ISSN: 2358-8829

METODOLOGIAS E REPROVAÇÃO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE PRÁTICAS TRADICIONAIS E ABORDAGENS SOCIOCONSTRUTIVISTAS EM ESCOLAS DE MANAUS-AM

Irlanda Pantoja Leite[1]
Ana Cabanas[2]

INTRODUÇÃO

A reprovação escolar constitui um dos fenômenos mais complexos e persistentes no cenário educacional brasileiro. Longe de representar um mero indicador pedagógico, ela expressa um conjunto de tensões estruturais que envolvem fatores socioeconômicos, familiares, institucionais e, de modo central, as práticas didáticas adotadas pelos professores no cotidiano das escolas. Compreender as metodologias de ensino que influenciam esse fenômeno é tarefa indispensável para a formulação de estratégias que promovam a permanência e o êxito escolar dos estudantes, sobretudo nas redes públicas situadas em contextos de vulnerabilidade social.

O contexto investigado é a cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, que apresenta realidade educacional marcada por desigualdades profundas. Na rede pública de ensino de Manaus, de acordo com o Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM, 2024), registram-se elevados índices de reprovação escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse cenário se relaciona com problemas socioambientais, educacionais e com a falta de condições sustentáveis de vida para significativa parcela da população. Nesse cenário, a questão das metodologias de ensino ocupa lugar de destaque, uma vez que a prática pedagógica é o elo entre o currículo prescrito e a aprendizagem efetiva dos estudantes, ou a ausência dela.

[1] Doutora em Ciências da Educação, Mestre em Geografia, ISICS - Instituto Superior Interamericano de ciências sociais, irlandapantojaleite@gmail.com;
[2] Professor orientador: Pós-Doutora em Filosofia e Educação, Doutora em Humanidades e Artes com ênfase em Ciências da Educação, ISICS - Instituto Superior Interamericano de ciências sociais, anakabanass@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

Ao reunir aportes teóricos e empíricos em torno da prática pedagógica, o artigo pretende contribuir para o debate sobre a qualidade da educação pública no Brasil e, em especial, oferecer subsídios para a reflexão de professores, gestores e formuladores de políticas educacionais comprometidos com a superação do fracasso escolar.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, descritiva e de campo com abordagem quantitativa. Aplicou-se um questionário estruturado a uma amostra de 31 professores atuantes em duas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental de Manaus-AM, sendo um da rede pública e outro da privada. A pesquisa que originou este artigo investigou duas instituições, uma pública e uma privada, nos anos letivos de 2024 e 2025.

REFERENCIAL TEÓRICO

A metodologia de ensino e a abordagem socioconstrutivista

Um ponto de partida fundamental para compreender como as metodologias afetam a aprendizagem é a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2000). O aprendizado ocorre por meio da articulação entre os conhecimentos já existentes no repertório do estudante e as novas informações apresentadas. O uso de materiais concretos e experiências sensoriais potencializa a retenção do conhecimento quando os novos conteúdos são ancorados em experiências reais e relevantes para o estudante. A perspectiva evidencia que metodologias desconectadas da realidade do aluno não apenas dificultam a aprendizagem, como inviabilizam a consolidação de estruturas cognitivas duradouras.

Na mesma direção, Bruner (1973) afirma que a aprendizagem é um processo ativo do sujeito, no qual o professor gera oportunidades propícias para a produção do conhecimento. Para ele, o estudante parte de descobertas distribuídas em situações nas quais o saber se autoconstrói em esquemas e modelos que transformam e interpretam as informações, construindo hipóteses e tomadas de decisão. A aprendizagem por descoberta pressupõe que os estudantes constroem significados e os organizam em estruturas cognitivas, desenvolvendo habilidades que permitem fazer novas interpretações e

ISSN: 2358-8829

compreender novas informações com crescente autonomia intelectual, exatamente o oposto da passividade reforçada pela pedagogia tradicional.

