



LILIANE KOLLING

**A SITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DOS TERCEIROS E
NONOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS ASSISTENCIAIS DA
REDE LA SALLE NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA**

CANOAS, 2024

LILIANE KOLLING

**A SITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DOS TERCEIROS E
NONOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS ASSISTENCIAIS DA
REDE LA SALLE NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Hildegard Susana Jung

CANOAS, 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K81s Kolling, Liliane.

A situação da aprendizagem dos estudantes dos terceiros e nonos anos do ensino fundamental das escolas assistenciais da Rede La Salle no contexto pós-pandemia [manuscrito] / Liliane Kolling. – 2024.

205 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2024.

“Orientação: Profa. Dra. Hildegard Susana Jung”.

1. Ensino fundamental. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Rede La Salle de Educação Básica. I. Jung, Hildegard Susana. II. Título.

CDU: 37(075.2)

LILIANE KOLLING

**A SITUAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DOS TERCEIROS E
NONOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS ASSISTENCIAIS DA
REDE LA SALLE NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Unilasalle, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 19 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Hildegard Susana Jung - Unilasalle - Orientadora

Profª Drª Ivette Durán Seguel - Universidad Católica del Maule - Chile

Profª Drª Cláudia Battestin Dupont - Unochapecó

Profª. Drª Dirléia Fanfa Sarmiento - Unilasalle

Prof. Dr. Jardelino Menegat - Unilasalle

*Dedico esta pesquisa à minha família, pelo
apoio, carinho e incentivo.
Meus filhos, vocês são a minha inspiração diária.
Em especial, aos estudantes das escolas
assistenciais, minha luta constante por uma
educação de qualidade aos mais vulneráveis!*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^ª Dra. Hildegard S. Jung, pelo incentivo constante, és a minha inspiração como educadora e ser humano. Muito me ajudou no meu crescimento como pesquisadora e por acreditar na Educação como caminho para transformar o mundo.

À banca examinadora, pelas contribuições na qualificação e o incentivo em dar continuidade à pesquisa.

Ao Irmão Provincial, Irmão Olavo Dalvit, por autorizar a pesquisa nas escolas assistenciais da Rede La Salle e por acreditar que minha pesquisa trará bons frutos para os estudantes.

Aos que me apoiaram para a realização da pesquisa, do curso e da Roda de Conversa para enriquecer os dados e disseminar boas práticas.

Aos colegas Diretores das Escolas Assistenciais da Rede La Salle por confiarem o acesso à plataforma de avaliação para conseguir dados para minha pesquisa.

Aos professores que participaram do curso sobre Metodologias Ativas por acreditarem na formação continuada.

Aos estudantes, crianças e jovens, das escolas assistenciais por não desistirem de estudar, mesmo com tantos desafios para seguir em frente e querer mudar a realidade onde vivem.

Paulo Freire, educador exemplo de persistência, resiliência e determinação. Seu legado inspira educadores na busca por uma educação humanizadora e autônoma, onde o professor é o mediador da aprendizagem e o estudante o protagonista.

À CAPES por acreditar e incentivar a pesquisa.

“Se a educação sozinha não transforma a
sociedade, sem ela tampouco a
sociedade muda.”

(Freire, 2000)

RESUMO

O problema de pesquisa que dá origem à pesquisa é: Como está a aprendizagem dos estudantes dos terceiros e nonos anos do Ensino Fundamental das escolas assistenciais da Rede La Salle e como superar as possíveis dificuldades? Desse questionamento emerge como objetivo geral: analisar a situação da aprendizagem dos estudantes dos terceiros e nonos anos do Ensino Fundamental das escolas assistenciais da Rede La Salle no contexto pós-pandemia, a partir da avaliação realizada pela Rede em 2022 e 2023, com vistas à proposição de estratégias de superação das dificuldades. A pesquisa se insere na Linha de pesquisa Formação de Professores, teorias e práticas educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle e traz essa temática por reconhecer que a pandemia dificultou o acesso ao conhecimento, precisando repensar algumas práticas para resgatar e promover uma aprendizagem significativa para os estudantes. A pesquisa é de cunho qualitativo, caracterizando-se como um estudo de casos múltiplos. A coleta de dados ocorreu a partir de análise documental e rodas de conversa com professores das escolas assistenciais da Rede La Salle, realizadas após a participação em um curso sobre metodologias ativas oferecido para os docentes das escolas assistenciais da Rede La Salle de Educação Básica, cuja função foi oportunizar um espaço de partilha. Os resultados apontam que os estudantes tiveram lacunas na aprendizagem, pois os 3º anos demonstraram dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática, e os estudantes dos 9º anos evidenciaram dificuldades em Matemática e Ciências da Natureza. Constatamos que o índice de crescimento do aproveitamento nas disciplinas no ano de 2023 foi relevante comparado ao ano de 2022. A partir da categorização das falas dos professores na roda de conversa, emergiram as categorias *movimento*, *estudantes* e *aprendizagem*. A categoria *movimento* relaciona-se às transformações, inovações e mudanças que ocorrem no campo educacional, tanto no que diz respeito a métodos de ensino, quanto à organização e estrutura das instituições educacionais. A categoria *estudantes* corrobora com a preocupação que os professores trouxeram na roda de conversa, ou seja, delegar aos estudantes o centro do processo educacional, pois seu papel vai além da simples recepção de conteúdo. A categoria *aprendizagem* (qualificada) refere-se a um processo educativo que vai além da simples busca por conhecimento, proporcionando uma formação profunda,

