schooling. This extension aims to provide more learning opportunities, respect child development, strengthen literacy, and ensure a more complete education. The proposal also aims to improve the quality of education, reducing difficulties in the learning process and decreasing dropout and repetition rates. Thus, nine-year elementary school represents an educational policy aimed at democratizing access to school and improving teaching and learning conditions, ensuring children more time in school and achieving comprehensive development.

**Keywords:** basic education; elementary education; nine years long; literacy.

## INTRODUÇÃO

O contexto desconhecido neste caso é o fato de esse estudo, de modo especial, ser realizado no interior do Amazonas, Norte do Brasil, região que carrega em seu arcabouço geográfico, diversas problemáticas a serem trabalhadas, dentre elas, a logística para se levar educação de qualidade no contexto amazônico, onde sofre com a dinâmica das cheias e secas dos rios; a falta ou fortalecimento de políticas públicas educacionais no contexto local; a evasão escolar, dentre outras situações encontradas ao longo de análises através de pesquisas sobre este objeto de estudo

Diante do contexto que será investigado é evidente destacar que inúmeras pesquisas, neste sentido, abordam as deficiências do Ensino Fundamental no País. Muitas delas partem da justificativa de que o fato está na presença tardia do

educador inserir em seus planejamentos de aula um projeto de elaboração de práxis educativa inovadora e interessante, instigando a participação efetiva do alunado, desconstruindo os métodos arcaicos.

Sendo assim, essa pesquisa surgiu com o propósito de discutir sobre o tema explicitado, com o objetivo de elucidar a relevância do lúdico na prática do professor e ofertar uma aprendizagem significativa, criativa dos discentes. Contudo, o docente deve inovar suas práticas pedagógicas, para atender aos anseios de seus alunos que muitas vezes são oriundos de múltiplos contextos. Nas palavras de Becker (2012), sujeito é esse Ego que se amplia na mesma medida em que age sobre o mundo e, retornando a agir sobre si mesmo, afastando de seu fazer a “matéria” constitutiva de seu ser.

Existe por parte do pesquisador uma grande necessidade educacional voltada para a metodologia de sala de aula no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), sendo este o consonância entre o brincar e o ensinar criando um elo e promovendo a aprendizagem do estudante através da ludicidade.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A temática leitura e escrita é muito questionada e refletida em âmbito educacional, devido a sua relevância dentro da educação, esse assunto condiciona a se pensar sobre o Ensino Fundamental que é atualmente regido por nove anos, sendo que este novo contexto deve levar os educadores a analisar a nova faixa etária que abrange o ensino, os aprendizes de seis anos.

O Ensino Fundamental obrigatório de nove anos concretiza o objetivo do Estado em âmbito educacional através da confirmação da Lei 10.172/2001, onde ocorreu a admissão do PNE (Plano Nacional de Educação). A partir de então deu-se início ao processo de propagação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, caracterizado pela entrada das crianças de seis anos como estudantes pertencentes às series iniciais do ensino fundamental. Este Projeto constituído por lei é regido por dois propósitos:

Oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2007, p.14).

Para que de fato essa aprendizagem se perpetue, uma importante ação em meio à prática docente é a inserção da ludicidade, pois a criança dessa faixa etária é essencialmente lúdica, por isso destaca-se a necessidade da valorização do lúdico utilizado diariamente pelo professor. É fundamental repensar o papel da escola diante dessa nova clientela que é introduzida no ensino fundamental, pois muitas instituições escolares que abrangem os anos 6 ao 9º ano não são caracterizadas por aspectos lúdicos, devendo esta temática ser tratada com relevância e valorizada pelos profissionais que trabalham nestes anos de ensino.

Frente a isso faz-se necessário que as escolas de Ensino Fundamental possuam componentes lúdicos, sendo equivocado priorizar a ludicidade como prática destinada somente a Educação Infantil, pois a mesma quando inserida em todos os ambientes escolares, provoca, seja na criança ou no adolescente, motivação para o aprender, por sua vez, a instituição deverá, portanto, traçar atividades que sejam realmente instrumentos de multiplicação da aprendizagem.

Oferecer uma escola com artifícios lúdicos permite aos alunos enxergá-la como parte de sua infância, espaço norteado de aparatos que gostam e fazem parte de sua prática vivente mediante a sociedade. Significa perpetuar em todos os ambientes a ludicidade, através de gravuras, pinturas, murais, painéis, que podem ser construídos pelos autores dessa aprendizagem, a partir de suas ideias. É fundamental observar quem é o aluno introduzido nesta modalidade de ensino, suas características, bem como seus gostos e preferências, entre outras indagações pertinentes ao alfabetizador mediante ao seu planejamento.

Segundo o documento postulado pelo Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica (2007, p.22): “[...] considerar a especificidade da faixa etária das crianças significa reconhecê-las como cidadãs e, portanto, como possuidoras de direitos, entre eles educação pública de qualidade, proteção e cuidado por parte do poder público”.

Há necessidade de dar continuidade ao trabalho realizado com o educando na primeira etapa do ensino fundamental, ou seja, oportunizar uma aprendizagem lúdica mediante o processo de alfabetização da criança, tendo as práticas realizadas na Educação Infantil, como ponto de partida para o novo conhecimento que começará a ser construído pelo aluno.

## **PERFIL DO EDUCADOR QUE LECIONA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Para que a ludicidade seja trabalhada em sentido verdadeiro de forma que promova conhecimento, é fundamental a formação do docente para que essa prática seja de fato introduzida na escola com correto saber teórico a prático, meta que deve estabelecida pela instituição (Almeida,2017).

Parafraseando o autor, o professor tem a responsabilidade de conduzir sua prática com o objetivo do aprendizado, da aquisição das práticas de leitura e escrita utilizadas na sociedade, a fim de que o conhecimento adquirido seja concreto para o discente em questão, destacando a efetiva contribuição da ludicidade que motiva o aluno para o aprender de novos saberes.

Aos professores compete ainda promover a construção de uma instituição escolar significativa com a idade do aluno, onde essa fase do aprendizado seja vivenciada de maneira plena, em meio a um ambiente caracterizado por devido espaço e oportuno tempo para que o aluno possa ser de fato criança, essencialmente lúdica dentro e fora da sala de aula (Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2007).

A ação da atividade lúdica adquire um caráter especial, e a partir do olhar e das orientações que lhe são dadas pelo profissional que atua no processo de ensino-aprendizagem, o educando desenvolve habilidades, sentimentos e pensamentos, organizados de muitos modos, que possibilitam à criação de conflitos e projeções, a conceber diálogos, a prática de argumentações, possibilitando o enfrentamento de problemas. Sabe-se que a ludicidade quando é mediada pelo professor com objetivo, direcionada para o conhecimento, tem um papel fundamental na construção e formação do sujeito. “[...] as atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral do aluno, já que através destas atividades o mesmo se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente” (Santos, 2017).

Mediante o desenvolvimento das aulas, segundo o referido autor, durante o processo de ensino-aprendizagem realizado pelo docente, ele deve lembrar-se que sua clientela é composta por sujeitos pensantes que trazem o brincar como característica maior na sua vivência, por isso é importante salientar que o aluno necessita experimentar, reinventar, analisar, comparar e criar formas de expressões, hipóteses a respeito da vida e compartilhar experiências vividas.

O educador que possui uma visão otimizada, consegue com sucesso a busca de alternativas para uma educação de qualidade, é necessário conhecer estas transformações, passo a passo, para compreender as necessidades do aprendiz. É preciso estar preparado para despertar no aluno uma visão transformadora. Como foi dito, a educação lúdica permite esta transformação, desde que os educadores reconheçam qual é o verdadeiro papel da ludicidade.

Desta forma, inserir o lúdico no cotidiano escolar é possibilitar ao aluno uma aprendizagem voltada para sua essência, ato extremamente necessário para o aluno. Assim a ludicidade proporciona ao educando a aquisição de habilidades que são benéficas para a construção de novos conhecimentos. A inserção de atividades lúdicas bem planejadas e condizentes com os alunos da escola, conexas ao processo educativo, tendo como meta a construção de novos conhecimentos é ato que concretamente promove no aprendiz o desenvolvimento de habilidades como competitividade, autoconfiança, socialização, concentração, entre outros muitos benefícios. A atividade lúdica estimula a capacidade de enfrentar o novo, ação que possibilita descobertas e instiga a imaginação, promovendo aprendizagem (Santos, 2017).

De acordo com Santos (2017), segue abaixo alguns benefícios ao trabalhar atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem:

- O lúdico promove a construção da autonomia do aprendiz;
- Utilizando a ludicidade o professor desenvolve em seu aluno a afetividade, trabalhando aspectos sociais e cognitivos;
- Atividades lúdicas possibilita a formação de conceitos, analogias lógicas, expressividade, caráter de disciplina, proporciona que o aprendiz estabeleça próprio conhecimento, sendo ativo em meio a sua aprendizagem.

A ludicidade tem que estar presente em todos os ambientes que norteiam a instituição escolar, não pode ser utilizada pelo educador com mero brincar sem objetivo, que faz parte da vida do aprendiz naturalmente acontecendo de maneira automática. Segundo (Maluf, 2014), “[...] as atividades lúdicas precisam ocupar um lugar especial na educação. Entendo que o professor é figura essencial para que isso aconteça, criando os espaços, oferecendo materiais adequados e participando de momentos lúdicos [...]”.

Portanto a escola quando não observa o aluno como sujeito que traz consigo conhecimentos e saberes que são próprios de sua infância, pode ocasionar desinteresse e resistência ao aprender, atitude que muitas vezes ocasiona índices de fracasso escolar, mediante a um ensino sem sentido e incoerente aos gostos e a realidade dos aprendizes.

Assim a escola tem que se utilizar da ludicidade como ação inerente ao aluno e recurso proveniente de aprendizado, onde todas as situações e espaços da instituição estejam voltados para a construção de um ambiente escolar voltado ao conhecimento, adequado às práticas sociais, assinalado por atitudes dinâmicas que acendem práticas de socialização, reflexão, criticidade, desenvolvimento de habilidades, caráter autônomo e criativo por meios de uma educação lúdica.

De acordo com Negrine (2010), “quando o aprendiz chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte dela através de atividades lúdicas”. Portanto é essencial para a prática docente conhecer seu aluno mediante seus conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, o saber construído socialmente, conhecimentos que serão fundamentos para seu trabalho, direcionando a sua prática pedagógica.