A teoria socioconstrutivista, cujas bases foram lançadas por Vygotsky (2010) e ampliadas por Piaget (2008), entre outros, aprofunda e articula essas contribuições. O socioconstrutivismo parte da premissa de que o conhecimento não é um objeto a ser transmitido de professor para aluno, mas uma construção ativa que se dá na interação entre o sujeito, o ambiente social e os mediadores do processo educativo. Como pontuado por Coutinho (2022), a metodologia socioconstrutivista estabelece uma perspectiva pedagógica voltada à autonomia do estudante, tendo o professor como cooperador no processo de ensino e aprendizagem.

Vygotsky (2010) defende que a aprendizagem se constrói na comunidade, a partir da colaboração e da interação entre os indivíduos, sendo o contexto social um aspecto determinante na aquisição do saber. Nessa perspectiva, Vale (2022) destaca o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se relaciona com aquilo que o estudante é capaz de fazer ou alcançar com a mediação do professor ou de colegas mais experientes. A ZDP define, portanto, o espaço onde a intervenção pedagógica é mais eficaz, e onde metodologias inadequadas podem, ao contrário, ampliar as dificuldades de aprendizagem e contribuir para o fracasso escolar.

Para Piaget (2008), o propósito educacional é criar indivíduos estimulados a desenvolver a autonomia e não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Essa compreensão implica que as metodologias de ensino devem respeitar os estágios de desenvolvimento cognitivo dos estudantes: metodologias que ignoram o ritmo e a lógica interna da assimilação e acomodação dos saberes tendem a gerar dificuldades de compreensão, desmotivação e, consequentemente, aumento da reprovação.

A contribuição de Freire (2021b) é igualmente central nesse debate. Para o educador, ensinar exige compreender a realidade do estudante e criar condições para que ele se reconheça como sujeito do processo. As metodologias centradas no diálogo e na problematização são, para Freire, fundamentais para reduzir as barreiras no processo de aprendizagem. A pedagogia libertadora concebe o conhecimento não como algo depositado no estudante, o que o pensador chamou de educação bancária, mas como resultado de uma relação dialógica que parte da experiência concreta dos sujeitos envolvidos.

ISSN: 2358-8829

Esse conjunto de aportes teóricos converge em um ponto essencial: a qualidade das metodologias de ensino é determinante para o êxito ou o fracasso escolar dos estudantes. A diversificação metodológica é, portanto, não apenas uma escolha pedagógica, mas um imperativo ético diante da heterogeneidade do público escolar, especialmente em contextos de vulnerabilidade social como os identificados em Manaus-AM.

O cenário educacional dos anos finais do Ensino Fundamental em Manaus-AM

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa da Educação Básica que atende estudantes entre 6 e 14 anos. Nessa fase, especialmente nos anos finais, do 6º ao 9º ano, os estudantes vivenciam transformações profundas nas dimensões físicas, cognitivas, afetivas e socioemocionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental reconhecem essas mudanças e recomendam que o processo de ensino e aprendizagem as considere, a fim de assegurar a formação integral e adequada às necessidades de desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2018).

Nos anos finais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 propõe que os estudantes ampliem progressivamente a autonomia intelectual, desenvolvendo o pensamento reflexivo e a capacidade de participação responsável na sociedade. Para isso, a BNCC determina que as práticas pedagógicas promovam a compreensão crítica dos conteúdos, respeitando os conhecimentos prévios dos estudantes e estabelecendo relações com a realidade vivida. Nessa etapa, como destacam Leão e Goi (2021), as abordagens educacionais carecem de adaptação contínua, sendo indispensável que os professores disponham de repertório metodológico diversificado, capaz de alcançar estudantes com perfis, histórias e estilos de aprendizagem distintos.

Os índices de reprovação nos anos finais do Ensino Fundamental em Manaus-AM demonstram que o fracasso escolar não pode ser tratado como dado meramente técnico, configurando-se como fenômeno relacionado tanto aos fatores socioculturais quanto às práticas escolares, e não redutível ao desempenho individual do estudante.