significativa e transformadora, que prepare o indivíduo para lidar com os desafios do mundo real, desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais, sociais e práticas. Assim, a tese proposta pela pesquisa, de que *A situação da aprendizagem dos estudantes do terceiro ano do Fundamental I e do nono ano do Fundamental II das escolas assistenciais da Rede La Salle no contexto pós-pandemia pode melhorar e as metodologias ativas são estratégias indicadas para a superação das dificuldades* se comprovou, pois os professores relataram que buscaram intensificar as estratégias diferenciadas, para melhorar a aprendizagem dos estudantes, o que foi comprovado com a avaliação de 2023, pois houve um crescimento. As metodologias ativas representam um avanço significativo na educação contemporânea, oferecendo aos estudantes uma abordagem mais dinâmica, participativa e personalizada para o aprendizado.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Formação docente; Avaliação da aprendizagem; Metodologias ativas; Rede La Salle de Educação Básica.

RESUMEN

El problema de investigación que da origen al estudio es: ¿Cómo está el aprendizaje de los estudiantes de tercero y noveno año de Educación Primaria de las escuelas asistenciales de la Red La Salle y cómo superar las posibles dificultades? Del cuestionamiento surge el objetivo general: analizar la situación de aprendizaje de los estudiantes de tercer y noveno año de Educación Primaria de las escuelas asistenciales de la Red La Salle en el contexto postpandemia, a partir de la evaluación realizada por la Red en 2022 y 2023, con miras a proponer estrategias para superar las dificultades. La investigación forma parte de la Línea de Investigación Formación Docente, teorías y prácticas educativas del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad La Salle y visibiliza este tema al reconocer que la pandemia ha dificultado el acceso al conocimiento, obligando a repensar prácticas para rescatar el aprendizaje de los estudiantes. La investigación es de carácter cualitativo, caracterizándose como un estudio de casos múltiples. La recolección de datos se produjo a través de análisis documental y círculos de conversación con docentes de las escuelas asistenciales de la Red La Salle, realizados luego de participar en un curso sobre metodologías activas, cuya función fue brindar un espacio de compartir experiencias. Los resultados indican que los estudiantes tuvieron lagunas en su aprendizaje, ya que los de 3er año demostraron dificultades en Portugués y Matemáticas, y los de 9º año mostraron dificultades en Matemáticas y Ciencias Naturales. Encontramos que la tasa de crecimiento del rendimiento en las materias en 2023 fue relevante respecto a 2022. De la categorización de los dichos de los docentes en el círculo de conversación surgieron las categorías *movimiento*, *estudiantes* y *aprendizaje*. La categoría *movimiento* se relaciona con las transformaciones, innovaciones y cambios del ámbito educativo, tanto en métodos de enseñanza como organización y estructura de instituciones educativas. La categoría *estudiantes* corrobora la preocupación que los docentes plantearon en la conversación sobre delegar el centro del proceso educativo a los estudiantes, pues su rol va más allá de recibir contenidos. La categoría *aprendizaje* (cualificado) se refiere a un proceso educativo que brinda formación profunda, significativa y transformadora que prepara al individuo para enfrentar los desafíos del mundo real, desarrollándose en los aspectos cognitivo, emocional, social y práctico. Así, se comprueba la tesis propuesta por la investigación, de que *la situación de*

aprendizaje de los estudiantes de tercer año de Primaria I y noveno año de Primaria II de las escuelas asistenciales de la Red La Salle en el contexto post pandemia puede mejorar y se recomiendan metodologías activas como estrategias para superar las dificultades según informaron los docentes, que buscaron estrategias diferenciadas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, lo cual quedó comprobado con la evaluación 2023, pues hubo crecimiento. Las metodologías activas representan un avance en la educación contemporánea, ofreciendo un enfoque de aprendizaje más dinámico, participativo y personalizado.

Palabras clave: Aprendizaje significativo; Formación docente; Evaluación del aprendizaje; Metodologías activas; Red de Educación Básica La Salle.

ABSTRACT

The research problem that gave rise to the research is: How is the learning of students in the third and ninth grades of Elementary School in the La Salle Network's welfare schools going and how can possible difficulties be overcome? This question emerges as a general objective: to analyze the learning situation of students in the third and ninth grades of Elementary School in the La Salle Network's welfare schools in the post-pandemic context, based on the assessment carried out by the Network in 2022 and 2023, with a view to proposing strategies to overcome difficulties. The research is part of the Teacher Training, Theories and Educational Practices Research Line of the Postgraduate Program in Education at La Salle University and addresses this theme because it recognizes that the pandemic has made access to knowledge difficult, requiring rethinking some practices to rescue and promote meaningful learning for students. The research is qualitative in nature, characterized as a multiple case study. Data collection was carried out through document analysis and discussion groups with teachers from the La Salle Network's welfare schools, held after participating in a course on active methodologies offered to teachers from the La Salle Basic Education Network's welfare schools, whose purpose was to provide a space for sharing. The results indicate that students had gaps in their learning, as 3rd graders demonstrated difficulties in Portuguese and Mathematics, and 9th graders demonstrated difficulties in Mathematics and Natural Sciences. We found that the growth rate in performance in the subjects in 2023 was relevant compared to 2022. From the categorization of the teachers' statements in the discussion group, the following categories emerged: movement, students, and learning. The movement category relates to the transformations, innovations, and changes that occur in the educational field, both with regard to teaching methods and the organization and structure of educational institutions. The students category corroborates the concern that teachers brought up in the discussion circle, that is, delegating the center of the educational process to students, as their role goes beyond simply receiving content. The (qualified) learning category refers to an educational process that goes beyond the simple search for knowledge, providing deep, meaningful, and transformative training that prepares the individual to deal with real-world challenges, developing cognitive, emotional, social, and practical skills. Thus, the thesis proposed by the research, that *the learning situation of students in*