## **A NECESSIDADE DA PRÁTICA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA SALA DE AULA**

Subentende-se que em meio à realização de ações lúdicas dentro da sala de aula é fundamental que o educador seja atuante, participativo e saiba intervir nos momentos certos, características que suscitam o aprendizado e despertam no aprendiz sentimentos de prazer e motivação para o aprender. O professor deve atuar ante a sua prática docente, como um agente mediador que promova situações transformadoras e criativas, tendo como principal meta despertar o seu aluno para a aprendizagem, no entanto para que isso se concretize é preciso dentre outros importantes elementos, utilizar-se de práticas de ensino voltadas aos interesses do sujeito da aprendizagem (Santos, 2017).

Segundo Santos (2017), “a educação pela via da ludicidade, propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução”.

A inserção da ludicidade gera aproximação do professor com seu aluno, promove a integração de ambos em meio ao processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para uma maior aprendizagem com qualidade e significado. O

professor pode recorrer a esta ação mediante o exercício de todos os conteúdos programáticos presentes na grade curricular para o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). A ludicidade, portanto, é imprescindível mediante ao trabalho do professor em sua sala de aula.

As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve (Teixeira, 2015, p. 23).

Inserindo tarefas lúdicas em sua sala de aula, o educador promove ao seu aluno um aprendizado expressivo e significativo, que contribui na aquisição de novos conhecimentos em meio ao processo de ensino- aprendizagem que está sendo mediado pelo educador em sua sala de aula, permitindo-lhe a compreensão e percepção de como seu aluno está se desenvolvendo em meio ao aprendizado. Também a partir de atividades lúdicas o professor tem a possibilidade de refletir sobre sua prática, e avaliar a necessidade de possíveis mudanças para atingir os objetivos propostos mediante aos conteúdos programáticos para o Ensino Fundamental.

“[...] isso significa a professores capazes de compreender” “onde os estudantes estão” “em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivo e afetivo” (Moyles, 2012, p. 12-13).

Assim, objetivar um ensino onde o lúdico é trabalhado com finalidade e metas efetivas bem definidas e planejadas pelo professor, é garantia de conhecimento, buscando desenvolvimento na construção de novos saberes. É fundamental para o aluno que seja desenvolvido em sala de aula uma educação significativa voltada para o mesmo, que desperte e estimule o aluno para aprender, ou seja, educação coerente com o que ele vivência em seu cotidiano em meio às práticas sociais conhecidas pelo estudante.

Uma questão importante que necessita ser ressaltada mediante ao planejamento de uma educação lúdica presente em sala de aula, é obrigação do educador conhecer muito bem sua clientela, suas preferências, gostos, suas práticas diárias, promover devido tempo para escutá-los, demonstrar afetividade (característica marcante desta faixa etária), é essencial a prática pedagógica conduzir seu trabalho valorizando os anseios e aspirações dos alunos (Ministério da Educação Secretaria De Educação Básica, 2007).

Fundamentando a prática pedagógica voltada ao diálogo, a troca de experiências, situada pela criatividade e imaginação mediante ao processo de

ensino- aprendizagem onde o aprendiz tem a possibilidade de ser agente ativo, onde o professor não é passivo, mas sim atuante, realizando tarefas junto aos seus alunos, construindo juntos. Uma prática pedagógica fundamentada pela ludicidade, uma educação baseada no aprendiz, construtor de saberes e de novas histórias mediante a realidade (Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2007).

Atividades lúdicas de maneira alguma podem ser simplesmente caracterizadas pelo oferecimento de tarefas divertidas mediante a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras na sala de aula ou na instituição escolar, muito, além disso, este trabalho objetiva promover uma reflexão sobre uma concreta educação lúdica, na qual esta ação é trabalhada e analisada como importante auxílio de aprendizagem para o professor em meio a sua prática pedagógica, além de ser avaliada pela escola como fundamental ação que deve se fazer presente e ser efetivamente utilizada em todos os espaços a escola.

A ludicidade não pode ser reduzida a concepção de brincar na escola, está concepção é de fato errônea, é preciso à promoção de uma educação dinâmica e prazerosa que propicie descobertas, experiências, envolvimento integral de todos os participantes dessa ação. Também a busca de um aprendizado aguçado incrementado de curiosidades e desafios voltados para o sujeito dessa aprendizagem que é o aluno.

Segundo Rosa (2011, p.43): “O lúdico deve ser visto e praticado de forma consciente, pois não é mera diversão ou preenchimento de tempo, e sim, um fator essencial para uma educação de qualidade ao indivíduo”.

De fato, constata-se que é preciso uma efetiva atitude dos educadores participantes desse processo, para evitar desistências frente às dificuldades que se apresentam. A ludicidade não pode ser caracterizada por ter na escola espaço adequado para tal prática, inúmeros aparatos lúdicos e necessário auxílio da equipe gestora, o lúdico pode ser sim trabalhado sem ter nenhum desses recursos, o que implica uma efetiva educação lúdica nas salas de aula e também na instituição escolar são os profissionais trazerem atitudes criativas, tendo a capacidade de transformar os conteúdos que são necessários neste contexto, em atividades lúdicas, realizadas em uma sala de aula em meio a uma escola marcada pela ludicidade.

[...] no processo de alfabetização, por exemplo, os trava-línguas, jogos de rima, lotos com palavras, jogos de memória, palavras cruzadas, língua do pê e outras línguas que podem ser inventadas, entre outras atividades, constituem formas interessantes de aprender brincando ou brincar aprendendo [...] (Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2007, p.43).

São de caráter lúdico atividades que possibilitem ao educando se desenvolver integralmente. Tarefas que de modo algum podem se prender no oferecimento de horários divertidos em meio ao planejamento do professor, na execução de jogos

educativos e brincadeiras exteriores a sala de aula. Qualquer atividade pode ser oferecida aos alunos em uma dimensão lúdica, ou seja, todos os momentos em sala de aula podem ser marcados pela ludicidade, o fundamental é a transmissão dessa atividade para o aluno, como ela é orientada, expressada, em meio a que ambiente, ou seja, faz-se necessário que o educador se posicione com características que traduzam o desenvolvimento do estudante, um trabalho específico para o discente.

As atividades devem possuir um caráter lúdico concebido pela diversidade, dinamismo, experiências coerentes à cultura dos alunos, promovendo muito além de diversão, efetivo aprendizado. Ludicidade essa, que ao ser introduzida no planejamento, precisa estar presente em todo o universo escolar, propiciando ao sujeito da aprendizagem uma escola conexas a sua identidade.

Portanto enfatiza-se a necessidade de o educador não ficar restrito a jogos e brincadeiras ao trabalhar com o lúdico, mas sim utilizar-se de muitas outras atividades presentes no cotidiano dos seus alunos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

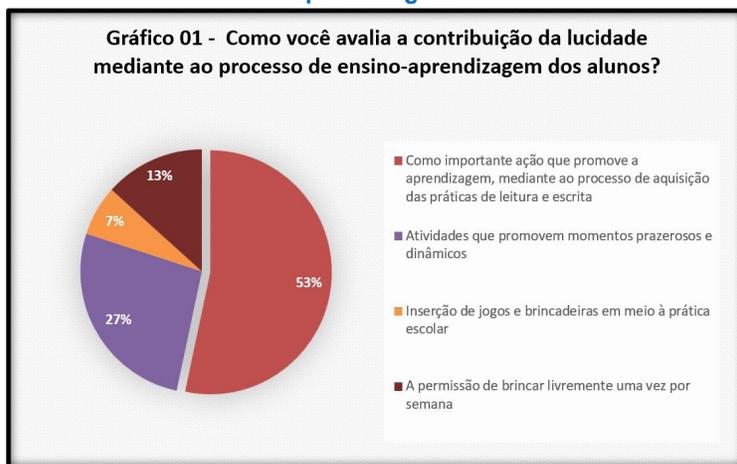
Inicialmente, no processo de observação e conversa informal percebeu-se uma grande diferença de comportamento tanto dos docentes. Através de um questionário e uma entrevista (conversa), foram analisados os dados específicos dos professores que lecionam no Ensino Fundamental para as turmas do 1º ao 9º ano do EF, do turno matutino. A entrevista é uma técnica que consiste em uma comunicação interpessoal, uma interação verbal, mantida entre o investigador e o sujeito ou sujeitos investigados” (Alvarenga 2014).

Os resultados foram analisados e interpretados através de gráficos com dados quali/quantitativos para explicitar perguntas de ordem direta e, na maioria da análise, a discussão dos resultados apresentou-se através da descrição detalhada levando-se a análise qualitativa.

O resultado desse questionamento confirma o referencial teórico atribuído à pesquisa, pois a maioria dos entrevistados percebeu a prática do lúdico como ferramenta necessária ao processo de ensino e não ficaram delimitados na concepção de que o lúdico compreende apenas jogos e brincadeiras, como afirma Santos (2017).

Denota-se, que a ludicidade é a essência do aluno em meio a sua infância, por isso é preciso mediar um ensino de qualidade, voltado ao aprendiz. Conforme ressalta o Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, (2007) postulado nesta pesquisa.

Desta forma, esta ferramenta utilizada no Ensino Fundamental, quando utilizada corretamente e com significado, favorece o aluno ao aprendizado, questão discutida no próximo Gráfico 01, descrito neste trabalho.

**Gráfico 1 - Contribuição da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem.**

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Neste questionamento é possível visualizar que o resultado mais apontada mostra que para 8 dos educadores, correspondente a 53%, veem a ludicidade como importante ação que promove aprendizagem, mediante ao processo de aquisição das práticas de leitura e escrita e está presente no processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, 27%, ou seja, 4 dos educadores avaliam a ludicidade como atividades que promovem momentos prazerosos e dinâmicos, de certa maneira este ponto não está totalmente equivocado, pois o lúdico tem que ser praticado em meio a um ambiente agradável e prazeroso, porém essa questão pontua somente que “momentos” e a ludicidade não é prover momentos ao aluno, e sim uma prática que deve estar presente em todas as atividades, objetivada ao conhecimento, postura lúdica do professor mediante seu trabalho. É relevante enfatizar ainda que, 13% (2) dos entrevistados situam o lúdico como a permissão de brincar livremente uma vez por semana. Resultado expressivo, visto que uma porcentagem de professores que atuam nas escolas do município percebe a ludicidade como prática voltada para a prática de jogos e brincadeiras e, para finalizar apenas 7% ou seja 1 educador opta pela inserção de jogos e brincadeiras em meio à prática escolar.

Mediante a pergunta anterior, deu-se continuidade a questão, aprofundando sobre a prática pedagógica do professor no seu dia a dia como ele conceitua a ludicidade, a qual foi representada pelo gráfico 02, a seguir.

