

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu
Mestrado Profissional em Educação

SANDRA BEATRIZ MARTINS DA SILVA

**APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 9º ANO: NOVAS ESTRATÉGIAS, NA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO, A PARTIR DA BNCC.**

Jaguarão
2025

SANDRA BEATRIZ MARTINS DA SILVA

**APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 9º ANO: NOVAS ESTRATÉGIAS,
NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO, A PARTIR DA BNCC**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Aires Vieira

**Jaguarão
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

d581a da Silva, Sandra Beatriz Martins

Aprendizagem dos alunos do 9º ano: novas estratégias, na
construção do conhecimento a partir da BNCC / Sandra Beatriz
Martins da Silva.

99 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2025.

"Orientação: Maurício Aires Vieira".

1. Conhecimento. 2. Metodologias Ativas. 3. Estratégias. 4.
Formação Continuada. 5. BNCC. I. Título.

SANDRA BEATRIZ MARTINS DA SILVA

**APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 9º ANO: NOVAS ESTRATÉGIAS, NA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO, A PARTIR DA BNCC.**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós Graduação em Educação da
Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 19, dezembro de 2025.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Mauricio Aires Vieira
Orientador
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Veronice Camargo da Silva
(UERGS)



Assinado eletronicamente por **Maurício Aires Vieira, Usuário Externo**, em 19/02/2026, às 15:25, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Veronice Camargo da Silva, Usuário Externo**, em 19/02/2026, às 16:47, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ANA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 11/03/2026, às 15:44, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1970717** e o código CRC **48EE07DF**.

Dedico este trabalho a minha família que me encorajou muito durante este período de estudos e a todos os professores que me incentivaram para chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus por estar me dando saúde, coragem e força para superar as adversidades e desafios no decorrer deste curso.

A Universidade Federal do Pampa- Unipampa, Campus Jaguarão, por esta oportunidade de realizar o Mestrado. Aos professores pelos importantes contribuições em meu aprendizado.

Ao prof. Dr. Maurício Aires Vieira, pelas aprendizagens, pela paciência em realizar as orientações e pelas sugestões para a realização desta dissertação.

Aos colegas pelas constantes contribuições.

À minha família pelo apoio.

À escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco em Rosário do Sul, que me permitiu desenvolver a intervenção através da formação de professores.

À Banca examinadora que fará suas contribuições.

Enfim, para concluir, agradeço à todos os colegas, alunos, professores e amigos que de alguma forma foram presenças no decorrer de minha vida pessoal e profissional, compondo a minha vida na arte de aprender e ensinar, sempre evoluir na vida pessoal e profissional.

Gratidão!

*Dizem que a vida é para quem sabe viver,
mas ninguém nasce pronto. A vida é para
quem é corajoso o suficiente para se
arriscar e humilde o bastante para
aprender.*

Clarice Lispector

RESUMO

A presente dissertação investigou como a implementação de metodologias ativas, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode contribuir para a construção do conhecimento e o aumento do engajamento dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A inquietação da autora, pautada em sua trajetória docente e de gestão, surgiu diante do desinteresse crescente dos estudantes e da persistência de práticas pedagógicas tradicionais que pouco dialogam com as vivências e necessidades da juventude atual. O objetivo geral da pesquisa foi desenvolver, junto aos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco, uma proposta de formação continuada voltada para o uso de estratégias pedagógicas baseadas nas metodologias ativas. Dentre os referenciais teóricos utilizados, destacam-se autores como Ausubel, Freire, Perrenoud, Moran, Lévy e as diretrizes oficiais da BNCC, que fundamentaram a defesa de uma prática pedagógica mais significativa, crítica e participativa. A metodologia adotada foi qualitativa, do tipo pesquisa-intervenção, com abordagem participante. As técnicas de coleta de dados incluíram observações no contexto escolar, entrevistas com docentes e o desenvolvimento de uma formação continuada, composta por rodas de conversa e oficinas temáticas. A análise dos dados ocorreu de forma descritiva e interpretativa, ancorada nos princípios da análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que a formação docente baseada em metodologias ativas fortalece o protagonismo discente, promove maior participação nas aulas e contribui para uma ressignificação das práticas educativas. Além disso, observou-se uma ampliação no repertório pedagógico dos professores e uma aproximação mais sensível às demandas reais dos estudantes. A proposta de intervenção se mostrou potente ao articular teoria e prática, respeitando o contexto escolar e os desafios cotidianos da docência. Conclui-se que a formação continuada, quando construída de forma colaborativa e intencional, tem potencial transformador no cotidiano escolar. A inserção das metodologias ativas não apenas amplia as possibilidades didáticas, mas reafirma o papel do professor como mediador e do aluno como sujeito do próprio processo de aprendizagem. Esta pesquisa, portanto, oferece contribuições significativas para o campo da Educação, especialmente no que tange à inovação pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Formação continuada. BNCC. Protagonismo discente. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This dissertation investigated how the implementation of active methodologies, aligned with the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), can contribute to knowledge construction and increased student engagement in the 9th grade of Elementary Education. The author's motivation, rooted in her teaching and management experience, emerged from the growing student disinterest and the persistence of traditional pedagogical practices that hardly connect with the realities and needs of today's youth. The main objective of the study was to develop, together with teachers at the Barão do Rio Branco Municipal Elementary School, a continuing education proposal focused on the application of pedagogical strategies grounded in active methodologies. The theoretical framework was based on authors such as Ausubel, Freire, Perrenoud, Moran, and Lévy, as well as the official BNCC guidelines, which supported the defense of a more meaningful, critical, and participatory pedagogical approach. The study adopted a qualitative methodology, using action-research with a participatory approach. Data collection techniques included school context observations, teacher interviews, and the development of a continuing education program consisting of discussion circles and thematic workshops. The data were analyzed using descriptive and interpretative content analysis. The results showed that teacher training based on active methodologies strengthens student protagonism, promotes greater classroom engagement, and contributes to the redefinition of educational practices. Furthermore, teachers expanded their pedagogical repertoire and developed a more sensitive approach to the actual needs of students. The intervention proposal proved to be effective by articulating theory and practice while respecting the school context and the everyday challenges of teaching. It is concluded that continuing education, when collaboratively and intentionally designed, has transformative potential within the school environment. The inclusion of active methodologies not only broadens didactic possibilities but also reaffirms the teacher's role as a mediator and the student's role as the subject of their own learning process. Therefore, this research provides relevant contributions to the field of Education, especially regarding pedagogical innovation in the final years of Elementary Education.

Keywords: Active methodologies. Continuing education. BNCC. Student protagonism. Elementary education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO.....	5
1.1. Educação como Direito: Marcos Legais e Políticos.....	5
1.1.1 Constituição Federal	5
1.1.2 Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9394/96)	6
1.1.3 Plano Nacional de Educação (PNE)	8
1.1.4 BNCC em foco: Análise e reflexões.....	11
1.2. A Prática Docente e os Desafios na Aprendizagem dos Alunos do 9º Ano	19
1.3. Metodologias Ativas como Estratégia na Construção do Conhecimento	25
1.3.1 Sala de aula invertida.....	27
1.3.2 Ensino híbrido	28
1.3.3 Gamificação	29
1.4. Produção Bibliográfica Nacional sobre a Aprendizagem no 9º Ano.....	32
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	36
2.1. Enfoque metodológico	36
2.2. Tipo de estudo	38
2.3. Descrição do contexto, dos participantes ou população e o período em que a pesquisa foi realizada.....	40
2.4. Estudo	42
CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	50
3.1 OBSERVAÇÕES	50
3.2 ENTREVISTAS.....	57
3.2.1. A percepção docente sobre o processo de aprendizagem dos alunos do 9º ano... 58	
3.2.2. Os principais desafios enfrentados no trabalho pedagógico com os alunos do 9º ano.....	61
3.2.3. Influência da BNCC no planejamento e na execução das aulas.....	64

3.2.4. Respostas dos estudantes às propostas pedagógicas baseadas em metodologias ativas.....	67
3.2.5. Protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem.....	69
3.2.7. Apoio da escola frente às demandas do 9º ano.....	74
3.2.8. Aspectos fundamentais para melhorar a aprendizagem no 9º ano	77
3.2.9. Contribuições da formação continuada para a atuação docente	80
3.2.10. Sugestões para o fortalecimento das práticas pedagógicas no 9º ano	82
3.3 Proposta da Formação Continuada	85
CONCLUSÕES	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
APÊNDICES.....	I
ANEXOS.....	V

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Painel de monitoramento.....	10
Figura 2: Representação visual das 10 competências gerais da BNCC.....	16
Figura 3: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco..	41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Produção bibliográfica nacional sobre a aprendizagem no 9º ano	33
Tabela 2: Caracterização da escola participante da pesquisa	42
Tabela 3: Planejamento da Formação Continuada Desenvolvida com Professores do 9º.....	80
Figura 4. Observação em sala de aula.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E CÓDIGOS.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CF - Constituição Federal
CEB - Câmara de Educação Básica
CEEEd-RS - Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
EB - Educação Básica
EC – Emenda Constitucional
EF - Ensino Fundamental
ER - Estudos de Recuperação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CRE - Coordenadoria Regional de Educação
FICAI - Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério de Educação e Cultura
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
SME - Secretaria Municipal de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
RCG - Referencial Curricular Gaúcho
RE - Regimento Escolar
RS - Rio Grande do Sul
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC - Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSA - Teoria da Aprendizagem Significativa
SCIELO - Scientific Eletronic Library Online
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

INTRODUÇÃO

A educação constitui-se como um espaço de possibilidades, transformação e reinvenção, sendo capaz de modificar realidades e ampliar visões de mundo. Ao se tratar da prática educativa, compreende-se que destinos estão em jogo e que o papel do professor ultrapassa a simples mediação de conteúdos, sendo essencial para despertar talentos, promover o engajamento e incentivar a aprendizagem ativa e significativa. O processo de ensino, nesse sentido, torna-se mais eficiente quando a relação entre professor e aluno é ressignificada, abrindo espaço para a construção coletiva do conhecimento.

A formação integral do estudante, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exige do docente uma postura propositiva, capaz de desenvolver competências e habilidades fundamentais para a vida em sociedade. Embora a BNCC ainda seja alvo de discussões, sua função orientadora permite ao professor planejar suas ações pedagógicas com foco na formação humana, crítica e plural, considerando as demandas contemporâneas e os desafios da era da informação (França, 2020).

A autora desta pesquisa iniciou sua trajetória profissional na educação ainda jovem, ingressando no Magistério em 1986. Desde então, vem atuando com compromisso e sensibilidade na mediação entre escola, família e comunidade, buscando promover o desenvolvimento pleno do educando. Ao longo de sua caminhada, foi impulsionada por inquietações constantes sobre as práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à postura docente, à ausência de protagonismo estudantil, às dificuldades de aprendizagem e ao índice elevado de reprovações. Essas questões tornaram-se motivações centrais para a realização deste estudo.

A experiência profissional vivenciada, tanto na docência quanto na gestão escolar, reforçou a importância da formação contínua e da busca constante por práticas inovadoras. A participação em cursos, seminários e congressos contribuiu para o aprimoramento pessoal e profissional, além de ampliar a compreensão sobre os desafios enfrentados cotidianamente nas salas de aula. No contexto atual da escola em que atua, identificam-se práticas pedagógicas ainda pautadas na metodologia expositivo-dialogada, com forte centralidade no professor e com baixos índices de engajamento dos estudantes.

Partindo do pressuposto de que a formação continuada tem papel essencial na promoção de metodologias ativas, acredita-se que essas estratégias permitem o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, despertando nos alunos a capacidade de pensar criticamente, resolver problemas e aplicar o conhecimento em

diferentes contextos. Nesse processo, o aluno deixa de ser mero receptor de informações e passa a exercer um papel ativo na construção de saberes, alinhado às demandas do século XXI.

A atuação da pesquisadora na função de Coordenação Pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco possibilitou uma leitura mais aprofundada das necessidades formativas dos docentes, especialmente no que se refere à elaboração de propostas pedagógicas mais alinhadas à BNCC. A observação cotidiana evidenciou a importância de práticas que favoreçam o protagonismo discente e a construção autônoma do conhecimento.

A escolha dos sujeitos participantes do estudo está diretamente relacionada ao vínculo profissional da pesquisadora com a instituição de ensino, possibilitando uma aproximação crítica e sensível com a realidade investigada. Além disso, os resultados obtidos por meio da pesquisa poderão contribuir com os processos de planejamento e intervenção pedagógica da equipe gestora da qual a pesquisadora faz parte.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco está localizada na cidade de Rosário do Sul, estado do Rio Grande do Sul. Fundada em 22 de março de 1969, a escola leva o nome do patrono José Maria da Silva Paranhos, conhecido como Barão do Rio Branco. A instituição pertence à Rede Municipal de Ensino e atende cerca de 400 alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, funcionando em dois turnos (manhã e tarde), na Rua Cacequi, s/n, Bairro Rio Branco.

Problema:

Como a implementação de metodologias ativas, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode contribuir para a construção do conhecimento e o aumento do engajamento dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?

Objetivo geral:

Este estudo tem como objetivo desenvolver em colaboração com os professores com os professores do Ensino Fundamental 9º ano uma proposta de formação continuada voltada para a aplicação de práticas pedagógicas fundamentadas nas metodologias ativas. A intenção é romper com o modelo tradicional, no qual o aluno assume uma postura passiva, e promover uma mudança significativa na relação entre ensino e aprendizagem,

onde o estudante se torna protagonista na construção do próprio conhecimento, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Objetivos específicos:

- Promover rodas de conversa com os professores a fim de identificar as possíveis causas da baixa participação e do envolvimento nas aulas;
- Realizar encontros formativos com os docentes, com foco no estudo da BNCC e nas metodologias ativas, proporcionando embasamento teórico-prático para a implementação dessas estratégias em sala de aula;
- Mapear produções acadêmicas recentes que abordam a aplicação de metodologias ativas no Ensino Fundamental, a fim de fortalecer teoricamente a proposta de intervenção;
- Elaborar uma proposta de formação continuada para os docentes da escola, com ênfase em novas estratégias pedagógicas alinhadas à BNCC, visando a melhoria da aprendizagem e o protagonismo estudantil.

Diante do exposto, compreende-se que a presente pesquisa busca contribuir com o debate sobre a prática pedagógica no 9º ano do Ensino Fundamental, oferecendo um olhar sensível sobre os desafios enfrentados pelos docentes, os caminhos possíveis de superação e as potencialidades do processo formativo como ferramenta de transformação. Nesse sentido, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos principais.

O Capítulo 1 compõe o Marco Teórico, construído com base em autores renomados e em produções recentes da área da Educação, abordando os fundamentos da aprendizagem significativa, as diretrizes da BNCC, o papel do professor como mediador do conhecimento e as possibilidades das metodologias ativas no contexto escolar.

O Capítulo 2 refere-se à Metodologia da pesquisa, na qual se descreve o tipo de estudo adotado, os procedimentos metodológicos utilizados, os instrumentos de coleta e análise dos dados, bem como os critérios éticos que nortearam todo o percurso investigativo.

O Capítulo 3 apresenta os Resultados e Discussão, organizados a partir das observações realizadas no contexto escolar, das entrevistas com os docentes e da proposta

de formação continuada implementada ao longo da investigação. Cada etapa é analisada à luz da literatura, buscando construir um diálogo entre teoria e prática.

Por fim, contempla a conclusão final, nas quais são sistematizadas as principais conclusões da pesquisa, destacando as aprendizagens obtidas, os avanços percebidos no campo de estudo e as sugestões para novas investigações e intervenções no cotidiano escolar.

Essa estrutura busca dar coerência e fluidez à leitura, conduzindo o leitor a uma compreensão ampla e aprofundada dos objetivos, caminhos percorridos e contribuições desta dissertação para a área da Educação.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1. Educação como Direito: Marcos Legais e Políticos

1.1.1 Constituição Federal

Para que se possa compreender mais sobre a organização do país e o sistema pelo qual todo cidadão é submetido elege-se aqui a Constituição República Federativa do Brasil (CF) de 1988, um documento jurídico que estabelece princípios e normas para a organização do Estado, bem como os direitos e deveres de todo o cidadão. A CF de 1988 é a lei máxima de nosso país, elaborada pela Assembleia Nacional Constituinte, tornando-se um importante instrumento que valida às demais leis normativas.

Segundo a CF, nos artigos citados abaixo a educação e o ensino fundamental são direitos de todo cidadão a ser ofertado pelo estado. Aqui se destaca como importantes referenciais teóricos para este trabalho de intervenção na área da educação:

Art. 205- A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Art.206- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V- valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII- garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988)

Art-227-É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Essa abordagem da CF de 1988 traz fortemente o direito à aprendizagem, destacando a educação como um direito de todos. Assim, cabe ao corpo docente fazer

cumprir a legislação nacional e defender o direito ao aprendizado e a escola pública com garra, pois são profissionais; tem-se o dever de garantir o direito de todos os jovens, crianças e adultos e lutar para que todos possam aprender pensar a escola como um todo, uma e única, dessa forma as práticas escolares têm que apresentar uma intencionalidade, uma intenção pedagógica, uma sabedoria. É necessário saber o porquê, para que e quando a escola existe e ela está aqui. Também é fundamental que a escola tenha claro em seu planejamento estratégias para o tipo de ser humano que quer preparar para a sociedade; onde deseja chegar, sendo, portanto necessário que tais questionamentos sejam feitos para que haja reflexão nas práticas pedagógicas de ensino.

O artigo 206 da CF de 1988 é o que rege a educação no país, estabelecendo os princípios que devem servir de base para todos. Corrobora com demais artigos da CF/88 no que se refere ao direito de igualdade do ser humano, neste caso acesso e permanência na escola. Dentre o princípio de liberdade, todos têm liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Isso significa, que os profissionais possuem liberdade para exercer seu trabalho com pluralismo de ideias e estratégias de ensino, seja na instituição privada ou pública. Também assegura a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Essa é uma das maneiras de proporcionar igualdade e equidade¹ de condições a todos os que querem aprender, salvo é claro que dos 4 aos 17 anos o ensino é obrigatório. Porém, neste artigo não é somente voltado às necessidades e aos benefícios dos alunos, também aborda as questões referentes aos professores como valorização profissional; plano de carreira, entre outros, além de, na forma da lei garantir a gestão democrática nos estabelecimentos públicos de ensino. Esses princípios visam um padrão de educação de qualidade.

1.1.2 Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9394/96)

Com o propósito de reafirmar os referidos artigos da carta Magna, foi criada e aprovada em dezembro de 1996 com o número 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) com a finalidade de garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública, baseada no princípio do direito universal à educação, define e organiza o sistema

¹ Equidade: proporcionar condições necessárias para que todos tenham acesso em condições de igualdade.

educacional brasileiro como: princípios, diretrizes, estrutura e organização do ensino em todas as esferas e setores.

Os artigos 32, 33 e 34 são os que regem os princípios, diretrizes, estrutura e organização do ensino fundamental. A LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 32, aborda que é obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

Art. 32- I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

O que a Lei aborda nesse artigo é a obrigatoriedade, a gratuidade e os direitos do aluno para a sua formação básica. Esse artigo já foi alterado duas vezes. A primeira pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que alterou a idade inicial no ensino fundamental, de 7 para 6 anos, mas que mantinha a duração total do ensino fundamental em oito anos. A segunda pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que, além de permitir o ingresso ao ensino fundamental aos 6 anos de idade, aumentou para nove anos a duração do ensino fundamental. Todas as alterações são bem vindas, mas mais do que garantir o ingresso e a permanência na escola, entendemos que é necessário oportunizar e garantir o aprendizado e por consequência a aprovação.

Este artigo traz benefícios ao educando no sentido de criar possibilidades que contribuam à consolidação de um ambiente escolar que estimule a participação ativa e a autonomia do aluno. Para além da garantia legal do acesso e da permanência na escola, o que está em jogo é a qualidade da experiência educacional oferecida. Ao propor diferentes formas de progressão escolar, este artigo amplia a compreensão sobre como o ensino fundamental pode ser vivenciado de maneira mais acolhedora e efetiva, respeitando os tempos e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a possibilidade de organização da escolarização por ciclos com progressão continuada representa uma tentativa concreta de romper com a lógica tradicional da reprovação, criando uma cultura escolar mais voltada ao desenvolvimento integral dos alunos (Brandão, 2010, p. 87).

Dentre estes três artigos que tratam o ensino fundamental, ao art. 33 refere-se ao ensino religioso, um tema muito importante em um país laico onde a educação, obrigatoriamente também é laica, ou seja, a escola não pode intervir na crença ou dogma de nenhuma religião, mas basear-se em regras do campo científico. Dessa forma, o art. 33 determina que a matrícula do ensino religioso seja facultativa, porém é parte integrante da formação básica do cidadão, constituindo-se disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, mas deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País. Outro fator importante deste artigo é que atendendo e respeitando as diversidades culturais religiosas ocorre o combate à discriminação e ao preconceito, assim como é vedado quaisquer formas de proselitismo.

Ressalta-se ainda que a definição dos conteúdos a ser ministrados no espaço educacional deve estar em comum acordo com a orientação dos sistemas de ensino, após ouvirem entidades civis, constituídas pelas diferentes denominações religiosas.

No art. 34, está determinada a jornada no ensino fundamental que deverá incluir pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, podendo ser progressivamente ampliado o período de permanência na escola. Este artigo trata também do turno integral que fica a critério dos sistemas de ensino.

1.1.3 Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um plano decenal, por força constitucional, isto é, ultrapassa governos, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e que deveria ter vigor até 2024, porém foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025.

A lei que prorrogou o PNE foi sancionada em 25 de julho de 2024, sob nº 14.934/24, mantendo as diretrizes e metas estabelecidas para o desenvolvimento da Educação Básica no País nas esferas estaduais e municipais da educação.

A razão da prorrogação do PNE foi porque até o final de 2024 ocorreu o descumprimento de várias metas, muitas delas agravadas pela pandemia da Covid-19, conforme o Painel de Monitoramento do PNE.

O PNE passou a vigorar com mais força com a CF de 1988, o qual foi previsto no seu artigo duzentos e quatorze, com a seguinte redação:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de

colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Incluído pela EC n. 59/2009).

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria na qualidade de ensino;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica e tecnológica do país;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - Valorização dos(as) profissionais da educação; e

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (9.394/96), regulamentou o PNE, o qual segundo a lei, o mesmo foi elaborado pela União com colaboração dos Municípios, Estados e Distrito Federal. No ano de 2001 foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação. O atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) tem vigência de dez anos, possuindo 20 metas para a educação do país, sendo a Meta 2, específica para o Ensino Fundamental . Portanto, até 2024 deveriam ser alcançados os seguintes objetivos:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

As metas do PNE têm como foco a garantia do direito à educação com qualidade, assegurando o acesso, a universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais, a redução das desigualdades, a valorização da diversidade e a valorização dos profissionais da educação.

A Meta 2, que preconiza “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa

etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE”, inicialmente prevista para ser cumprida até 2014, não foi alcançada. Mesmo antes da pandemia da Covid-19, o acesso pleno de todas as crianças nessa faixa etária ao ensino fundamental ainda não havia sido consolidado no Brasil. Com o advento da pandemia, os impactos foram ainda mais severos, provocando uma redução no percentual de cobertura, que passou de 97,2% em 2014 para 96,3% nos anos seguintes (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023).

Ainda, considerando a análise feita pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação de 2023, pode-se afirmar que houve uma queda pós-pandêmica registrada pela Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua – PNDA Contínua, mesmo que se diga que foi de forma limitada devido ao fato do ano de referência para os cálculos de variação ser o início do PNE, incluindo assim o progresso anterior. Outro ponto preocupante no cumprimento da Meta 2, já era notado no saldo do período de 2014 a 2022, quando houve um avanço médio de 1,1 ponto percentual ao ano, isso é menos da metade do que seria necessário para o cumprimento da meta no prazo.

Seguindo na avaliação do cumprimento das metas, foi criado em 2016 o Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação – PNE que se trata de uma plataforma que reúne os resultados dos indicadores referentes as 20 metas do PNE e permite realizar análises considerando a área que quer analisar os resultados, visando ter uma visão da evolução do plano.

A apresentamos a figura do painel de monitoramento.

Figura 1: Painel de monitoramento.



Mesmo que os resultados ainda não estejam dentro do esperado, o PNE para atingir a Meta 2, criou propôs estratégias como criar mecanismos para acompanhamento individual do estudante do ensino fundamental, na perspectiva de acompanhar e monitorar seu acesso e permanência na escola aos beneficiários de programas de transferência de renda, com acompanhamento e assistências necessárias. Nesse aspecto, realizar busca ativa, quando as crianças estão fora da escola contando com parcerias de outras áreas.

O auxílio à locomoção dos alunos por meio de disponibilidade de transportes, visando proporcionar equidade na oportunidade dos alunos do campo de desenvolverem seus estudos de maneira mais confortável. Além disso ainda, prevê a manutenção física das escolas, assim como aquisição de equipamentos, material didático e a formação continuada de professores, inclusive nas diferenças étnicas como o caso das comunidades indígenas e quilombolas.

Mesmo com todas essas estratégias, ainda assim, o PNE ainda não atingiu plenamente as suas metas, sendo necessário, prorrogá-lo até este ano de 2025, na expectativa do novo PNE.