the third year of Elementary I and the ninth year of Elementary II in the La Salle Network's welfare schools in the post-pandemic context can improve and active methodologies are recommended strategies to overcome difficulties, was proven, as teachers reported that they sought to intensify differentiated strategies to improve student learning, which was proven with the 2023 assessment, as there was growth. Active methodologies represent an advance in contemporary education, offering students a more dynamic, participatory, and personalized approach.

Keywords: Meaningful learning. Teacher training. Assessment of learning. Active methodologies. La Salle Basic Education Network.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Estudantes atendidos nas escolas assistenciais da Rede La Salle.....	46
Gráfico 2 -	Porcentagem de estudantes atendidos nas escolas assistenciais da Rede La Salle.....	47
Gráfico 3 -	Indicadores de rendimento escolar da Educação Básica do Inep...	87
Gráfico 4 -	Desempenho dos estudantes do 3º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2022.....	112
Gráfico 5 -	Desempenho dos estudantes do 3º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2023.....	112
Gráfico 6 -	Desempenho dos estudantes do 9º ano em Língua Portuguesa e Ciências Humanas 2022.....	113
Gráfico 7 -	Desempenho dos estudantes do 9º ano em Matemática e Ciências da Natureza 2022.....	114
Gráfico 8 -	Desempenho dos estudantes do 9º ano em Ciências da Natureza e Matemática 2023.....	115
Gráfico 9 -	Desempenho dos estudantes do 9º ano em Ciências Humanas e Língua Portuguesa 2023.....	116
Gráfico 10 -	Desempenho dos estudantes do 3º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2022.....	117
Gráfico 11 -	Desempenho dos estudantes do 3º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2023.....	118
Gráfico 12 -	Desempenho dos estudantes do 9º ano em Língua Portuguesa e Ciências Humanas 2022.....	119
Gráfico 13 -	Desempenho dos estudantes do 9º ano em Matemática e Ciências da Natureza 2022.....	120
Gráfico 14 -	Desempenho dos estudantes do 9º ano em Língua Portuguesa e Matemática 2023.....	121
Gráfico 15 -	Desempenho dos estudantes do 9º ano em Ciências da Natureza e Ciências Humanas 2023.....	122
Gráfico 16 -	Desempenho dos estudantes do 3º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2022.....	123
Gráfico 17 -	Desempenho dos estudantes do 3º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2023.....	124
Gráfico 18 -	Desempenho dos estudantes do 9º ano em Língua Portuguesa e Ciências Humanas 2022.....	125

Gráfico 19 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Matemática e Ciências da Natureza 2022.....	126
Gráfico 20 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Matemática e Ciências da Natureza 2023.....	127
Gráfico 21 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Ciências Humanas e Língua Portuguesa 2023.....	128
Gráfico 22 - Desempenho dos estudantes do 3º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2022.....	129
Gráfico 23 - Desempenho dos estudantes do 3º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2023.....	130
Gráfico 24 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Língua Portuguesa e Ciências Humanas 2022.....	131
Gráfico 25 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Matemática e Ciências da Natureza 2022.....	132
Gráfico 26 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Ciências Humanas e Matemática 2023.....	133
Gráfico 27 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Língua Portuguesa e Ciências da Natureza 2023.....	134
Gráfico 28 - Desempenho dos estudantes do 3º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2022.....	135
Gráfico 29 - Desempenho dos estudantes do 3º ano em Língua Portuguesa e Matemática 2023.....	136
Gráfico 30 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Língua Portuguesa e Ciências Humanas 2022.....	137
Gráfico 31 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Matemática e Ciências da Natureza 2022.....	138
Gráfico 32 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Ciências da Natureza e Ciências Humanas 2023.....	139
Gráfico 33 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2023.....	140
Gráfico 34 - Número de inscritos por escola no Curso de Formação.....	143