Os dados documentais reunidos pelo Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM, 2024) indicaram que, na escola pública, houve 14 reprovações em 2024 e 4 em 2025, num universo de 792 e 672 estudantes, respectivamente. Na escola particular, registraram-se 3 reprovações em 2024 e 2 em 2025, numa amostra menor de

estudantes. Embora a redução dos índices entre os dois anos seja positiva, a persistência da reprovação, ainda que em menores proporções, continua relacionada a fatores estruturais e pedagógicos que merecem atenção aprofundada.

Conforme os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2025), o contexto da escola pública em Manaus-AM também é marcado por desigualdades estruturais significativas em relação à escola privada. Enquanto a rede particular dispõe de auditório, quadra de esportes, piscina, salas de robótica, espaço de pleno emocional e bosque, a escola pública pesquisada não conta sequer com quadra de esportes ou auditório.

A disparidade não é periférica ao debate metodológico: ela define o que é possível ou impossível em termos de diversificação das práticas de ensino, reforçando a tese de Costa (2016), para quem a ausência ou a precariedade dos ambientes pedagógicos compromete o potencial da escola, limitando as possibilidades de desenvolvimento cognitivo estudantil e a aplicação de metodologias dinâmicas e inclusivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa de campo realizada junto aos professores das escolas investigadas em Manaus-AM gerou dados quantitativos e qualitativos que permitem compreender, com precisão, como os próprios docentes avaliam as práticas metodológicas e a relação com a reprovação escolar.

A pesquisa de campo realizada junto aos professores das escolas investigadas em Manaus-AM gerou dados quantitativos e qualitativos que permitem compreender, com precisão, como os próprios docentes avaliam as práticas metodológicas e a relação com a reprovação escolar.

O primeiro dado relevante diz respeito à percepção dos professores sobre a eficácia das próprias metodologias. Observa-se que 93,5% dos docentes consideram que as práticas pedagógicas que adotam promovem o desenvolvimento crítico e participativo dos estudantes, enquanto apenas 6,5% expressaram insatisfação com as metodologias utilizadas. A primeira vista, os números poderiam sugerir um cenário metodológico consolidado e positivo. Porém, quando cruzados com outros dados, o otimismo revela uma contradição pedagógica importante.

ISSN: 2358-8829

A percepção positiva docente quanto às metodologias aplicadas revela a valorização de práticas que incentivam a participação e a construção do conhecimento pelos estudantes. De acordo com as ideias de Bruner (1973), as metodologias que priorizam a descoberta e a reestruturação do saber contribuem para a autonomia intelectual, tonificando a função do estudante como agente do próprio aprendizado.

No entanto, a pesquisa aponta que a maior parte desses mesmos professores reconheceram que as metodologias de ensino são uma das variáveis que desencadeiam a reprovação escolar. 70,9% dos professores consideram que as metodologias influenciam negativamente e contribuem com a reprovação escolar. Outros 22,6% concordaram parcialmente que as metodologias influenciam nesse índice, e apenas 6,5% não souberam ou não quiseram opinar.

A contradição aponta para um fenômeno pedagógico recorrente: professores avaliam positivamente as metodologias em termos de intenção ou de esforço, mas reconhecem, ao mesmo tempo, que os resultados objetivos, expressos nos índices de reprovação, indicam que algo não funciona adequadamente.

Oliveira, Teixeira e Martins (2022) fundamentam essa leitura ao afirmar que as práticas pedagógicas que dialogam com a realidade do estudante e integram múltiplas linguagens favorecem o desenvolvimento de competências sociocríticas, possibilitando a aprendizagem significativa pela articulação entre teoria e prática em situações concretas do cotidiano escolar.

Freire (2021b) complementa essa análise ao afirmar que a reprovação escolar é reflexo de um sistema educacional que não considera as especificidades e necessidades dos estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social. Quando a condição não é atendida, seja por falta ou escassez de recursos, pela formação insuficiente ou resistência ao novo, o distanciamento entre a prática docente e a aprendizagem efetiva dos estudantes se mantém, retroalimentando o ciclo da reprovação.