**Gráfico 2 - Conceitualização da ludicidade.**

**Fonte: dados da pesquisa, 2023.**

Analisando os resultados obtidos mediante esta temática, observa-se que os resultados remetem a informações obtidas na questão anterior, pois primeiramente é enfatizado pelos educadores que o lúdico deve ser visualizado como uma ação muito além da prática de jogos e brincadeiras, sendo uma ação caracterizada através do concreto aprendizado que é significativo para o aluno; conduzindo ao aprendizado efetivo, e assim contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno.

Nota-se ainda que para o lúdico ser bem compreendido e trabalhado nas escolas, faz-se necessário uma sala de aula estruturada com recursos adequados e espaço apropriado para realização desta prática. Também se observa que 20% (3) dos professores entrevistados pontuam a ludicidade como momentos de lazer e diversão e ação utilizada mediante a disciplina de Educação Física. Diante do tema discutido, realmente a ludicidade precisa ser profundamente pautada nas escolas, não pode ser caracterizada erroneamente pelos educadores, ou realizada de forma empírica, visto que esta é uma preciosa ferramenta de ensino. Para finalizar apenas um (1) professor afirmou que vê a ludicidade apenas para a inserção de jogos e brincadeiras mediante as aulas;

O resultado apresentado acima confirma o referencial teórico no que diz respeito ao fato de o lúdico não poder ser deixado de lado nas instituições de ensino devido aos empecilhos que ocorrem rotineiramente, afinal é efetiva e essencial à contribuição dessa ferramenta para o aluno. Desse modo, as escolas precisam ser constituídas ludicamente, oferecendo um ambiente caracterizado de acordo com a necessidade do aluno e as singularidades de sua faixa etária.

Para que isso se efetive se faz necessário utilizar o processo que necessita de diferentes recursos pedagógicos para que possibilite o professor realizar um diversificado trabalho juntos aos seus alunos. O gráfico 03 alude a esta temática, perpetua a promoção de recursos educativos que a escola deve possibilitar aos seus docentes.

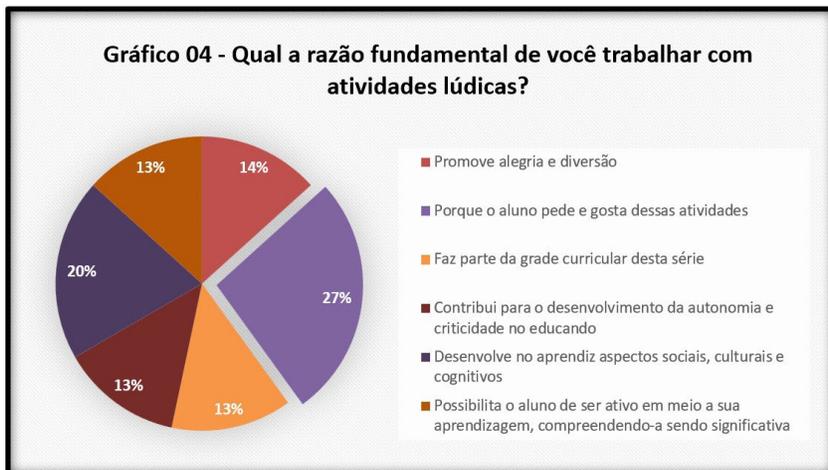
**Gráfico 3 - Recursos pedagógicos.**

**Fonte: dados da pesquisa, 2023.**

Mediante aos materiais citados nessa questão, nota-se que os recursos pedagógicos que são mais presentes e trabalhados pelos educadores que responderam à questão, se caracterizam pelos itens, TV/DVD, aparelho de som e jogos pedagógicos que juntos somam 93%. Os restantes das alternativas descritas foram escolhidos pelos professores em menor quantidade. Nesse contexto é possível perceber a partir do resultado obtido, que as escolas do município de Tefé/AM promovem poucas possibilidades quanto a recursos que possibilitam o planejamento de atividades lúdicas.

Os materiais educativos lúdicos são instrumentos que valorizam e enriquecem as aulas, prática que desperta o aluno para o conhecimento, que diversificam e dinamizam as aulas. Artíficos lúdicos que beneficiam o educador e o aluno, pois a sala de aula não pode ser caracterizada distante da identidade do sujeito dessa aprendizagem, é fundamental que esta seja assinalada pela ludicidade e condizente com a realidade do aluno Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica (2007).

O posterior tema retratado nessa pesquisa enfatiza quais são os motivos que levam o educador a trabalhar atividades lúdicas no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) sendo assim, a entrevista ressalta a fundamental razão de o professor trabalhar com atividades lúdicas, explícitas no gráfico 04.

**Gráfico 4 - Razão por trabalhar com a ludicidade.**

**Fonte: dados da pesquisa, 2023.**

Realizando a leitura do gráfico, a partir da soma dos três resultados mais assinalados, consta-se que 61% dos educadores entrevistados, responderam que a prática lúdica contribui para um ensino significativo que possibilita a criança assimilar melhor as atividades propostas, desenvolvendo sua autonomia e criticidade em meio aos aspectos sociais, culturais e cognitivos, onde o aluno é sujeito de sua aprendizagem.

Todavia, todas as atividades dinâmicas realizadas com os alunos tem a finalidade de assegurar uma aprendizagem dinâmica e uma prática constante de busca pelo conhecimento, onde as competências e habilidades passam a serem exploradas nos discentes para que todos eles sejam incluídos de maneira globalizada no meio social e devam exercer com bastante sabedoria à sua posição como futuros cidadãos críticos e comprometidos com várias mudanças significativas realizadas através da consolidação e apropriação do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental, precisa ser vista como uma estratégia que promova ao sujeito uma aprendizagem convidativa, um cenário onde o estudante depara-se com vários atrativos, como jogos e materiais escritos e muitos outros citados nessa pesquisa. De igual maneira, é notadamente inegável que, quando se trata da busca por um profissional integralmente preparado para a função docente, o desenvolvimento profissional em serviço é parte essencial para tratar das diversas questões que perpassam a sala de aula e se atualizam cotidianamente

Dentro dessa visão, ficou evidente a importância de os professores serem os principais mediadores deste processo de ensino, ressaltando a fundamental

formação acadêmica que devem possuir para que possam realizar um produtivo trabalho lúdico nas escolas. Destacando também a necessidade de conhecer as singularidades dos alunos que estão matriculados nesta etapa de ensino, conhecendo as leis postuladas pelos órgãos competentes, diante de novas medidas estabelecidas, como o Ensino Fundamental estudado em nove anos.

Respondendo às perguntas propostas neste estudo, pode-se afirmar que o lúdico é muito importante para a educação, uma vez que consiste em uma eficaz estratégia desenvolvida na sala de aula, proporcionando um aprendizado significativo e compreendido pelo discente. Assim, pode-se relatar que o lúdico, quando utilizado como instrumento de aprendizagem, torna-se tão importante auxílio para o aluno, quanto para o professor.

Conclui-se nesta pesquisa que é necessário trabalhar a relação professor/aluno realizando uma multiplicidade de atividades lúdicas no decorrer de todo o processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo conjuntamente tais atividades lúdicas que transformam este processo. Acredita-se, portanto, que é através da ludicidade que o docente contextualiza a autonomia do aprendiz, permitindo a sua formação crítica dentro de um espaço escolar que possa assegurar o seu crescimento. Cabe ao professor adotar atividades lúdicas criativas na sala de aula, objetivando a trabalhar a postura de seu aluno, construindo a sua própria forma de apreender novos conteúdos, inserindo no mundo pedagógico, valorizando a busca pelo conhecimento, trabalhando o lúdico, aguçando neste aluno o real prazer em estudar e através dessa atitude é que o docente irá transformar o conhecimento dos educandos no processo como um todo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 9º ed. São Paulo: Loyola, 2017.

ALVARENGA, E. M. **Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos**. Edição Gráfica: A4 Diseños – Versão em Português: Cesar Amarilhas - Assunção Paraguai, 2014.

BECKER, Bertha K. **A geografia e o resgate da geopolítica**. Espaço aberto , v. 2, n. 1, pág. 117-150, 2012.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. 3º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª ed. Brasília, 2007.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** Porto Alegre: Artmed, 2012.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 2010.

ROSA, A. **Lúdico e alfabetização**. Curitiba: Juruá, 2011 .

SANTOS, S. M.P. **O lúdico na formação do educador**. 3° Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SANTOS, S.M.P. **A ludicidade como Ciência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

TEIXEIRA, C.E.J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: LOYOLA, 2015.



## O Software HagáQuê como Recurso Didático- Metodológico na Prática do Desenvolvimento das Habilidades da Leitura e da Escrita na Turma do 5º Ano da Escola Estadual do Município de Parintins no Período de 2023-2024

### *The HagáQuê Software as a Didactic-Methodological Resource in the Practice of Developing Reading and Writing Skills in the 5th Grade Class of the State School of the Municipality of Parintins in the Period of 2023- 2024*

**Ane Keila dos Santos Tavares**

*Especialista em Letramento Digital pela Universidade do estado do Amazonas( 2020). Pós-graduanda (lato sensu) em Docência do Ensino Superior pela Faculdade KURIUS (2012). Graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (2008). Mestra pela Universidade Universidad De La Integración De Las Américas. <http://lattes.cnpq.br/4747533639255760>*

**Resumo:** A pesquisa investigou o uso do software educacional HagáQuê no 5º ano de uma escola estadual de Parintins. De caráter qualitativo e fenomenológico, contou com entrevistas com cinco docentes. Os resultados mostraram que a ferramenta favoreceu a leitura, a escrita e o engajamento dos alunos, além de possibilitar ensino mais personalizado. Entre os desafios, destacaram-se a resistência inicial de alguns estudantes e a necessidade de capacitação docente. Conclui-se que, com planejamento e suporte pedagógico, o HagáQuê pode contribuir significativamente para o ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** software HagáQuê; recursos didáticos; leitura; escrita; desenvolvimento cognitivo.

**Abstract:** The research investigated the use of the educational software HagáQuê in the 5th grade of a state school in Parintins. This qualitative and phenomenological study included interviews with five teachers. The results showed that the tool improved reading, writing, and student engagement, in addition to enabling more personalized instruction. Among the challenges, some students' initial resistance and the need for teacher training stood out. The conclusion is that, with planning and pedagogical support, HagáQuê can significantly contribute to teaching and learning.

**Keywords:** HagáQuê Software; didactic resources; reading; writing; cognitive development.

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está marcada por rápidas transformações em todas as esferas da vida social, impulsionadas pelo avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Essas mudanças repercutem diretamente no campo educacional, exigindo novas abordagens metodológicas capazes de

atender às demandas de uma geração que convive diariamente com o universo digital. Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre a inserção de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem e analisar de que maneira eles podem potencializar o desenvolvimento das competências essenciais dos alunos.