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 -	Foto 1 do primeiro dia do curso de formação.....	144
Imagem 2 -	Foto 2 do primeiro dia do curso de formação.....	144
Imagem 3 -	Foto 1 do segundo dia de curso de formação.....	146
Imagem 4 -	Foto 2 do segundo dia de curso de formação.....	146
Imagem 5 -	Foto 1 do terceiro dia de curso de formação.....	147
Imagem 6 -	Foto 2 do terceiro dia de curso de formação.....	148
Imagem 7 -	Foto 1 do quarto dia de curso de formação.....	149
Imagem 8 -	Foto 2 do quarto dia de curso de formação.....	149
Imagem 9 -	Nuvem de palavras: movimento.....	162
Imagem 10 -	Nuvem de palavras: estudantes.....	166
Imagem 11 -	Nuvem de palavras: aprendizagem (qualificada).....	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Revistas selecionadas para o estado do conhecimento.....	59
Quadro 2 -	Revistas, títulos, autores e palavras-chave.....	62
Quadro 3 -	Artigos selecionados para pesquisa.....	63
Quadro 4 -	Categorização realizada a partir dos artigos selecionados.....	65
Quadro 5 -	Anos Iniciais/2021 (Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB).....	88
Quadro 6 -	Anos Finais/2021 (Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB).....	88
Quadro 7 -	Descrição da legenda dos gráficos apresentados.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPLAS	Centro de Educação Popular La Salle
COE	Centro de Operações de Emergência
COVID-19	(co)rona (vi)rus (d)isease
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EAD	Educação à Distância
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EPI	Equipamentos de Proteção Individual
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não-governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
RCN	Referencial Curricular Nacional
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARS	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SCT	Serviço de Coordenação de Turno
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
2	METODOLOGIA.....	38
2.1	A abordagem e tipologia da pesquisa.....	43
2.2	O universo da pesquisa.....	45
2.2.1	<i>La Salle Pão dos Pobres.....</i>	47
2.2.2	<i>La Salle Sapucaia.....</i>	48
2.2.3	<i>La Salle Pelotas.....</i>	48
2.2.4	<i>La Salle Zé Doca.....</i>	49
2.2.5	<i>La Salle Esmeralda.....</i>	50
2.3	Os instrumentos de coleta de dados.....	50
2.4	A análise.....	53
3	O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	59
4	REFERENCIAL TEÓRICO.....	69
4.1	A pandemia do coronavírus e seus reflexos na educação.....	70
4.2	Aprendizagem Significativa.....	74
4.3	As Metodologias Ativas.....	77
4.4	A avaliação no contexto pós pandemia.....	85
4.4.1	<i>As enchentes no RS: um novo desafio.....</i>	91
4.5	A importância da Aprendizagem Significativa na visão da Neurociência....	93
4.6	Formação Continuada.....	96
4.6.1	<i>A importância da Formação Continuada.....</i>	97
4.6.2	<i>As práticas pedagógicas para uma aprendizagem significativa como estratégia docente.....</i>	101
4.6.3	<i>A importância da reflexão na profissão docente.....</i>	106
5.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	108
5.1	A avaliação da aprendizagem na Rede La Salle.....	109
5.1.1	<i>Colégio La Salle Esmeralda.....</i>	111

5.1.2	<i>La Salle Pão dos Pobres</i>	117
5.1.3	<i>La Salle Pelotas</i>	122
5.1.4	<i>La Salle Zé Doca</i>	128
5.1.5	<i>La Salle Sapucaia</i>	134
5.2	Formação pré-diálogo com o campo empírico	142
5.3	Diálogo com o campo empírico	151
5.4	As categorias emergentes	161
5.4.1	<i>Categoria Movimento</i>	161
5.4.2	<i>Categoria Estudantes</i>	165
5.4.3	<i>Categoria Aprendizagem (qualificada)</i>	168
5.5	Retomando a tese proposta	172
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
	REFERÊNCIAS	185
	APÊNDICE A - Roteiro de Curso: Metodologias Ativas para uma Aprendizagem Significativa	198
	APÊNDICE B - Roteiro de Perguntas da roda de conversa com os participantes da pesquisa	204

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 causou várias mudanças no mundo. Em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, a doença foi identificada após um avanço rápido de transmissão identificado por pneumonia e outras doenças respiratórias. Tratava-se de uma cepa nova e não identificada ainda em seres humanos. A Organização Mundial da Saúde (OMS) identificou que era um vírus com grande avanço de transmissão e iniciou um alerta para que todas as autoridades governamentais adotassem medidas capazes de proteger a população, adotando estratégias com a intenção de inibir o avanço da doença, diminuindo os riscos à vida dos seres humanos (ONU News, 2020). A doença da COVID-19 (Coronavírus Disease 2019) é uma infecção respiratória provocada pelo Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2) (Schuchmann *et al.*, 2020).

A COVID-19 foi registrada em mais de 180 países ao redor do mundo e mediante o avanço da contaminação da doença, várias autoridades governamentais adotaram diversas estratégias com a intenção de reduzir o ritmo da progressão da doença (Kraemer *et al.*, 2020). Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Para a Fundação Oswaldo Cruz (FioCruz, 2021) que segue as orientações da OMS, pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Para a OPAS (2024), o termo pandemia se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, entre 2021 e 2022, ainda havia surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. A doença causada pelo Coronavírus é uma ampla família de vírus que podem causar uma variedade de condições, do resfriado comum a doenças mais graves. A OMS declarou em 30 de janeiro de 2020 que o surto do novo coronavírus (2019-CoV) constituiu uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII).

O alerta das autoridades e principalmente da OMS nas mídias e redes sociais priorizou os cuidados para evitar a transmissão em massa e como esta disseminação do vírus estava acontecendo (OPAS, 2020a). O uso da máscara foi uma das estratégias utilizadas para evitar a propagação, pois a COVID-19 é

transmitida de pessoa para pessoa, através das gotículas de saliva, tosse, espirro e contato pela boca, nariz ou olhos (OPAS, 2020b).