A questão dos recursos tecnológicos é outro ponto crítico revelado pelos dados. Percebe-se uma divisão significativa na percepção docente: 64,5% dos professores acreditam que a escola dispõe de recursos tecnológicos sempre que necessário, mas 29% revelaram que a escola não oferece os recursos, e 6,5% informaram que nem sempre estão disponíveis. Esses números indicam que, embora recursos tecnológicos existam em certa medida nas escolas pesquisadas, há lacunas expressivas na qualidade, na quantidade e na acessibilidade, o que impacta diretamente a efetividade do suporte ao ensino.

ISSN: 2358-8829

Libâneo (2006) afirma que a eficácia do ensino contemporâneo depende da capacidade do professor unir conhecimento teórico e habilidades práticas no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A ausência ou a insuficiência dos recursos nas escolas públicas impede a incorporação de metodologias inovadoras, reforçando a dependência de práticas tradicionais, ainda que os professores reconheçam sua limitação.

Corroborando com, Costa (2016) destaca que a integração significativa da tecnologia ao currículo exige não apenas equipamentos, mas formação docente e políticas pedagógicas coerentes com a realidade escolar, a fim de garantir equidade no acesso ao conhecimento. Essa perspectiva evidencia que o problema não é apenas a ausência de aparelhos, mas a falta de condições sistêmicas que permitam ao professor fazer uso pedagógico efetivo das tecnologias disponíveis.

O fornecimento de material pedagógico é outra variável significativa. A pesquisa revela que 38,7% dos professores indicam que os materiais são disponibilizados sempre, e 25,8% afirmam que são fornecidos frequentemente. No entanto, 22,6% relatam que os materiais são disponibilizados apenas às vezes, 9,7% apontam que isso ocorre raramente e 3,2% dizem que nunca recebem.

Heleno (2017) aponta que a ausência de uma política educacional estruturada e equitativa, somada à descentralização imposta pelo modelo neoliberal, gera desigualdades na oferta de materiais, comprometendo a qualidade do ensino nas diferentes realidades escolares. A variação nas percepções sobre o fornecimento de materiais pedagógicos reflete, portanto, a ausência de políticas consistentes de gestão escolar que garantam condições objetivas estáveis para o trabalho docente, condições que, como destacado por Libâneo (2021), são fundamentais para a eficácia da prática pedagógica.

As atividades pedagógicas extraescolares, como saídas a campo, visitas técnicas e projetos fora do espaço de sala de aula, também compõem o conjunto de práticas metodológicas investigadas. Os dados revelam que 29% dos professores afirmam que essas atividades ocorrem sempre e outros 29% indicam que acontecem frequentemente, mas 25,8% apontam que ocorrem apenas às vezes, 9,7% consideram-nas raras e 6,5% afirmam que nunca acontecem.

Para Dias (2011), atividades fora da escola são essenciais para conectar os conteúdos escolares à realidade socioambiental dos estudantes, promovendo a

ISSN: 2358-8829

aprendizagem significativa. A oferta irregular dessas atividades reflete limitações institucionais que restringem a vivência de experiências interativas e contextualizadas, privando os estudantes de oportunidades de aprendizagem que vão além da sala de aula convencional.

A formação pedagógica contínua dos professores é outro fator de relevância direta para a qualidade das metodologias de ensino. A pesquisa indica que 32,3% dos docentes afirmam que a gestão escolar promove sempre a formação contínua alinhada ao perfil estudantil, e 22,6% afirmam que isso ocorre frequentemente. Porém, 19,4% indicam que ocorre apenas às vezes, 16,1% raramente, e 9,7% afirmam que nunca acontece.

Santos (2019) é enfático ao afirmar que as recomendações para a formação continuada são frequentemente implementadas em ações pontuais, cursos e seminários, sem que os professores atuem como construtores reflexivos do próprio desenvolvimento profissional. Libâneo (2021) complementa ao afirmar que a formação continuada só tem sentido quando proporciona reflexão crítica sobre a prática, reelaborando saberes e aperfeiçoando as estratégias pedagógicas em sintonia com a realidade da sala de aula.