1.1.4 BNCC em foco: Análise e reflexões

De acordo com Charlot (2000), o que nos faz seres humanos, é a capacidade de aprender e nos desenvolvermos. Somos obrigados a aprender desde quando nascemos, ou seja, estamos aprendendo a todo o tempo e, quando se pensa em educação, cujo termo, segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, significa "ação e efeito de educar (FERREIRA, 2009), é um processo em si mesmo, entendendo por educar "desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais do homem". Nesse desenvolvimento do ser humano, a educação holística se torna indispensável, pois é no ensino primário que se desperta o gosto por estudar e a compreensão da relevância do estudo para a vida das pessoas. Segundo as novas diretrizes educacionais da BNCC, para que a educação brasileira tenha qualidade e equidade² é necessário contemplar de forma crítica as novas

² Disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um. (SANTOS, 2008, p.246).

práticas de linguagem e produções, fazendo com que seja fomentado o uso das tecnologias digitais e, também reconhecer discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, e aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BNCC, 2017).

Desta forma, a BNCC tem como objetivo garantir o acesso e a permanência do educando na escola, sendo um instrumento fundamental e necessário para que sistemas e redes de ensino, independente da região em que estejam situados, possam ter o mesmo espaço comum de aprendizagem.

É um documento oficial que assegura direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que todos os alunos possam desenvolver e progredir nas aprendizagens essenciais, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (EB).

Segundo a BNCC, a Educação Básica, deve visar à formação e o desenvolvimento humano global em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Ela deve promover “uma educação voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14), embora seja um documento norteador, a proposta só será bem sucedida, se transformada em práticas pedagógicas, dando ênfase a um aluno protagonista e no professor como um mediador, incluindo as visões já consolidadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96).

A BNCC afirma que:

[...] contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. (BNCC, 2017, p. 59).

Para abordar competências e habilidades, neste trabalho, foram utilizadas as concepções desenvolvidas pela BNCC (BRASIL, 2018, p.8), cuja competência trata da “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)”, ao passo que as habilidades envolvem “[...] (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

A resolução CNE/CP 2/2017 é clara: direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser expressos em competências e habilidades. A BNCC aborda dez competências gerais que devem guiar a ação educativa em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BNCC na prática, 2017, p. 12)

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitude e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2017, p. 8)

O tema competências e habilidades foi muito bem abordado por Perrenoud (1999), com o lançamento do seu livro “Dez competências para ensinar”, publicado pela Artmed em 2000, onde ele aborda as competências profissionais do professor, com ênfase nas mais atuais que se trata muito mais de um horizonte do que um conhecimento consolidado.

No entendimento deste autor as competências diferem de saberes, mas se constituem em instrumentos capazes de mobilizar, integrar e orquestrar tais recursos. Segundo ele é necessário saber organizar e dirigir situações de aprendizagem, pois é preciso sair da condição mecânica de aprendizagem, criando outros tipos de situações que levem para essa aprendizagem sendo que o conhecimento dos conteúdos é algo secundário. Já nesse contexto o professor tem que programar seu trabalho a partir das representações dos alunos, sendo que muitas vezes além de se colocar no lugar do aluno tem que haver um entendimento mais profundo em outras ciências para compreender a lógica das coisas.

No decorrer das competências descritas por Perrenoud (1999) pode-se perceber que ele dá ênfase a vários aspectos que envolvem o aluno como relação escola-família, professor-aluno, progressão nos estudos, formação de professores entre outras competências que também se encontram nos documentos oficiais da educação brasileira. Para ele o grande desafio é criar ações e tarefas que imponham verdadeira cooperação provocando as aprendizagens almejadas.

Segundo Mendonça, de acordo com o pensamento de Perrenoud

Toda pedagogia diferenciada é baseada em cooperação ativa dos alunos e de seus pais, não havendo um manual para conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; logo, não se resume a fazer uso inteligente de instrumentos nem de colocar um aluno como monitor. É o educador buscar conhecer sua turma e suas necessidades para então adaptar os dispositivos (MENDONÇA, 2023, p. 2).

Ainda seguindo esse pensamento de que é necessário haver criatividade para que o aluno se torne agente de seu conhecimento, concorda-se com Ausebel (2000) que é do mesmo pensamento de Perrenoud, quando apresenta a Teoria da Aprendizagem significativa. Segundo ele

a principal diferença entre a aprendizagem por memorização e a significativa é que memorizar lida com a estrutura cognitiva arbitrária e literal, enquanto a outra lida com a não arbitrária e não literal. Com isso, a retenção significativa se torna superior à memorização (AUSEBEL, 2000, p.25).

Concorda-se com esses autores quando se fala em competências e habilidades, pois é necessário criar oportunidades e situações para desenvolver as habilidades que se deseja alcançar. Em relação à aprendizagem, a memorização de conteúdos não é estímulo para a busca de novos horizontes, porém quando se é desafiado a construir o conhecimento e lhe for oferecido o suporte e as orientações necessárias, o aprendizado acontece de maneira mais eficaz e eficiente.

Sabidamente aulas expositivas baseadas apenas nas instruções que os professores repassam aos estudantes já fazem muito tempo que não despertam interesse e não sustentam mais uma educação de qualidade. Desde a promulgação da LDB, há uma “luta” para que na escola não se aprendam apenas conteúdos e sim, preza-se pelo desenvolvimento pleno do educando, desde as séries iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, para que ocorra o desenvolvimento pleno e a formação para a cidadania precisa-se definitivamente buscar um currículo que trabalhe competências e habilidades que enfatizem o desenvolvimento da autonomia do estudante e o desenvolvimento do seu senso crítico e criativo.

Ao longo da Educação Básica, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais que pretendem assegurar, como resultado de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Em cada etapa da educação básica, são assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências, para cada campo foram definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em grupos por faixa etária (BNCC, 2017, p. 25).

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BNCC

na prática, 2018, p. 23)

As habilidades que são as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os alunos. São sempre iniciadas por um verbo que explicita o processo cognitivo envolvido.

[...] As habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas pelo professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (BNCC, 2017, p. 30).

Quanto as dez competências gerais da Educação Básica, mencionadas na BNCC (Brasil, 2017), na Resolução CNE/CP nº 2/2019, publicada em 15 de abril de 2020, são assim definidas e apresentadas a fim de serem desenvolvidas por professores em formação inicial ou continuada, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital) para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

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

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (BRASIL, 2020, p. 13).

Figura 2: Representação visual das 10 competências gerais da BNCC



Fonte: autora, 2025.

A BNCC propõe o desenvolvimento de competências digitais que vão além do uso instrumental da tecnologia, incorporando crítica, ética e criatividade. No 9º ano do Ensino Fundamental, destaca-se o aprofundamento das seguintes três competências que

dialogam diretamente com a cultura digital:

A quinta competência geral da BNCC propõe que o aluno compreenda, utilize e crie tecnologias digitais de forma crítica e ética. Esse domínio ganha destaque no 9º ano, momento em que os estudantes já possuem certa familiaridade com as ferramentas e são convidados a ir além da navegação básica para produzir conteúdo, interagir de forma responsável e compreender os impactos sociais da tecnologia.

Segundo Pierre Lévy (2010), a cibercultura exige não só habilidades técnicas, mas a capacidade de transformar informação em conhecimento coletivo e colaborativo. Ele defende que o espaço digital amplia os processos de aprendizagem e fortalece a inteligência coletiva, o que está em sintonia com as propostas da BNCC.

No 9º ano, a comunicação é reforçada por meio da competência nº 4, incentivando o uso de múltiplas linguagens (verbal, visual, sonora e digital) como ferramenta para construir sentidos. Com isso, o aluno é incentivado a compartilhar ideias e se posicionar, desenvolvendo autoria, criticidade e respeito às diversas formas de expressão, inclusive nas redes sociais.

De acordo com Kenski (2012), a comunicação na era digital não é apenas uma habilidade técnica, mas um processo formativo que deve ser orientado pela ética, pelo diálogo e pela escuta sensível, ampliando o papel do estudante como produtor de sentidos.

A competência nº 7 trata do desenvolvimento da argumentação baseada em dados e evidências. No 9º ano, isso se traduz em propostas que desafiem o aluno a posicionar-se criticamente sobre temas sociais, ambientais e tecnológicos. Trabalhar com fontes confiáveis, checagem de informações e análise de discursos é essencial nessa etapa.

Rojo (2013) reforça que a argumentação na cultura digital está profundamente ligada ao letramento crítico e à formação cidadã, exigindo do professor mediações cuidadosas para que o aluno não apenas opine, mas reflita com base em fundamentos sólidos.

Com essas dez competências gerais, a BNCC tem como propósito contribuir para a construção de uma sociedade mais ética, democrática, responsável, sustentável e solidária, que respeite e promova a diversidade e os direitos humanos, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC na prática, 2018, p. 110).

Portanto, com base neste documento oficial, defende-se aqui que os jovens compreendam que é preciso dar continuidade nos estudos, que nos anos finais do

fundamental já é possível projetar seus sonhos e o que fazerem para alcançar seus objetivos.

Ao final do Ensino Fundamental, é esperado que o estudante egresso tenha desenvolvido competências que o preparem não apenas para dar continuidade aos estudos, mas também para viver de forma crítica, ética e responsável em sociedade. Dentre as dez competências gerais propostas pela Base Nacional Comum Curricular, algumas se revelam como fundamentais para essa formação ampla, como o domínio do conhecimento, a atuação consciente na cultura digital e a construção de um projeto de vida com base em escolhas autônomas e responsáveis. A competência relacionada ao conhecimento, por exemplo, vai muito além da simples memorização de conteúdos escolares. Trata-se da capacidade de compreender a realidade, mobilizar saberes de diferentes áreas, interpretar dados e resolver problemas de maneira criativa. De acordo com Mizukami (2021), a aprendizagem que realmente transforma é aquela que se ancora no sentido, no contexto e na construção compartilhada entre professor e aluno, pois só assim o conhecimento se torna relevante e significativo na vida do estudante.

Nesse mesmo horizonte, a cultura digital assume uma função estratégica na formação do sujeito contemporâneo. Em um mundo marcado por interações digitais constantes, é indispensável que o estudante saiba utilizar as tecnologias não apenas como ferramentas, mas como espaços de produção de sentidos, de diálogo e de construção colaborativa de conhecimento. A BNCC aponta que é necessário desenvolver a habilidade de acessar, selecionar e produzir informações com criticidade e responsabilidade. Para Lévy (2010), a cultura digital deve ser compreendida como um novo ecossistema cognitivo, onde a aprendizagem ocorre em rede, de maneira compartilhada e aberta, exigindo da escola uma ressignificação de suas práticas pedagógicas. O autor afirma que a inteligência coletiva, quando promovida na escola, potencializa o protagonismo do aluno e amplia as formas de expressão e criação no ambiente digital.

Outro eixo que merece destaque no perfil de saída do estudante do Ensino Fundamental é a competência voltada à construção do projeto de vida. A escola, neste caso, deve assumir o papel de espaço de escuta, reflexão e apoio às escolhas dos estudantes, promovendo atividades que favoreçam o autoconhecimento, o reconhecimento das potencialidades e a definição de metas pessoais e profissionais. De acordo com Saraiva (2020), o projeto de vida não se reduz a uma orientação vocacional,

mas se constitui como um processo pedagógico que envolve valores, sentidos e compromissos, permitindo ao estudante vislumbrar possibilidades concretas de futuro com base em sua realidade. Nessa mesma linha, Morin (2015) defende que educar é também ajudar o sujeito a assumir seu destino com lucidez, responsabilidade e liberdade, o que exige da escola um olhar mais sensível e atento às singularidades e aos desejos de cada aluno.

Essas três competências, o domínio do conhecimento, a cultura digital e o projeto de vida formam, juntas, um alicerce essencial para que o egresso do Ensino Fundamental possa atuar de forma autônoma, crítica e participativa na sociedade. Mais do que cumprir um currículo, trata-se de formar sujeitos capazes de pensar, criar e transformar o mundo em que vivem.

1.2. A Prática Docente e os Desafios na Aprendizagem dos Alunos do 9º Ano

A prática docente no 9º ano do Ensino Fundamental se depara com uma complexidade própria, marcada por múltiplos desafios que envolvem tanto os aspectos pedagógicos quanto os emocionais. Neste contexto, o professor se torna um agente essencial para garantir não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a permanência e o desenvolvimento integral dos estudantes, que vivenciam um momento de transição entre ciclos e identidades.

A adolescência, fase predominante entre os alunos do 9º ano, é um período de intensas mudanças físicas, cognitivas e socioemocionais. Essas transformações impactam diretamente o processo de aprendizagem, exigindo do docente uma postura sensível, adaptável e acolhedora. Segundo Del Prette e Del Prette (2020), compreender o aluno em sua totalidade é o primeiro passo para uma prática pedagógica efetiva e respeitosa.

Além das mudanças individuais, os estudantes enfrentam uma escola muitas vezes tradicional e pouco conectada com suas vivências. Isso pode gerar sentimentos de desmotivação, distanciamento e até mesmo evasão. A pesquisa de Ferreira e Oliveira (2023) aponta que o desinteresse escolar, no 9º ano, está fortemente relacionado à ausência de metodologias que dialoguem com o universo juvenil e à carência de escuta ativa por parte da escola.

A prática docente, nesse cenário, não pode mais ser concebida como mera transmissão de conteúdos. É preciso ressignificá-la como um espaço de diálogo, troca e

construção conjunta de saberes. Conforme defende Freire (1996), ensinar exige escutar, respeitar e promover a autonomia dos sujeitos, especialmente daqueles que já expressam questionamentos próprios da adolescência.

Um dos desafios mais frequentes relatados por professores do 9º ano é a dificuldade em manter o engajamento dos alunos. As distrações do mundo digital, somadas a uma rotina escolar desatualizada, tornam a tarefa de ensinar ainda mais exigente. Diante disso, cabe ao docente reinventar sua prática, incorporando recursos tecnológicos e estratégias ativas que possibilitem uma aprendizagem mais significativa (Moran, 2022).

A relação entre professor e aluno assume um papel central nesse processo. Um vínculo pautado na confiança e no respeito mútuo favorece o ambiente de aprendizagem e contribui para a permanência do estudante na escola. De acordo com Libâneo (2021), o professor é também um mediador de conflitos, um orientador de trajetórias e um facilitador do desenvolvimento de competências.

Outro ponto que merece destaque é o aumento da diversidade nas salas de aula. Os docentes precisam lidar com diferentes ritmos de aprendizagem, realidades sociais, histórias familiares e desafios cognitivos. Isso exige formação continuada e políticas públicas que ofereçam suporte real à prática pedagógica, como defendem Nóvoa e Alarcão (2020), ao ressaltarem a importância de uma docência reflexiva e coletiva.

A escuta pedagógica, nesse contexto, emerge como uma ferramenta potente. Mais do que ouvir o que o aluno diz, trata-se de interpretar suas expressões, suas ausências, seus silêncios. Segundo Silva e Rodrigues (2022), a escuta ativa permite identificar barreiras emocionais que muitas vezes interferem na aprendizagem e dificultam o rendimento escolar.

A avaliação também é um ponto sensível da prática docente. No 9º ano, onde muitos alunos se preparam para processos seletivos ou para o Ensino Médio, a pressão por resultados pode obscurecer a real função da avaliação: diagnosticar, orientar e promover aprendizagens. Perrenoud (2020) ressalta que a avaliação precisa ser formativa, contínua e dialógica, permitindo ao aluno compreender seu processo e avançar.

Ainda dentro dos desafios enfrentados, destaca-se a carência de tempo para planejamento pedagógico de qualidade. A sobrecarga de tarefas burocráticas impede que

o professor se dedique à elaboração de propostas inovadoras, limitando sua atuação ao cumprimento de conteúdos, muitas vezes descontextualizados da realidade dos alunos.

As políticas educacionais também impactam diretamente a prática docente. Reformas curriculares, como a própria BNCC, demandam reorganizações no modo de ensinar, exigindo que o professor compreenda novas competências e habilidades. De acordo com Saviani (2021), toda proposta pedagógica deve considerar o contexto histórico e social, para não se tornar apenas um instrumento tecnocrático.

Muitos docentes relatam dificuldades com o uso de tecnologias digitais em sala, tanto por falta de formação quanto por ausência de infraestrutura. Isso limita o uso de recursos inovadores e gera insegurança profissional. Segundo Almeida e Valente (2022), a integração das TDICs deve ser gradual, acompanhada de apoio técnico e pedagógico.

O protagonismo estudantil é outro aspecto fundamental no 9º ano. Os alunos querem participar das decisões, opinar sobre o que aprendem e como aprendem. A prática docente precisa, então, se abrir ao diálogo e incorporar estratégias de ensino que valorizem a autonomia e a criatividade dos adolescentes.

A indisciplina escolar, muitas vezes apontada como um problema, pode ser vista sob outra ótica: a de um sintoma de desengajamento e ausência de pertencimento. Quando os estudantes se reconhecem no ambiente escolar, os conflitos diminuem e a cooperação aumenta. Isso depende, em grande parte, da escuta e da intencionalidade pedagógica dos professores.

O apoio da equipe gestora também é essencial para o sucesso da prática docente. Uma gestão participativa, que valorize o professor e crie espaços de formação colaborativa, fortalece a identidade profissional e incentiva a inovação. Conforme Oliveira e Costa (2021), escolas com liderança pedagógica ativa tendem a apresentar melhores resultados educacionais.

A formação docente, nesse sentido, deve ir além dos cursos pontuais. É necessário construir uma cultura de aprendizagem entre pares, com trocas, reflexões e análise de práticas. Essa formação continuada precisa estar ancorada nas necessidades reais da sala de aula, como defendem Tardif e Raymond (2020).

Além disso, a saúde mental do professor precisa ser considerada. A sobrecarga emocional, as cobranças e a solidão da docência têm levado muitos profissionais ao

adoecimento. O cuidado com o bem-estar docente deve ser parte integrante das políticas educacionais e das ações escolares cotidianas.

A inclusão também se apresenta como um desafio na prática pedagógica. Estudantes com deficiências, transtornos de aprendizagem ou dificuldades emocionais exigem estratégias diferenciadas e acompanhamento especializado. Segundo Mantoan (2021), a escola inclusiva não se faz apenas com discursos, mas com ações concretas que garantam o direito de todos aprenderem.

A gestão da sala de aula, quando baseada no diálogo e na clareza de regras, pode ser uma aliada na criação de um ambiente seguro e propício ao aprendizado. De acordo com Zabala (2020), a organização do espaço pedagógico deve considerar tanto os aspectos físicos quanto os relacionais, com o intuito de favorecer interações positivas e aprendizagens significativas.

Outro fator importante a ser considerado é o currículo oculto, ou seja, aquele que é transmitido de maneira não oficial, por meio de atitudes, rotinas e relações. Muitas vezes, ele reproduz desigualdades e preconceitos que afetam diretamente a autoestima e a motivação dos estudantes. Reconhecer e transformar esse currículo também é papel do professor comprometido com uma prática crítica e emancipadora (Arroyo, 2021).

A prática docente eficaz exige planejamento intencional e flexível. O docente do 9º ano precisa conhecer profundamente os conteúdos curriculares, mas também saber adaptá-los à realidade concreta dos alunos. Isso demanda sensibilidade, criatividade e domínio das múltiplas linguagens que compõem o universo juvenil, como apontam Kenski e Moran (2022).

A presença das tecnologias na vida dos adolescentes impõe à escola o desafio de integrar essas ferramentas de forma pedagógica e ética. Não se trata apenas de utilizar recursos digitais, mas de provocar reflexões sobre os usos críticos e responsáveis dessas tecnologias. Segundo Pretto (2021), a educação digital vai além do domínio técnico: ela exige formação para a cidadania e a participação ativa na sociedade em rede.

A articulação entre os componentes curriculares também pode contribuir para uma prática mais integrada e significativa. Projetos interdisciplinares, que envolvam temas do cotidiano dos estudantes, favorecem a construção do conhecimento de forma contextualizada. De acordo com Behrens (2020), a interdisciplinaridade fortalece o pensamento crítico e o protagonismo estudantil.

Os desafios enfrentados no 9º ano exigem, ainda, o envolvimento das famílias no processo educativo. Quando a escola estabelece uma relação próxima com os responsáveis, há maior possibilidade de acompanhamento e apoio à trajetória escolar dos alunos. Como destacam Paro e Oliveira (2021), a corresponsabilidade entre escola e família é essencial para o sucesso da aprendizagem.

Outro aspecto que merece atenção é o tempo pedagógico. Muitas vezes, a rigidez dos horários e a fragmentação das aulas dificultam o aprofundamento dos conteúdos e o desenvolvimento de atividades mais significativas. Uma reorganização do tempo escolar, com mais espaço para projetos e oficinas, pode favorecer aprendizagens mais duradouras (Ribeiro, 2022).

A escuta dos estudantes é um elemento essencial para compreender suas reais necessidades e desejos. Quando os jovens se sentem ouvidos, tendem a se envolver mais nas atividades escolares e a assumir uma postura mais ativa diante da aprendizagem. Isso implica em práticas pedagógicas mais abertas, dialógicas e afetivas.

A leitura crítica dos resultados de aprendizagem é outro ponto relevante para a prática docente. Os indicadores de desempenho não devem ser vistos como fim em si mesmos, mas como instrumentos para repensar estratégias e promover avanços reais. Como afirmam Cury e Vasconcelos (2021), os dados educacionais precisam ser contextualizados e interpretados à luz da realidade da escola.

A prática docente no 9º ano também enfrenta o desafio da transição para o Ensino Médio. Muitos estudantes vivenciam esse momento com insegurança e dúvidas sobre o futuro. Cabe ao professor criar espaços de escuta, orientação e preparação para essa nova etapa, contribuindo para o desenvolvimento de projetos de vida mais conscientes e possíveis.

Nesse processo, o uso de metodologias ativas pode ser uma alternativa potente. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, gamificação e rodas de conversa estimulam o engajamento e a autonomia dos estudantes. Segundo Bacich e Moran (2022), essas metodologias favorecem a aprendizagem significativa ao colocar o aluno como protagonista do seu percurso.

As rodas de conversa, em especial, são estratégias que promovem o diálogo e a troca de experiências. Elas permitem que os alunos expressem seus sentimentos, compartilhem vivências e construam coletivamente soluções para os desafios que

enfrentam. Isso fortalece o senso de pertencimento e contribui para a criação de uma cultura de paz na escola.

A avaliação da prática docente deve ser contínua e colaborativa. O professor precisa olhar para sua trajetória com criticidade, buscando constantemente formas de aprimoramento. Isso envolve a escuta dos alunos, a troca com colegas e a disposição para transformar sua ação pedagógica à luz das necessidades do contexto escolar.

Nesse percurso, o registro reflexivo pode ser um aliado importante. Diários de bordo, relatórios de observação e portfólios são instrumentos que possibilitam ao docente analisar suas práticas, identificar avanços e pontos de melhoria. Como destacam Zeichner e Liston (2020), o professor reflexivo é aquele que aprende com sua própria experiência e transforma o fazer pedagógico em constante processo de reinvenção.

Outro desafio recorrente é a heterogeneidade das turmas. Os professores do 9º ano lidam com estudantes que apresentam diferentes níveis de aprendizagem, interesses e ritmos. Isso exige um planejamento diversificado, com atividades que contemplem múltiplas inteligências e diferentes formas de expressão e produção do conhecimento.

É fundamental, também, reconhecer e valorizar os saberes que os estudantes trazem de suas vivências. A prática docente que considera o repertório cultural dos alunos torna-se mais significativa e respeitosa. De acordo com Candau (2020), o respeito à diversidade cultural é um princípio ético e pedagógico que deve orientar toda ação educativa.

A afetividade é um elemento que atravessa toda prática docente. Professores que se mostram disponíveis, empáticos e respeitosos contribuem para a formação de vínculos positivos, que impactam diretamente no processo de aprendizagem. Como já afirmava Vygotsky (2000), o desenvolvimento humano é um processo social, mediado pelas relações interpessoais.

Por fim, é importante destacar que a prática docente no 9º ano é também um espaço de resistência e esperança. Mesmo diante das dificuldades, muitos professores reinventam sua prática, constroem caminhos coletivos e acreditam no potencial transformador da educação. É nesse movimento cotidiano, feito de pequenas conquistas, que se constrói uma escola mais justa, humana e significativa.

1.3. Metodologias Ativas como Estratégia na Construção do Conhecimento

Mesmo sabendo que a LDB prevê que em todos os níveis de ensino tenha como finalidade o pleno desenvolvimento do estudante, continua-se na velha, ultrapassada e fracassada educação que limita, oprime e exclui a maioria dos estudantes. Entende-se por pleno desenvolvimento a formação integral do estudante necessária para este tornar-se um cidadão crítico, consciente, solidário e pró-ativo.

Partindo desses pressupostos dever-se-ia proporcionar avaliações e métodos pedagógicos diferenciados, e que o desígnio da educação fosse inspiração a liberdade e a solidariedade humana e não um ensino pautado na competição acima de qualquer coisa, que prioriza o cognitivo e o quantitativo.

Nesta perspectiva, buscam-se, destacar os motivos e implicações para colocar em prática as metodologias ativas, e como estas podem contribuir para a democratização e emancipação do estudante na busca pelo conhecimento, possibilitando a troca de saberes e conhecimentos, assim como o livre acesso a informações de diferentes fontes.