Com este histórico de pandemia, todos os setores foram impactados como comércio e serviços, transporte, alimentação, fabricação de veículos, metalúrgica e na área da educação não foi diferente. Com o fechamento das escolas, as crianças e jovens tiveram dificuldades de terem acesso à educação. Os reflexos negativos que a COVID-19 trouxe para a educação são impactos preocupantes não apenas na aprendizagem, mas também na área sócio emocional. A aprendizagem, conforme o Dicionário Aurélio (Holanda, 2009, p. 132) quer dizer: “Aprendizado; Ato, ou processo ou efeito de aprender; Aprendizagem”. Podemos enumerar muitas concepções sobre aprendizagem e na pandemia a preocupação em torná-la significativa oportunizou a busca pelo verdadeiro sentido da palavra. Para Aquino (2007) a aprendizagem:

[...] refere-se à aquisição cognitiva, física e emocional, e ao processamento de habilidades e conhecimento em diversas profundidades, ou seja, o quanto uma pessoa é capaz de compreender, manipular, aplicar e/ou comunicar esse conhecimento e essas habilidades. (Aquino, 2007, p.6)

Seguindo esse raciocínio partimos da ideia de que a aprendizagem é um processo pois, conforme Illeris (2013, p. 3), trata-se de “[...] qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento”. Tratando-se de aprendizagem é difícil não citar Piaget, que mesmo não atuando como pedagogo, era biólogo e dedicou sua vida para observar cientificamente como o processo de aquisição do conhecimento acontecia. Piaget estudou a teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento infantil e concluiu que o aprendizado é construído pela criança.

Com as dificuldades de acesso e experiências significativas no âmbito educacional, muitos estudantes ficaram desassistidos durante a pandemia. Assim como coloca Santos (2020, p. 10): “O sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível.” Neste período muitos estudantes não tiveram acesso à educação e também ao olhar atento dos profissionais que atuam nas escolas, pois o isolamento se fez necessário. Santos (2020, p. 15) ressalta que: “Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros”. Os

grupos mais vulneráveis e sem oportunidade de assistir às aulas remotamente não tiveram as mesmas possibilidades de aprendizagem.

Conforme Ausubel (1973) a aprendizagem significativa é aquela em que o indivíduo relaciona uma nova informação com um aspecto relevante que já é do seu conhecimento. Para o autor, a aprendizagem torna-se mais significativa à medida que a nova informação é agrupada às estruturas de conhecimento do educando, passando a ganhar sentido mediante a relação com seu conhecimento prévio.

Com o avanço da pandemia e as escolas fechadas, essa aprendizagem significativa deu espaço às informações frequentemente sem interações e mecanizadas. A aprendizagem que é um processo de construção e experiência de fatores emocionais, interações sociais, neurológicas e ambientais. Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 34) explicam que “a aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados e estes, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa”. Para que a aprendizagem ocorra algumas condições são fundamentais. Pontes Neto (2006) faz uma reflexão e estabelece, a partir da aprendizagem de Ausubel, alguns pressupostos necessários para que essa aprendizagem aconteça de maneira significativa:

[...] disposição da parte do aluno em relacionar o material a ser aprendido de modo substantivo e não arbitrário a sua estrutura cognitiva, presença de ideias relevantes na estrutura cognitiva do aluno e material potencialmente significativo. (Pontes Neto, 2006, p.118)

Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p.42) atentam que a aprendizagem significativa “não deve ser interpretada simplesmente como a aprendizagem de material significativo”. A aprendizagem só se torna significativa se os materiais utilizados apresentarem algum significado para os estudantes. Segundo Silva e Schirlo (2014, p. 89) a teoria de Ausubel: “tem papel relevante no que tange à formação dos estudantes, tendo em vista os desafios impostos pela atual sociedade, pois ela auxilia os professores no processo de ensino”. Com isso podemos dizer que os professores precisam de formação continuada para que a aprendizagem dos estudantes seja significativa.

Durante e no pós-pandemia, os profissionais da educação tiveram que reinventar a educação com tantos desafios, principalmente com os estudantes mais vulneráveis. Segundo pesquisa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), “a situação de crianças e adolescentes se agravou consideravelmente

após nove meses de pandemia” (UNICEF, 2020b). Este órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU) tem como objetivo defender e proteger os direitos de crianças e adolescentes, e, segundo o estudo, o Brasil corre o risco de retroceder duas décadas no acesso à educação. Segundo Florence Bauer, representante do UNICEF no Brasil, a pandemia

[...] tem atingido crianças e adolescentes desproporcionalmente, sobretudo, aqueles que vivem nas famílias mais pobres. A queda da renda familiar, a insegurança alimentar e, praticamente, um ano de afastamento das salas de aulas terão impactos duradouros na vida de meninas e meninos. (UNICEF, 2020b)

Estes dados fazem parte da segunda rodada da pesquisa: “Impactos Primários e Secundários da Covid-19 em Crianças e Adolescentes (2020)” (UNICEF, 2020a), que reforça as dificuldades recorrentes nas classes sociais mais vulneráveis.