Ao sistematizar as metodologias identificadas pelos professores como aquelas presentes no cotidiano escolar e que se relacionam com os índices de reprovação, a pesquisa revelou um repertório relativamente amplo de práticas citadas, que inclui exercícios em grupo e individuais, rodas de conversa, pesquisas, saídas a campo, leituras, confecção de cartazes, palestras, debates, aulas expositivas, projeção de filmes e vídeos, dinâmicas, dramatização, estudo dirigido e mostras pedagógicas, entre outras.

No entanto, apesar dessa variedade nominal, a análise dos dados evidencia uma concentração significativa nas metodologias de caráter mais teórico e repetitivo, o que sugere pouca ênfase em práticas que favorecem diferentes estilos de aprendizagem e expressão do conhecimento.

A predominância de exercícios e produção textual sinaliza o desafio pedagógico na adaptação das práticas às múltiplas formas de aprender. Como definido por Oliveira, Teixeira e Martins (2022), a diversificação metodológica é o que garante o envolvimento dos estudantes, sobretudo daqueles com dificuldades de aprendizagem ou com perfis distintos dos modelos pedagógicos hegemônicos.

Piaget (2008) reforça que a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante é estimulado a descobrir, construir e reconstruir conhecimentos, demandando estratégias

que valorizem a experimentação, a expressão criativa e a interação social no ambiente escolar.

Os depoimentos dos professores aprofundam essa análise com vozes concretas da realidade escolar investigada, identificando diretamente a relação entre a falta de recursos didático-pedagógicos e a queda na qualidade do ensino:

"A falta de acesso aos recursos didático-pedagógicos pode prejudicar a qualidade da aula e contribuir para a reprovação escolar, pois os estudantes podem ter dificuldade em compreender e assimilar o conteúdo sem o suporte adequado". (Professor 1)

"A falta de recursos didático-pedagógicos prejudica a qualidade das aulas, pois dificulta a diversificação das estratégias de ensino, tornando-as monótonas e ineficazes [...], contribuindo para o aumento da reprovação". (Professor 2)

"Os conteúdos são passados no quadro e os estudantes devem copiar, isso é muito limitante. Às vezes nem papel tem para impressão de uma atividade diferente. Essas deficiências tornam a aula entediante". (Professor 23)

Ausubel (2000) fornece o embasamento teórico para compreender esses depoimentos, a teoria da aprendizagem significativa parte do princípio de que o aprendizado acontece pela combinação entre os conhecimentos já existentes no repertório do estudante e as novas informações, resultando na formação de estruturas cognitivas elaboradas e duradouras.

A falta desses materiais, portanto, não é apenas um inconveniente logístico, é uma barreira epistemológica que impede a ancoragem do novo conhecimento em estruturas cognitivas preexistentes, tornando a aprendizagem superficial e efêmera. Freire (2021a) contribui ao afirmar que o empobrecimento dos recursos disponíveis na escola desestimula a participação discente, comprometendo tanto o desempenho acadêmico quanto o vínculo dos estudantes com o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante aos resultados deste estudo, evidenciou-se que a questão metodológica não é periférica ao fenômeno da reprovação, ela ocupa lugar central na compreensão do fracasso escolar, articulando-se com fatores estruturais, institucionais e formativos que precisam ser enfrentados de forma integrada.

ISSN: 2358-8829

O primeiro aspecto que merece destaque é a contradição revelada pelos próprios dados: embora os professores tenham avaliado positivamente as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, os mesmos docentes reconheceram que as metodologias de ensino constituem uma das variáveis que desencadeiam a reprovação escolar. A tensão entre a autoavaliação positiva e o reconhecimento do problema aponta para uma lacuna entre intenção e resultado pedagógico, os professores valorizam as práticas em termos de esforço e dedicação, mas os índices de reprovação indicam que algo no processo não alcança os estudantes de forma eficaz. Compreender a lacuna é o primeiro passo para superá-la.