Torna-se necessário refletir sobre os procedimentos utilizados e as decisões dos professores em diversas situações na sala de aula, nas quais, na maioria das vezes impera o autoritarismo e o estudante é considerado tabula rasa, vazio e sem nenhum conhecimento prévio sobre o tema trabalhado.

Precisa-se levar em conta que o sujeito da aprendizagem é o aluno, mas na prática esse sujeito é o professor, sendo que este deveria ser mediador, orientador do processo de aprendizagem.

Bastos (2006, p. 87) apresenta uma conceituação de Metodologias Ativas como “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema.”

Na escola, na maioria das vezes são priorizados os aspectos cognitivos, entretanto é sabido que para ocorrer uma aprendizagem significativa é necessário que o tema trabalhado tenha relação como contexto social do educando, conteúdos trabalhados de forma descontextualizada apenas classifica o estudante, sendo aquele aluno que tem capacidade de memorizar assuntos, muitas vezes abstratos e que no final do ano letivo geralmente serão esquecidos, esse recebe uma boa nota na avaliação e o outro aluno que precisa compreender o assunto na sua complexidade e não “decora” os conteúdos para a prova, muitas vezes é reprovado no final do ano letivo, ficando assim excluído e rotulado

como incapaz. Por isso o professor que optar pelo uso de metodologias ativas deve ter consciência de seu papel e que essas metodologias, aos poucos, possam tornar-se habituais.

As metodologias ativas representam uma nova perspectiva com relação ao padrão de ensino tradicional, o qual sempre foi focado no professor como um agente principal e o aluno como passivo, ou seja, o professor ensina e o aluno ouve.

Um dos fatores que corroboram para a opção por este tema é a relevância das metodologias ativas, pois atualmente são apontadas para uma educação inovadora, onde possibilitam transformar aulas em experiências de aprendizagens mais significativas e atuantes para os estudantes da era digital, os quais tem outros interesses e expectativas se compararmos ao que esperavam os estudantes de gerações anteriores. No mundo atual, exigem de seus professores habilidades e competências metodológicas os quais não foram e não estão sendo preparados. (MORAN, 2017).

Conforme identificamos em Perrenoud (1999, p. 53), “[...] a abordagem por competências se junta às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos [...]”, passando a operar não mais em uma lógica do ensino, mas em uma lógica individual, lógica do treinamento (coaching), visando a um melhor desempenho, a uma alta performance. Propõe-se pensar o estudante no contexto das metodologias ativas e a mudança nos modos de ser e agir dos sujeitos escolares contemporâneos.

Segundo Lima e Nogueira (2020), as metodologias ativas são compreendidas como abordagens que colocam o estudante como protagonista de sua aprendizagem, estimulando a reflexão, a resolução de problemas reais e o desenvolvimento da autonomia intelectual. Essas metodologias rompem com a lógica tradicional de ensino centrado no professor, priorizando ambientes colaborativos, dialógicos e que mobilizam múltiplas competências cognitivas, sociais e emocionais.

Ainda nesse contexto, Luckesi (2011) enfatiza que ensinar não é simplesmente transmitir conhecimento, mas criar condições para que o sujeito aprenda, e as metodologias ativas dialogam diretamente com essa concepção ao valorizar o envolvimento do aluno em todas as etapas do processo formativo. Já Moran (2015) destaca que as tecnologias educacionais aliadas às metodologias ativas transformam a

aula em um espaço mais participativo, criativo e conectado com a realidade dos estudantes.

Ao observar o estado da arte sobre metodologias ativas, nota-se um consenso na literatura recente sobre os benefícios dessas estratégias no contexto escolar. A seguir, algumas estratégias práticas que caracterizam o uso das metodologias ativas e que podem ser implementadas na escola investigada:

- **Aprendizagem baseada em projetos (ABP):** pode ser utilizada para desenvolver projetos interdisciplinares sobre temas reais da comunidade escolar, promovendo o trabalho em grupo, a criatividade e a autonomia dos alunos. Essa abordagem favorece a construção coletiva do conhecimento, conectando teoria e prática.
- **Sala de aula invertida:** permite que os alunos tenham contato prévio com os conteúdos em casa, por meio de vídeos, podcasts ou textos, utilizando o tempo de aula para discussões, esclarecimento de dúvidas e aprofundamento dos temas. Essa estratégia favorece o protagonismo estudantil e pode ser aplicada com o apoio da equipe gestora e dos docentes das áreas específicas.
- **Aprendizagem baseada em problemas (PBL):** promove o desenvolvimento de habilidades investigativas e de resolução de conflitos, além de fomentar o raciocínio lógico e o trabalho colaborativo. Pode ser implementada especialmente nas disciplinas de Ciências e História, em articulação com projetos temáticos.
- **Rodas de conversa e metodologias dialógicas:** têm papel importante na escuta ativa e no desenvolvimento da oralidade e da argumentação. É uma estratégia acessível, que depende mais da postura do educador do que de recursos tecnológicos.
- **Uso pedagógico das tecnologias digitais:** mesmo que em contextos com infraestrutura limitada, é possível utilizar ferramentas simples como vídeos, jogos educativos e plataformas gratuitas para tornar a aprendizagem mais atrativa e conectada com a realidade digital dos alunos.

É importante considerar que a aplicação dessas metodologias exige formação continuada dos docentes, acompanhamento pedagógico e um ambiente institucional que favoreça a experimentação e o acolhimento de novas práticas. Nesse sentido, a escola estudada pode iniciar esse processo com pequenas ações, como projetos integrados, oficinas temáticas e formações internas, sempre respeitando o contexto local e a realidade dos educadores.

1.3.1 Sala de aula invertida

A sala de aula invertida, originalmente proposta por Bergmann e Sams (2018), representa uma ruptura significativa com o modelo tradicional de ensino. Essa abordagem

se estrutura em três momentos pedagógicos bem definidos: o antes da aula, o durante a aula e o após a aula, articulando momentos síncronos e assíncronos de aprendizagem.

No “antes da aula”, os estudantes têm acesso prévio ao conteúdo por meio de vídeos, textos, podcasts ou outros recursos digitais, o que favorece a autonomia e o contato inicial com os conceitos a serem aprofundados. Já no “durante a aula”, o tempo presencial passa a ser dedicado a atividades colaborativas, resolução de problemas, rodas de conversa e outras estratégias que demandam análise, crítica e aplicação dos conhecimentos. Por fim, o “após a aula” permite o reforço dos aprendizados com atividades de síntese e reflexão.

Essa proposta pode se articular com outras metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (ABP), estudos de caso, gamificação, storytelling, oficinas mão na massa (hands-on) e a promoção de seminários interativos. Todas essas estratégias colaboram para a construção de uma aprendizagem mais significativa, dialógica e conectada com o contexto sociocultural dos alunos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), práticas como a sala de aula invertida contribuem diretamente para o desenvolvimento de competências essenciais à formação integral dos estudantes, tais como: comunicação, argumentação, pensamento crítico e criativo, cultura digital, empatia, cooperação, responsabilidade, cidadania, repertório cultural e projeto de vida (BRASIL, 2018).

Ao considerar a realidade da escola estudada, a sala de aula invertida pode ser um ponto de partida potente para reinventar práticas pedagógicas, respeitando o tempo e o ritmo de aprendizagem dos estudantes, valorizando seus saberes prévios e ampliando as possibilidades de participação ativa no processo educativo.

1.3.2 Ensino híbrido

Neste caso unem-se o ensino tradicional e o ensino a distância, onde o estudante pode buscar fontes, informações e dados para complementar o que foi trabalhado em aula. Existem várias críticas negativas em relação ao ensino híbrido referindo-se a possibilidade de fracasso, sendo os principais motivos geralmente apontados: o fato de ser um ambiente de aprendizagem que nem todos teriam acesso e também uma falácia errônea de que os professores não precisariam ser tão preparados para esse tipo de atuação.

Nesse sentido, Bacich, et. al. argumentam:

Essa visão deturpada perverte exatamente o aspecto mais importante do ensino híbrido, que é o de promover a autonomia e a responsabilidade do aprendiz, de modo que ele tenha um contato mais profundo com o material de apoio e, em sala de aula, possa ser desafiado por um professor bem preparado que saiba criar condições para consolidar o processo de construção do conhecimento. (BACICH,et. al., 2015, p. 16)

O ensino híbrido possibilita o aprofundamento e a construção da aprendizagem, que deveria ser algo complexo e dinâmico, não um conteúdo exposto pelo professor, inerte, pronto e descontextualizado. Em um mundo tão dinâmico, de múltiplas linguagens, telas, grupos e culturas, cada um de nós precisa – junto com todas as interações sociais encontrar tempo para aprofundar, refletir, reelaborar, produzir e fazer novas sínteses. (BACICH; NETO; TREVISAN., 2015, p.27)

Sabe-se que a mesma atividade e a mesma possibilidade são apresentadas para um grupo tão diverso de estudantes, muitas vezes com vivências, culturas, religiões e valores diferenciados um do outro. Se por acaso algum aluno não tiver acesso ao meio digital cabe à escola proporcionar essa instrução e integrar ele nesse meio, além disso, pode-se trabalhar de muitas maneiras o mesmo conteúdo, orientando os estudantes sobre a melhor opção de site, plataforma ou blog ao trabalhar um tema específico. Além de fortalecer o processo de ensino é possível planejar atividades diferentes para grupos de alunos diferentes, em ritmos diferentes e com possibilidade real de acompanhamento pelos professores. (BACICH; NETO; TREVISAN., 2015. p. 27)

1.3.3 Gamificação

É comum escutar no ambiente escolar os alunos falando sobre jogos de videogame, jogos online, entre outros, por isso, fica claro que eles estão inseridos nesse ambiente de jogos no seu dia a dia. Ao se tornar os jogos aliados no processo de ensino pode-se ter como resultado uma aprendizagem satisfatória e também serviria de incremento para as aulas com algumas técnicas utilizadas nos jogos.

Fardo (2018), em relação ao uso dos games no ambiente escolar argumenta:

Entendemos que a sua utilização nesse contexto requer uma boa dose de compreensão por parte dos professores, e que esse é particularmente um dos grandes desafios em nossa realidade. Porém, a ideia é que a gamificação possa

ser vista como mais um caminho em busca das soluções que a educação no século XXI demanda. (FARDO, 2018, p. 7)

Pode-se trabalhar com games e não necessariamente aqueles jogos que os alunos têm contato; Consegue-se, por exemplo, utilizar métodos destes como: usar rankings, premiações, quizz, criar missões, entre outras atividades que possam dinamizar a aprendizagem.

As metodologias ativas pretendem abranger a maioria das diversas formas de construir o saber, pode ser que a maioria goste de aprender “competindo”, por meio de jogos, outros buscando informações sobre o conteúdo que será abordado pelo professor, na verdade, a educação precisa parar de se limitar a avaliar o aluno pelo fim, no caso a prova, e começar a analisar o percurso do estudante, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Sob esse aspecto, Bitencourt (2020), relata que durante a experiência com uso do método de gamificação ocorre:

Mais que uma construção da nota, as atividades passaram a constituir num processo decisório de aprendizagem. Comparando essas experiências com a que temos na escola tradicional, alguns pontos, outras questões chamam a atenção no processo: um, se refere ao feedback dado, que é diferente no sistema escolar. Enquanto a escola tem períodos longos de avaliação e uma “pontuação” que só revelada ao final do processo escolar (não ao final do processo do Jogador, como semestre, unidade, bimestre...) o jogo dá ao seu participante um retorno quase que instantâneo sobre seu desempenho e de forma personalizada. Ou seja, se na aplicação de uma prova todos esperam ao mesmo tempo por um resultado, no ato de jogar, cada movimento ou decisão é imediatamente contabilizado ao jogador. (BITENCOURT, 2020, p.3)

Em dezesseis de fevereiro de dois mil e dezesseis o ex-presidente dos Estados Unidos, Barack Obama no vídeo: Ciência da computação para todos, disponível no YouTube³, enfatiza a importância da utilização de plataformas educativas de aprendizagem, entre elas a plataforma CODE⁴ (Learn Computer Science), para que os alunos tenham chance na economia global, e ressalta a importância da ciência da computação para o futuro de todos os ambientes de trabalho e a necessidade que nossos jovens tenham relação com essa linguagem de programação desde cedo, porém ele fala da resistência de alguns estados dos Estados Unidos em constar nos currículos a ciência da computação.

³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=i07sFGyIV5Q>, acesso em 10 de janeiro de 2023.

⁴ Disponível em: <https://studio.code.org/courses> acesso em 10 de janeiro de 2023.

É lógico que não se tem condições financeiras, nem formação para algo tão grandioso e inovador, porém, pode-se sim, prezar para que os alunos estabeleçam uma relação com essas plataformas educativas e tenham contato com a linguagem da programação desde muito cedo; propor aos gestores e criar alguns insights sobre a importância de trabalhar com criação de jogos e/ou programação. Como assegura Bittencourt (2014):

[...] há que se encontrar soluções ou alternativas que rompam o processo vertical de ensino e que se aproveite do domínio tecnológico por parte do aluno no acesso e produção de mais e diversos conteúdos. Numa era digital, com diversas tramas e redes, os conteúdos podem estar distribuídos e associados em escalas diferentes. (BITENCOURT, 2020, p. 593.)

Um exemplo de ferramenta para iniciação ao aprendizado sobre programação e seu possível uso, podemos citar a plataforma CODE, citada anteriormente, nessa organização sem fins lucrativos, todos podem ter acesso e criar sala de aula, onde os alunos podem ter seus “avatares” e assim interagir em tempo real, entre eles e/ou com o educador responsável que pode criar um ambiente de “sala de aula virtual” produzindo tarefas que serão resolvidas pelos alunos que possam estar conectados em determinado momento.

A gamificação, quando bem planejada, pode ampliar significativamente o envolvimento dos alunos com o conteúdo, criando uma atmosfera de descoberta e pertencimento. Ao incluir desafios, rankings, pontos e recompensas, o professor desperta o interesse e estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Segundo Silva e Lopes (2021), a gamificação “traz elementos motivacionais que permitem maior engajamento do estudante no processo educativo, desde que alinhados aos objetivos pedagógicos” (p. 95).

É fundamental compreender que gamificar não significa transformar a aula em um simples jogo. Trata-se, na verdade, de utilizar elementos lúdicos como estratégias que dialogam com os conteúdos escolares e promovem a construção ativa do conhecimento. Para Fonseca e Almeida (2020), “a gamificação no ensino deve partir de uma intencionalidade pedagógica, em que o lúdico esteja a serviço da aprendizagem significativa” (p. 44), e não apenas como um recurso de entretenimento.

Outro ponto central está na lógica de feedback que essa metodologia propõe. Diferente do ensino tradicional, em que a avaliação é tardia e punitiva, a gamificação permite devolutivas contínuas, imediatas e personalizadas. Como destaca Costa (2019),

“o feedback instantâneo, típico dos jogos, contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação da aprendizagem” (p. 68), favorecendo o protagonismo estudantil.

A proposta também ressignifica o erro, que deixa de ser motivo de frustração para tornar-se parte do processo formativo. Ao invés de punir, os desafios apresentados nos jogos permitem que o aluno tente novamente, reformule estratégias e aprenda com seus próprios movimentos. Nessa perspectiva, segundo Oliveira e Tavares (2022), “a gamificação valoriza o percurso do estudante, estimulando o pensamento crítico e a criatividade por meio da experimentação” (p. 112).

Por fim, o sucesso da gamificação está diretamente relacionado à escuta sensível e à intencionalidade do professor. É preciso conhecer bem sua turma, os contextos socioculturais e os estilos de aprendizagem, para que a proposta não se torne artificial ou excludente. Como argumenta Cruz (2021), “a gamificação só faz sentido quando promove a inclusão e possibilita que todos os estudantes participem ativamente da construção do saber” (p. 79), consolidando uma prática verdadeiramente emancipadora.

1.4. Produção Bibliográfica Nacional sobre a Aprendizagem no 9º Ano

A aprendizagem dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental tem ganhado destaque nas pesquisas educacionais brasileiras, especialmente por se tratar de um período marcado por transições significativas – cognitivas, emocionais e sociais. Esse momento escolar, que antecede o ingresso no Ensino Médio, exige do sistema educacional estratégias mais eficazes e sensíveis às necessidades dos alunos, o que tem motivado investigações voltadas à análise de práticas pedagógicas, metodologias e políticas públicas.

Com o avanço das diretrizes estabelecidas pela BNCC, os pesquisadores têm buscado compreender de que forma as propostas curriculares se refletem na prática cotidiana, sobretudo diante dos desafios enfrentados por professores e alunos do 9º ano. A crescente preocupação com os índices de evasão, a desmotivação dos estudantes e as lacunas na aprendizagem evidenciam a importância de estudos que aprofundem essa realidade.

A seguir, apresenta-se uma tabela com pesquisas nacionais que abordam diretamente a aprendizagem no 9º ano, organizadas por autor, ano, foco do estudo,

contribuições e limitações. Esses trabalhos foram localizados em bases como Google Acadêmico, SciELO, Capes Periódicos e Banco de Teses da BDTD.

Tabela 1: Produção bibliográfica nacional sobre a aprendizagem no 9º ano

Autor(es)	Ano	Foco do estudo	Contribuições principais	Limitações destacadas
Silva e Martins	2020	Estratégias didáticas no 9º ano da rede pública	Evidencia a importância de metodologias ativas no engajamento discente	Estudo limitado a uma única escola urbana
Oliveira e Souza	2021	BNCC e ensino de Língua Portuguesa no 9º ano	Mostra como a BNCC influenciou o planejamento docente	Amostra reduzida de professores
Castro e Lima	2022	Avaliação formativa no ensino de Ciências	Relaciona avaliação contínua com melhoria da aprendizagem	Análise restrita a duas turmas
Fernandes	2020	Fatores da evasão escolar no 9º ano em regiões periféricas	Destaca a relação entre desmotivação e ausência de vínculo com a escola	Falta de entrevistas com alunos evadidos
Barros e Almeida	2021	Ensino híbrido e aprendizagem matemática no 9º ano	Aponta efeitos positivos do uso de plataformas digitais	Período curto de intervenção
Teixeira	2019	Protagonismo juvenil e aprendizagem no último ano do Fundamental	Enfatiza a importância do projeto de vida e da escuta ativa	Enfoque apenas qualitativo
Gomes e Rocha	2022	Cultura digital e ensino no 9º ano em tempos de pandemia	Discorre sobre os impactos do ensino remoto emergencial	Falta de acompanhamento longitudinal
Ribeiro	2023	Relação professor-aluno e impacto na aprendizagem	Identifica como o vínculo afetivo interfere no desempenho escolar	Dados baseados apenas em questionários
Nascimento	2020	Desafios da leitura crítica em adolescentes do 9º ano	Propõe estratégias de mediação com base em Paulo Freire	Enfoque restrito à disciplina de Língua Portuguesa

Vieira e Santos	2022	Sentido de pertencimento escolar no 9º ano	Mostra como o sentimento de aceitação impacta na permanência e na aprendizagem	Estudo limitado a uma rede municipal
-----------------	------	--	--	--------------------------------------

Fonte: autora, 2025.

A análise da produção bibliográfica nacional sobre a aprendizagem no 9º ano do Ensino Fundamental revela um movimento crescente de preocupação com as particularidades dessa etapa escolar, marcada por profundas transformações cognitivas, emocionais e sociais nos estudantes. Os autores selecionados abordam desde aspectos pedagógicos até dimensões afetivas, revelando a complexidade que envolve o ensino nesse ciclo final da educação básica.

Um dos pontos mais recorrentes entre os estudos é a ênfase nas estratégias didáticas voltadas ao engajamento dos alunos. Silva e Martins (2020), por exemplo, evidenciam como a adoção de metodologias ativas pode provocar maior envolvimento dos discentes nas atividades propostas, especialmente quando essas estratégias dialogam com o universo juvenil e com as necessidades do desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes.

O trabalho de Oliveira e Souza (2021) complementa esse olhar ao analisar como a BNCC influenciou o planejamento docente no ensino de Língua Portuguesa. Os autores destacam que a Base trouxe importantes diretrizes, mas que, por vezes, sua implementação ainda encontra resistência e falta de aprofundamento teórico por parte dos profissionais, o que impacta diretamente a aprendizagem.

Já Castro e Lima (2022) abordam a questão da avaliação formativa, demonstrando como a aplicação de instrumentos contínuos e dialogados pode resultar em avanços significativos no desempenho dos estudantes. O estudo é relevante por trazer à tona uma prática pedagógica que respeita os tempos e modos de aprender, alinhando-se a uma visão mais humanizada da avaliação.

Em contrapartida, Fernandes (2020) chama atenção para uma problemática que ainda persiste em muitas escolas: a evasão escolar. Ao investigar os fatores que levam estudantes do 9º ano, sobretudo em contextos periféricos, a abandonarem a escola, o autor evidencia a falta de vínculo afetivo, a ausência de um projeto de vida construído em parceria com a escola e o desinteresse provocado por metodologias tradicionais.

Barros e Almeida (2021) avançam na discussão ao analisarem o impacto do ensino híbrido na aprendizagem matemática. Seus achados sugerem que o uso de plataformas digitais e momentos de interação presencial bem planejados pode favorecer o protagonismo estudantil, embora também reconheçam a limitação temporal da intervenção realizada.

A perspectiva do protagonismo juvenil aparece com força no estudo de Teixeira (2019), que aponta a importância de escutar os estudantes e inserir seus interesses no planejamento das aulas. Nesse sentido, o 9º ano aparece como um espaço potente para construção de projetos de vida, desde que haja intencionalidade pedagógica e sensibilidade do corpo docente.

A pesquisa de Gomes e Rocha (2022) mergulha no contexto da cultura digital, destacando as mudanças na forma como os adolescentes se relacionam com o conhecimento. Ao abordar o ensino durante a pandemia, os autores mostram que as escolas que conseguiram integrar o digital ao pedagógico promoveram experiências mais significativas de aprendizagem, mesmo diante das limitações impostas pelo distanciamento físico.

Ribeiro (2023) traz uma importante contribuição ao refletir sobre a relação professor-aluno e como ela interfere diretamente na aprendizagem. O autor reforça que o vínculo afetivo, o respeito mútuo e a empatia são pilares para a construção de um ambiente escolar saudável, especialmente em um momento em que os estudantes estão prestes a concluir um ciclo e iniciar outro repleto de expectativas.

O estudo de Nascimento (2020) reforça a necessidade de práticas que estimulem a leitura crítica e o desenvolvimento da autonomia intelectual. O autor dialoga com as ideias de Paulo Freire ao propor estratégias de mediação que valorizem a escuta ativa e a leitura do mundo, indo além dos textos impressos e alcançando as experiências de vida dos alunos.

Vieira e Santos (2022), por sua vez, abordam o sentimento de pertencimento escolar, destacando como a construção de vínculos positivos entre os estudantes e a escola pode impactar a permanência e a motivação para aprender. Essa perspectiva se alinha com autores como Del Prette e Del Prette (2020), que tratam das relações interpessoais como elementos centrais no processo educativo.

Ao analisar os estudos de forma integrada, nota-se que há uma convergência em relação à importância do acolhimento, do diálogo e da valorização da cultura estudantil como elementos propulsores da aprendizagem. No entanto, também fica evidente que muitos trabalhos ainda se limitam a contextos muito específicos, o que dificulta a generalização dos resultados.

As limitações metodológicas apontadas pelos autores, como amostras reduzidas, recorte em apenas uma disciplina ou a ausência de acompanhamento longitudinal, indicam a necessidade de mais pesquisas com escopo ampliado e abordagens mistas, que articulem dados qualitativos e quantitativos para uma compreensão mais profunda da realidade escolar.

A carência de estudos que considerem a diversidade de contextos brasileiros – zona rural, comunidades indígenas, escolas quilombolas – também chama atenção. A aprendizagem no 9º ano não pode ser analisada apenas sob o viés urbano ou a partir de grandes centros, pois isso invisibiliza realidades igualmente importantes para a formulação de políticas públicas mais inclusivas.

Por fim, a leitura dos trabalhos revela um campo em expansão, que precisa ser alimentado por novas perguntas e olhares sensíveis às transformações sociais, tecnológicas e culturais vividas pelos estudantes. O 9º ano, por ser uma etapa de transição, exige práticas pedagógicas que articulem escuta, intencionalidade, criatividade e compromisso ético com a formação integral dos jovens.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

2.1. Enfoque metodológico

Ao pensar a educação como um campo que envolve relações, histórias de vida e sentidos construídos no cotidiano, torna-se necessário adotar um enfoque metodológico que vá além da mensuração de resultados ou da análise fria de dados. Neste sentido, a presente pesquisa insere-se na perspectiva qualitativa, por entender que o fenômeno da aprendizagem dos alunos do 9º ano não pode ser compreendido apenas por números, mas sim pelas experiências, percepções e sentidos atribuídos pelos sujeitos que vivem esse processo diariamente.

Segundo Minayo (2021), a abordagem qualitativa busca interpretar as práticas sociais e os significados construídos pelos indivíduos em seus contextos reais, oferecendo uma compreensão mais profunda dos fenômenos. Essa característica foi determinante para a escolha do enfoque, pois trata-se de uma investigação que se debruça sobre os desafios enfrentados por professores e estudantes, a partir de uma escuta atenta e sensível.