A Rede La Salle, desde o início da pandemia vem pensando alternativas para tornar essa aprendizagem significativa para os estudantes. A formação dos professores sobre as metodologias ativas é uma das estratégias utilizadas para acompanhar a aprendizagem e proporcionar momentos em que os estudantes se tornam protagonistas. Desde o início, La Salle sempre trouxe a preocupação em oportunizar escolas para todas as crianças carentes, mas também preocupava-se com a formação dos irmãos da congregação. Jung (2023, p.17) reforça sobre La Salle: “Envolvido com a educação de crianças pobres, no final do século XVII, La Salle percebeu que os educadores careciam de formação”. Podemos perceber que tanto ofertar escolas ao menos favorecidos estava associado a formar bem os professores, que no caso, na época eram os irmãos formadores.

A Rede La Salle tem como propósito formar cristã e integralmente crianças e jovens, mediante ações educativas de excelência. Segundo explicam Casagrande e Sarmiento (2015, p. 118), “A Rede La Salle está presente, no Brasil, desde o ano de 1907, atuando em 43 instituições de Educação Básica, Educação Superior e de Assistência Social, em 11 Estados”. Atualmente atende 5 (cinco) escolas assistenciais com Ensino Fundamental no Brasil, e a maioria está localizada no Sul do país. Seguem os nomes: Escola Pão dos Pobres (Porto Alegre/RS), Escola La Salle Esmeralda (Porto Alegre/RS), Escola La Salle Sapucaia (Sapucaia/RS), Escola La Salle Pelotas (Pelotas/RS) e Escola La Salle Zé Doca (Zé Doca/MA).

Durante a pandemia, assim como outras instituições, estas escolas tiveram dificuldades para alcançar todos os estudantes, principalmente quando fecharam

suas portas e mantiveram as atividades de maneira remota. No início, algumas escolas, pelo impasse de não ter acesso à Internet, optaram pela entrega de material impresso e aos poucos foram procurando alternativas para não deixar os estudantes sem o acesso à educação. Para auxiliar os processos educativos e garantir a saúde de todos os envolvidos, a Rede La Salle proporcionou formação para os professores e equipes pedagógicas para se apropriarem do uso de ferramentas tecnológicas. Além disso, houve reuniões semanais com as equipes diretivas para apoiar e informar sobre os decretos por região e notícias sobre a pandemia.

A Rede La Salle tem diversas obras assistenciais, inclusive em outros países. Algumas atendem apenas Educação Infantil e, portanto, não estarão participando da pesquisa, pois estamos pesquisando sobre o Ensino Fundamental. Aqui no Brasil são cinco obras que atendem crianças e jovens no Ensino Fundamental, em situação de vulnerabilidade social, como já citamos. Através de uma pesquisa no site das escolas, seguem algumas informações.

A Escola La Salle Esmeralda está situada na periferia de Porto Alegre e atende 710 estudantes, desde a Educação Infantil (5 anos) até o 9º ano do Ensino Fundamental, que vivem na comunidade local em situação de vulnerabilidade social. A escola prioriza a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral dos estudantes e conta com bons profissionais que auxiliam as crianças e adolescentes a construírem seu conhecimento e a se desenvolverem integralmente.

A Escola La Salle Pão dos Pobres está situada no centro de Porto Alegre e atende 495 crianças e jovens das diversas áreas da cidade e região metropolitana. A escola visa formar crianças e jovens responsáveis, éticos, potencialmente críticos, conscientes e preparados para atuar como protagonistas ajudando a promover as mudanças que a sociedade tanto necessita. A escola se diferencia pela infraestrutura, acolhida, empatia, e qualidade no ensino e tradição.

A Escola Fundamental La Salle Sapucaia está situada na cidade de Sapucaia do Sul, RS. Fundada em 04 de julho de 2000, atende cerca de 320 estudantes do Ensino Fundamental. Localizada no bairro Lomba da Palmeira – Loteamento Jardim América, em Sapucaia do Sul, conta com o trabalho de mais de 30 educadores que auxiliam crianças e adolescentes a construírem seu conhecimento e desenvolverem-se.

A Escola La Salle Pelotas está situada na cidade de Pelotas, localizada no Bairro Areal e atende 740 crianças e jovens da Educação Básica. Com mais de cinquenta anos de história e tradição na educação, atende estudantes do Ensino Fundamental e oferece um espaço amplo, seguro, lúdico, moderno e afetivo, pensado com amor para o cuidado, conforto e aprendizado das crianças. Considerando a perspectiva da formação integral, traduzida na identidade educacional do Ensinar a bem-viver, trazido para o contexto contemporâneo por meio dos quatro pilares do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, a Comunidade Educativa entende a necessidade de concretizar as dimensões indispensáveis ao desenvolvimento pleno do educando, para que possa oferecer, de forma particular, a formação integral e integradora, centrada no educando.

No Maranhão está a Escola La Salle Zé Doca. O Centro de Educação Popular La Salle (CEPLAS), fundado em 1994, nasceu de um desejo da comunidade do bairro São Francisco em ter um local disponível para os estudos. À medida que o centro foi criando raízes nesta realidade de êxodo rural, pobreza e analfabetismo, o Centro ofereceu oficinas de aprendizagem e aulas de reforço escolar, além de atividades profissionalizantes. Em 2015 o CEPLAS passou a se chamar Colégio La Salle e atualmente atende 620 estudantes do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, contando com o trabalho de educadores que auxiliam crianças e adolescentes a construir seu conhecimento e a se desenvolverem integralmente por meio de um conhecimento que emocione, transforme e traga sentido para suas vidas.