A presente pesquisa teve como objetivo compreender as contribuições do software HagáQuê como recurso didático-metodológico no processo de ensino da leitura e da escrita em uma turma de 5º ano de uma escola pública do município de Parintins, no Amazonas. Considerando as dificuldades históricas enfrentadas pelos estudantes em relação à leitura e à escrita, buscou-se avaliar se o uso dessa ferramenta poderia favorecer aprendizagens mais significativas, engajamento discente e práticas pedagógicas inovadoras.

O problema central da pesquisa foi: quais são as contribuições do HagáQuê para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos do 5º ano do ensino fundamental? Partindo dessa questão, foram delineados objetivos específicos: analisar a importância dos softwares educacionais como instrumentos mediadores da prática docente; identificar o potencial do HagáQuê como recurso para o fortalecimento das habilidades de leitura e escrita; e discutir os desafios enfrentados pelos professores no uso de tecnologias em sala de aula.

A hipótese inicial considerou que o HagáQuê, ao possibilitar a criação de histórias em quadrinhos digitais, poderia tornar o aprendizado mais lúdico, criativo e atrativo, estimulando os estudantes a se tornarem leitores e produtores de textos. Desse modo, o software se apresentaria como um recurso capaz de superar parte das dificuldades relacionadas ao ensino da língua escrita, promovendo aprendizagens mais significativas.

## FUNDAÇÃO TEÓRICA E ANÁLISE

A utilização de tecnologias digitais no ensino tem sido tema recorrente em produções acadêmicas, uma vez que se reconhece o potencial dessas ferramentas para transformar a prática pedagógica. Segundo Freire (1996), a aprendizagem deve ser vista como um processo ativo, em que o aluno se torna protagonista de sua formação. Essa perspectiva dialoga com o papel dos softwares educacionais, que permitem maior interatividade, participação e autonomia.

Autores como Libâneo (2013) e Moran (2015) destacam que os recursos tecnológicos, quando bem aplicados, favorecem a personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais dos alunos. Além disso, ampliam as possibilidades de metodologias ativas, nas quais os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento. Saviani (2008) reforça que a integração das TICs deve ser pensada como estratégia de democratização do acesso ao saber, e não apenas como inovação técnica.

O software HagáQuê se insere nesse debate como uma ferramenta que possibilita a criação de histórias em quadrinhos digitais. Sua interface intuitiva permite que alunos de diferentes níveis de conhecimento consigam elaborar narrativas, integrando elementos verbais e visuais.

A produção de HQs digitais contribui para o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras, além de estimular a criatividade, o raciocínio lógico e o trabalho colaborativo. Estudos de Sampaio e Leite (2008) e Silva (2018) confirmam que recursos multimodais, como o HagáQuê, potencializam o engajamento discente e ampliam as práticas de letramento.

Por outro lado, o uso de softwares educacionais enfrenta desafios que precisam ser considerados. Entre eles estão: a falta de infraestrutura adequada em muitas escolas públicas; a necessidade de formação continuada para professores; a resistência inicial de alguns alunos ao uso de tecnologias; e a dificuldade de integrar o recurso a práticas pedagógicas tradicionais. Esses aspectos reforçam a importância de políticas públicas que viabilizem condições para o uso efetivo das TICs no ambiente escolar.

## METODOLOGIA

O estudo adotou abordagem qualitativa, uma vez que se buscou compreender percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. O enfoque fenomenológico foi escolhido por permitir analisar a realidade vivida pelos professores durante o uso do HagáQuê em suas práticas.

A população da pesquisa foi composta por docentes do 5º ano de uma escola pública de Parintins. Cinco professores foram selecionados por conveniência, considerando sua atuação direta no processo de ensino de leitura e escrita. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, previamente agendadas e gravadas. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e analisadas, permitindo identificar padrões de respostas e categorias de análise.

A revisão bibliográfica apoiou-se em autores que discutem tecnologias educacionais, metodologias ativas e ensino da leitura e escrita. Foram consultadas produções de Sampaio e Leite (2008), Moran (2015), Silva (2018), Lima e Almeida (2020), entre outros. Essa fundamentação serviu como suporte teórico para a análise e interpretação dos resultados.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados revelaram contribuições relevantes do HagáQuê para o ensino de leitura e escrita. Todos os professores participantes relataram avanços no engajamento dos alunos, que demonstraram entusiasmo na produção de histórias em quadrinhos. Esse aumento do interesse refletiu-se na melhora das habilidades de leitura e na ampliação do vocabulário.

Foi observado que o software possibilitou a personalização do ensino. Professores relataram que, ao acompanhar a produção individual dos estudantes, puderam identificar dificuldades específicas e propor intervenções direcionadas. Essa flexibilidade favoreceu o atendimento às diferentes necessidades da turma, promovendo maior inclusão pedagógica.

Além disso, o HagáQuê estimulou a criatividade e o trabalho colaborativo. Muitos alunos desenvolveram suas histórias em duplas ou grupos, o que contribuiu para a socialização e a troca de ideias. Essa prática reforçou a noção de que a aprendizagem pode ser construída coletivamente, alinhando-se às metodologias ativas defendidas por Moran (2015).

Entretanto, também foram identificados desafios. O principal deles foi a limitação da infraestrutura da escola, que dispunha de poucos computadores em funcionamento. Isso exigiu a organização de rodízios entre os alunos, o que limitou o tempo de uso do software. Outro desafio foi a necessidade de formação docente. Alguns professores admitiram dificuldades iniciais em explorar todas as funcionalidades do HagáQuê, reforçando a importância de capacitações específicas.

Os relatos também indicaram que parte dos alunos apresentou resistência inicial ao uso do software, especialmente aqueles menos familiarizados com o computador. Com o tempo, porém, essa resistência foi superada à medida que os estudantes se sentiram mais confiantes no manuseio da ferramenta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontaram que o HagáQuê contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Os professores relataram avanços notáveis na produção textual, maior interesse pela leitura e aumento da participação nas atividades propostas. O uso do software possibilitou a personalização do ensino, permitindo que os docentes atendessem às dificuldades individuais.

Outro aspecto observado foi o engajamento dos alunos, que passaram a demonstrar maior motivação e criatividade na elaboração de histórias em quadrinhos. O recurso também favoreceu o trabalho colaborativo, estimulando a troca de ideias entre pares. Contudo, desafios foram identificados, como a resistência inicial de alguns estudantes ao uso da tecnologia e as limitações estruturais da escola, que dispõe de número reduzido de computadores.

Os docentes destacaram ainda a necessidade de formação continuada para utilizar plenamente os recursos do HagáQuê. A falta de capacitação pode comprometer a exploração das potencialidades da ferramenta, reforçando a importância de políticas de suporte pedagógico e tecnológico.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SAMPAIO, Marisa N.; LEITE, Lúcia Silva. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Marco. **Educação e Tecnologias Digitais: os desafios da mediação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2018.

LIMA, Fábio; ALMEIDA, Ana. **Tecnologias Educacionais na Escola Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.



## Recomposição da Aprendizagem no Contexto Pós-Pandemia: Estratégias Pedagógicas para Mitigar os Impactos da Covid-19 Entre Alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Parintins – Amazonas/Brasil no Período de 2023/2024

### *Recomposition of Learning in the Post-Pandemic Context: Pedagogical Strategies to Mitigate the Impacts of Covid-19 Among 4th Grade Students of a State School in Parintins – Amazonas/Brazil During the 2023/2024 Period*

**Jocifran Batista Lima**

*Especialista em Letramento Digital pela Universidade do estado do Amazonas( 2020). Pós-graduada (lato sensu) em Docência do Ensino Superior pela Faculdade KURIUS (2012). Graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (2008). Mestrado Pela Universidade Universidad De La Integración De Las Américas. <http://lattes.cnpq.br/4747533639255760>*

**Resumo:** Este trabalho discute os impactos da pandemia de covid-19 na educação e a importância da recomposição da aprendizagem como estratégia para enfrentar os desafios impostos pelo ensino remoto emergencial. Evidencia-se que a crise sanitária acentuou desigualdades sociais e digitais, dificultando o acesso de milhões de estudantes às atividades escolares, além de expor a carência de formação docente para o uso das tecnologias. A recomposição da aprendizagem é apresentada como um processo contínuo e inclusivo, que envolve avaliação diagnóstica, personalização pedagógica, suporte socioemocional e incorporação de tecnologias educacionais. O estudo ancora-se em teorias da aprendizagem como o behaviorismo, o construtivismo, a abordagem sociointeracionista de Vygotsky e a perspectiva humanista, as quais oferecem fundamentos para práticas inovadoras que coloquem o aluno como protagonista do processo educativo. Além disso, analisa a legislação brasileira que ampara políticas de recomposição, como a LDB e o Decreto nº 11.079/2022. O contexto específico de Parintins-AM é abordado como estudo de caso, revelando os desafios locais de inclusão digital, formação docente e saúde socioemocional. Conclui-se que a recomposição da aprendizagem deve ser encarada como oportunidade de inovação pedagógica, exigindo esforços integrados entre governo, escola, família e comunidade para a construção de uma educação mais equitativa, inclusiva e resiliente no cenário pós-pandemia.

**Palavras-chave:** pandemia; recomposição da aprendizagem; compreensão e equipe pedagógica.

**Abstract:** This work discusses the impacts of the covid-19 pandemic on education and the importance of learning recovery as a strategy to face the challenges posed by emergency remote teaching. It is evident that the health crisis exacerbated social and digital inequalities, making it difficult for millions of students to access school activities, in addition to exposing the lack of teacher training for the use of technologies. Learning recovery is presented as a continuous and inclusive process that involves diagnostic evaluation, pedagogical personalization, socio-emotional support, and the incorporation of educational technologies.

The study is anchored in learning theories such as behaviorism, constructivism, Vygotsky's socio-interactionist approach, and the humanistic perspective, which provide foundations for innovative practices that place the student as the protagonist of the educational process. Furthermore, it analyzes Brazilian legislation that supports recovery policies, such as the LDB and Decree No. 11.079/2022. The specific context of Parintins-AM is addressed as a case study, revealing local challenges of digital inclusion, teacher training, and socio-emotional health. It is concluded that the reestablishment of learning should be seen as an opportunity for pedagogical innovation, requiring integrated efforts among government, school, family, and community to build a more equitable, inclusive, and resilient education system in the post-pandemic scenario.