Outro ponto essencial foi a natureza aplicada da pesquisa, que não se limita à produção de conhecimento teórico, mas visa à transformação da realidade investigada. Como destaca Triviños (2017), uma pesquisa aplicada nasce do desejo de compreender e intervir sobre uma problemática vivida, apresentando possibilidades de superação dos obstáculos identificados. Neste caso, a intenção é contribuir com estratégias pedagógicas alinhadas à BNCC e voltadas para a melhoria da aprendizagem no 9º ano.

A escolha metodológica também dialoga com a compreensão de que os sujeitos envolvidos no processo educativo não são apenas informantes, mas coautores da transformação.

Em consonância com essa visão humanizada e transformadora, optou-se por integrar os pressupostos da pesquisa-ação, reconhecida por sua capacidade de promover mudanças reais no contexto investigado. Para Thiollent (2022), a pesquisa-ação é aquela em que os pesquisadores e os participantes atuam juntos na análise de uma situação problemática, planejando e executando ações de intervenção, o que se mostra extremamente pertinente para o cenário educacional.

A pesquisa-ação favorece a articulação entre teoria e prática, permitindo que as reflexões não se restrinjam ao campo das ideias, mas ganhem forma na realidade da escola. Esse movimento foi essencial, uma vez que a investigação não pretende apenas descrever as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos estudantes do 9º ano, mas também contribuir para a elaboração de respostas pedagógicas mais efetivas e contextualizadas.

Outro aspecto que fundamenta o enfoque metodológico é o reconhecimento da complexidade do espaço escolar, um lugar onde múltiplos fatores interagem e influenciam os processos de ensino e aprendizagem. Conforme aponta Ludke (2020), a escola é um espaço dinâmico, permeado por tensões, contradições e possibilidades, o que exige um olhar atento e compreensivo por parte do pesquisador. Foi a partir dessa

concepção que se buscou compreender as práticas pedagógicas e os desafios do cotidiano docente.

Ademais, a pesquisa valorizou a construção coletiva do saber, promovendo espaços de escuta e reflexão com os professores e estudantes. Essa escuta foi entendida como um exercício ético e político, que rompe com a lógica da imposição e acolhe as vozes silenciadas no cotidiano escolar. Segundo Franco (2022), o processo de escuta ativa é condição essencial para que a pesquisa se comprometa com a realidade e não se afaste dos sujeitos que dela participam.

O enfoque qualitativo também permitiu o respeito à singularidade da escola, da turma e de cada estudante, reconhecendo que não há soluções prontas para os desafios educacionais. Assim, os dados produzidos não foram generalizados, mas analisados em profundidade, considerando o contexto específico da escola onde a pesquisa foi realizada, suas demandas e suas potencialidades.

Por fim, é importante ressaltar que a metodologia escolhida foi norteada por um compromisso ético com a transformação da prática docente e com a valorização dos sujeitos escolares. Trata-se, portanto, de um caminho metodológico que integra a escuta, a análise crítica e a ação, na busca por uma escola mais justa, acolhedora e significativa para os estudantes do 9º ano.

2.2. Tipo de estudo

A escolha pela pesquisa-ação como tipo de estudo reflete o compromisso desta investigação com a transformação do contexto escolar e com a valorização dos sujeitos envolvidos. Esse tipo de pesquisa vai além da mera observação ou descrição da realidade: ela propõe uma intervenção concreta e reflexiva, construída coletivamente com os participantes. Como explica Thiollent (2022), a pesquisa-ação é um método participativo que articula o conhecimento teórico com a prática vivida, promovendo a mudança a partir da escuta e do diálogo.

No âmbito educacional, essa abordagem tem se mostrado potente, especialmente quando se trata de investigar problemas complexos e dinâmicos, como os desafios da aprendizagem no 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa-ação permite que professores, estudantes e pesquisadores caminhem juntos na análise da realidade, na

construção de hipóteses e na elaboração de propostas pedagógicas mais coerentes com as demandas do cotidiano escolar (FRANCO, 2021).

Outro aspecto fundamental da pesquisa-ação é seu caráter colaborativo e emancipatório, uma vez que os sujeitos da pesquisa deixam de ser meros objetos de estudo para se tornarem protagonistas do processo investigativo. Segundo Kemmis e McTaggart (2020), essa modalidade de pesquisa busca não apenas compreender os fenômenos sociais, mas também transformá-los a partir da prática reflexiva e da ação consciente dos envolvidos.

Ao adotar a pesquisa-ação como tipo de estudo, esta investigação assume uma postura ética e comprometida com a realidade dos educadores e educandos, reconhecendo a escola como um espaço de construção coletiva do conhecimento e de enfrentamento dos desafios sociais. Isso implica respeitar os saberes docentes, as trajetórias dos alunos e as particularidades de cada comunidade escolar (OLIVEIRA, 2020).

A metodologia proposta parte do entendimento de que a aprendizagem não pode ser dissociada dos contextos em que ocorre. Os obstáculos enfrentados pelos alunos do 9º ano, como a desmotivação, o desinteresse e as dificuldades cognitivas, exigem ações pedagógicas contextualizadas e dialógicas. Nesse sentido, a pesquisa-ação oferece um caminho metodológico que favorece a análise crítica das práticas escolares e a construção de estratégias de superação (SOUZA; MOURA, 2021).

Durante todo o processo, o estudo foi guiado por uma escuta atenta às vozes dos professores e estudantes. A escuta, nesse caso, não é apenas um procedimento técnico, mas uma postura metodológica e política, como reforçam Del Prette e Del Prette (2020), ao destacarem a importância da comunicação e da empatia na construção de relações significativas no ambiente escolar.

A pesquisa-ação também se alinha aos princípios da BNCC, ao considerar a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo estudantil, o trabalho colaborativo e a resolução de problemas reais. Essa aproximação entre a proposta curricular e a metodologia adotada fortalece a coerência interna da pesquisa e amplia seu potencial de intervenção transformadora (BRASIL, 2018).

Além disso, a pesquisa-ação favorece a construção de saberes que emergem da prática, e não apenas da teoria. Para Perrenoud (2020), a prática docente é um campo fértil de conhecimento, e sua problematização permite o desenvolvimento de

competências profissionais mais refinadas. Assim, ao investigar os desafios enfrentados pelos professores do 9º ano, a pesquisa buscou também fortalecer suas práticas e promover sua formação continuada.

Outro diferencial importante desse tipo de estudo é o fato de ele não se encerrar na etapa da coleta e análise de dados. Ao contrário, a pesquisa-ação se desdobra em ciclos de planejamento, intervenção e avaliação, o que permite um acompanhamento mais orgânico e duradouro dos processos de mudança. Isso foi fundamental para garantir a efetividade das estratégias propostas durante a pesquisa (MORAN, 2022).

Por fim, adotar a pesquisa-ação foi uma decisão que dialoga com os princípios da ética, da inclusão e da transformação social. Em um momento em que a escola enfrenta desafios, como as dificuldades de aprendizagem e os impactos da desigualdade social, é essencial que a pesquisa se coloque como aliada dos educadores e dos estudantes na construção de um projeto educativo mais justo e significativo.

2.3. Descrição do contexto, dos participantes ou população e o período em que a pesquisa foi realizada

A pesquisa foi desenvolvida no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco, localizada em uma área urbana que concentra diversidade cultural, histórica e social, característica marcante do município. Essa escola, que acolhe estudantes do Ensino Fundamental, tem como principal missão garantir uma educação pública de qualidade, pautada nos princípios da inclusão, do respeito à diversidade e da formação integral dos sujeitos. Sua trajetória educacional é marcada por um compromisso com a formação crítica, o desenvolvimento das competências e habilidades propostas pela BNCC e o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade.

Figura 3: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco



O Projeto Político-Pedagógico da escola destaca a importância do trabalho coletivo e da construção de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos alunos. Ao reconhecer os desafios enfrentados cotidianamente como as desigualdades sociais, a evasão escolar e a desmotivação de estudantes, sobretudo nos anos finais a instituição reforça a urgência de metodologias inovadoras e processos formativos que valorizem a escuta, o protagonismo e a participação ativa de todos os envolvidos na vida escolar.

A decisão de realizar a investigação nesse espaço escolar partiu da compreensão de que a EMEF Barão do Rio Branco oferece um terreno fértil para reflexões e transformações pedagógicas. Sua equipe demonstra abertura para o diálogo, compromisso com a aprendizagem e forte engajamento em propostas que contribuam com o aprimoramento das práticas docentes. Além disso, a escola se mostrou sensível às necessidades dos alunos do 9º ano, etapa marcada por desafios significativos, como o amadurecimento emocional, a preparação para o Ensino Médio e a construção de projetos de vida.

Durante o período de seis meses, a pesquisa envolveu a participação direta de 20 profissionais, entre professores e integrantes da equipe gestora. Os encontros foram marcados por momentos de escuta, reflexão e construção coletiva, com base em instrumentos como entrevistas, observações, e rodas de conversa em que através desses instrumentos foi proposto a formação para os docentes da escola. Esses espaços possibilitaram a análise das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados no cotidiano escolar, bem como a proposição de estratégias voltadas para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A seguir, apresenta-se uma síntese das informações da escola investigada, com base em dados extraídos do seu Projeto Político-Pedagógico e observações realizadas ao longo da pesquisa:

Tabela 2: Caracterização da escola participante da pesquisa

Item	Descrição
Nome da Instituição	Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco
Localização	Município urbano (inserido em contexto de diversidade sociocultural)
Etapas Atendidas	Ensino Fundamental I e II
Turnos de Funcionamento	Manhã e Tarde
Número de Participantes	20 profissionais (professores e equipe gestora)
Período da Pesquisa	10 meses
Envolvimento Institucional	Alta receptividade à proposta de formação e investigação
Características Relevantes	Escola com histórico de participação em projetos de formação e inovação pedagógica

2.4. Estudo

Hipóteses

A presente investigação partiu da seguinte hipótese central: a implementação de estratégias formativas colaborativas, baseadas na BNCC e em metodologias ativas, pode contribuir significativamente para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos do 9º ano. Além disso, considerou-se como hipótese complementar que a escuta qualificada dos professores e a observação do cotidiano escolar são caminhos potentes para identificar os principais entraves e potencialidades da prática docente.

Variáveis ou categorias de análise estudadas

Duas categorias principais nortearam a análise dos dados nesta pesquisa:

1. **Desafios enfrentados na prática docente no 9º ano** – com foco nas relações de ensino e de aprendizagem, nas dificuldades enfrentadas em sala de aula e nas percepções dos professores sobre o processo formativo dos alunos.

2. **Impactos da formação continuada na atuação docente** – categoria que buscou compreender como a formação proposta influenciou as práticas pedagógicas, especialmente em termos de inovação, uso da BNCC e metodologias ativas.

Descrição da coleta de dados

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada no período compreendido entre os meses de março a dezembro de 2024, tempo em que foram desenvolvidas as etapas de aplicação dos instrumentos, registro das informações e sistematização inicial dos achados junto aos participantes, envolvendo 12 participantes, entre professores e membros da equipe gestora da EMEF Barão do Rio Branco. Foram utilizados dois instrumentos principais:

- **Entrevistas semiestruturadas**, realizadas individualmente com os docentes e a gestão, permitindo uma escuta sensível sobre os desafios enfrentados, as estratégias utilizadas e suas expectativas quanto à formação.
- **Observações sistematizadas**, conduzidas em salas de aula do 9º ano, com registros em diário de campo. Os momentos observados contemplaram diferentes componentes curriculares, com foco na interação entre docentes e discentes, metodologias adotadas e níveis de engajamento dos alunos.

Essas etapas foram precedidas por um processo de aproximação com a comunidade escolar e autorização ética dos envolvidos.

Descrição das ferramentas ou procedimentos para a análise dos dados

Para análise dos dados coletados, optou-se por uma abordagem qualitativa de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), utilizando as seguintes etapas:

- **Leitura flutuante** de todos os registros e transcrições, para familiarização com o conteúdo.
- **Codificação temática**, a partir das categorias previamente definidas (prática docente e formação continuada).
- **Análise interpretativa**, relacionando os dados com os referenciais teóricos e com a BNCC, visando identificar padrões, contradições, desafios e potencialidades.

Aproximação

A aproximação com a EMEF Barão do Rio Branco foi construída de maneira ética, respeitosa e dialógica, iniciando-se com uma reunião de apresentação da proposta de pesquisa à equipe diretiva e aos docentes. Neste primeiro momento, buscou-se estabelecer vínculos de confiança e compreensão mútua, deixando claro que o objetivo não era avaliar ou julgar, mas compreender os processos vivenciados pela comunidade escolar, com foco no 9º ano (professores e alunos)

O trabalho já desenvolvido na instituição como parte da equipe permitiu um reconhecimento do espaço físico, da rotina escolar e das práticas educativas adotadas, especialmente no que tange às turmas do 9º ano. Esse contato foi essencial para que os sujeitos da pesquisa se sentissem acolhidos e compreendidos em suas realidades, o que favoreceu a adesão espontânea à proposta e à participação ativa nas atividades subsequentes.

A equipe gestora demonstrou grande abertura para o desenvolvimento da pesquisa, reconhecendo a importância de investigar e refletir sobre os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem. Os professores, por sua vez, acolheram a proposta com entusiasmo, especialmente ao saberem que poderiam contribuir com suas vivências e visões críticas sobre a prática docente.

Ao longo da aproximação com esse outro enfoque, também foi apresentado o cronograma de ações, esclarecendo a divisão das etapas, a forma de registro das entrevistas e observações, e o caráter formativo e colaborativo da proposta. Esse alinhamento favoreceu uma parceria sólida, pautada no respeito à autonomia dos envolvidos e no compromisso com a melhoria do processo educativo.

Por fim, a aproximação culminou na proposta de uma formação continuada específica, elaborada com base nas demandas emergentes identificadas nas falas e registros dos participantes. Essa formação buscou alinhar os princípios da BNCC com metodologias ativas, promovendo momentos de estudo, troca de experiências e reconstrução coletiva das práticas pedagógicas.

1. Fluxo de ações / Cronograma da intervenção

Etapa	Ação principal	Período aproximado
-------	----------------	--------------------

1. Planejamento inicial	Definição da proposta de intervenção, objetivos, contatos com a escola	Mês 1
2. Diagnóstico	Observações em sala, conversas informais, análise de documentos	Meses 2 e 3
3. Organização da intervenção	Planejamento das rodas de conversa, oficinas e materiais didáticos	Mês 4
4. Implementação – início	Primeiras rodas de conversa com professores e apresentação da proposta	Mês 5 (início da coleta)
5. Implementação – desenvolvimento	Realização das oficinas, acompanhamento das práticas e registros sistemáticos	Meses 6 e 7 (coleta de dados)
6. Implementação – fechamento	Sistematização das últimas atividades, registros finais da intervenção	Mês 8 (término da coleta)
7. Análise dos dados	Organização, categorização e interpretação dos dados coletados	Meses 9 e 10 (início da escrita)
8. Devolutiva à escola	Apresentação dos resultados e discussão coletiva com a equipe escolar	Final do mês 10

Descrição dos procedimentos desenvolvidos para a implementação da proposta.

A proposta formativa foi pensada como uma resposta direta às necessidades evidenciadas ao longo das observações e entrevistas realizadas. Partiu-se do princípio de que os professores são sujeitos reflexivos e ativos em seus processos de formação, e, por

isso, a construção da proposta priorizou a escuta das experiências docentes e a valorização dos saberes construídos no cotidiano escolar.

A formação foi organizada em seis encontros formativos, presenciais e coletivos, realizados dentro do horário de planejamento dos professores, com duração média de duas horas cada. Em cada encontro, foram trabalhados conteúdos vinculados à BNCC, metodologias ativas de ensino, estratégias para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem e atividades práticas de reelaboração de propostas pedagógicas.

Roteiro dos encontros da formação continuada

1º Encontro

Data: 08/03/2024

Horário/tempo: 18h30 às 20h30 (2h)

Público-alvo: Professores do 9º ano e coordenação pedagógica

Temática: Apresentação da pesquisa e devolutiva diagnóstica. Compartilhamento dos dados coletados na turma do 9º ano, discussão dos principais desafios de aprendizagem identificados e sensibilização do grupo para a necessidade de pensar novas estratégias pedagógicas.

2º Encontro

Data: 15/03/2024

Horário/tempo: 18h30 às 20h30 (2h)

Público-alvo: Professores do 9º ano

Temática: Vivência de metodologias ativas – parte 1. Exploração prática e colaborativa de metodologias ativas, com foco em sala de aula invertida e estudos de caso, relacionando essas estratégias à realidade das turmas atendidas.

3º Encontro

Data: 29/03/2024

Horário/tempo: 18h30 às 20h30 (2h)

Público-alvo: Professores do 9º ano

Temática: Vivência de metodologias ativas – parte 2. Continuidade das práticas, com ênfase na rotação por estações e em dinâmicas de trabalho em grupo, articulando os recursos às competências e habilidades previstas na BNCC para o 9º ano.

4º Encontro

Data: 04/04/2024

Horário/tempo: 18h30 às 20h30 (2h)

Público-alvo: Professores do 9º ano

Temática: Reelaboração coletiva de sequências didáticas. Construção e reformulação de sequências didáticas a partir dos conteúdos já trabalhados na escola, respeitando a autonomia docente e integrando as metodologias ativas discutidas nos encontros anteriores.

5º Encontro

Data: 02/10/2024

Horário/tempo: 18h30 às 20h30 (2h)

Público-alvo: Professores do 9º ano

Temática: Socialização das experiências e escrita reflexiva. Partilha das experiências de aplicação das sequências em sala de aula, leitura e discussão de trechos dos diários reflexivos dos professores, com foco em inseguranças, descobertas e mudanças percebidas nas práticas.

6º Encontro

Data: 08/11/2024

Horário/tempo: 18h30 às 20h30 (2h)

Público-alvo: Professores do 9º ano e gestão escolar

Temática: Síntese avaliativa e corresponsabilidade. Avaliação coletiva da formação, discussão dos avanços e limites observados, definição de encaminhamentos para continuidade das ações na escola e reafirmação da corresponsabilidade na melhoria da aprendizagem do 9º ano.

Descrição das ferramentas ou procedimentos para análise de dados

Para analisar os dados coletados durante e após a implementação da proposta, foi adotada uma abordagem qualitativa com base na análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2016). Esse método permitiu interpretar os significados presentes nas falas, registros escritos e anotações de campo de maneira profunda e contextualizada.

Entrevistas semiestruturadas, que revelaram percepções, sentimentos, estratégias e desafios dos professores, permitindo acessar narrativas densas e contextualizadas, como é recomendado em estudos qualitativos em educação que

utilizam esse tipo de instrumento para produzir informações em profundidade (RUSLIN et al., 2022).

Diários reflexivos produzidos pelos docentes durante a formação, compreendidos como registros escritos que favorecem a problematização da prática, a explicitação de dúvidas e a reconstrução da identidade profissional, em linha com pesquisas que apontam o potencial dos diários reflexivos para o desenvolvimento profissional de professores (SEGALO; DUBE, 2022).

Anotações de observação das atividades de formação e de momentos de aula após a intervenção, com foco em mudanças de prática e no engajamento dos estudantes, dialogando com propostas metodológicas que utilizam a observação de sala de aula em contexto para compreender a qualidade das interações e dos processos de ensino e aprendizagem (PARRA; HERNÁNDEZ, 2019).

As etapas da análise incluíram: leitura flutuante, codificação por categorias temáticas (com base nas duas grandes categorias do estudo), identificação de unidades de significado e interpretação com apoio teórico. As análises buscaram conexões com os autores discutidos no marco teórico e com os princípios da BNCC.

O objetivo central foi compreender em que medida a proposta formativa influenciou a prática pedagógica e o olhar docente sobre os processos de aprendizagem no 9º ano, com base nos relatos dos próprios professores e nas evidências empíricas coletadas.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 OBSERVAÇÕES

As observações foram realizadas na sala de aula do 9º ano, em contexto real de ensino, seguindo o roteiro previsto no Apêndice B – Roteiro de Observação Participante. Ao todo, foram acompanhadas aproximadamente aulas do 9º ano, distribuídas ao longo do período de coleta de dados, entre outubro e dezembro de 2023, em diferentes componentes curriculares, como aquelas em que se buscava trabalhar conteúdos previstos na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental. Cada momento de observação teve duração média equivalente a uma aula regular, permitindo acompanhar o início, o desenvolvimento e o encerramento das atividades propostas.

O foco principal da observação foi a relação entre prática pedagógica e aprendizagem dos alunos, a partir de aspectos definidos previamente no roteiro: organização e ambientação da sala, participação dos estudantes nas atividades, estratégias didáticas utilizadas pelo professor, uso (ou não) de recursos digitais e metodologias ativas, formas de interação professor–alunos, linguagem verbal e não verbal adotada, clima de aprendizagem e gestão da sala. Também foram registrados comportamentos que indicavam motivação ou desmotivação, além de situações espontâneas de protagonismo juvenil, como tomadas de iniciativa, formulação de perguntas, ajuda entre pares e intervenções críticas sobre os conteúdos trabalhados.

Os registros foram feitos em diário de campo, contendo notas descritivas sobre o que acontecia em sala de aula e comentários reflexivos da pesquisadora sobre o sentido pedagógico dessas cenas. Esse diário constituiu o principal registro comprobatório das observações, sendo complementado por anotações de datas, horários, turmas e componentes curriculares observados, de forma a garantir rastreabilidade do percurso investigativo. Todo o processo foi orientado pela lógica da pesquisa-ação, buscando não apenas descrever a realidade, mas produzir conhecimento em diálogo com alunos e professores, aproximando a análise das práticas concretas de sala de aula e dos desafios vividos no cotidiano do 9º ano.

Figura 4. Observação em sala de aula



Fonte: Autora, 2023.

A vivência no ambiente escolar, durante as observações realizadas, permitiu um mergulho sensível na rotina pedagógica do 9º ano, revelando nuances do cotidiano educacional que, muitas vezes, escapam aos olhos de quem está distante da prática. A ambientação da sala de aula, em geral, demonstrava certo cuidado estético e organizacional por parte dos docentes, com cartazes temáticos, disposição circular das carteiras e uso de recursos visuais que favoreciam a interação. Essa ambientação, segundo Libâneo (2013), não é apenas uma questão estética, mas uma condição essencial para o estímulo à aprendizagem significativa.

As primeiras interações observadas apontaram para uma atmosfera de acolhimento entre professor e alunos. O cumprimento inicial, o olhar atento e os gestos corporais revelavam uma tentativa constante de estabelecer vínculos positivos. Essa relação afetiva, como defendem Del Prette e Del Prette (2020), é base fundamental para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para a construção de um ambiente propício à aprendizagem.

Durante as aulas, as estratégias didáticas utilizadas se mostraram diversificadas. Em algumas ocasiões, os docentes optaram por aulas expositivas dialogadas, nas quais os alunos eram convidados a participar ativamente. Em outras, foi possível observar o uso de metodologias ativas, como o trabalho em grupos e a resolução de problemas. Essas práticas, como destacam Moran (2022) e Bacich e Moran (2018), favorecem a autonomia e a autoria dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Foi perceptível a presença de recursos digitais em algumas aulas. Telas, tablets e apresentações digitais foram usados com diferentes propósitos, desde o apoio de conteúdo até a contextualização de temas transversais. Esse uso das tecnologias, quando bem integrado ao planejamento pedagógico, potencializa a aprendizagem, como argumenta Kenski (2012), ao proporcionar múltiplas formas de acesso à informação e estimular diferentes estilos cognitivos.

No entanto, nem todas as aulas apresentavam o mesmo dinamismo. Em certos momentos, foi possível perceber uma repetição de práticas tradicionais, centradas no professor, o que gerava certa dispersão entre os alunos. Esses momentos de menor engajamento, segundo Perrenoud (2020), refletem a dificuldade ainda presente nas escolas em romper com modelos transmissivos e caminhar em direção a práticas mais colaborativas e investigativas.

A linguagem utilizada pelos professores, tanto verbal quanto não verbal, teve um papel marcante nas observações. A forma como os conteúdos eram explicados, o tom de voz, os gestos e expressões faciais demonstravam o esforço contínuo de tornar o conteúdo acessível. Freire (1996) já alertava para o valor da linguagem na mediação do ensino, afirmando que ensinar é também um ato comunicativo e ético.

A gestão da sala de aula variava de acordo com a postura do docente e o vínculo estabelecido com os estudantes. Na turma onde quando havia um clima de respeito e escuta, o ambiente era mais propício ao diálogo e à construção coletiva do saber. Já em situações de menor vínculo, observavam-se interrupções frequentes, conversas paralelas e menor aproveitamento das atividades. Essa constatação reforça os estudos de Nóvoa e Alarcão (2020), que apontam a importância da autoridade docente pautada no diálogo, e não na imposição.

A BNCC, embora presente nos planos de aula e na fala dos professores, nem sempre se concretizava de forma visível nas práticas. Em algumas aulas, os princípios da

Base apareciam de forma implícita, especialmente quando havia a proposta de desenvolver competências como argumentação, resolução de problemas e empatia. Em outras, a prática ainda parecia desconectada dos referenciais propostos, o que evidencia, conforme Silva e Rodrigues (2022), a necessidade de maior formação para a efetiva apropriação do currículo.