No Rio Grande do Sul cerca de 2.270 estudantes são atendidos nas obras assistenciais, beneficiados com bolsas de estudos para se desenvolverem de forma integral e com uma educação de qualidade. Durante a pandemia, conforme orientação das autoridades, as escolas precisaram atender os estudantes de maneira online ou através de materiais impressos. De março a setembro de 2020 as instituições fecharam suas portas e tiveram que pensar estratégias para levar a aprendizagem para os estudantes dentro de suas casas. Os estudantes com condições financeiras acessíveis e com Internet conseguiram assistir às aulas de maneira online, ou seja, os professores planejaram e entraram nas casas de seus estudantes de forma remota. Já o público mais vulnerável, sem Internet, computador ou até mesmo celular, ficou mais prejudicado, pois não conseguia ter seus

professores “ao vivo” no período de aula. A partir dessa realidade, muitas dúvidas e angústias acompanharam as equipes gestoras, professores, pais, estudantes e sociedade em geral.

As escolas assistenciais da Rede La Salle, juntamente com a Mantenedora, tiveram que pensar em como atingiriam todos os estudantes no período da pandemia, sendo que a grande maioria não têm acesso à Internet. Reuniões semanais com as equipes gestoras foram agendadas para discutir as melhores alternativas e manter a segurança dos envolvidos, pois o medo da contaminação era real. Percebemos que a pandemia acentuou ainda mais as diferenças sociais e principalmente as dificuldades na aprendizagem. Um novo educador surgiu, todos precisaram se reinventar e adaptar o seu planejamento às novas tecnologias, novas metodologias, transformando as suas aulas presenciais em aulas à distância.

Antes mesmo da pandemia, as metodologias ativas vem repensando o formato tradicional de educação e vieram trazer alternativas para oportunizar aos estudantes a serem protagonistas da sua própria aprendizagem. Perguntas como: Como os profissionais da educação podem promover uma aprendizagem significativa através das metodologias ativas? O que são as metodologias ativas? Elas podem ajudar a superar as lacunas? No decorrer da pesquisa estas são questões que vamos retomar na discussão.

Alguns autores trazem reflexões sobre as metodologias ativas, assim como Moran (2018, p. 4), que ressalta: “[...] dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo”. Mesmo antes da pandemia algumas metodologias vinham sendo questionadas e Moran (2018, p. 4) colocam que: “Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”. Para que aconteça a aprendizagem significativa, a metodologia deve ser intencional e ampliada de maneiras diferenciadas para que todos os estudantes personalizem seus conhecimentos. A sala de aula invertida, por exemplo, evidencia o protagonismo do estudante, pois o leva à autonomia. Para Moran (2018),

A aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor. O conhecimento básico fica a cargo do aluno - com curadoria do professor - e os estágios mais avançados têm interferência do professor e também um forte componente grupal. (Moran, 2018, p.13)

A aula invertida é um exemplo de metodologias ativas, pois tira o professor como centro do processo e faz com que o estudante pesquise e aprofunde os assuntos trabalhados, a partir do seu engajamento, mobilizando competências e habilidades. Promover o protagonismo do estudante é uma concepção de transformar a sala de aula em um ambiente de intervenções pedagógicas capazes de aproximar a teoria da prática. Refletindo sobre a prática docente, Silva (2010, p. 12) ressalta que: “A prática docente por ser entendida inacabada e contingente é tomada como objeto de investigação, de indagação, exigindo do professor e da professora uma postura reflexiva.” Assim ressaltamos a postura de um professor/mediador que auxilia na aprendizagem dos estudantes.

A experiência positiva e relevante dos estudantes passa pela atividade docente de qualidade, ou seja, aquele professor que avalia e reflete diariamente sua prática, facilita o processo de aprendizagem. Para Ausubel (2003) o professor não é o único responsável pela aprendizagem dos estudantes, porém ressaltamos aqui a influência no processo de construção do conhecimento a partir do trabalho docente. Segundo Ausubel (2003), o estudante tem um papel relevante, mas também existe a parcela do professor, pois este é responsável pelo material propriamente dito e que precisa ser potencializado com significado. Percebemos que a aprendizagem é um processo intencional de construção da personalidade, da autonomia, do caráter, ou seja, da formação integral dos estudantes.

Para Bruner (1978), o professor assume a proposta de proporcionar situações para que o estudante aprenda por meio de práticas de virtudes. Assim, o autor ressalta que é primordial pensar na aprendizagem não somente no presente, mas em ações que deem resultados para o futuro, formando um cidadão ético. A escola não é a única responsável por esse processo, mas tem papel fundamental para que o crescimento deste indivíduo seja de formação e desenvolvimento integral.

Para a Rede La Salle, o estudante é protagonista no processo de construção do conhecimento. A proposta pedagógica visa uma educação de excelência e o desenvolvimento integral dos sujeitos em seu nível físico, psíquico e espiritual. A educação lassalista é baseada nos princípios de São João Batista de La Salle, é global e integradora, atenta a dimensão afetiva, às relações fraternas e solidárias, bem como o respeito à diversidade. O Santo fundador é reconhecido por sua preocupação com os mais necessitados, onde dedicou sua vida à educação

daqueles que não tinham acesso. Conforme Leubet, Pauly e Silva (2016, p.38): “La Salle e os primeiros Irmãos começam a abrir suas escolas em 1679 porque, nessa época, o nível elementar, formado pelas Escolas Menores, era o mais descuidado” A preocupação de La Salle sempre foi o aspecto humano e solidário, pois na época quem tinha acesso à educação eram os afortunados que conseguiam pagar e os meninos pobres ficavam desassistidos. Com isso, La Salle teve uma grande contribuição na educação, onde até hoje as escolas seguem seus ensinamentos.