**Keywords:** pandemic; recovery of learning; understanding and pedagogical team.

## INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19, decretada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, gerou impactos sem precedentes em diversos setores da sociedade, com efeitos especialmente marcantes na educação. O fechamento abrupto das escolas evidenciou as fragilidades estruturais do sistema educacional brasileiro, aprofundando desigualdades sociais, digitais e pedagógicas. Nesse cenário, a necessidade de repensar práticas educativas tornou-se imperativa, resultando na adoção do ensino remoto emergencial como solução imediata, mas desigual e limitada em muitos contextos. A recomposição da aprendizagem surge, portanto, como resposta às lacunas geradas pelo afastamento das atividades presenciais, implicando não apenas a recuperação de conteúdos, mas também a construção de estratégias inclusivas que contemplem aspectos cognitivos, socioemocionais e tecnológicos. O presente estudo, fundamentado em teorias da aprendizagem e respaldado pela legislação educacional brasileira, busca compreender de que forma a recomposição pode contribuir para minimizar os efeitos da pandemia sobre a trajetória escolar, com especial atenção ao cenário educacional do município de Parintins-AM.

## PANDEMIA DE COVID-19 E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

A pandemia de covid-19, proclamada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, provocou um impacto sem precedentes em múltiplos setores da sociedade, com ênfase particular na esfera educacional. O vírus, cuja origem remonta à cidade de Wuhan, China, disseminou-se de maneira rápida e abrangente, resultando em medidas de contenção que culminaram no fechamento de instituições de ensino em diversos níveis. Tal interrupção abrupta das atividades presenciais evidenciou as fragilidades intrínsecas do sistema educacional brasileiro, que, já permeado por desigualdades sociais e digitais, viu essas disparidades acentuarem-se. “O encerramento das escolas e a transição para o ensino remoto expuseram a vulnerabilidade de um sistema que enfrentava desafios preexistentes antes da pandemia” (Mello, 2021, p. 15). Assim, a educação, outrora considerada

um pilar fundamental para o desenvolvimento social e econômico, teve suas bases comprometidas por esta crise sanitária.

O ensino remoto emergiu como a solução imediata para a continuidade das atividades educacionais, contudo, tal transição não se deu de forma homogênea. “As desigualdades no acesso à tecnologia e à internet exacerbaram as disparidades já existentes entre os alunos” (Souza, 2020, p. 30). Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que, em 2020, cerca de 47% dos domicílios brasileiros não dispunham de acesso à internet, um fato que limitou severamente a participação de um considerável número de estudantes nas atividades online. A carência de dispositivos adequados e de uma infraestrutura tecnológica mínima impactou negativamente o processo de aprendizagem, resultando em um aumento alarmante da evasão escolar. “Estudos indicam que a pandemia poderá culminar em uma geração perdida, com milhões de alunos fora das salas de aula” (Silva, 2021, p. 45).

A formação dos docentes se configurou como um aspecto crítico durante este período. Muitos educadores não estavam devidamente preparados para a condução de aulas online, o que acarretou um desafio adicional à qualidade do ensino. “A formação continuada dos professores revelou-se essencial para a adaptação ao novo contexto educacional” (Lima, 2020, p. 22). A resistência inicial à tecnologia, aliada à carência de capacitação, dificultou a implementação eficaz do ensino remoto. As plataformas digitais, que poderiam ter facilitado o processo de aprendizagem, frequentemente foram subutilizadas ou mal compreendidas, resultando em experiências educacionais insatisfatórias.

Ademais, o impacto na infraestrutura e na formação docente foi acompanhado por questões emocionais e psicológicas que afetaram tanto alunos quanto educadores. O isolamento social, o temor da doença e a incerteza quanto ao futuro contribuíram para um aumento significativo nos níveis de ansiedade e depressão entre os estudantes. “O suporte psicológico deve ser considerado uma parte integral do processo educacional, especialmente em tempos de crise” (Pereira, 2021, p. 60). A saúde mental, muitas vezes negligenciada no contexto escolar, tornou-se um tema premente, exigindo a implementação de estratégias que promovam o bem-estar emocional.

A avaliação do aprendizado também passou por mudanças drásticas. O modelo tradicional de avaliação, fundamentado em provas presenciais, tornou-se inviável, levando educadores a reavaliar suas abordagens. “A avaliação formativa, que considera o processo de aprendizagem e não apenas o resultado final, ganha destaque nesse novo contexto” (Barbosa, 2020, p. 33). Essa reavaliação não só reflete a adaptação ao ensino remoto, como também sinaliza uma oportunidade de transformação na forma como o aprendizado é mensurado e valorizado nas instituições de ensino.

À medida que a vacinação avançava e as escolas começavam a reabrir, a reflexão sobre os impactos da pandemia na educação tornava-se ainda mais premente. Embora o retorno às aulas presenciais fosse desejado, não deveria ser uma simples retomada ao status quo anterior. “É imperativo que as instituições de

ensino aproveitem essa oportunidade para promover mudanças estruturais que tornem a educação mais inclusiva e equitativa” (Mello, 2021, p. 18). A experiência do ensino remoto pode servir como um catalisador para a inovação pedagógica, abrindo novas vias para práticas educacionais que considerem as diversidades e as necessidades dos alunos.

Os dados sobre o desempenho educacional durante a pandemia revelam um cenário alarmante. A pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) indicou que cerca de 5,8 milhões de crianças e adolescentes estavam fora da escola no Brasil em 2020, um número que destaca as consequências a longo prazo da crise. “A recuperação do aprendizado perdido exige um esforço conjunto entre governos, escolas e famílias” (Souza, 2020, p. 35). As estratégias de recuperação devem ser abrangentes e considerar as especificidades de cada comunidade, assegurando que todos os alunos tenham a oportunidade de retornar e reintegrar-se ao ambiente escolar.

## CONCEITO DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM

A recomposição da aprendizagem surge como um conceito relevante no campo educacional, especialmente em tempos de transformação e desafios, como os impostos pela pandemia de covid-19. O fenômeno da pandemia, que teve início em dezembro de 2019, trouxe à tona a necessidade de reavaliar práticas pedagógicas e metodológicas. Em um cenário em que as instituições de ensino foram obrigadas a migrar para o ensino remoto, a recomposição da aprendizagem se tornou uma questão central para garantir que os educandos não apenas recuperassem conteúdos, mas também desenvolvessem competências essenciais para o século XXI. “A educação precisa se reinventar constantemente, adaptando-se às novas realidades sociais e tecnológicas” (Pereira, 2021, p. 23). Essa afirmação reflete a urgência de se adaptar às novas exigências educacionais, promovendo um aprendizado que vá além do simples acúmulo de informações.

O processo de recomposição da aprendizagem implica em uma reflexão crítica sobre o que se considera conhecimento e como é construído. Historicamente, a educação brasileira sempre enfrentou desafios significativos, que se intensificaram com a chegada da pandemia. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que, em 2020, cerca de 73% dos alunos da educação básica enfrentaram dificuldades no acesso ao ensino remoto, evidenciando a necessidade de estratégias para a recuperação do aprendizado (Silva, 2020, p. 45). “A desigualdade no acesso à educação se tornou ainda mais evidente com a pandemia, exigindo uma resposta eficaz por parte das instituições” (Lima, 2022, p. 12). Nesse contexto, a recomposição da aprendizagem não pode ser vista apenas como uma recuperação de conteúdos, mas como um processo que envolve a inclusão de todos os alunos, respeitando suas individualidades e realidades sociais.

Um dos aspectos centrais da recomposição da aprendizagem é a avaliação diagnóstica, que permite identificar as lacunas de conhecimento dos alunos e, a partir

daí, desenvolver estratégias personalizadas de ensino. “A avaliação deve ser um instrumento de diagnóstico e não apenas um mecanismo de punição, promovendo a recuperação efetiva do aprendizado” (Costa, 2023, p. 78). Essa visão propõe que, ao invés de penalizar os alunos por suas defasagens, o foco deve ser na construção de um ambiente de aprendizagem que possibilite a superação dessas dificuldades. A prática pedagógica, nesse sentido, deve ser flexível e inclusiva, permitindo que todos os alunos avancem em seu processo de aprendizagem.

Outro fator relevante na recomposição da aprendizagem é o papel dos educadores. A formação continuada dos professores é essencial para que eles possam implementar novas metodologias e práticas pedagógicas que atendam às demandas dos alunos contemporâneos. “Os professores devem ser vistos como mediadores do conhecimento, capazes de criar ambientes de aprendizagem que estimulem a autonomia dos alunos” (Freitas, 2021, p. 35). Essa mudança de paradigma na atuação docente é crucial para que se possa promover uma educação mais dinâmica e adequada às necessidades do século XXI.

A tecnologia, por sua vez, desempenha um papel significativo na recomposição da aprendizagem, especialmente em um contexto pós-pandêmico. O uso de plataformas digitais e recursos tecnológicos pode facilitar o acesso ao conhecimento e promover a interatividade entre alunos e professores. “A tecnologia deve ser uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, potencializando as práticas pedagógicas” (Moraes, 2022, p. 60). A inserção da tecnologia no ambiente educacional pode ajudar a superar barreiras, oferecendo alternativas de aprendizado que sejam mais atraentes e acessíveis para os alunos.

A recomposição da aprendizagem também deve considerar as dimensões socioemocionais dos estudantes. A pandemia afetou não apenas o aprendizado cognitivo, mas também o bem-estar emocional dos alunos. O suporte emocional e psicológico se tornou uma necessidade premente nas instituições de ensino. “Reconhecer a importância da saúde emocional dos alunos é um passo crucial para a promoção de um aprendizado significativo” (Silva, 2020, p. 48). A criação de espaços de escuta e acolhimento nas escolas é uma estratégia que pode contribuir para a recuperação do aprendizado, permitindo que os alunos se sintam seguros e motivados a participar ativamente do processo educativo.

Além disso, a colaboração entre a família e a escola se mostra essencial para a recomposição da aprendizagem. O envolvimento dos pais nas atividades escolares e no acompanhamento do progresso dos filhos pode ser um fator determinante para o sucesso educacional. “A parceria entre família e escola é fundamental para o fortalecimento do processo de aprendizagem” (Lima, 2022, p. 15). Essa colaboração deve ser estimulada, criando canais de comunicação eficazes entre educadores e familiares, de modo que todos estejam alinhados em relação aos objetivos educacionais.

A definição de metas claras e alcançáveis também é um elemento importante na recomposição da aprendizagem. “Estabelecer objetivos específicos ajuda a direcionar os esforços de alunos e professores, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz” (Pereira, 2021, p. 29). A transparência nas metas

educacionais proporciona um senso de propósito e motivação tanto para alunos quanto para educadores, facilitando a construção de um ambiente de aprendizagem mais produtivo.