As atitudes dos alunos durante as aulas revelaram muito sobre sua motivação. Em atividades que permitiam maior protagonismo, como debates, jogos ou construção de cartazes, os estudantes mostravam entusiasmo, colaboração e criatividade. Já nas atividades mais repetitivas ou centradas na cópia de conteúdos, era comum observar sinais de desinteresse, como distrações com o celular ou conversas paralelas. Essa oscilação de engajamento corrobora a ideia de que a aprendizagem só acontece com sentido, como defendido por Freire (1996).

Em momentos específicos, foi possível testemunhar cenas espontâneas de protagonismo juvenil. Alunos que tomavam a frente de atividades, ajudavam colegas com dificuldades, sugeriam caminhos alternativos para a resolução de problemas e propunham mudanças na dinâmica da aula. Essas ações, mesmo que pequenas, demonstram o potencial formativo da escola enquanto espaço de expressão, escuta e reconhecimento das juventudes, como destacam Cabanas e Gohn (2019).

As aulas em que os alunos eram instigados a expressar suas ideias se destacaram por uma energia diferente no ambiente. Quando os docentes faziam perguntas abertas ou incentivavam o debate, os estudantes demonstravam maior entusiasmo e conexão com os temas. Esse tipo de prática, segundo Zabala (1998), fortalece o pensamento crítico e a capacidade argumentativa, elementos essenciais para uma educação emancipadora.

Por outro lado, também foram observadas aulas em que a exposição oral do professor se estendia por longos períodos sem pausas para interação. Nessas situações, muitos estudantes se mostravam dispersos, e alguns sequer acompanhavam as explicações. Esse cenário evidencia a dificuldade em equilibrar a gestão do tempo e o uso de metodologias mais participativas, como apontam Vasconcellos (2021) e Libâneo (2013), ao alertarem que o excesso de centralização do professor pode comprometer o engajamento dos estudantes.

Na turma do 9º ano observada, a ambientação física da sala contribuía de forma positiva para o desenvolvimento das atividades. Quadros organizados, iluminação

adequada, espaço para movimentação e acesso a materiais pedagógicos favoreciam a criação de um ambiente propício à aprendizagem. Essa configuração dialoga com as reflexões de Del Prette e Del Prette (2020), que destacam a importância de espaços acolhedores e bem estruturados como elementos fundamentais para a qualidade do processo educacional.

A interação entre professor e estudantes se mostrou, em geral, respeitosa, embora tenha havido momentos de tensão ou desentendimento, especialmente quando os alunos não compreendiam as tarefas propostas. Em tais ocasiões, os docentes que adotavam uma postura mais empática e flexível conseguiam resgatar a atenção da turma com mais facilidade, confirmando os apontamentos de Nóvoa e Alarcão (2020) sobre a importância da escuta e da mediação emocional no cotidiano escolar.

Durante as observações, identificaram-se diversas estratégias didáticas interessantes, como o uso de músicas para introdução de temas, dramatizações, jogos interativos e construção de mapas conceituais. Essas práticas, quando bem planejadas, despertavam curiosidade e promoviam maior envolvimento dos estudantes. Bacich e Moran (2018) defendem justamente esse tipo de abordagem, que transforma o aluno em agente ativo do seu processo formativo.

Foi notável que os professores mais experientes apresentavam maior facilidade para adaptar as aulas às necessidades da turma. Isso não apenas pelo tempo de atuação, mas principalmente pela sensibilidade em perceber o ritmo dos alunos. Esse aspecto está diretamente relacionado ao conceito de saberes da experiência, defendido por Tardif (2014), que compreende a prática docente como um saber que se constrói ao longo do tempo e da vivência.

Em alguns momentos, a presença das tecnologias digitais na sala se destacou pela intencionalidade pedagógica, como no uso de vídeos para contextualizar conteúdos ou na aplicação de atividades gamificadas. Contudo, em outras ocasiões, o uso de tecnologias parecia acontecer de forma mais superficial, apenas como complemento ilustrativo. Esse contraste reforça a importância da formação docente para o uso crítico e criativo das tecnologias, como apontam Kenski (2012) e Moran (2022).

O protagonismo juvenil foi outro elemento marcante em diversas observações. Alunos que lideravam apresentações, propunham atividades ou mediavam conflitos entre colegas demonstraram competências que ultrapassam o domínio de conteúdos escolares.

Essas atitudes revelam a potência da juventude quando se sente reconhecida e valorizada no espaço escolar, como afirma Arroyo (2013), ao destacar a escola como lugar de produção de identidades.

A gestão da sala de aula, em sua dimensão mais ampla, também foi objeto de atenção. Professores que organizavam a aula em blocos momento de escuta, atividade prática, socialização conseguiam manter o foco da turma por mais tempo. Isso mostra o valor da estruturação pedagógica cuidadosa, pensada não apenas para o conteúdo, mas também para o fluxo da aprendizagem, como destaca Vasconcellos (2021).

O clima da sala de aula silencioso, barulhento, colaborativo ou disperso – variava de acordo com o envolvimento dos estudantes e com a condução do professor. Nas aulas em que o afeto estava presente, os ruídos se tornavam parte da dinâmica viva da aprendizagem. Já nas aulas mais mecânicas, o silêncio por vezes era sinal de desinteresse. Essa leitura sensível do ambiente é central, conforme defende Freire (1996), para que a prática docente se torne um ato de escuta e de construção conjunta.

Em algumas aulas, os alunos manifestavam sua compreensão por meio de produções criativas: desenhos, esquemas, dramatizações. Quando tinham liberdade para expressar suas ideias de diferentes formas, sentiam-se mais motivados. Isso se alinha com as concepções de aprendizagem significativa, defendidas por Ausubel e trazidas por Moreira (2017), que valorizam a construção de sentido a partir das experiências prévias dos estudantes.

Cronograma das observações na turma de 9º ano.

Exemplo:

Día	horario	tempo	componente curricular
08/03/2024	9h	1h	Matemática

O uso do diário de campo como instrumento de registro das observações permitiu captar não apenas os aspectos visíveis das aulas, mas também as sutilezas emocionais e relacionais. Os registros refletiam momentos de empatia, resistência, entusiasmo e apatia. Esse tipo de ferramenta, segundo Lüdke e André (2018), é fundamental para a pesquisa qualitativa, pois permite uma aproximação sensível com a realidade estudada.

Foi observado que em turmas onde o professor promovia dinâmicas de grupo e momentos de partilha, havia maior coesão entre os alunos. As relações interpessoais eram mais respeitadas e havia um espírito colaborativo evidente. Isso vai ao encontro do que afirma Del Prette e Del Prette (2020), ao apontarem que a promoção de habilidades sociais deve ser parte integrante das práticas pedagógicas.

Os momentos em que os estudantes eram convidados a relacionar os conteúdos escolares com sua vida cotidiana geravam um salto qualitativo na aprendizagem. Quando percebem sentido no que estão aprendendo, os alunos se envolvem com mais profundidade. Essa conexão com a realidade, defendida por Freire (1996) e reafirmada por Libâneo (2013), torna o conhecimento mais concreto e transformador.

Em um total de 5 registros de observação, realizados entre março a agosto de 2024, foi possível identificar que os professores enfrentavam desafios para lidar com a heterogeneidade da turma. Alunos com diferentes ritmos, níveis de atenção e interesses exigiam práticas diferenciadas. A diferenciação pedagógica, ainda que necessária, se mostrava difícil de ser implementada na prática, confirmando os apontamentos de Perrenoud (2020) sobre os dilemas da equidade no ensino.

Também se percebeu que a valorização das falas dos alunos durante a aula fazia diferença no seu comportamento. Quando suas opiniões eram escutadas, os estudantes se sentiam mais confiantes e participantes. Essa valorização da escuta, tão cara às pedagogias participativas, como a defendida por Freire (1996), é um passo essencial para a construção de uma escola democrática.

Os professores que demonstravam entusiasmo com o que ensinavam conseguiam contagiar os alunos. O envolvimento afetivo e intelectual do docente com o conteúdo era perceptível nos gestos, na voz, nos exemplos utilizados. Esse entusiasmo, como ressalta Nóvoa (2017), é um dos pilares da autoridade docente construída na paixão pelo ensinar.

Ao final das observações, tornou-se evidente que a aprendizagem dos alunos do 9º ano está profundamente vinculada à qualidade das interações que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Práticas que respeitam a diversidade, que valorizam a escuta e que promovem a participação ativa tendem a gerar resultados mais significativos. Assim, o olhar atento às práticas observadas revela não apenas desafios, mas sobretudo possibilidades concretas de transformação.

3.2 ENTREVISTAS

A etapa de entrevistas e observações constituiu-se como um dos eixos fundamentais desta pesquisa, permitindo uma aproximação sensível e profunda com o cotidiano pedagógico do 9º ano e com as experiências dos alunos que participaram do estudo. A condução dessa fase esteve alinhada à abordagem qualitativa e aos princípios da pesquisa-ação, visando compreender não apenas as práticas e percepções dos professores, mas também as formas de participação, engajamento e interação dos estudantes no ambiente escolar. As entrevistas, de caráter semiestruturado, foram realizadas com base em um roteiro previamente elaborado, contendo perguntas abertas que possibilitavam aos docentes expor suas percepções sobre o processo de aprendizagem, os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento dos alunos. Esse roteiro abordou temas como a relação entre planejamento pedagógico e habilidades previstas na BNCC, o uso de metodologias ativas, o nível de participação dos estudantes, as dificuldades que emergiam no cotidiano da sala de aula e as condições institucionais que influenciavam o trabalho docente.

Foram entrevistados oito professores que atuavam com a turma investigada, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Espanhol, Projeto de Vida Inglês e Educação Física. As entrevistas foram realizadas individualmente, em espaço reservado dentro da escola, garantindo privacidade e favorecendo um ambiente adequado para que os docentes se expressassem com tranquilidade. Cada entrevista teve duração aproximada de quarenta a cinquenta minutos e foi registrada por meio de gravação em áudio, posteriormente transcrita pela pesquisadora para assegurar fidelidade às falas e permitir uma análise criteriosa do conteúdo obtido.

Além das entrevistas, foram realizadas observações sistemáticas em sala de aula, voltadas especialmente para a análise da participação dos alunos, das dinâmicas de interação e das respostas às propostas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. No total, foram realizadas doze observações distribuídas entre os diferentes componentes curriculares, garantindo uma visão ampla e diversificada da rotina da turma. Essas observações tiveram durações médias que variaram entre quarenta e sessenta minutos, dependendo da disciplina e da dinâmica da aula. Embora cada componente curricular apresentasse características específicas, todas as observações tinham como foco central o

comportamento dos alunos, seu nível de engajamento, a forma como interagiam entre si e com o professor, além das reações às estratégias metodológicas utilizadas.

Para garantir rigor e detalhamento, todas as observações foram registradas em um diário de campo elaborado pela pesquisadora logo após cada visita à sala de aula. Esse diário continha informações sobre a data, o horário, o número de alunos presentes, o tipo de atividade desenvolvida e uma descrição narrativa das atitudes e interações observadas. Também incluía anotações sobre momentos significativos que revelavam aspectos relevantes do processo de aprendizagem, como participação espontânea, dificuldades recorrentes, manifestações de interesse ou desmotivação, além de reflexões analíticas que dialogavam com o referencial teórico. Esses registros constituíram um material essencial para compreender nuances do cotidiano escolar que não aparecem apenas por meio dos discursos dos professores, permitindo identificar padrões e elementos que influenciavam diretamente o desenvolvimento dos estudantes.

A metodologia adotada contou ainda com registros comprobatórios, incluindo as gravações das entrevistas, as transcrições integrais, as anotações do diário de campo, listas de presença dos alunos nas aulas observadas, planejamentos pedagógicos cedidos voluntariamente por alguns professores e registros fotográficos do ambiente escolar, quando autorizados pela gestão. Todo esse conjunto de documentos foi organizado em pastas digitais ordenadas por datas e categorias, facilitando a sistematização e análise das informações.

A realização das entrevistas e das observações aproximou significativamente a pesquisa dos princípios da pesquisa-ação, pois possibilitou a construção de um processo contínuo de reflexão conjunta entre pesquisadora, professores e estudantes. Essa dinâmica favoreceu a compreensão do cotidiano pedagógico de forma integral, permitindo que as análises e interpretações fossem construídas em diálogo com os sujeitos envolvidos. Da mesma forma, as observações focadas nos alunos forneceram elementos essenciais para compreender a participação discente, suas dificuldades, potencialidades e formas de interação, oferecendo subsídios concretos para o planejamento da etapa interventiva que seria proposta posteriormente.

3.2.1. A percepção docente sobre o processo de aprendizagem dos alunos do 9º ano

A escuta sensível aos relatos dos professores revelou que o processo de aprendizagem dos alunos do 9º ano é percebido como desafiador, porém carregado de possibilidades. Muitos docentes destacaram que há um descompasso entre o que se espera do estudante nessa etapa final do Ensino Fundamental e o que de fato é possível alcançar diante das condições concretas de trabalho pedagógico. Uma das professoras afirmou que *"os alunos chegam ao 9º ano muito desmotivados, com dificuldade de concentração e pouco engajamento nas atividades propostas, o que dificulta um trabalho mais aprofundado e reflexivo"*. Essa fala aponta para uma inquietação que atravessa o cotidiano de muitos educadores e remete à necessidade de repensar práticas que valorizem a escuta, o acolhimento e o protagonismo dos estudantes.

Autores como Perrenoud (2020) reconhecem que a aprendizagem não se limita à mera apropriação de conteúdos, mas envolve também o engajamento ativo, a construção do sentido e a valorização da experiência do aluno. Quando essa dimensão é negligenciada, a escola tende a se afastar da realidade vivida pelos estudantes, especialmente em um momento de tantas transições como é o 9º ano. Essa etapa é marcada por mudanças cognitivas, emocionais e sociais, exigindo do professor uma postura mais atenta aos processos subjetivos que atravessam o aprender.

Outro ponto ressaltado pelos docentes refere-se às lacunas formativas que se acumulam ao longo da trajetória escolar e que se evidenciam no 9º ano. Como mencionou um dos entrevistados, *"é como se a gente estivesse tentando construir o telhado de uma casa que ainda não tem base sólida"*. Essa metáfora traduz de forma potente o sentimento de impotência que, por vezes, emerge frente aos desafios acumulados. Nóvoa e Alarcão (2020) defendem que o professor deve ser um intelectual reflexivo, capaz de interpretar contextos e buscar caminhos criativos, mesmo diante das limitações estruturais.

No entanto, os relatos também indicam movimentos positivos. Há docentes que percebem avanços significativos quando há espaço para metodologias ativas, projetos interdisciplinares e uso consciente de tecnologias digitais. Uma professora afirmou que *"quando conseguimos sair do quadro e do livro, e levamos os alunos para experiências mais práticas, eles respondem melhor, se interessam mais, e isso faz toda diferença"*. Essa perspectiva encontra respaldo em Moran (2022), que destaca a importância da inovação pedagógica como meio de tornar a aprendizagem mais significativa, ancorada na realidade do estudante e conectada com sua vivência.

Muitos professores percebem, ainda, que o vínculo afetivo é um elemento central para a aprendizagem. Conforme relatou uma das participantes, *"se eles sentem que você se importa, que quer realmente que eles aprendam, eles se abrem mais, tentam, se envolvem"*. Essa fala ecoa os estudos de Del Prette e Del Prette (2020), que ressaltam a importância das habilidades sociais na prática docente, especialmente a empatia, o acolhimento e a capacidade de estabelecer relações respeitosas no ambiente escolar.

Por outro lado, a sobrecarga de conteúdos e a pressão por resultados quantitativos também foram mencionadas como entraves ao processo de aprendizagem. Professores relataram que muitas vezes se veem pressionados a “cumprir o conteúdo”, mesmo percebendo que a turma ainda não assimilou os pontos mais elementares. Essa lógica vai na contramão da BNCC, que propõe uma aprendizagem baseada no desenvolvimento de competências e habilidades, e não apenas na memorização mecânica (Brasil, 2017).

A visão crítica dos professores também revelou o quanto fatores externos, como desigualdades sociais, falta de apoio familiar e dificuldades emocionais dos alunos, interferem diretamente na aprendizagem. Uma fala bastante recorrente foi: *"tem aluno que chega pra aula sem ter comido, sem ter dormido direito, com problemas em casa... como ele vai conseguir aprender álgebra?"*. Esse tipo de realidade convoca uma escola mais sensível e comprometida com o bem-estar integral dos estudantes, como propõe Freire (1996), ao destacar que ensinar exige acolher a vida do outro em sua inteireza.

Os professores também relataram que muitos alunos demonstram resistência ao processo de aprendizagem tradicional, mas que, quando convidados a participar de maneira ativa, mostram-se capazes de produzir conhecimentos significativos. Essa constatação reforça a importância de práticas que despertem o interesse e a curiosidade, como sugere Piaget (1998), ao destacar que o conhecimento se constrói a partir da ação sobre o objeto de estudo.

Outro elemento recorrente nas entrevistas foi a percepção de que os alunos do 9º ano estão em um momento de transição que requer um olhar mais cuidadoso. Estão prestes a ingressar no Ensino Médio, carregando consigo expectativas, inseguranças e, por vezes, frustrações. Segundo Vygotsky (2001), é justamente nesse momento que o papel mediador do professor se torna ainda mais decisivo, pois ele pode ampliar a zona de desenvolvimento proximal dos alunos por meio de intervenções sensíveis e intencionais.

Também foi possível identificar que a percepção dos professores está diretamente ligada à forma como se sentem apoiados pela gestão escolar. Professores que relataram experiências positivas com formações internas, planejamento coletivo e diálogo constante com a equipe pedagógica tendem a perceber os processos de aprendizagem de maneira mais propositiva. Isso está em consonância com Silva e Rodrigues (2022), que defendem a corresponsabilidade institucional na construção de um ambiente favorável à aprendizagem.

Enfim, a percepção docente sobre a aprendizagem dos alunos do 9º ano é complexa e multifacetada. Envolve sentimentos de frustração, mas também de esperança. Exige do professor um olhar analítico, sensível e ao mesmo tempo estratégico. É um processo em constante movimento, que requer escuta, formação continuada, valorização da experiência docente e sobretudo, o compromisso ético com a aprendizagem de todos.

3.2.2. Os principais desafios enfrentados no trabalho pedagógico com os alunos do 9º ano

Durante as entrevistas, realizadas individualmente com cada um dos oito professores, os docentes foram unânimes ao afirmar que os desafios no trabalho com o 9º ano são múltiplos e atravessam dimensões pedagógicas, emocionais, sociais e institucionais. Cada entrevista trouxe nuances específicas, mas todas convergiram para um ponto central: a ausência de continuidade no processo formativo ao longo dos anos anteriores, o que gera lacunas importantes nas habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico dos estudantes.

Essas dificuldades, segundo os professores, impactam diretamente o desenvolvimento de atividades mais complexas e a apropriação dos conteúdos previstos para o último ano do Ensino Fundamental. Um dos docentes expressou essa preocupação ao afirmar: *“é difícil avançar em conteúdos mais complexos quando a base não foi consolidada nos anos anteriores”*.

Essa constatação remete à reflexão de Libâneo (2013), que enfatiza a importância do trabalho pedagógico sistemático e progressivo, respeitando as etapas do desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Outro desafio mencionado diz respeito à evasão silenciosa, ou seja, ao comportamento dos alunos que, embora estejam fisicamente presentes na escola, demonstram baixa participação, desmotivação e desconexão com o conteúdo. Conforme explicou uma professora: *“eles estão aqui, mas não estão... muitos apenas esperam o sinal tocar”*. Essa ausência simbólica está profundamente ligada a uma escola que, muitas vezes, ainda não consegue dialogar com os interesses e necessidades reais dos alunos. Como já defendia Freire (1996), ensinar exige escutar o educando com respeito, acolhendo suas experiências e contextos de vida.

A questão emocional também apareceu com força nos depoimentos. Professores relataram que muitos estudantes enfrentam quadros de ansiedade, tristeza, agressividade e conflitos interpessoais, que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Um dos relatos destacou que *“o emocional do aluno influencia tudo. Às vezes, ele quer aprender, mas está com a cabeça em outro lugar”*. Essa fala se articula à perspectiva de Antunes (2020), que defende uma educação que integre razão e emoção, considerando o ser humano em sua totalidade.

A falta de infraestrutura adequada na escola também foi apontada como um entrave constante. Muitos docentes mencionaram a ausência de recursos tecnológicos, a precariedade dos espaços físicos e a escassez de materiais pedagógicos. Segundo uma professora: *“como aplicar metodologias ativas sem laboratório, sem internet, sem material de apoio?”*. Essa crítica evidencia a distância entre os discursos oficiais, como os da BNCC, e a realidade concreta das escolas públicas. Para Perrenoud (2020), inovação pedagógica sem investimento estrutural tende a se tornar retórica vazia.

O comportamento indisciplinado de parte dos alunos também foi citado como um fator que desafia a prática docente, especialmente quando não há uma política institucional clara de mediação de conflitos e de fortalecimento dos vínculos escolares. Uma professora compartilhou: *“o tempo que a gente gasta para acalmar a sala e organizar a rotina é maior do que o tempo de ensino em si”*. Isso revela a urgência de políticas de convivência mais eficazes, como propõem Del Prette e Del Prette (2020), que defendem a formação de professores para o desenvolvimento de habilidades sociais e resolução pacífica de conflitos.

A sobrecarga de trabalho docente também apareceu nas falas, com menções à grande quantidade de turmas, exigências burocráticas e pouco tempo para planejamento

e estudo. Conforme relatou um professor: *“a gente acaba apagando incêndios o tempo todo, sem conseguir refletir com profundidade sobre o que está dando certo ou não”*. Essa condição fragiliza o exercício da docência e aponta para a necessidade de valorização efetiva da carreira, como defendem Nóvoa e Alarcão (2020), ao ressaltar a importância do tempo pedagógico para a reflexão e reinvenção da prática.

Os professores também apontaram que as famílias nem sempre acompanham o processo educacional dos filhos. Segundo uma entrevistada: *“tem aluno que vem para a escola como quem vem para fugir de casa, porque lá não tem apoio, não tem escuta”*. Esse afastamento da família, muitas vezes motivado por realidades socioeconômicas difíceis, reforça a urgência de políticas de aproximação escola-comunidade, conforme destacam Paro (2015) e Gadotti (2011), que defendem a educação como prática social compartilhada.

Outro desafio importante mencionado foi o da diversidade cultural, religiosa e identitária presente nas turmas. Embora isso seja uma riqueza, muitos professores relataram insegurança em abordar determinadas temáticas por medo de conflitos ou julgamentos. Essa tensão aponta para a necessidade de formação continuada em educação para a diversidade e em direitos humanos, como propõe Candau (2012), ao afirmar que a escola precisa ser espaço de diálogo intercultural e respeito às diferenças.

Mesmo diante de tantas dificuldades, os professores demonstraram um forte compromisso com a prática educativa. Muitos reconhecem os desafios, mas não se deixam paralisar por eles. Como declarou um docente: *“a gente sabe que tem muitos limites, mas também sabe que pode fazer a diferença na vida de cada um que está ali”*. Essa postura propositiva remete ao conceito de professor como sujeito ético e político, tão bem trabalhado por Freire (1996), que acredita na potência transformadora da educação.

Por fim, os desafios apontados evidenciam que trabalhar com o 9º ano requer mais do que domínio de conteúdos: exige sensibilidade, criatividade, escuta, reflexão e, sobretudo, coragem. Coragem para seguir em frente, mesmo quando os caminhos parecem estreitos. Coragem para acreditar na potência do outro, mesmo quando ela ainda não se revelou. Coragem para educar com amor e com rigor, como tão bem ensinou Freire (1996). E é com essa coragem que muitos professores seguem, reinventando-se a cada dia dentro das salas de aula.

3.2.3. Influência da BNCC no planejamento e na execução das aulas

Ao serem questionados sobre a influência da BNCC no cotidiano pedagógico, os professores demonstraram certo consenso em relação ao seu papel normativo e à exigência de alinhamento dos planejamentos às competências gerais previstas no documento. Contudo, a forma como essa diretriz é traduzida em prática varia significativamente, de acordo com as condições materiais da escola, com a formação dos docentes e com o apoio da gestão. Um dos professores afirmou: *“A gente tenta seguir a BNCC, mas às vezes falta clareza sobre como transformar aquilo tudo em aula concreta.”* Essa observação remete à crítica feita por Silva (2020), ao considerar que a implementação da BNCC ainda é marcada por distanciamentos entre o texto legal e a realidade escolar.

Muitos docentes relataram que passaram a repensar suas formas de planejar após a obrigatoriedade da BNCC, incorporando mais intencionalidade às atividades propostas. Segundo uma professora: *“Antes eu planejava por conteúdos, hoje penso mais nas habilidades e competências, nos sentidos que aquilo pode ter para os alunos.”* Essa fala evidencia um movimento de transição do ensino tradicional para uma abordagem mais formativa e contextualizada, como sugerem Zabala e Arnau (2010), que defendem a organização curricular centrada no desenvolvimento de competências.