Os dados empíricos revelaram que, apesar da variedade de práticas nominalmente disponíveis, há concentração no uso de metodologias de caráter teórico e repetitivo, com pouca ênfase em abordagens que favorecem diferentes estilos de aprendizagem. As metodologias tradicionais, centradas na transmissão passiva de conteúdos e desconectadas do contexto sociocultural dos estudantes, são insuficientes para promover a aprendizagem significativa, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A reprovação, portanto, é um fenômeno que se relaciona tanto com os fatores socioculturais quanto com as práticas escolares, não podendo ser reduzida ao desempenho individual do estudante.

De modo geral, concluiu-se que a superação da reprovação escolar nos anos finais do Ensino Fundamental em Manaus-AM, e, por extensão, em contextos similares no Brasil, passa necessariamente pela renovação das metodologias de ensino, sustentada por três pilares interdependentes: a diversificação das práticas pedagógicas, com ênfase em abordagens ativas, dialógicas e contextualizadas; o investimento contínuo na infraestrutura e nos recursos didático-pedagógicos das escolas públicas; e a consolidação de uma política efetiva de formação continuada dos professores, ancorada na escuta da comunidade escolar e nas demandas reais da sala de aula. Sem o enfrentamento articulado das três dimensões, as metodologias de ensino continuarão sendo, ao mesmo tempo, parte do problema e uma oportunidade não realizada de transformação

Palavras-chave: Metodologias; Reprovação escolar; Ensino fundamental; Socioconstrutivismo; Prática docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por iluminar meus caminhos e pensamentos, dando-me forças nos momentos de dificuldade. Agradeço às mulheres chefes de família pela força e por me permitirem pesquisar as nuances de suas lutas diárias, para que sejam expostas. Agradeço à orientadora Ana Kabanas pelo apoio, carinho e pelas orientações ao longo da escrita acadêmica deste trabalho e da tese de doutorado.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. D. L. et al. Neoliberalismo e políticas educacionais no Brasil: influências sobre a base nacional comum curricular. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação (CoNEdu), Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**, 15 a 17 de outubro de 2020, Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, Maceió - AL, Brasil, 2020.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Trad. L. Teopisto. Lisboa: Plátano, 2000. 226p. Título original: The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view.

BRUNER, J. S. **O Processo da Educação**. Trad. M. do C. Romão. 5 ed. São Paulo: Nacional, 1973. 88p. Título original: Education Process.

COSTA, R. **Currículo e aprendizagem: perspectivas socioconstrutivistas**. São Paulo: Cortez, 2016.

COUTINHO, C. **Metodologia socioconstrutivista e ensino: fundamentos e aplicações**. Porto Alegre: Penso, 2022.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 81 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

HELENO, C. R. M. A BNCC e o retrocesso na educação pública brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 537-549, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2025: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025

LEÃO, M.; GOI, M. E. J. Metodologias de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação Básica**, v. 6, n. 18, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br Acesso em: 06 ago. 2025.

OLIVEIRA, R.; TEIXEIRA, A.; MARTINS, C. Práticas pedagógicas e aprendizagem significativa no Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, n. 184, 2022.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Trad. D. A. Lindoso e R. M. R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

SANTOS, C.; EYNG, A. M. Políticas educacionais e reforma neoliberal no Brasil. **Revista de Educação**, v. 14, n. 17, 2011.

SANTOS, M. Formação continuada de professores: desafios e perspectivas. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO EDUCACIONAL DO AMAZONAS (SIGEAM). **Dados educacionais do estado do Amazonas**. Manaus: SIGEAM, 2024. Disponível em: https://sigeam.prodam.am.gov.br/gesc/ Acesso em: 1 ago. 2025.

VALE, I. Zona de Desenvolvimento Proximal e mediação pedagógica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 35, n. 1, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. J. C. Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.