## TEORIAS DA APRENDIZAGEM E RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM

As teorias da aprendizagem desempenham um papel fundamental na configuração de práticas educacionais eficazes, proporcionando modelos que elucidam os processos pelos quais os indivíduos adquirem, processam e retêm conhecimento. Dentre as abordagens teóricas de maior relevância, destacam-se o Behaviorismo, o Construtivismo e o Aprendizado Significativo, cada um apresentando particularidades e implicações distintas para a prática pedagógica.

John B. Watson (1878-1958) é amplamente reconhecido como o fundador do behaviorismo, uma corrente de pensamento na psicologia. Em 1913, Watson publicou um manifesto intitulado “A Psicologia tal como a vê um behaviorista”, no qual defende que a psicologia deve ser reconfigurada como o estudo do comportamento, em detrimento da introspecção. O behaviorismo, que emergiu no século XIX, foi influenciado pelas teorias dos filósofos russos Vladimir Mikhailovich Bechtereve e Ivan Petrovich Pavlov. Watson (1913) argumentava que a psicologia deveria ser considerada uma ciência natural e aplicada, na qual o comportamento é uma consequência das influências ambientais. Para corroborar essa premissa, ele conduziu o experimento conhecido como “Pequeno Albert”, associando a apresentação de um rato a um ruído alto e perturbador, resultando em uma resposta de choro do infante ao visualizar o rato. Entre 1920 e meados da década de 1950, o behaviorismo dominou o campo da psicologia, com os behavioristas empenhando-se na criação de teorias que pudessem ser descritas e mensuradas de forma objetiva.

Enquanto o Behaviorismo enfatiza a relevância do comportamento observável e das consequências como fatores motivadores do aprendizado, o Construtivismo propõe que o conhecimento é construído ativamente pelo aluno, mediado por suas experiências e interações com o ambiente. Os behavioristas sustentam que todos os comportamentos resultam de experiências e condicionamentos. Dentre os princípios fundamentais do behaviorismo, destacam-se: a possibilidade de teorizar e agir exclusivamente sobre o que é cientificamente observável; a premissa de que o aprendizado se manifesta em função de alterações no comportamento visível; e a viabilidade de condicionar ações por meio de associações com consequências potenciais. O behaviorismo se destaca como uma das três principais correntes da psicologia, ao lado da psicologia da forma (Gestalt) e da psicologia analítica (psicanálise), com John Watson sendo reconhecido como o pai do Behaviorismo Metodológico.

Por sua vez, a Teoria Cognitiva, elaborada pelo biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), destaca-se entre as teorias mais proeminentes sobre

o desenvolvimento cognitivo. Piaget argumenta que o aprendizado é construído pela criança por meio da interação com pessoas e objetos, segmentando o desenvolvimento cognitivo em fases correspondentes à idade da criança. A Teoria Cognitiva defende que o pensamento é um componente fundamental da psicologia e que a maneira de pensar influencia o comportamento. Ademais, Piaget enfatiza que o conhecimento e o pensamento crítico e reflexivo são construídos a partir de interações com informações previamente adquiridas, delineando quatro estágios de desenvolvimento: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

A Teoria Humanista, por sua vez, postula que o ser humano é um ente holístico, único e complexo, dotado de uma psique intrinsecamente saudável e potencialmente capaz de desenvolvimento. Essa teoria prioriza as relações interpessoais e a capacidade de cada indivíduo se integrar. As principais características da Teoria Humanista incluem: foco na singularidade de cada pessoa, em seus motivos e interesses; ensino centrado no aluno; valorização das relações interpessoais; crítica ao behaviorismo; e similaridades com teorias construtivistas. A Teoria Humanista encontra aplicação em diversas áreas, como psicologia, pedagogia, enfermagem e administração. Na psicologia, estuda o ser humano como um indivíduo único e multifacetado, acreditando que a construção e preservação do bem-estar culminam na autorrealização. Na pedagogia, enfatiza as relações interpessoais e o ensino centrado no aluno. Na enfermagem, propõe que as enfermeiras abordem a prática como uma experiência existencial. Na administração, foca nas pessoas, rompendo com a rigidez predominante até então.

A Teoria Sociocultural, formulada pelo psicólogo russo Lev Vygotsky, argumenta que o desenvolvimento humano e o funcionamento mental são influenciados pelo ambiente social e cultural no qual os indivíduos estão inseridos. Essa teoria, frequentemente referida como teoria socio interacional ou psicolinguística, sustenta que o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo são construídos por meio da interação social e da apropriação de formas de mediação cultural. Entre as características primordiais da teoria sociocultural, destacam-se: a mediação da atividade humana; a influência do ambiente social e cultural no desenvolvimento humano; a indivisibilidade entre aprendizado e o contexto histórico, social e cultural; a necessidade de interação com outros indivíduos e com a cultura; e a fundamentalidade da interação social para o desenvolvimento cognitivo e social.

## LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A recomposição da aprendizagem, regulamentada pelo Decreto Federal nº 11.079/22, está prevista no artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996. O mencionado Decreto estabelece a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, visando mitigar os impactos da pandemia sobre o aprendizado dos estudantes. A LDB determina que a avaliação do rendimento escolar deve ser realizada de forma contínua e cumulativa, priorizando aspectos qualitativos sobre os quantitativos,

além de prever que a classificação nas séries ou etapas (exceto na primeira do ensino fundamental) pode ocorrer por promoção ou transferência.

O Decreto Federal nº 11.079 de 2022 tem como objetivo central instituir a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, a qual se propõe a implementar ações, programas e estratégias que visem à recuperação das aprendizagens, combater o abandono e a evasão escolar, aumentar a frequência escolar dos alunos e reduzir a distorção entre idade e série. Além disso, a política promove a coordenação de ações voltadas para a recuperação das aprendizagens e o enfrentamento do abandono escolar, fortalece a resiliência dos sistemas de ensino e contribui para as metas e estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Em 2023, diversas normativas foram aprovadas com o intuito de promover suporte a essas diretrizes e implementar as políticas educacionais necessárias. Entre elas, a Portaria nº 1.928 designa os membros que comporão o Comitê Executivo da Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, buscando modernizar as escolas por meio da integração de tecnologias digitais. O Decreto nº 11.713 institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, promovendo a inclusão digital e a inovação pedagógica nas instituições de ensino.

A Portaria nº 1.495 dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, com o objetivo de proporcionar uma educação mais abrangente e inclusiva. Já a Portaria nº 2.036 define diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral, visando à educação integral e ao desenvolvimento global dos alunos. A Portaria nº 47 designa os articuladores da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (RENALFA), em conjunto com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), para promover a alfabetização e o letramento na educação básica.

A Resolução nº 18 estabelece critérios e procedimentos operacionais para a distribuição, repasse, execução e prestação de contas do apoio financeiro do Programa Escola em Tempo Integral. Além disso, a Lei nº 14.640 institui a política de Escola em Tempo Integral, reforçando a necessidade de uma formação mais extensa e diversificada para os estudantes. Por fim, o Decreto nº 11.556 institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que visa assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do ciclo de alfabetização.

Essas iniciativas refletem um esforço coordenado do governo federal para enfrentar os desafios educacionais impostos pela pandemia e promover uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos alunos em um contexto de recuperação e inovação. A implementação dessas políticas requer um comprometimento contínuo de todos os envolvidos no processo educacional, desde gestores até docentes, a fim de garantir que os objetivos propostos sejam efetivamente alcançados.

Além disso, é crucial que as ações estabelecidas sejam acompanhadas de perto, permitindo ajustes e adaptações conforme necessário, para que os resultados

esperados sejam atingidos. O foco deve ser sempre o desenvolvimento integral dos alunos, considerando suas particularidades e contextos, para que a educação básica no Brasil se fortaleça em suas bases e promova a inclusão e a equidade.

## **CENÁRIO EDUCACIONAL PÓS-PANDEMIA EM PARINTINS – AM/BR**

Mediante o cenário pandêmico surgiram vários desafios sem precedentes para o sistema educacional em todo o mundo. O fechamento das escolas e a transição abrupta para o ensino remoto resultaram em um cenário de incerteza e adversidade que impactou diretamente alunos, professores e famílias. A necessidade de adaptação ao novo contexto educacional revelou fragilidades estruturais já existentes, além de evidenciar a urgência de um repensar das políticas educacionais locais.

Após quatro anos de pandemia, as demandas por políticas efetivas e direcionadas à educação tornaram-se alarmantes, especialmente considerando o cenário em que milhares de alunos foram forçados a permanecer em casa sem acesso aos recursos necessários para o aprendizado à distância, como computadores, tablets e até mesmo telefones. Essa situação acentuou as desigualdades já presentes no sistema educativo, expondo a vulnerabilidade de muitos alunos que não possuíam as condições mínimas para acompanhar os conteúdos oferecidos remotamente. A exclusão digital, portanto, emergiu como um fator crítico que comprometeu a equidade no aprendizado, resultando em lacunas significativas no conhecimento e no desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Do outro lado das telas, os professores também enfrentaram desafios imensos ao se adaptarem a um ambiente digital, com o qual muitos não tinham familiaridade. A necessidade de capacitação e adaptação às novas ferramentas tecnológicas tornou-se uma prioridade inadiável. Conforme aponta Ana Cristina Rodrigues (2024), presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas, o início do retorno às aulas presenciais foi permeado por incertezas. A valorização profissional dos educadores emerge como um dos principais desafios nesse processo. A reivindicação por uma educação que seja tratada como prioridade pelos administradores públicos é um aspecto central para garantir que os profissionais da educação recebam o suporte necessário para desempenhar suas funções de maneira eficaz e segura.

O estado do Amazonas, em particular, foi o primeiro a retomar as aulas presenciais. Foi uma decisão que ocorreu em meio a debates intensos sobre a segurança dos trabalhadores da educação. A volta às aulas só se concretizou após a vacinação dos educadores, resultado da mobilização do Sindicato. No entanto, muitas escolas ainda enfrentaram a falta de equipamentos de proteção individual (EPI) adequados para trabalhadores e alunos, evidenciando um descaso com a saúde e a segurança pública. Essa situação ressalta a importância de um planejamento cuidadoso e da implementação de protocolos de segurança que garantam a proteção de todos os envolvidos no processo educativo.

Com o retorno gradual às aulas presenciais, Parintins se vê diante de um cenário educacional que exige não apenas adaptação, mas uma reinvenção das práticas pedagógicas. As lacunas de aprendizado, resultantes da interrupção prolongada das atividades presenciais, tornaram-se evidentes, e a necessidade de estratégias inovadoras e inclusivas se tornou uma prioridade. O desafio de recuperar o aprendizado perdido requer a implementação de abordagens que considerem as especificidades de cada aluno, promovendo um ambiente educativo que favoreça a equidade e a inclusão.