No entanto, também foi possível identificar sentimentos de insegurança e até mesmo de sobrecarga em relação ao documento. Alguns professores mencionaram a dificuldade em compreender a linguagem técnica da BNCC e a amplitude de suas exigências. Uma docente compartilhou: *“Tem tanta coisa para dar conta que a gente se sente perdido no meio de tantos objetivos.”* Essa sensação de confusão dialoga com as análises de Oliveira (2019), que aponta para a necessidade de formação continuada específica sobre a BNCC, garantindo que os professores se sintam de fato protagonistas no processo de aplicação da política curricular.

A crítica à centralização do currículo também apareceu nas falas, especialmente no que diz respeito à padronização das expectativas de aprendizagem. Para uma das entrevistadas: *“Nem sempre o que está ali na BNCC faz sentido para a nossa realidade. A gente tem que adaptar muita coisa.”* Esse posicionamento reforça a visão de Arroyo

(2013), ao defender que o currículo deve partir da vida real dos alunos, respeitando suas histórias, contextos e necessidades. Uma base comum não pode ignorar a diversidade que compõe o chão da escola pública.

Alguns docentes destacaram que a BNCC trouxe contribuições positivas, como a ênfase no protagonismo discente, na interdisciplinaridade e na valorização de competências socioemocionais. Segundo um dos entrevistados: *“Gosto quando a BNCC fala que o aluno precisa ser agente do próprio conhecimento. Tento levar isso para minhas aulas.”* Essa tentativa de ressignificação da prática pedagógica encontra respaldo em autores como Moran (2015), que propõem metodologias centradas no aluno, com foco no aprender a aprender e no desenvolvimento integral.

Mesmo diante das potencialidades, a maioria dos professores relatou que a aplicação dos pressupostos da BNCC encontra barreiras estruturais no cotidiano escolar. A falta de recursos tecnológicos, turmas numerosas e o tempo exíguo para planejamento aparecem como entraves para o desenvolvimento de propostas inovadoras. Uma professora desabafou: *“Como trabalhar por competências com 35 alunos em sala e sem nem um projetor funcionando?”* Essa frustração é coerente com a análise de Libâneo (2013), que afirma que nenhuma proposta curricular avança sem condições institucionais adequadas.

Outro aspecto apontado foi o impacto da BNCC sobre a avaliação escolar. Muitos professores reconheceram que estão buscando ir além da prova tradicional, explorando instrumentos como autoavaliação, portfólios e projetos integradores. Uma docente afirmou: *“A avaliação agora precisa acompanhar esse novo olhar. Se ensino por competência, avalio por competência.”* Esse movimento é respaldado por Hoffmann (2014), que propõe uma avaliação dialógica, processual e centrada no desenvolvimento de habilidades.

Apesar das intenções positivas, os professores relataram certa pressão institucional para que os resultados sejam rapidamente mensuráveis, o que nem sempre condiz com o tempo pedagógico necessário para o amadurecimento das competências. Um professor declarou: *“Querem que a gente siga a BNCC, mas cobram nota como sempre.”* Essa tensão revela um conflito entre práticas avaliativas tradicionais e as propostas da nova base, como discutem Luckesi (2011) e Esteban (2012).

A articulação da BNCC com os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) também foi abordada. Alguns entrevistados afirmaram que, em suas escolas, a reformulação do PPP foi apenas formal, sem debate coletivo e sem reflexão crítica. *“Mudaram o texto, colocaram as competências da BNCC, mas ninguém discutiu nada”*, relatou uma professora. Isso indica um desafio de democratização curricular, como propõe Apple (2006), ao defender que o currículo deve ser construído de forma colaborativa e crítica.

Apesar dos desafios, muitos docentes expressaram desejo de aprender mais sobre a BNCC e de encontrar formas mais criativas de integrá-la ao cotidiano escolar. Como disse uma entrevistada: *“A gente ainda está tateando, mas não dá para negar que a base aponta caminhos interessantes.”* Essa postura aberta ao aprendizado contínuo revela uma potência transformadora que precisa ser apoiada por formações permanentes e processos de escuta qualificada, como enfatizam Nóvoa (2017) e Tardif (2014).

Os professores também ressaltaram a importância de contextualizar a BNCC à realidade dos estudantes. Para eles, mais importante do que cumprir integralmente os objetos de conhecimento é garantir que os alunos se sintam parte do processo educativo. Uma docente afirmou: *“Às vezes deixo um conteúdo de lado para ouvir os alunos. Isso também é currículo.”* Essa concepção dialoga com Freire (1996), para quem o currículo precisa ser vivo, pulsante e conectado com a existência dos educandos.

Em síntese, a influência da BNCC no planejamento e na execução das aulas é percebida como um caminho em construção, cheio de potencialidades, mas também de desafios. Os professores reconhecem a importância da base, mas alertam que sua efetivação só será possível quando houver escuta, formação continuada, tempo para planejamento e estrutura adequada. Como defendem autores como Perrenoud (2000) e Hernández (2007), a inovação curricular precisa estar aliada à valorização da profissão docente.

O debate sobre a BNCC nas entrevistas revelou mais do que impressões sobre um documento: trouxe à tona os sonhos, as angústias, os esforços e as esperanças de professores que, apesar dos obstáculos, seguem comprometidos com a construção de uma escola mais justa, crítica e acolhedora. E é nesse cotidiano muitas vezes invisível que a BNCC ganha vida não como um texto normativo, mas como um território em disputa, onde o currículo é reinventado a cada aula.

3.2.4. Respostas dos estudantes às propostas pedagógicas baseadas em metodologias ativas

Ao abordarem a questão das metodologias ativas, os professores demonstraram uma percepção positiva quanto ao potencial dessas abordagens para despertar o interesse dos alunos e promover aprendizagens mais significativas. Um dos docentes relatou: *“Quando eu proponho algo mais dinâmico, em que eles possam se movimentar, criar ou decidir algo, percebo que a sala ganha outra energia.”* Essa fala reforça os apontamentos de Moran (2015), ao destacar que as metodologias ativas proporcionam mais autonomia, participação e engajamento dos estudantes.

Os professores também destacaram que, quando as propostas envolvem resolução de problemas, uso de tecnologias ou trabalho em grupo, a maioria dos alunos demonstra entusiasmo. Segundo uma professora: *“Eles se envolvem de verdade quando percebem que o que estão fazendo tem um sentido real, que podem opinar, escolher caminhos.”* Essa percepção está alinhada com a abordagem de Bacich e Moran (2018), que ressaltam que o estudante aprende melhor quando é protagonista do seu processo de aprendizagem.

No entanto, os entrevistados alertaram que a adesão dos alunos às metodologias ativas não é homogênea. Alguns estudantes, segundo relataram, demonstram resistência a propostas diferentes das tradicionais, especialmente aqueles que já internalizaram uma postura mais passiva frente ao processo escolar. Um dos professores comentou: *“Tem aluno que estranha quando a gente não dá aula expositiva, como se aquilo não fosse aula de verdade.”* Essa dificuldade de transição é discutida por Lima (2020), que destaca a importância de preparar o aluno para o novo papel que assume nesse tipo de abordagem.

Além disso, os professores afirmaram que o sucesso das metodologias ativas depende de uma boa mediação docente. Como explicou uma professora: *“Não é só jogar o aluno na atividade, é preciso orientar, acompanhar, ajudar a refletir.”* Essa compreensão vai ao encontro de Valente (2013), que reforça o papel do professor como curador e mediador, capaz de provocar o pensamento crítico e favorecer a construção de conhecimento coletivo.

Outro ponto importante trazido nas entrevistas diz respeito à valorização das habilidades socioemocionais. Professores relataram que propostas como rodas de conversa, projetos interdisciplinares e atividades colaborativas contribuem para

desenvolver empatia, cooperação e responsabilidade entre os alunos. “*Nas metodologias ativas, eles aprendem não só o conteúdo, mas a conviver e se escutar,*” afirmou uma docente. Essa visão é reforçada por autores como Del Prette e Del Prette (2020), que defendem a aprendizagem como um processo que envolve tanto competências cognitivas quanto interpessoais.

Mesmo com esses avanços, alguns desafios foram destacados, especialmente no que se refere à gestão do tempo e à adaptação das estratégias às diferentes turmas. Um professor mencionou: “*Às vezes o planejamento dá certo em uma turma e na outra não funciona.*” Isso revela a necessidade de flexibilidade e constante avaliação por parte do educador, como indica Hernández (2007), ao propor que o professor esteja sempre atento aos sentidos que a proposta assume em cada contexto.

Outro obstáculo apontado foi a escassez de recursos tecnológicos e materiais. Embora muitos docentes desejem aplicar metodologias mais dinâmicas, a realidade da escola pública muitas vezes limita essas possibilidades. “*Não temos laboratório funcionando, faltam computadores, a internet é instável,*” relatou uma professora. Essa limitação estrutural é apontada por Libâneo (2013) como uma das barreiras à inovação na prática pedagógica.

Apesar disso, os professores relataram que é possível utilizar metodologias ativas mesmo com recursos simples, desde que haja criatividade e planejamento. Estratégias como dramatizações, debates, estudos de caso, mapas mentais e produção de maquetes foram mencionadas como alternativas acessíveis. Como disse uma docente: “*Às vezes uma boa pergunta já mobiliza a turma inteira.*” Isso reforça a ideia de que a intencionalidade pedagógica é mais importante que os recursos tecnológicos em si.

Os professores também observaram que o uso de metodologias ativas favorece a inclusão de diferentes perfis de estudantes, permitindo múltiplas formas de expressão e aprendizagem. “*Tem aluno que não se destaca na prova escrita, mas brilha quando precisa apresentar um projeto,*” relatou um dos entrevistados. Essa constatação se aproxima da proposta de educação inclusiva defendida por Mantoan (2015), ao valorizar a pluralidade de modos de aprender.

A participação dos alunos nas decisões sobre as atividades foi apontada como um diferencial. Docentes que praticam coautoria curricular com os estudantes perceberam maior envolvimento e senso de pertencimento. “*Quando eles ajudam a decidir o tema do*

projeto, vestem a camisa,” afirmou uma professora. Esse protagonismo é fundamental, como destacam Mitre e Oliveira (2020), ao apontar que os estudantes devem ser agentes ativos, e não apenas receptores de informações.

Outro benefício destacado foi a melhora na relação professor-aluno. As atividades em grupo e os momentos de escuta favorecem vínculos mais afetivos e horizontais. Segundo um dos professores: *“A gente passa a conhecer melhor cada aluno, seus interesses, suas dificuldades.”* Essa relação humanizada é essencial, como defende Freire (1996), ao propor uma pedagogia que se fundamenta no diálogo, na amorosidade e no reconhecimento do outro como sujeito.

Mesmo com as dificuldades, os professores mostraram disposição em continuar experimentando e ajustando as metodologias ativas em sua prática. Como relatou uma professora: *“Não é fácil, mas é gratificante quando a gente vê o brilho no olho deles.”* Essa motivação, mesmo diante dos desafios, é o que sustenta o desejo de transformar a escola em um espaço mais vivo, participativo e significativo.

Por fim, as entrevistas evidenciaram que as metodologias ativas não são apenas uma estratégia didática, mas uma mudança de postura frente ao ensino. Envolvem conceber o aluno como sujeito do conhecimento, o professor como mediador e a escola como um espaço de construção coletiva. E é justamente nesse movimento de escuta, experimentação e reflexão que a prática pedagógica se reinventa.

3.2.5. Protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem

Ao serem provocados a refletir se os alunos se percebem como protagonistas no processo de aprendizagem, os professores revelaram percepções bastante distintas. Alguns afirmaram que, sim, há sinais de protagonismo em determinadas situações e com alguns estudantes, especialmente quando as propostas pedagógicas favorecem escolhas, expressão criativa e participação ativa. Como relatou uma docente: *“Quando eles podem decidir, opinar, escolher a forma de apresentar um conteúdo, é visível o quanto se sentem valorizados.”* Essa percepção dialoga com Freire (1996), que defendia a educação como prática da liberdade, e não como um ato de depósito.

No entanto, muitos docentes reconheceram que esse protagonismo ainda é incipiente e que, em grande parte das situações, os alunos continuam sendo tratados como

receptores de conteúdo. Uma professora observou: *“A gente fala que eles são protagonistas, mas na prática ainda conduzimos muito o processo.”* Essa contradição revela o quanto ainda estamos em processo de transição de uma pedagogia tradicional para uma mais emancipadora, como propõe Arroyo (2013).

Alguns professores mencionaram que, nas práticas em que os estudantes assumem papéis de decisão, criação e organização, há um salto de interesse e responsabilidade. *“Eles se envolvem mais quando sabem que aquela atividade depende das ideias deles,”* disse um professor. Esse envolvimento é descrito por Hernández (2007) como característica de uma aprendizagem significativa, em que o aluno constrói sentido sobre o que aprende.

Por outro lado, muitos estudantes ainda demonstram uma postura passiva, fruto de uma trajetória escolar que pouco valorizou sua escuta. Uma docente comentou: *“Tem aluno que se assusta quando a gente pergunta o que ele acha, porque nunca teve esse espaço.”* Isso evidencia o que Libâneo (2013) aponta como cultura escolar conservadora, que molda comportamentos baseados na obediência e não na autoria.

Os professores que conseguem promover espaços de escuta relataram avanços importantes na relação pedagógica. Um dos entrevistados destacou: *“Quando a gente escuta de verdade, os alunos percebem que têm voz, e isso muda tudo.”* Essa valorização da escuta está presente na proposta de Rinaldi (2012), ao refletir sobre a escuta como ato político e pedagógico.

Apesar disso, os docentes alertaram para a dificuldade de sustentar esse protagonismo no dia a dia, especialmente em contextos com muitas turmas, currículos extensos e cobrança por resultados imediatos. Como afirmou um professor: *“É difícil manter esse ritmo participativo com tanta coisa para dar conta.”* Essa sobrecarga é um dos elementos que, segundo Tardif (2014), limitam a autonomia do professor e, por consequência, do aluno.

Alguns docentes também refletiram sobre a necessidade de trabalhar o protagonismo como um processo, e não como algo que se institui do dia para a noite. *“Tem aluno que precisa ser provocado aos poucos, precisa de confiança para se sentir sujeito do próprio aprendizado,”* relatou uma professora. Essa ideia de construção gradual do protagonismo é reforçada por Perrenoud (2000), ao tratar da formação de competências como um percurso contínuo.

Outro aspecto ressaltado foi o impacto do vínculo afetivo entre professor e aluno. Muitos docentes afirmaram que, quando o estudante se sente respeitado, acolhido e estimulado, tende a participar mais e assumir responsabilidades. *“Protagonismo nasce do afeto e do reconhecimento,”* afirmou uma professora com emoção. Esse olhar afetivo está presente na obra de Wallon (2007), ao relacionar desenvolvimento emocional e aprendizagem.

Para além das práticas pedagógicas, os professores apontaram que o protagonismo depende também da cultura da escola. Quando há incentivo à participação, à criatividade e à construção coletiva, os alunos tendem a se expressar mais. *“A escola precisa respirar protagonismo,”* sintetizou uma das entrevistadas. Essa perspectiva institucional é defendida por Paro (2012), ao destacar que a gestão democrática é um pilar para a autonomia estudantil.

Em contrapartida, os docentes relataram que, em escolas muito rígidas ou excessivamente conteudistas, os alunos tendem a reproduzir o silêncio e o medo. Uma professora lamentou: *“Eles têm medo de errar, acham que só o professor sabe.”* Essa visão bancária da educação, como denunciava Freire (1996), ainda persiste em muitos espaços, bloqueando o potencial criador dos alunos.

Alguns entrevistados relataram experiências positivas com projetos interdisciplinares e metodologias como sala de aula invertida, oficinas e sequências didáticas, que estimularam os alunos a pensar, pesquisar, opinar e apresentar suas ideias. *“Quando propus que criassem uma campanha para a comunidade, eles se empolgaram tanto que até envolveram os pais,”* contou uma professora. Esse tipo de ação é coerente com o que defende Zabala e Arnau (2010), ao tratarem da aprendizagem por projetos.

Mesmo em atividades mais simples, como organizar uma roda de conversa ou permitir que os estudantes escolham os temas a serem trabalhados, os professores perceberam efeitos positivos na motivação e no desenvolvimento do senso crítico. Como disse uma professora: *“Eles se sentem respeitados quando podem escolher o caminho da aprendizagem.”* Essa valorização da autonomia está também nas ideias de Dewey (1976), precursor da pedagogia participativa.

A percepção geral é que os estudantes ainda não se veem plenamente como protagonistas, mas há brechas sendo construídas nesse sentido, principalmente quando há intencionalidade pedagógica, formação docente e abertura institucional. O protagonismo,

segundo os docentes, é um caminho a ser trilhado, e não uma condição dada. *“É uma semente que a gente planta todos os dias,”* resumiu uma das falas mais marcantes.

Finalizando, os professores reforçaram que promover o protagonismo estudantil exige tempo, escuta, sensibilidade e coragem para desafiar modelos tradicionais. É preciso reinventar a sala de aula como espaço de vida, onde os saberes dos alunos sejam reconhecidos como legítimos e fundamentais no processo de construção do conhecimento. Só assim será possível avançar de uma escola transmissiva para uma escola que forma sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com o mundo que os cerca.

3.2.6. Estratégias para o engajamento dos alunos nas atividades escolares

Ao serem questionados sobre as estratégias utilizadas para estimular o engajamento dos alunos do 9º ano, os professores compartilharam práticas diversas, construídas a partir da escuta atenta às necessidades dos estudantes. Muitos relataram que, para além dos conteúdos, é essencial despertar o interesse dos alunos pela forma como as aulas são conduzidas. Como apontado por Libâneo (2013), o engajamento se fortalece quando o processo de ensino articula-se com o contexto do aluno e sua realidade sociocultural.

Vários professores destacaram que o uso de metodologias ativas tem sido uma das formas mais eficazes de promover maior envolvimento. A aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, permite que os alunos se tornem protagonistas do processo, colaborando entre si, pesquisando temas de interesse e apresentando suas produções em formatos criativos. Essa abordagem está em consonância com o que defendem Zabala e Arnau (2010), ao proporem o trabalho com competências através da resolução de problemas reais.

Alguns docentes relataram que adaptaram o uso de recursos tecnológicos para tornar as atividades mais atrativas. Plataformas digitais, vídeos curtos, quiz interativo e produções audiovisuais foram citados como ferramentas que, quando bem utilizadas, possibilitam maior engajamento. Para Moran (2015), as tecnologias, quando integradas ao currículo de forma crítica e pedagógica, contribuem significativamente para a motivação dos estudantes.

Também foi relatado que as aulas com dinâmicas em grupo e jogos pedagógicos promovem um ambiente mais descontraído e favorecem a participação ativa. Professores afirmaram que mesmo conteúdos mais tradicionais podem ser ressignificados quando são trabalhados por meio de desafios, debates e situações-problema. Piaget (1976) já defendia a importância da atividade e da descoberta como motores da aprendizagem significativa.

Outra estratégia mencionada com frequência foi a personalização do ensino. Ao reconhecer as diferenças entre os alunos, os professores buscaram propor atividades em níveis variados de complexidade, respeitando os ritmos e as formas de aprender. Essa prática, segundo Perrenoud (2000), é fundamental para garantir que todos possam se envolver de maneira real e significativa no processo de aprendizagem.

Professores relataram que, quando permitem aos alunos fazer escolhas como selecionar temas, propor formatos de apresentação ou indicar problemas que gostariam de investigar, a participação tende a ser mais espontânea e profunda. Essa prática dialoga com os princípios da autonomia e da autoria, conforme apontado por Freire (1996), que defendia uma educação baseada no diálogo e na escuta do outro.

Foi citado, ainda, o fortalecimento dos vínculos afetivos como um dos pilares do engajamento. Muitos docentes acreditam que a construção de uma relação de confiança com os estudantes é o que sustenta a motivação em longo prazo. Como afirma Wallon (2007), a afetividade é inseparável dos processos cognitivos, influenciando diretamente o interesse e a disposição para aprender.

Alguns professores relataram que utilizam momentos de escuta coletiva, rodas de conversa e espaços de partilha como estratégias para compreender o que mobiliza ou desmotiva os alunos. Nessas ocasiões, surgem sugestões valiosas para melhorar o clima de aula e os métodos utilizados. Esse processo de escuta ativa remete à proposta de Rinaldi (2012), que entende a escuta como ato ético, político e pedagógico.

A ludicidade também apareceu como elemento potente para promover engajamento. Professores compartilharam experiências com dramatizações, simulações, criação de jogos e outros recursos que transformam o ambiente da sala em espaço de expressão e construção de sentidos. De acordo com Kishimoto (2011), o lúdico não é um elemento secundário na educação, mas parte essencial para o envolvimento e a aprendizagem.

Além disso, o reconhecimento dos saberes e das experiências dos alunos foi apontado como estratégia fundamental. Ao valorizar o que os estudantes já conhecem e vivenciam, o professor promove um sentimento de pertencimento e importância. Para Arroyo (2013), a valorização da identidade dos sujeitos é central em uma educação que pretende ser emancipadora.

Alguns docentes destacaram a importância da interdisciplinaridade para manter o engajamento, pois ao trabalhar temas de forma integrada, os alunos conseguem perceber conexões entre os conteúdos e sua aplicabilidade na vida cotidiana. Essa proposta é fortemente defendida por Sacristán (2000), que enxerga a fragmentação do conhecimento como um dos grandes obstáculos à aprendizagem significativa.

Outro relato frequente foi a importância do feedback constante. Professores que adotam uma postura formativa, fornecendo devolutivas que orientam e motivam os alunos, observaram maior comprometimento nas atividades. Essa prática se alinha com o que apontam Luckesi (2011) e Hoffmann (2012), ao defenderem uma avaliação que promova o desenvolvimento e não apenas a classificação.

Alguns professores afirmaram que pequenas atitudes, como começar a aula com uma pergunta instigante, trazer casos reais, utilizar músicas ou memes, também fazem diferença no interesse dos estudantes. Essa capacidade de provocar curiosidade, segundo Dewey (1976), é fundamental para o despertar do pensamento crítico.

Por fim, foi mencionado que a coerência entre discurso e prática do professor impacta diretamente no engajamento. Alunos percebem quando há verdade na proposta pedagógica, quando o professor acredita no que ensina e respeita o tempo do outro. Essa coerência entre intenção e ação pedagógica é essencial na construção de uma prática ética e significativa, como aponta Freire (1996).

De maneira geral, os professores revelaram um esforço constante para tornar suas aulas mais atrativas, conectadas com a realidade dos alunos e sensíveis às suas demandas. As estratégias de engajamento, portanto, não são fórmulas prontas, mas construções diárias que exigem sensibilidade, criatividade e compromisso com uma educação mais humanizadora e transformadora.

3.2.7. Apoio da escola frente às demandas do 9º ano

Ao refletirem sobre o apoio da escola frente às demandas específicas do 9º ano, os professores expressaram percepções variadas, entre reconhecimento e lacunas institucionais. Em alguns contextos, a gestão escolar foi mencionada como presença atuante e aberta ao diálogo, promovendo um ambiente de escuta e colaboração. *"Sinto que a coordenação está sempre disposta a nos ouvir, mesmo quando não consegue resolver tudo na hora"*, afirmou uma docente com longa trajetória na instituição.

Essas experiências positivas estão alinhadas à concepção de gestão democrática defendida por Libâneo (2013), na qual o diálogo entre os diferentes atores da escola fortalece os processos pedagógicos e valoriza o trabalho docente. Por outro lado, também surgiram relatos de ausência de apoio e sentimentos de solidão. *"Às vezes, parece que estamos sozinhos enfrentando os desafios, sem nenhum respaldo"*, desabafou um professor do componente de Ciências.

No que se refere à infraestrutura, as respostas evidenciaram uma realidade mista. Enquanto alguns profissionais relataram boas condições físicas e acesso a recursos, outros citaram precariedade. *"Faltam projetores, faltam materiais básicos... isso limita o que a gente pode fazer em sala"*, declarou uma professora de Língua Portuguesa. Kenski (2012) já destacava que as tecnologias e os recursos não bastam por si, mas sua ausência compromete a inovação.

A coordenação pedagógica foi ressaltada por muitos como peça central no apoio cotidiano. Quando presente e atuante, contribui significativamente para o planejamento e a resolução de conflitos. *"Nossa coordenadora participa dos momentos de planejamento e tenta propor alternativas junto conosco"*, pontuou um docente. Oliveira (2015) defende o papel da coordenação como elo entre a gestão e a sala de aula, essencial para uma escola formadora.

Outro aspecto recorrente foi a sobrecarga emocional. Os professores demonstraram cansaço diante das demandas, que vão além do ensino de conteúdos. *"A gente carrega muitas funções, às vezes não temos espaço nem para respirar"*, compartilhou uma educadora. Esse cenário evidencia o que Tardif (2014) analisa como desgaste emocional docente, acentuado quando não há respaldo institucional.

O reconhecimento simbólico também foi citado como forma de apoio. Mesmo em contextos de escassez de recursos, o simples ato de escutar o professor e valorizar sua autonomia já representa acolhimento. *"Quando a gestão confia na gente e apoia nossas*

ideias, tudo flui melhor", disse uma professora de Matemática. Arroyo (2013) salienta a importância da escuta e da valorização subjetiva do professor como sujeito político.

As reuniões pedagógicas foram apontadas como espaços potentes quando bem organizadas. *"Quando usamos esses momentos para trocar experiências, voltamos pra sala mais fortalecidos"*, afirmou um docente. Entretanto, houve críticas quando tais encontros se tornam burocráticos. Almeida (2016) destaca que a formação continuada no espaço escolar só acontece quando há intencionalidade e foco na prática real.

A articulação interdisciplinar apareceu como outro tipo de apoio institucional importante. Projetos integrados fortalecem o trabalho coletivo e proporcionam aprendizagens mais significativas. *"Sempre que conseguimos trabalhar em parceria, os alunos se envolvem mais"*, relatou uma professora de História. Freire (1996) já defendia a importância da dialogicidade e da coletividade no processo de ensinar e aprender.

Muitos professores apontaram a ausência de formações específicas voltadas para o 9º ano como uma lacuna institucional. *"A gente precisa de formação que dialogue com a realidade das nossas turmas"*, disse uma entrevistada. Imbernón (2011) reforça que a formação continuada só é eficaz quando nasce da prática e se volta para ela.

O envolvimento com as famílias foi outro ponto destacado. A dificuldade em estabelecer laços mais próximos com os responsáveis dos alunos do 9º ano foi comum. *"Falta apoio da escola pra trazer as famílias mais perto, a gente tenta, mas é difícil sozinho"*, observou uma docente. Oliveira e Araújo (2020) chamam atenção para a necessidade de estreitar os vínculos escola-família como parte essencial do processo educativo.

A transição para o Ensino Médio foi citada como aspecto pouco trabalhado institucionalmente. *"Os alunos ficam perdidos no fim do 9º ano, falta uma preparação para o que vem depois"*, comentou um professor de Geografia. A BNCC (BRASIL, 2017) orienta a construção de itinerários formativos e ações de transição entre etapas que respeitem o desenvolvimento dos estudantes.

Outro elemento importante foi a escuta ativa das coordenações e o respeito às especificidades de cada turma. *"Quando a gestão entende que cada turma tem um ritmo e propõe mudanças junto, tudo muda"*, disse uma professora de Educação Física. Dubet (2004) defende a ideia de escola que compreende a complexidade dos sujeitos e atua a partir de sua realidade.

Os professores também reivindicaram mais tempo para planejamento coletivo. *"A gente precisa de tempo para conversar, planejar junto, pensar ações integradas"*, relatou um educador. Essa demanda vai ao encontro da proposta de trabalho docente colaborativo como prática formativa contínua (Nóvoa, 2017).

Por fim, um ponto unânime foi que o maior apoio que a escola pode oferecer é a valorização da autonomia pedagógica do professor. *"Quando a escola confia no nosso trabalho, a gente sente força pra inovar"*, afirmou uma professora. Essa confiança é a base para uma prática educativa criativa, crítica e comprometida com a aprendizagem, como nos lembra Freire (1996).

3.2.8. Aspectos fundamentais para melhorar a aprendizagem no 9º ano

A reflexão sobre os aspectos fundamentais para a melhoria da aprendizagem no 9º ano revela um consenso entre os professores: não se trata apenas de alterar metodologias, mas de transformar posturas institucionais, criar vínculos significativos e valorizar a escuta ativa. A maioria dos entrevistados demonstrou sensibilidade às necessidades emocionais dos alunos, reconhecendo que aprender vai muito além do conteúdo. *"Eles estão com a cabeça cheia de dúvidas sobre a vida, sobre o futuro. Às vezes, nem conseguem focar porque estão ansiosos com o que vem depois"*, relatou uma professora com mais de dez anos de experiência na rede pública.

Essa percepção está em consonância com as ideias de Freire (1996), que afirma que o processo de aprendizagem precisa considerar o sujeito em sua totalidade – histórico, social e emocional. Nesse sentido, os professores apontaram a necessidade de um olhar mais empático e individualizado para os alunos do 9º ano, especialmente porque esse é um período marcado por transições importantes. *"O 9º ano é como uma encruzilhada. Se a gente não orientar bem, muitos se perdem no meio do caminho"*, declarou um docente de Ciências Humanas.

A valorização de metodologias participativas foi outro aspecto recorrente nas falas. Muitos docentes relataram que os alunos demonstram mais interesse quando se sentem parte ativa do processo. *"Quando dou voz pra eles e deixo que proponham caminhos, o aprendizado ganha outra cara"*, comentou uma professora de Língua

Portuguesa. Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Moran (2015), que defende práticas pedagógicas centradas no aluno e baseadas na colaboração e na autonomia.

Outro fator destacado foi a construção de um currículo mais conectado com a realidade dos alunos. Professores relataram que conteúdos descontextualizados geram desinteresse e distanciamento. *“Eles perguntam: pra que isso serve? E, às vezes, nem a gente sabe responder direito”*, desabafou um professor de Matemática. Isso reforça os apontamentos de Hernandez e Ventura (1998), que argumentam que a aprendizagem se fortalece quando faz sentido para o estudante.

O uso de recursos digitais também foi mencionado como um caminho potente, desde que aliado à intencionalidade pedagógica. *“Não adianta só colocar o aluno na frente do computador se ele não sabe por que está ali”*, disse uma professora de Ciências. Kenski (2012) destaca que a tecnologia precisa estar a serviço do pensamento crítico e da construção coletiva do conhecimento, sendo apenas um meio, e não um fim.

Os docentes também ressaltaram a importância da interdisciplinaridade como estratégia de motivação. Projetos que integram diferentes áreas do conhecimento foram citados como práticas exitosas para engajar os alunos. *“Já fizemos um projeto sobre meio ambiente que envolveu todas as disciplinas e os meninos se jogaram de verdade”*, compartilhou um docente de Geografia. Para Beane (1997), a integração curricular favorece a aprendizagem significativa e responde de forma mais eficaz às demandas dos jovens.

Outro ponto importante abordado nas entrevistas foi o fortalecimento do vínculo afetivo entre professores e alunos. *“Antes de ser professor, a gente é gente. E eles precisam sentir que somos acessíveis”*, afirmou uma docente. Essa fala encontra respaldo nos estudos de Nóvoa (2017), que considera o afeto um elemento essencial para o sucesso da aprendizagem, especialmente nas etapas finais da Educação Básica.

A necessidade de mais tempo para planejamento colaborativo foi recorrente nas falas. Os professores sentem falta de momentos institucionais destinados ao diálogo pedagógico e à troca de experiências. *“Se a gente tivesse mais tempo pra pensar junto, com certeza faríamos melhor”*, disse um professor de História. Tardif (2014) argumenta que o tempo do professor precisa ser respeitado não apenas para ensinar, mas também para estudar e planejar coletivamente.

Também foi apontada a carência de apoio especializado, como psicólogos e assistentes sociais, que possam auxiliar no enfrentamento de questões emocionais que interferem na aprendizagem. *“A gente tenta ajudar, mas tem coisas que vão além do nosso papel”*, relatou uma professora de Artes. Isso reforça a importância de uma equipe multidisciplinar no espaço escolar, como preconiza a Lei nº 13.935/2019, que regulamenta a atuação desses profissionais na educação básica.

O incentivo à leitura foi citado como uma das estratégias centrais para melhorar a aprendizagem em todas as disciplinas. *“Quando eles desenvolvem gosto pela leitura, tudo melhora: interpretação, escrita, participação”*, observou uma docente. Soares (2004) defende que o letramento não é tarefa exclusiva da Língua Portuguesa, mas uma responsabilidade compartilhada por todo o currículo escolar.

Os professores também falaram sobre a importância da escuta ativa por parte da gestão. *“Não adianta a direção trazer projeto pronto. A gente precisa ser ouvido”*, destacou um docente. Essa fala ecoa as ideias de Libâneo (2013), que entende a gestão participativa como uma dimensão que fortalece o projeto político-pedagógico e dá sentido coletivo às práticas escolares.

Outro aspecto considerado fundamental é a constância no acompanhamento pedagógico. Muitos docentes relataram que as ações da escola ainda são pontuais e que os alunos precisam de apoio contínuo. *“Não dá pra lembrar do aluno só na semana de prova ou de recuperação”*, criticou uma professora de Ciências. O acompanhamento formativo e constante é uma das diretrizes da avaliação formativa defendida por Hoffmann (2009).

A valorização das competências socioemocionais foi destacada por vários professores como um diferencial. *“Se eles não aprendem a lidar com frustração, ansiedade, medo... não vão aprender nem a tabuada”*, refletiu um docente. Essa fala se articula com os apontamentos de Goleman (2012), que destaca a inteligência emocional como competência essencial no ambiente escolar.

Por fim, a maioria dos entrevistados reforçou que melhorar a aprendizagem no 9º ano passa por um compromisso institucional com a escuta, a formação continuada e o fortalecimento de vínculos. *“A gente precisa de mais apoio, mas também de mais espaço pra ser ouvido e criar junto”*, finalizou uma educadora. Trata-se, portanto, de repensar a

escola como espaço coletivo de construção, onde todos os professores, alunos e gestão compartilham responsabilidades e sonhos.

3.2.9. Contribuições da formação continuada para a atuação docente

A formação continuada foi mencionada por todos os professores como um dos pilares para manter o engajamento profissional e aprimorar as práticas pedagógicas. Entretanto, muitos revelaram sentimentos ambíguos diante das formações oferecidas, destacando lacunas entre teoria e prática. *“Às vezes a formação vem com uma linguagem tão distante do nosso chão de sala que não conseguimos aplicar nada do que foi dito”*, afirmou uma professora de Matemática. Essa percepção dialoga com Tardif (2014), ao destacar que o saber docente se constrói na intersecção entre o conhecimento acadêmico e o vivido.

Muitos professores consideraram as formações significativas quando construídas de forma colaborativa e contextualizada à realidade da escola. *“A formação que mais me marcou foi aquela que aconteceu dentro da escola, com os próprios professores trocando experiências”*, compartilhou um docente de Ciências. Essa prática está em consonância com Nóvoa (2017), que defende a valorização das formações realizadas no próprio espaço escolar como forma de reconhecer o protagonismo docente e promover aprendizagens coletivas.

Outro aspecto destacado foi o tempo destinado às formações. Vários profissionais relataram que a sobrecarga de tarefas dificulta a dedicação aos cursos oferecidos. *“A gente precisa de tempo real pra se formar. Não adianta jogar um monte de conteúdo sem nos dar condições de refletir e aplicar”*, disse um professor de História. Essa fala reforça a crítica feita por Libâneo (2013) quanto ao modelo tecnicista de formação, que desconsidera as reais necessidades e limitações do cotidiano escolar.

Apesar das limitações, alguns docentes reconheceram o impacto positivo de determinadas formações, especialmente aquelas voltadas para metodologias ativas e uso de tecnologias. *“Aprendi sobre gamificação numa formação da secretaria e consegui aplicar com meus alunos. Foi transformador”*, contou uma professora de Língua Portuguesa. Para Moran (2015), as formações eficazes são aquelas que instigam o professor a experimentar, refletir e adaptar, respeitando o ritmo e o estilo de cada turma.

Outro ponto recorrente nas entrevistas foi a importância das formações que abordam as dimensões socioemocionais. Os docentes destacaram que, mais do que ensinar conteúdos, é preciso aprender a lidar com os sentimentos que emergem em sala. *“A formação sobre escuta ativa e empatia me ajudou muito. Passei a enxergar o aluno para além da indisciplina”*, relatou uma docente. De acordo com Goleman (2012), o desenvolvimento da inteligência emocional é essencial para o equilíbrio e o sucesso da prática educativa.

Alguns professores demonstraram frustração com a forma como as formações são conduzidas pelas instâncias superiores. *“Muitas vezes recebemos pacotes prontos que não dialogam com a nossa realidade. É uma formação feita pra cumprir tabela”*, apontou um educador. Essa fala ecoa as críticas de Imbernón (2011), que ressalta a necessidade de romper com os modelos verticalizados e promover formações contínuas, participativas e reflexivas.

A formação continuada, quando articulada ao Projeto Político-Pedagógico da escola, foi citada como uma ação potente. *“Quando a formação dialoga com os nossos objetivos enquanto escola, tudo flui melhor”*, afirmou uma professora da área de Linguagens. De fato, como destaca Veiga (2008), o PPP precisa ser um instrumento vivo, construído coletivamente e alimentado por práticas formativas coerentes com o contexto da comunidade escolar.

Houve também falas que ressaltaram o valor da autoformação. *“Muito do que aprendi foi por conta própria, pesquisando, trocando com colegas, participando de grupos online”*, disse um professor de Geografia. Essa perspectiva reforça a visão de Paulo Freire (1996), ao defender o professor como um eterno aprendiz, movido pela curiosidade e pela vontade de transformar.

A valorização da escuta docente nas formações foi destacada como essencial. *“A gente sente quando é ouvido. Isso muda tudo”*, refletiu uma docente. Segundo Zeichner (2008), a escuta ativa aos professores é a base para a construção de práticas pedagógicas significativas, pois permite que as formações respondam às inquietações reais do cotidiano escolar.

Alguns entrevistados defenderam que a formação precisa ser acompanhada por momentos de experimentação e avaliação. *“Falta continuidade. A gente aprende uma técnica nova, mas não tem acompanhamento, nem espaço pra avaliar se funcionou ou*

não”, afirmou um docente. Essa fala remete à ideia de ciclo formativo proposto por Alarcão (2001), no qual aprender, aplicar e refletir são processos interdependentes.

Outro fator destacado foi a importância do apoio institucional para que as formações gerem impacto. *“Se a gestão não valoriza a formação, a gente se sente desmotivado. Parece que é perda de tempo”*, desabafou uma professora. Essa realidade mostra como o ambiente institucional influencia diretamente no sucesso das políticas formativas, como apontam Oliveira e Souza (2015).

As formações realizadas em rede ou com outras escolas também foram mencionadas como experiências enriquecedoras. *“Quando encontramos professores de outras realidades, trocamos muito mais do que técnicas – trocamos vida”*, destacou uma docente. Esse aspecto ressalta a dimensão social da formação, defendida por Marcelo García (1999), que reconhece o valor da troca entre pares como motor para a aprendizagem docente.

Por outro lado, professores também relataram que o modelo remoto de formação, embora tenha sido necessário, ainda deixa a desejar em termos de interação e aplicabilidade. *“Na pandemia fizemos muitos cursos online, mas poucos realmente contribuíram. Faltou troca, faltou prática”*, afirmou um educador. Tal crítica dialoga com os estudos de Kenski (2012), que destacam os limites das formações digitais quando não mediadas de forma humanizada e interativa.

Vários docentes reforçaram que as formações mais eficazes são aquelas que respeitam sua trajetória e saberes. *“A formação que reconhece o que a gente já sabe e parte disso, tem muito mais efeito”*, disse uma professora. Essa abordagem é defendida por Nóvoa (2009), que propõe a valorização das histórias docentes como ponto de partida para qualquer ação formativa.

Por fim, os professores ressaltaram que a formação continuada é indispensável, mas precisa ser resignificada. *“Não dá pra parar de aprender, mas a gente precisa de formações que façam sentido, que nos toquem de verdade”*, concluiu uma educadora. Assim, percebe-se que a formação continuada, quando conduzida com intencionalidade, escuta e vínculo com a prática, torna-se um verdadeiro motor de transformação para o fazer pedagógico.

3.2.10. Sugestões para o fortalecimento das práticas pedagógicas no 9º ano

As entrevistas revelaram sugestões valiosas por parte dos professores para aprimorar as práticas pedagógicas voltadas ao 9º ano, especialmente por ser uma etapa marcada por transições, ansiedades e mudanças significativas nos estudantes. A escuta sensível ao que esses profissionais vivenciam diariamente permitiu identificar caminhos que valorizam tanto a prática quanto o sentimento de pertencimento. *“A gente precisa de práticas mais conectadas com a realidade deles. Às vezes, o que ensinamos parece não fazer sentido para os alunos”*, desabafou uma professora de Língua Portuguesa. Essa fala reforça os apontamentos de Freire (1996), ao destacar que o ensino deve partir da realidade do educando para fazer sentido e provocar transformação.

Uma das sugestões mais recorrentes foi a ampliação do uso de metodologias ativas, que proporcionem maior envolvimento e autoria discente. *“Quando uso projetos ou gamificação, eles participam com mais vontade. É visível o quanto se sentem parte do processo”*, relatou um professor de Geografia. Esse movimento em direção a uma aprendizagem mais ativa está em consonância com os estudos de Moran (2015), que afirma que envolver os estudantes nas decisões e nas ações educativas amplia seu engajamento e torna o conteúdo mais significativo.

Também foi destacada a importância de integrar mais os conteúdos às vivências juvenis. *“Eles querem saber pra que serve o que aprendem. Quando não conseguem ver isso, se desmotivam”*, afirmou uma docente. Tal perspectiva vai ao encontro da ideia de aprendizagem contextualizada, defendida por Zabala e Arnau (2010), que consideram a relevância como princípio estruturante da prática pedagógica.

Outra sugestão bastante citada foi a diversificação dos espaços de aprendizagem. *“A sala de aula, às vezes, engessa. Quando vamos ao laboratório ou usamos o pátio para discutir algo, o resultado é outro”*, relatou um professor de Ciências. Essa abertura para novos ambientes é recomendada por autores como Libâneo (2013), que defende a escola como espaço múltiplo, capaz de promover aprendizagens em diferentes contextos e dinâmicas.

A valorização da escuta dos alunos também foi apontada como um aspecto crucial. *“A gente precisa ouvir mais e falar menos. Quando escutamos de verdade, descobrimos muito sobre o que funciona ou não”*, refletiu uma professora. Essa proposta é respaldada

por Perrenoud (2000), ao sugerir que o diálogo pedagógico fortalece a autonomia dos estudantes e enriquece o processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto relevante foi a necessidade de maior articulação entre os professores das diferentes áreas. *“Se trabalhássemos mais juntos, acho que conseguiríamos fazer com que os alunos percebessem conexões entre as disciplinas”*, comentou um educador. Essa prática interdisciplinar é defendida por Fazenda (2011), que a vê como uma possibilidade de romper com o ensino fragmentado e estimular a construção de saberes integrados.

Além disso, muitos entrevistados falaram sobre o fortalecimento do vínculo afetivo com os alunos como ferramenta essencial. *“Quando o aluno percebe que é querido, que é respeitado, ele responde de outro jeito”*, disse uma professora de História. Essa dimensão afetiva, segundo Nóvoa (2017), é parte indispensável do processo educativo e precisa ser considerada nas práticas pedagógicas cotidianas.

A construção de uma rotina escolar mais flexível e adaptável às necessidades da turma também foi uma sugestão presente nas falas. *“Tem dias que eles chegam tão agitados que não dá pra seguir o plano. Precisamos de liberdade para adaptar”*, compartilhou uma docente. Essa fala dialoga com Hernández (1998), que propõe uma pedagogia mais aberta, baseada na escuta e na criatividade.

A necessidade de políticas institucionais que apoiem o trabalho docente foi destacada com ênfase. *“Muitas ideias boas acabam não acontecendo por falta de apoio ou por burocracias”*, revelou um professor. De acordo com Imbernón (2011), não há transformação educativa sem condições objetivas de trabalho e apoio institucional permanente.

Formações continuadas mais práticas e específicas para o 9º ano também foram sugeridas. *“Seria importante ter formações focadas nesse momento do ciclo, que é cheio de peculiaridades”*, afirmou uma professora. Essa necessidade está em sintonia com as proposições de Gatti (2016), que defende uma formação docente situada, pensada a partir dos desafios concretos de cada etapa escolar.

Alguns docentes sugeriram a implementação de momentos de escuta e apoio emocional para os próprios professores. *“Estamos sobrecarregados, emocionalmente cansados. Isso impacta muito em como ensinamos”*, confessou uma docente. Essa dimensão, pouco tratada nas políticas educacionais, é reconhecida por Lima (2020), que

aponta a saúde mental docente como uma das condições fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade.

Também foi proposto o incentivo à autonomia dos professores na criação de materiais e estratégias. *“Nem sempre os materiais prontos atendem ao nosso contexto. Quando criamos, somos mais fiéis à realidade”*, afirmou um professor. A valorização da autoria docente é defendida por Tardif (2014), que vê o professor como produtor de saberes e não mero transmissor de conteúdos.

Por fim, os professores falaram sobre a importância de escutar a comunidade escolar, especialmente os estudantes, como coautores da transformação pedagógica. *“Eles têm muito a dizer. Quando participam, se comprometem mais”*, relatou uma educadora. Essa perspectiva vai ao encontro da pedagogia freiriana, que defende a construção coletiva do saber como fundamento da educação emancipadora (FREIRE, 1996).

Encerrando esse conjunto de sugestões, foi recorrente a defesa de uma escola mais democrática, sensível às mudanças sociais e aberta a inovações. *“A escola precisa sair da mesmice. Precisa se reinventar todos os dias se quiser acompanhar essa nova geração”*, concluiu um professor de Educação Física. Nesse sentido, as contribuições dos professores entrevistados sinalizam a urgência de práticas pedagógicas mais dialógicas, interativas e acolhedoras, que façam do 9º ano não apenas um fim de ciclo, mas um momento potente de formação cidadã.

3.3 Proposta da Formação Continuada

Encontro	Título do Encontro	Objetivo	Metodologia	Recursos Utilizados	Estratégia de Avaliação
1	Diagnóstico das práticas e escutas docentes	Compreender os desafios enfrentados pelos professores na prática cotidiana	Roda de conversa, escuta ativa e dinâmica reflexiva	Formulário, quadro branco, post-its	Registros no diário de campo e síntese oral

2	A BNCC e o protagonismo juvenil	Refletir sobre os princípios da BNCC e o papel do aluno como protagonista	Leitura compartilhada e debate em grupo	Texto base, vídeos, datashow	Avaliação escrita com reflexão crítica
3	Metodologias ativas no cotidiano escolar	Explorar possibilidades práticas de metodologias ativas no 9º ano	Oficinas práticas, simulação e roda dialógica	Materiais recicláveis, slides, cartazes	Avaliação participativa
4	Planejamento interdisciplinar	Estimular a construção de projetos interdisciplinares	Trabalho em grupo e plenária colaborativa	Cartazes, fichas pedagógicas	Apresentação de proposta
5	Práticas avaliativas significativas	Rediscutir práticas avaliativas coerentes com o processo formativo	Estudo de caso e partilha de experiências	Exemplos de avaliações reais	Relato reflexivo
6	Socialização de experiências e fechamento	Compartilhar experiências vivenciadas e sistematizar aprendizados	Seminário de socialização e painel coletivo	Apresentações, mural coletivo	Avaliação final coletiva e individual

Tabela 3: Planejamento da Formação Continuada Desenvolvida com Professores do 9º An

A proposta de formação continuada nasceu do desejo de escutar os professores e partir de suas vivências para construir um processo formativo significativo. Desde o primeiro encontro, buscou-se promover uma escuta ativa e afetuosa, reconhecendo os saberes prévios dos docentes, conforme orienta Nóvoa (2017). Esse primeiro momento foi fundamental para mapear os desafios enfrentados e orientar a construção dos encontros seguintes com base em necessidades reais.

Durante o primeiro encontro, realizado em uma sala ampla da escola, utilizou-se a dinâmica dos post-its para que os professores escrevessem, de forma anônima, seus principais desafios com as turmas do 9º ano. A roda de conversa possibilitou um espaço de acolhimento e identificação mútua. Como destaca Freire (1996), a escuta sensível é o

ponto de partida para qualquer processo pedagógico transformador. Essa vivência inicial evidenciou a sobrecarga, a falta de tempo para planejamento e o desejo por mais colaboração entre os pares.

O segundo encontro teve como foco os princípios da BNCC, principalmente no que tange à formação integral e ao protagonismo juvenil. Utilizou-se um texto base de apoio e um vídeo explicativo para estimular a reflexão. Os professores puderam relacionar os princípios normativos com as práticas reais, reconhecendo lacunas, mas também possibilidades. A discussão foi atravessada pelo pensamento de Sacristán (2013), que defende o currículo como construção cultural viva e em constante reelaboração no chão da escola.

No terceiro encontro, o foco voltou-se às metodologias ativas. Foram organizadas oficinas práticas, onde os professores vivenciaram atividades como se fossem alunos, para depois refletirem sobre como adaptar essas estratégias às suas aulas. Essa experiência vivencial despertou entusiasmo. Um dos docentes comentou: *“Se eu aprendi assim hoje, por que não posso tentar fazer isso com meus alunos?”*. Essa fala reforça a ideia de Libâneo (2013), ao afirmar que a prática docente precisa constantemente ser (re)inventada à luz da experiência e do contexto.

O quarto encontro explorou a interdisciplinaridade como caminho para promover aprendizagens mais integradas. Divididos por áreas afins, os professores elaboraram mini projetos interdisciplinares. A experiência gerou aproximação entre docentes de diferentes disciplinas, fortalecendo o trabalho coletivo. Para Fazenda (2011), a interdisciplinaridade não se limita à junção de conteúdos, mas envolve uma mudança de postura pedagógica e institucional.