Muitos alunos enfrentaram dificuldades em acessar materiais online devido à falta de infraestrutura tecnológica e à escassez de conectividade. Essa realidade gerou desigualdade no processo de aprendizado, afetando especialmente os alunos mais vulneráveis. A falta de acesso a recursos tecnológicos não apenas comprometeu a continuidade do aprendizado, mas também contribuiu para a ampliação das disparidades educacionais existentes. A proposta de implementar políticas públicas que promovam a inclusão digital e que garantam o acesso equitativo à tecnologia torna-se urgente, uma vez que a educação contemporânea não pode se dar ao luxo de deixar os alunos para trás.

A preocupação com a saúde mental e emocional dos estudantes emergiu como um fator crucial no contexto educacional pós-pandemia. O distanciamento social e a incerteza provocados pela pandemia impactaram significativamente o bem-estar dos jovens, exigindo que as escolas desenvolvessem programas de apoio psicológico. A criação de ambientes que promovam a convivência e a socialização é essencial para ajudar os alunos a reintegrar-se ao ambiente escolar, permitindo-lhes expressar suas emoções e preocupações. A saúde mental dos estudantes deve ser encarada como uma prioridade nas políticas educacionais, uma vez que o bem-estar emocional está intimamente relacionado ao desempenho acadêmico e à motivação para aprender.

Outro aspecto importante a ser considerado no cenário educacional pós-pandemia é a capacitação dos educadores. O retorno às aulas presenciais exigiu que os professores se adaptassem a novas metodologias e ferramentas digitais, o que demandou investimentos significativos em formação e suporte técnico. A priorização da formação continuada dos educadores em Parintins é uma necessidade premente, garantindo que eles estejam adequadamente preparados para atender às novas demandas do ensino híbrido. A capacitação deve incluir não apenas o domínio de tecnologias educacionais, mas também a formação em práticas pedagógicas que considerem as necessidades emocionais e sociais dos alunos.

A participação da comunidade no processo educacional se mostra essencial para a construção de um ambiente escolar mais robusto e inclusivo. O envolvimento das famílias nas atividades escolares pode favorecer a aprendizagem dos alunos, criando uma parceria que impulsiona o desenvolvimento educacional. Projetos que promovam a sustentabilidade, a valorização da cultura local e o engajamento comunitário têm o potencial de enriquecer o ambiente educacional, proporcionando experiências de aprendizagem que transcendam os limites da sala de aula. A colaboração entre escolas, famílias e organizações da sociedade civil pode resultar

em soluções criativas que atendam às necessidades específicas da comunidade educacional.

Em suma, o cenário educacional pós-pandemia em Parintins representa um terreno fértil para a inovação e a colaboração. Embora os desafios sejam significativos, a união de esforços entre a comunidade escolar, as famílias e as autoridades locais podem transformar essa fase crítica em uma oportunidade para construir um sistema educacional mais inclusivo, resiliente e preparado para o futuro. A construção de um ambiente educacional que valorize a diversidade, promova a inclusão e priorize a saúde mental e emocional dos alunos é um passo essencial para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente.

O futuro da educação em Parintins, portanto, deve ser pautado por uma visão integrada que considere os desafios e as oportunidades emergentes. A implementação de políticas educacionais que priorizem a equidade, a inclusão digital e o apoio à saúde mental dos alunos é crucial para garantir um retorno ao aprendizado que não apenas recupere o que foi perdido, mas que também construa um sistema educacional mais forte e mais adaptável. A resiliência da comunidade escolar se tornará um ativo valioso para enfrentar futuros desafios, e a capacidade de inovar e colaborar será determinante para o sucesso das iniciativas educacionais.

A reflexão sobre o papel da educação na sociedade contemporânea deve levar em consideração o contexto específico de Parintins e as realidades que seus alunos enfrentam. Um comprometimento coletivo para promover uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e social da região, que integre a tecnologia como aliada e que priorize o bem-estar emocional dos alunos poderá resultar em um sistema educacional que não apenas prepare os estudantes para o mercado de trabalho, mas que também os forme como cidadãos críticos e engajados.

Assim, a educação em Parintins, após a pandemia de covid-19, deve ser encarada como uma oportunidade de renovação e transformação. A superação dos desafios impostos pela crise sanitária pode servir como um catalisador para implementar mudanças significativas que, ao longo do tempo, proporcionarão um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo. A construção de futuras gerações que se sintam valorizadas em sua individualidade e que estejam preparadas para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo é um objetivo que deve estar no cerne das ações empreendidas por educadores, gestores e pela comunidade como um todo. A educação, portanto, deve ser uma alavanca para a transformação social, e a colaboração entre todos os envolvidos é o caminho para se alcançar esse objetivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados, embora promissores, também revelaram a necessidade de uma atenção contínua às particularidades do contexto socioeconômico dos estudantes, além de enfatizar a importância de promover o

desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais. Assim, é imperativo que a educação transcenda os limites do ensino acadêmico tradicional, reconhecendo a relevância do bem-estar e da saúde emocional dos alunos, aspectos esses que são fundamentais para a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados.

Entretanto, não se pode desconsiderar os desafios enfrentados ao longo do processo, como a carência de infraestrutura tecnológica adequada, a resistência à adoção de novas metodologias de ensino e as diversas necessidades educacionais que emergiram. Tais obstáculos ressaltam a importância da elaboração de um planejamento estratégico contínuo, que leve em consideração a realidade local e busque fortalecer a conexão entre a escola e a comunidade.

Em síntese, o projeto “Recomposição da Aprendizagem” representa um avanço significativo na busca pela recuperação educacional em Parintins, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às realidades dos alunos. As lições extraídas dessa experiência servirão como alicerces para futuras ações, reafirmando o compromisso da instituição escolar em proporcionar uma educação de qualidade que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos, capacitando-os a se tornarem protagonistas de suas próprias trajetórias.

Ademais, a formulação e a implementação de políticas públicas que garantam apoio técnico e financeiro a estados e municípios são imprescindíveis para viabilizar ações e programas voltados à melhoria dos índices de aprendizagem na educação básica, especialmente por meio da estratégia de recomposição das aprendizagens. À medida que avançamos neste novo contexto educacional, é crucial continuar investindo em iniciativas que promovam aprendizagens significativas, assegurando que todos os alunos tenham acesso igualitário a oportunidades de crescimento e sucesso, independentemente dos desafios que possam enfrentar.

A elaboração de um planejamento que contemple tanto as continuidades quanto as rupturas, assim como os novos e antigos saberes da educação, é de suma importância. Para tanto, torna-se fundamental revisitar o currículo da rede e os projetos políticos-pedagógicos das escolas, bem como explorar o potencial das tecnologias de informação e comunicação na educação contemporânea. Essa abordagem permitirá a construção de uma trajetória educacional mais robusta e inclusiva, que atenda às demandas emergentes e prepare os alunos para os desafios do futuro.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria de Fátima. **Avaliação formativa em tempos de pandemia**. São Paulo: Cortez, 2020.

COSTA, André Luiz. **Avaliação diagnóstica e recomposição da aprendizagem**. Brasília: MEC, 2023.

FREITAS, Ricardo Augusto de. **O papel do professor como mediador do conhecimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **PNAD Contínua: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019-2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

LIMA, Cláudia Regina. **Formação docente e ensino remoto emergencial**. Curitiba: Appris, 2020.

LIMA, Cláudia Regina. **Desigualdade educacional e recomposição da aprendizagem**. Curitiba: Appris, 2022.

MELLO, João Batista de. **Educação em tempos de crise: impactos da pandemia de Covid-19**. São Paulo: Cortez, 2021.

MORAES, Daniela. **Tecnologias digitais na recomposição da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

PEREIRA, Sandra Maria. **Saúde emocional e recomposição da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2021.

SILVA, Marcos Antônio da. **Educação e pandemia: os desafios da aprendizagem remota**. Campinas: Papyrus, 2020.

SILVA, Marcos Antônio da. **A geração perdida: impactos da pandemia na educação básica**. São Paulo: Cortez, 2021.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da exclusão escolar no Brasil: alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação**. Brasília: UNICEF, 2021.

WATSON, John B. **Psychology as the behaviorist views it**. Chicago: University of Chicago Press, 1913.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

- abordagem 3, 17, 22, 23, 26, 29, 30, 43, 59, 64, 82, 105, 108, 119
- abordagens 103, 110, 113, 117
- acessíveis 17, 19, 20, 59, 61, 62, 68, 112
- alfabetização 55, 75, 81, 88, 89, 91, 95, 102, 115
- aluno 1, 4, 6, 7, 12, 13, 15, 16, 27, 28, 34, 42, 44, 49, 64, 67, 68, 69, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 108, 113, 114, 117
- alunos 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 47, 48, 49, 50, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119
- ambiente 1, 3, 4, 5, 6, 8, 12, 14, 19, 20, 24, 27, 28, 39, 40, 42, 55, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 80, 82, 84, 86, 91, 93, 96, 97, 98, 105, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118
- ambientes 8, 17, 19, 54, 59, 61, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 75, 91, 93, 112, 117
- aprender 6, 21, 28, 49, 52, 63, 64, 67, 76, 79, 80, 81, 82, 91, 93, 94, 95, 117
- aprendizado 1, 6, 15, 32, 33, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 79, 81, 82, 86, 87, 88, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 101, 104, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118
- aprendizagem 1, 2, 3, 4, 7, 12, 14, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 119, 120
- assistência social 32
- atividades lúdicas 74, 77, 80, 81, 82, 86, 87, 92, 93, 94, 95, 99, 101
- avaliação 19, 61, 108, 110, 111, 112, 114

## B

brincadeiras 13, 74, 75, 81, 83, 84, 86, 87, 95, 96, 97, 98

## C

capitalista 32

cognitivo 29, 67, 74, 76, 77, 78, 80, 94, 103, 112, 114

competência técnica 17, 59

compreensão 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 43, 44, 47, 54, 55, 80, 82, 94, 108

comunidades 11, 31, 32, 34, 35, 57

conhecimento 2, 6, 12, 13, 19, 35, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 54, 56, 57, 61, 66, 67, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 104, 111, 112, 113, 114, 116, 119

construção 2, 3, 5, 11, 13, 16, 17, 20, 42, 49, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 67, 69, 71, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 91, 92, 93, 94, 104, 108, 109, 112, 113, 114, 117, 118, 119

construtivismo 43, 108

contemporânea 17, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 103, 117, 118, 119

contemporaneidade 15, 16, 53

crianças 2, 4, 5, 8, 9, 13, 14, 16, 39, 40, 49, 66, 67, 68, 69, 77, 79, 80, 89, 90, 91, 111, 115

## D

deficiência 17, 18, 19, 20, 22, 23, 39, 40, 42, 47, 48, 49, 50, 55, 59, 60, 61, 62, 70, 72, 73

deficiências 17, 39, 40, 49, 56, 59, 72, 89

democratização 69, 89, 104

desafios 16, 17, 18, 20, 28, 30, 31, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 49, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 64, 68, 77, 88, 95, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 115, 116, 118, 119, 120

desenvolvimento 3, 4, 5, 6, 11, 12, 16, 18, 20, 22, 24, 25, 26, 29, 30, 40, 41, 49, 54, 55, 57, 60, 62, 64, 66,

67, 68, 69, 70, 72, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 85, 86,  
89, 92, 93, 94, 96, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 106,  
110, 114, 115, 116, 117, 119  
desigualdades 54, 65, 108, 109, 110, 116  
desigualdade social 53  
diagnóstica 44, 108, 111, 119  
digitais 33, 36, 54, 55, 57, 104, 105, 108, 109, 110,  
112, 115, 117, 120  
dignidade 18, 32, 33, 60  
direito 3, 8, 17, 18, 20, 31, 44, 57, 59, 60, 62, 65, 121  
docente 12, 13, 17, 19, 20, 21, 34, 35, 36, 41, 43, 48,  
53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 74, 87, 90, 91,  
92, 93, 100, 101, 103, 104, 106, 108, 110, 112, 120  
docentes 5, 15, 19, 22, 23, 37, 39, 40, 42, 43, 46, 47,  
49, 50, 61, 68, 71, 84, 85, 86, 96, 98, 103, 105, 106,  
110, 115

## E

educação 2, 3, 4, 5, 9, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21,  
22, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41,  
43, 44, 45, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62,  
63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 78,  
79, 82, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 101, 108, 109,  
110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121  
educacionais 6, 17, 18, 20, 28, 50, 53, 54, 55, 59, 60,  
62, 65, 67, 69, 74, 89, 104, 105, 108, 110, 111, 112,  
113, 115, 116, 117, 118, 119  
educacional 3, 4, 12, 15, 22, 23, 27, 40, 43, 47, 49,  
53, 57, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 75, 78, 81, 87, 89,  
90, 103, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118,  
119, 120  
eleição 32  
emergencial 108, 109, 120  
ensinar 5, 6, 27, 45, 64, 76, 90  
ensino VI, 1, 2, 6, 7, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20, 22, 23,  
24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40,  
42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 59, 60,  
62, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78,  
79, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94,  
95, 96, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 108,  
109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 119, 120  
ensino fundamental 7, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 39,

40, 43, 46, 73, 88, 89, 90, 91, 104, 115  
ensino médio 31  
equipe 1, 34, 50, 95, 108  
escola 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15,  
16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 35, 37, 39, 40, 41, 43, 44,  
45, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62,  
64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 79, 80, 81,  
87, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 103, 104, 105,  
106, 108, 111, 112, 119  
escolar 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17,  
18, 19, 20, 21, 23, 24, 30, 33, 39, 40, 41, 42, 43, 44,  
45, 49, 51, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66,  
67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 81, 86, 89,  
91, 92, 93, 95, 96, 97, 101, 105, 109, 110, 111, 114,  
115, 117, 118, 119, 120  
escolas públicas 24, 25, 26, 33, 65, 105  
estratégia 1, 2, 19, 27, 61, 85, 87, 100, 101, 104, 108,  
112, 119  
estratégias 17, 19, 23, 24, 26, 27, 28, 41, 50, 56, 57,  
59, 61, 65, 69, 74, 84, 87, 109, 110, 111, 112, 115,  
117  
estudos 19, 23, 24, 25, 26, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 41,  
61, 71, 75, 81, 88, 90

## F

família 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 27,  
30, 44, 49, 72, 80, 108, 112  
ferramenta 6, 20, 32, 52, 62, 76, 78, 80, 82, 87, 96,  
98, 103, 104, 106  
formação 4, 5, 6, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,  
24, 25, 26, 34, 35, 39, 40, 42, 44, 47, 48, 49, 50, 53,  
54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69,  
70, 71, 81, 87, 88, 89, 91, 92, 101, 102, 104, 105,  
106, 108, 110, 112, 115, 117, 119, 120  
formação educacional 22, 23

## G

gestora 1, 3, 41, 95

# H

habilidade 22, 23, 24, 25, 26, 27  
habilidades 5, 12, 13, 22, 24, 25, 27, 28, 43, 47, 48,  
49, 55, 66, 76, 92, 93, 100, 104, 105, 106, 119

# I

inclusão 17, 18, 19, 20, 21, 39, 40, 47, 48, 49, 53, 54,  
55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 73, 81, 89, 101, 105,  
108, 111, 115, 116, 117, 118  
inclusiva VI, 17, 18, 19, 20, 39, 40, 47, 55, 56, 58, 59,  
60, 61, 62, 108, 111, 112, 115, 119  
inclusivas 17, 19, 20, 59, 61, 62, 109, 117, 119  
inclusivo 108, 117, 118  
infraestrutura 20, 49, 55, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69,  
70, 71, 72, 73, 105, 106, 110, 117, 119  
inovação 37, 55, 104, 108, 111, 115, 118  
inovadoras 104, 108, 117  
intelectual VI  
investigação 1, 2, 3, 7, 8, 14, 37, 41, 42, 43, 45, 46,  
48, 51

# J

jogos lúdicos 74

# L

leitura XI, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 45, 46, 70,  
71, 75, 76, 79, 81, 82, 83, 90, 91, 97, 100, 103, 104,  
105, 106  
língua portuguesa 5, 24, 26, 39, 51  
ludicidade 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85,  
86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99,  
100, 101, 102  
lúdico 15, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85,  
86, 87, 88, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 104

# M

matemática 5, 39, 46  
mediação 18, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 60, 73, 107,  
114

# P

pais 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 27, 37, 66,  
112  
pandemia 11, 13, 35, 108, 109, 110, 111, 112, 114,  
115, 116, 117, 118, 119, 120  
participação 1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17,  
19, 20, 41, 44, 50, 55, 59, 61, 62, 66, 67, 69, 82, 90,  
104, 106, 110, 117  
pedagogia 29, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 114  
pedagógica 11, 12, 19, 24, 26, 37, 43, 44, 45, 48, 49,  
50, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 80, 93, 94, 95, 97, 104,  
105, 107, 108, 111, 112, 113, 115  
pedagógicas 17, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 42,  
43, 50, 51, 54, 55, 56, 58, 59, 61, 62, 70, 72, 73, 74,  
87, 90, 104, 105, 109, 111, 112, 117, 119  
pedagógico 3, 20, 34, 37, 50, 53, 57, 62, 66, 67, 68,  
69, 101, 103, 106  
pedagógicos 12, 17, 42, 43, 44, 49, 56, 57, 59, 87,  
98, 99, 101, 119  
planejamento 19, 20, 28, 42, 50, 55, 61, 62, 72, 81,  
85, 86, 87, 91, 94, 95, 96, 99, 103, 116, 119  
poder público 32, 34, 35, 69, 91  
política educacional 43, 65, 89  
políticas públicas 6, 17, 18, 20, 32, 49, 55, 59, 60, 62,  
65, 71, 89, 105, 117, 119  
prática 12, 14, 15, 16, 20, 24, 26, 27, 30, 36, 43, 44,  
45, 48, 49, 50, 53, 54, 56, 57, 62, 70, 74, 75, 77, 80,  
81, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99,  
100, 104, 106, 112, 113, 114  
práticas VI, 7, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 28, 29, 30,  
34, 35, 38, 42, 47, 48, 50, 51, 55, 57, 58, 59, 60, 61,  
62, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 90, 91, 93, 94, 97,  
104, 105, 108, 109, 111, 112, 113, 117, 119  
processo 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 12, 14, 15, 20, 22, 23, 24,  
26, 27, 28, 31, 32, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47,

48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 62, 64, 65, 66, 68, 70,  
72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 89,  
90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 104,  
105, 108, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 119  
processos 7, 12, 26, 27, 42, 74, 80, 82, 113  
professor 1, 11, 13, 17, 19, 32, 34, 35, 36, 37, 40, 42,  
46, 48, 49, 50, 54, 56, 57, 59, 61, 75, 79, 80, 81, 86,  
87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 119  
professores 1, 3, 8, 11, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 23,  
24, 25, 26, 27, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41,  
46, 47, 49, 50, 51, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 66,  
67, 71, 82, 84, 85, 86, 87, 91, 94, 96, 97, 98, 99,  
100, 104, 105, 106, 110, 112, 116, 117  
protagonista 41, 104, 108

## Q

questionários 1, 8, 22, 37, 39, 45, 46, 47

## R

recomposição 108, 109, 111, 112, 114, 119, 120  
reconhecimento 1, 5, 24, 26, 30  
recursos didáticos 20, 23, 49, 62, 103  
relação 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 14, 16, 19, 24, 25, 32, 34,  
36, 45, 61, 67, 68, 70, 101, 104, 112  
rurais 31, 32, 36, 37, 38, 55, 56

## S

sala de aula 1, 8, 12, 13, 14, 19, 20, 26, 27, 29, 30,  
33, 35, 40, 42, 47, 48, 50, 54, 56, 57, 61, 62, 69, 70,  
74, 75, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 93, 94, 95, 96,  
98, 99, 100, 101, 104, 117  
saúde 16, 19, 32, 61, 80, 108, 110, 112, 116, 117,  
118, 119  
sociais 4, 6, 12, 14, 15, 16, 19, 20, 33, 36, 41, 53, 54,  
55, 61, 62, 66, 67, 70, 71, 75, 79, 80, 92, 93, 94,  
100, 108, 109, 111, 117, 119  
software 69, 103, 104, 105, 106  
sucesso 1, 2, 19, 50, 61, 92, 112, 118, 119

# T

técnico 20, 37, 41, 55, 62, 64, 117, 119

tecnología 31, 33, 34, 35, 36, 37, 55, 106, 110, 112,  
117, 118

tecnologías 17, 19, 20, 27, 31, 33, 35, 36, 37, 53, 54,  
55, 56, 57, 59, 61, 62, 68, 73, 104, 105, 108, 115,  
117, 119

tecnológica 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 110, 117,  
119

# V

vida social 103