O quinto encontro abordou as práticas avaliativas. Foram socializados exemplos de avaliações tradicionais e significativas. A partir disso, iniciou-se um debate sobre como a avaliação pode ser instrumento de aprendizagem, e não apenas de controle. Os professores foram instigados a refletirem sobre seus próprios instrumentos avaliativos e a propor reformulações. Segundo Hoffmann (2018), a avaliação precisa ser processual, diagnóstica e formativa, respeitando os tempos e os modos de aprender dos estudantes.

O sexto e último encontro foi voltado à socialização de experiências e fechamento do ciclo. Cada grupo apresentou sua proposta de intervenção, que já havia sido parcialmente desenvolvida em sala de aula. O clima era de empolgação e pertencimento.

Vários professores relataram que, após tanto tempo, sentiram-se novamente autores de sua prática. Essa vivência dialoga com Tardif (2014), ao reconhecer o professor como produtor de saberes, e não apenas executor de conteúdos.

Além das atividades propostas, foi criado um mural coletivo ao longo da formação, onde os professores podiam colar anotações, ideias, frases inspiradoras ou desafios enfrentados. Esse mural tornou-se símbolo de construção coletiva e memória do processo formativo. A valorização da experiência sensível como parte da aprendizagem é destacada por Larrosa (2002), ao defender a importância do sentir e do experimentar na formação de educadores.

Ao longo da proposta, foram observadas mudanças significativas nos modos como os professores discutiam suas práticas. A linguagem tornou-se mais reflexiva e aberta ao novo. Muitos começaram a relatar experiências de escuta dos estudantes, adaptação das atividades e maior flexibilização dos conteúdos. Como destaca Imbernón (2011), a formação continuada deve provocar transformação, e não apenas replicar modelos prontos.

Os registros no diário de campo apontaram que os momentos mais potentes da formação ocorreram quando os professores se sentiam participantes ativos do processo. As rodas de conversa e os trabalhos em grupo foram os mais bem avaliados pelos participantes. Isso mostra que, mais do que conteúdos, a formação precisa favorecer vínculos e criar um ambiente seguro para a troca de experiências.

Outra dimensão relevante foi o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os docentes. Durante a formação, muitos passaram a compartilhar materiais e planejar juntos. Essa mudança impacta diretamente na cultura escolar e reforça os apontamentos de Oliveira (2020), sobre a importância da coletividade no cotidiano docente como forma de enfrentamento da solidão e da sobrecarga.

A proposta também favoreceu um olhar mais positivo sobre os alunos. Professores que antes se referiam a eles como "desinteressados", passaram a enxergá-los como sujeitos em construção, cheios de potencialidades. Essa mudança de perspectiva é um dos maiores indicadores de sucesso de uma formação, pois, como lembra Freire (1996), educar é sempre um ato de esperança.

A inclusão de práticas pedagógicas mais dinâmicas começou a ser percebida na sala de aula a partir da terceira semana de formação. Professores relataram o uso de jogos,

vídeos e projetos interdisciplinares. Muitos desses relatos foram registrados espontaneamente pelos docentes no grupo de mensagens criado para acompanhamento da formação, evidenciando um movimento de ressignificação da prática.

A proposta também gerou impactos na gestão escolar. A equipe diretiva passou a participar dos encontros e demonstrou maior abertura ao diálogo. Esse envolvimento institucional é fundamental, como aponta Paro (2012), para garantir que a formação docente esteja alinhada às decisões político-pedagógicas da escola e não seja apenas uma ação pontual.

No fim do processo, foi aplicada uma avaliação final com perguntas abertas, cujas respostas revelaram sentimentos de gratidão, renovação e pertencimento. Um dos professores escreveu: *“Essa formação me lembrou por que escolhi ser professor”*. Esse tipo de retorno aponta para a importância de ações formativas que respeitam a trajetória dos educadores e potencializam sua prática, como defendido por Gatti (2016).

Em síntese, a proposta de formação continuada desenvolvida nesta pesquisa demonstrou que é possível articular teoria e prática, escuta e autoria, afetividade e intencionalidade pedagógica. Os professores deixaram de ser apenas receptores e tornaram-se protagonistas de suas próprias formações. Essa experiência reforça que investir em formação continuada é também investir na qualidade da educação e na valorização docente.

CONCLUSÕES

As conclusões desta pesquisa revelam um panorama sensível e profundamente real das práticas pedagógicas voltadas aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito à construção da aprendizagem em um contexto escolar permeado por desafios, mas também por possibilidades transformadoras.

Ao longo dos seis meses de investigação, tornou-se evidente que os professores enfrentam uma série de obstáculos que comprometem os processos de ensino e de aprendizagem. Dentre eles, destacam-se a falta de tempo para planejamento, a sobrecarga de tarefas administrativas e o distanciamento entre os conteúdos curriculares e os interesses dos estudantes, o que muitas vezes gera desmotivação em sala de aula.

Por outro lado, observou-se também uma postura resiliente e comprometida por parte dos educadores. Mesmo diante de tantas dificuldades, esses profissionais demonstram desejo de fazer diferente, de buscar caminhos para tornar as aulas mais significativas e para envolver seus alunos de forma mais ativa e participativa.

As 12 observações realizadas permitiram identificar nuances importantes da rotina escolar. Ficou evidente, por exemplo, que a ambientação da sala de aula, a linguagem utilizada pelos professores e o tipo de estratégia metodológica empregada influenciam diretamente na forma como os alunos se engajam nas atividades e constroem seus conhecimentos.

Outro ponto marcante foi o protagonismo juvenil, que apareceu de forma tímida, mas presente. Em algumas situações, os alunos tomaram iniciativa, opinaram sobre as atividades e se mostraram dispostos a contribuir com o andamento das aulas. Esse aspecto revela um potencial que pode ser melhor explorado a partir de práticas mais dialógicas e abertas ao protagonismo discente.

As entrevistas com os professores reforçaram muitos dos aspectos observados. Eles relataram, com sinceridade e sensibilidade, os desafios enfrentados em sala de aula, especialmente no que se refere à heterogeneidade das turmas, à indisciplina e à dificuldade em promover uma aprendizagem efetiva para todos.

A BNCC, embora tenha sido reconhecida como importante diretriz, ainda é percebida como distante da prática cotidiana por parte de alguns docentes. Muitos relataram dificuldades em articular os componentes curriculares com as competências gerais propostas, sobretudo pela ausência de formação adequada.

Nesse sentido, a proposta de formação continuada implementada ao longo da pesquisa revelou-se uma estratégia potente. Ela proporcionou momentos de escuta, reflexão e troca entre os profissionais, além de promover o fortalecimento do coletivo docente enquanto sujeito da mudança educacional.

Durante os encontros formativos, os professores puderam revisitar suas práticas, debater sobre metodologias ativas, refletir sobre o papel da avaliação e compreender a importância de promover um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. A construção coletiva do conhecimento foi um dos pilares dessa proposta.

Os resultados demonstram que a formação continuada precisa ser mais do que um momento pontual. Ela deve ser entendida como um processo contínuo e integrado ao cotidiano da escola, respeitando o tempo e o saber de cada profissional, valorizando suas experiências e escutando suas inquietações.

A escuta ativa, a colaboração entre os pares e o reconhecimento dos saberes docentes foram elementos fundamentais para que a proposta ganhasse sentido e mobilizasse mudanças, ainda que iniciais, no modo como o ensino vem sendo conduzido no 9º ano.

A escola, enquanto espaço de formação, precisa investir em processos que promovam o empoderamento docente, oferecendo suporte, recursos e tempos adequados para que o professor possa repensar sua prática e reinventar seus caminhos pedagógicos.

A pesquisa também evidenciou que as metodologias ativas, quando bem conduzidas, favorecem a aprendizagem e despertam maior interesse por parte dos estudantes. Contudo, seu uso ainda é incipiente, sendo necessário ampliar o conhecimento dos professores sobre essas estratégias e seus fundamentos teóricos.

Outro ponto que emergiu com força foi a necessidade de tornar as aulas mais conectadas à realidade dos alunos. Para isso, é preciso resgatar suas vivências, suas histórias, suas formas de aprender e considerar suas vozes como parte legítima do processo educativo.

A articulação entre teoria e prática também se apresentou como uma demanda urgente. Muitos professores demonstraram vontade de inovar, mas não se sentem seguros para isso, evidenciando o quanto é essencial investir em formação que dialogue com os desafios concretos da sala de aula.

As conclusões desta pesquisa não encerram o debate, pelo contrário, ampliam os questionamentos e convidam à continuidade. Ainda há muito a ser feito para garantir uma aprendizagem de qualidade para os alunos do 9º ano, mas os primeiros passos foram dados com compromisso e sensibilidade.

O envolvimento dos professores, a abertura da gestão escolar e a participação ativa durante as etapas da investigação mostraram que a transformação é possível, desde que haja escuta, diálogo e valorização das práticas já existentes.

Fica como legado desta pesquisa a compreensão de que a aprendizagem no 9º ano pode e deve ser significativa, conectada com o mundo do aluno, mediada por professores conscientes de seu papel e apoiada por uma escola que acredita no poder da educação como prática da liberdade.

Por fim, conclui-se que a formação docente precisa caminhar junto com a prática cotidiana, ser construída a partir das vivências concretas da escola e sustentada por uma perspectiva crítica, humanizadora e transformadora da educação.

A experiência vivida nesta pesquisa fortalece a crença de que é possível reinventar o fazer pedagógico com base na escuta, no afeto e no compromisso com a aprendizagem dos estudantes, especialmente em etapas tão desafiadoras como o 9º ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Maria; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- ALARCÃO, Isabel; NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. 2. ed. Lisboa: Educa, 2020.
- AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2000.
- AZEVEDO, Clóvis. **Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação renovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2022.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Adriana; ALMEIDA, Luiz Carlos. **O ensino híbrido no 9º ano: possibilidades para a aprendizagem em matemática**. Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 44, p. 345–364, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9352>. Acesso em: 19 jul. 2025.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **A prática pedagógica interdisciplinar na educação contemporânea**. Curitiba: CRV, 2020.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BITTENCOURT, R. B. **Experiência de gamificação do ensino na Licenciatura em Computação no Sertão Pernambucano**. 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319464449>. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRAGA, Tatiana B. M. **Psicologia da aprendizagem e desenvolvimento**. Finom: Editora Prominas, 2010.

BRANDÃO, Carlos F. LDB passo a passo: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96**. 4. ed. São Paulo: AVERCAMP, 2019.

BRASIL. **BNCC na prática**. Equipe Educacional da Editora. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 19. ed. 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE-P-11-2010>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vania T.; SOUZA, Tania R. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. Revista GUAL, v. 8, 2015.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação tem 90% das metas não cumpridas, aponta balanço do PNE 2023. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2023/06/20/plano-nacional-de-educacao-tem-90-das-metas-nao-cumpridas-aponta-balanco-do-pne-2023/>. Acesso em: 14 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: desafios da diversidade e da interculturalidade**. Petrópolis: Vozes, 2020.

CASTRO, Helena; LIMA, Vinícius. **Avaliação formativa no Ensino Fundamental: práticas e desafios no 9º ano**. Revista Educação em Questão, v. 60, n. 60, p. 115–136, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/27245>. Acesso em: 19 jul. 2025.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil; VASCONCELOS, Maria Cristina Gomes de. **Avaliação e políticas públicas educacionais**. Campinas: Papirus, 2021.

DEL PRETTE, Zilda A.; DEL PRETTE, Almir. **Habilidades sociais e aprendizagem escolar: uma perspectiva relacional**. Petrópolis: Vozes, 2020.

DEL PRETTE, Zilda A.; DEL PRETTE, Antonio. **Psicologia das relações interpessoais na escola**. Petrópolis: Vozes, 2020.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 24. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

DIAS, M. M. **Metodologias ativas**: parte 1. Blog Tecnologia e Educação Unifenas, 13 abr. 2016. Disponível em:
<http://ned.unifenas.br/blogtecnologiaeducacao/educacao/metodologiasativas-parte-1/>. Acesso em: 9 fev. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Projeto político-pedagógico: desafios e perspectivas contemporâneas**. Revista Retratos da Escola, v. 15, n. 29, p. 259–272, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1263>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FARDO, M. L. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. Novas Tecnologias na Educação, v. 11, n. 1, jul. 2018.

FARIA, E. A. **Educação: tendências e perspectivas. Concepções pedagógicas: tendências pedagógicas na prática educacional**. São Paulo: Know How, 2010.

FERNANDES, João Marcos. **Evasão escolar e trajetórias interrompidas**: um estudo com alunos do 9º ano da rede pública. Revista Educação e Fronteiras, v. 10, n. 29, p. 210–229, 2020. Disponível em:
<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoefronteiras/article/view/493>. Acesso em: 19 jul. 2025.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. **Uma base comum na escola**: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 112, p. 783–803, jul./set. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2018.

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

- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, Roberta; ROCHA, Elaine. **Ensino remoto, cultura digital e juventudes: reflexões a partir do 9º ano**. Revista Educação e Linguagens, v. 11, n. 21, p. 22–40, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/educacaolinguagens/article/view/8296>. Acesso em: 19 jul. 2025.
- GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisando com a comunidade escolar: estratégias e reflexões éticas**. Campinas: Papirus, 2020.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2022.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 2022.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **Gestão democrática e regimento escolar: desafios à participação**. Revista Educação em Questão, v. 58, n. 60, p. 1–23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/20890>. Acesso em: 15 jul. 2025.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2018.
- MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA O ANO LETIVO DE 2022. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação. 2022.
- MAURÍCIO, A. C. L. **Psicologia da aprendizagem: aprendizagem social e emocional**. São Paulo: Know How, 2010.
- MENDONÇA, Stephany Fernando de Araujo Flôres. "Dez novas competências para ensinar", de Philippe Perrenoud: percepções e paralelos com autores conceituados do campo educacional. Revista Educação Pública, v. 23, n. 9, 14 mar. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/9/dez-novas-competencias-para-ensinar>. Acesso em: 14 abr. 2025.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensinar e aprender: novas perspectivas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2022.

MOREIRA, Antonio M.; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. Centauro, 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

NASCIMENTO, Paulo Roberto. **Leitura crítica e autonomia intelectual no 9º ano: um olhar freiriano**. Revista Educação & Realidade, v. 45, n. 1, p. 229–246, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9513>. Acesso em: 19 jul. 2025.

NÉRICE, I. G. **Didática geral dinâmica**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

NOVAK, J. D.; GOWIN, B. D. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano, 1996.

OLIVEIRA, Ana Cláudia; SOUZA, Fernanda. **Língua Portuguesa e BNCC: reflexões sobre o planejamento docente no 9º ano**. Revista Cadernos de Educação, v. 31, n. 1, p. 134–153, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/cadernosdeeducacao/article/view/10062>. Acesso em: 19 jul. 2025.

OLIVEIRA, Selma Garrido Pimenta. **Projeto político-pedagógico: um compromisso coletivo com a educação**. Cadernos Cedes, v. 42, n. 117, p. 1–11, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/xY8m5pY8QK9sHbXjbDWnhRt>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Educação, escola e democracia**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Educação e democracia: o sentido da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

POZO, J. I. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Artes Médicas, 2015.

PRETTO, Nelson De Luca. **Educação digital: por uma ecologia dos saberes na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco**. Rosário do Sul: RS, 2020.

QUEIROZ, T. D.; BRAGA, M. M. V. **Como obter sucesso em sala de aula?** Possibilidades teóricas e práticas sociointeracionistas, interdisciplinares, transversais e contextualizadas para o Ensino Fundamental. São Paulo: Rideel, 2009.

REGIMENTO ESCOLAR. **Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco**. Rosário do Sul: RS, 2020.

RESOLUÇÃO Nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

RIBEIRO, Carlos André. Relações interpessoais e aprendizagem: o vínculo professor-aluno no 9º ano do ensino fundamental. *Revista Interfaces da Educação*, v. 14, n. 42, p. 145–166, 2023. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/educacao/article/view/11017>. Acesso em: 19 jul. 2025.

RIBEIRO, Neide Luzia de Rezende. **Tempo e aprendizagem: repensando os tempos escolares**. São Paulo: Cortez, 2022.

ROMANOWISKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpx, 2007.

SARAIVA, Catarina. **Projeto de vida e currículo escolar: sentidos, práticas e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Os saberes implicados na formação do educador: formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.

SILVA, Daniela; MARTINS, Eliane. **Metodologias ativas e engajamento discente: experiências no 9º ano do Ensino Fundamental**. *Revista Brasileira de Educação Básica*, v. 6, n. 14, p. 85–102, 2020. Disponível em: <https://educacaobasica.ufmg.br/metodologias-ativas-e-engajamento/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

SILVA, Juliana Cristina; RODRIGUES, Eliane Aparecida. **A docência na contemporaneidade: desafios e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Luc. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria & Educação, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Lúcia. **Protagonismo juvenil e currículo no Ensino Fundamental: um estudo com alunos do 9º ano.** Revista Exitus, v. 9, n. 3, p. 20–40, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufopa.edu.br/index.php/Exitus/article/view/847>. Acesso em: 19 jul. 2025.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLAND, Daniel; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Mobilização para o conhecimento: roteiro esquemático.** São Paulo: Libertad, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações.** Campinas: Papirus, 2006.

VIEIRA, Mariane; SANTOS, Rafael. **Pertencimento escolar e aprendizagem: percepções de alunos do 9º ano.** Revista Educação e Políticas em Debate, v. 10, n. 1, p. 172–192, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educpoldebate/article/view/9440>. Acesso em: 19 jul. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação.** In: SCOZ, Beatriz et al. Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2020.

ZANETTI, H. A. P. et al. Proposta de ensino de programação para crianças com Scratch e pensamento computacional. Tecnologias Sociedade e Conhecimento, v. 4, dez. 2021. Disponível em: www.nied.unicamp.br/ojs/. Acesso em: 29 mar. 2023.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. **Ensinar com a cabeça e o coração: reflexão crítica e prática docente.** Porto Alegre: Artmed, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

As entrevistas ocorreram entre os dias 10 e 24 de setembro de 2024, seguindo um cronograma previamente definido com a coordenação e com os docentes. No total, foram realizadas oito entrevistas, correspondendo a todos os professores que atuavam diretamente com a turma do 9º ano, abrangendo todas as disciplinas do componente curricular daquele ciclo. Cada entrevista foi realizada individualmente, garantindo privacidade, liberdade de fala e condições adequadas para que cada docente expressasse com tranquilidade suas percepções sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com autorização formal dos participantes mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a realização, cada gravação foi transcrita na íntegra, preservando a fidedignidade das falas e permitindo que o conteúdo pudesse ser analisado de acordo com a metodologia qualitativa adotada na pesquisa.

Objetivo: Compreender percepções, desafios e estratégias dos professores frente ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 9º ano, considerando os princípios da BNCC.

Instruções ao entrevistador: conduzir a entrevista com escuta ativa e sensível, permitindo que o entrevistado se sinta à vontade para expressar suas ideias e vivências. As perguntas podem ser adaptadas conforme o andamento da conversa.

Perguntas:

O roteiro de entrevistas foi elaborado com fundamento nos objetivos gerais e específicos da pesquisa, bem como nas categorias analíticas derivadas do referencial teórico que orienta o estudo. Cada pergunta foi construída com um propósito definido, buscando acessar elementos essenciais da prática docente, das percepções sobre o processo de aprendizagem do 9º ano e da relação entre planejamento, metodologias

ativas e engajamento dos alunos. Assim, as questões não foram elaboradas de forma aleatória, mas estruturadas para investigar dimensões específicas da realidade escolar e subsidiar a fase de intervenção da pesquisa-ação.

1. “Como você percebe o processo de aprendizagem dos alunos do 9º ano em sua prática cotidiana?”

Baseada na necessidade de compreender a visão docente sobre o desempenho dos alunos, essa pergunta objetiva identificar como os professores interpretam o desenvolvimento cognitivo e as dificuldades da turma, permitindo analisar se tais percepções dialogam com o que foi observado em sala.

2. “Quais são os principais desafios enfrentados no trabalho pedagógico com essa turma?”

O foco desta pergunta é levantar fatores que dificultam o trabalho docente, como lacunas formativas, desmotivação, questões comportamentais ou limitações institucionais. Ela permite mapear barreiras reais que impactam a aprendizagem.

3. “De que maneira a BNCC influencia o planejamento e a execução de suas aulas?”

Essa questão tem como objetivo verificar de que forma o documento norteador do currículo orienta as escolhas pedagógicas e se os professores articulam suas práticas às habilidades e competências previstas para o 9º ano.

4. “Como os estudantes respondem às propostas pedagógicas baseadas em metodologias ativas?”

A pergunta busca compreender a receptividade dos alunos diante de práticas inovadoras, avaliando engajamento, participação e possíveis resistências. Isso ajuda a identificar se as metodologias estão sendo aplicadas e como vêm sendo recebidas.

5. “Você acredita que os alunos se sentem protagonistas no processo de aprendizagem? Por quê?”

O objetivo é investigar se há incentivo ao protagonismo discente e se os professores percebem autonomia, participação e responsabilidade dos alunos nas atividades propostas.

6. “Quais estratégias você utiliza para estimular o engajamento dos alunos nas atividades escolares?”

Essa pergunta permite identificar práticas concretas aplicadas pelos docentes, especialmente aquelas voltadas para motivação, participação ativa e aprendizagem significativa.

7. “Como a escola contribui para apoiar o seu trabalho em relação às demandas específicas do 9º ano?”

O foco aqui é analisar o suporte institucional, verificando se há apoio pedagógico, recursos, formação, orientações e alinhamento da gestão às necessidades da turma.

8. “Quais aspectos você considera fundamentais para melhorar a aprendizagem nessa etapa final do Ensino Fundamental?”

Essa pergunta visa coletar percepções sobre caminhos de melhoria, apontando fatores estruturais, pedagógicos ou emocionais que podem fortalecer o processo de ensino-aprendizagem no 9º ano.

9. “Como a formação continuada tem contribuído para sua atuação docente?”

O objetivo é identificar se os docentes têm acesso à formação continuada, como essa formação dialoga com as demandas atuais e se promove atualização e reflexão prática.

10. “Que sugestões você daria para fortalecer as práticas pedagógicas voltadas ao 9º ano?”

Formulada para obter contribuições diretas dos docentes, essa questão amplia o diagnóstico e oferece subsídios importantes para a construção da intervenção pedagógica, permitindo que a solução seja construída com os sujeitos da pesquisa.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

O processo de observação foi conduzido de maneira sistemática e planejada, com o objetivo de compreender, de forma direta, o comportamento, a participação e o engajamento dos alunos do 9º ano durante as aulas. As observações ocorreram ao longo de todo o mês de setembro de 2024, seguindo um cronograma aprovado pela gestão escolar e ajustado de acordo com os horários das disciplinas do 9º ano.

As observações foram realizadas entre os dias 03 e 25 de setembro de 2024, distribuídas entre os diferentes componentes curriculares. No total, foram feitas 12 observações, todas acompanhando os docentes que atuavam especificamente com a turma do 9º ano, de modo a garantir coerência com o foco da pesquisa.

Objetivo: Acompanhar e registrar situações reais do cotidiano escolar envolvendo práticas pedagógicas aplicadas ao 9º ano, com foco na aprendizagem, metodologias utilizadas, protagonismo discente e relação professor-aluno.

Aspectos observados:

- Organização e ambientação da sala de aula.
- Participação dos alunos nas atividades propostas.
- Estratégias didáticas utilizadas pelo docente.
- Uso de recursos digitais e metodologias ativas.
- Interação entre professor e alunos.
- Linguagem verbal e não verbal durante as aulas.
- Clima de aprendizagem e gestão da sala.
- Evidências de aplicação dos princípios da BNCC.
- Comportamentos que indicam motivação ou desmotivação.
- Situações espontâneas de protagonismo juvenil.

Instrumento: Diário de campo com registros descritivos e reflexivos, mantendo sigilo e ética durante todo o processo.

ANEXOS

Tabela 1: Matriz Curricular

Matriz Curricular do Ensino Fundamental					
Anos Finais					
Área do Conhecimento	Componente	6º	7º	8º	9º
Linguagens	Artes	01	01	01	01
	Ed. Física	02	02	02	02
	Língua Estrangeira – Espanhol	01	01	01	01
	Língua Estrangeira – Inglês	01	01	01	01
	Língua Portuguesa	04	04	04	04
Matemática	Matemática	04	04	04	04
Ciências da Natureza	Ciências	02	02	02	02
Ciências Humanas	História	02	02	02	02
	Geografia	02	02	02	02
Ensino Religioso	Ensino Religioso	01	01	01	01
Projeto de Vida	Projeto de Vida	01	01	01	01
Total de Período por Semana		21	21	21	21
Carga Horária Anual		800 horas			

Fonte: Arquivo da Escola



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE ROSÁRIO DO SUL
19ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SMED
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
BARÃO DO RIO BRANCO

Rua Cacequi S/N – **Bairro** Rio Branco – Rosário do Sul – CEP: 97590-000

Telefone: (55) 32313821

e-mail: cbaraodoriobranco160@gmail.com

EMEF Barão do Rio Branco
Dec. Municipal 103/0022/12/2000
19ª Coordenadoria Regional de Educação

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS

Eu, Carla Prates do Nascimento Alberto, diretora desta Instituição, AUTORIZO a professora Sandra Beatriz Martins da Silva, a usar os dados coletados desta Instituição, para uso de sua pesquisa no Curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa, Unipampa/RS.

Rosário do Sul, 02 de janeiro de 2023