Se por um lado João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos, ao iniciarem suas escolas, encontraram uma instituição descuidada, frágil, sem orientações claras; por outro, perceberam a existência de um movimento escolar favorável. Existia uma série de fatores que convergiam para a consolidação de um projeto de ensino elementar, entre eles, o crescente desejo do povo por cultura, a difusão da imprensa, o Renascimento e a própria ciência moderna que emergia. Dentro desse contexto, La Salle tomou decisões importantes que fizeram das suas escolas instituições diferenciadas. (Leubet; Pauly; Silva 2016, p.45)

A Rede La Salle atende crianças e jovens que vivem em vulnerabilidade social por meio de bolsas de estudos. Os estudantes são selecionados através de inscrição, entrega de documentação que comprovem a baixa renda familiar e avaliação socioeconômica através de acompanhamento da assistência social. Um dos objetivos da Rede La Salle é oportunizar uma educação de qualidade às crianças e jovens que não têm acesso aos processos educativos garantindo um futuro promissor e diferente do vivenciado atualmente. Sabemos que o mercado de trabalho está exigindo cada vez mais, pessoas engajadas com habilidades técnicas e comportamentais bem desenvolvidas e isso só irá acontecer através da educação, pois conforme Freire (1996) a transformação do mundo acontece através das pessoas.

A Rede La Salle possui uma Proposta Educativa e nos últimos anos sentiu a necessidade de atualização. De acordo com Casagrande e Sarmiento (2015, p. 118): “[...] nasceu como demanda do processo de reestruturação canônica das Províncias Lassalistas de Porto Alegre, de São Paulo e do Chile”. Assim, podemos perceber que o movimento de melhorar os processos torna-se fundamental nas instituições de ensino. Para Casagrande e Sarmiento (2015),

Ciente de que tal Proposta também é uma forma de explicitar e assegurar a identidade educacional da Rede, um dos pontos fundamentais foi buscar a participação efetiva de todas as instituições educacionais que a compõe, representadas pelos profissionais que nela atuam. Esta necessidade de revitalização da Proposta, articulada à convicção de que o protagonismo

dos profissionais da rede agregaria valor ao processo, se constituíram em mobilizadores para a realização de uma pesquisa ação-colaborativa. (Casagrande; Sarmento, 2015, p.118)

Dessa forma, a Rede La Salle, a partir dos estudos realizados para atualizar a Proposta Educativa, reconhece que o processo de construção deve ser coletivo. Como reforça Casagrande e Sarmento (2015, p. 123): “[...] uma rede de ensino tem a função de estabelecer, a partir de um processo de diálogo e de formação de consenso, os princípios a partir dos quais a ação pedagógica será realizada”. Com isso, percebemos que a Proposta Educativa das instituições de ensino tem uma relevância fundamental e necessária para garantir os processos educativos das crianças e jovens atendidos. Neste sentido, a Proposta Educativa tem a função de:

[...] auxiliar no esclarecimento das concepções teóricas que regem as ações pedagógicas e administrativas dos atores educacionais. Essa função ganha importância porque uma Proposta Educativa somente alcança efetividade mediante as ações concretas dos agentes da educação: educadores, gestores, educandos e famílias (Casagrande; Sarmento, 2015, p.124)

A partir do exposto, podemos entender que a Proposta Educativa tem um papel fundamental e percorre todos os espaços da comunidade educativa. Mesmo com as dificuldades na pandemia, as concepções educativas precisavam ser efetivas.

Durante a pandemia as escolas precisaram se organizar para atender os estudantes assegurando a aprendizagem, mas cumprindo as regras e medidas sanitárias evitando a propagação do vírus da COVID-19. Para auxiliar o cumprimento do Decreto nº 55.292 (RS, 2020) que estabelece normas aplicáveis às escolas e estabelecimentos de ensino sobre medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia, as escolas tiveram que elaborar um plano de contingência seguindo os decretos estaduais e municipais que regularizaram as ações tomadas pelas instituições. A partir de recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) as escolas puderam reorganizar o calendário escolar pensando na possibilidade de retorno gradual, assim que os órgãos competentes decidissem por esta alternativa. Após a construção do plano de contingência as escolas deveriam encaminhar ao Centro de Operações de Emergência (COE) do município para ser aprovado. O uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPI) precisou ser implementado para garantir a proteção dos colaboradores (funcionários e professores) e conseqüentemente de toda a comunidade educativa.

Para enfrentar a pandemia, a Rede La Salle fazia semanalmente reuniões com as equipes diretivas e setores pedagógicos para alinhar, monitorar e avaliar o

cumprimento das regras de higienização, segurança e proteção, bem como as ações desenvolvidas em cada comunidade educativa. Cada escola enfrentou a pandemia de uma maneira diferente, obedecendo aos decretos estabelecidos e o avanço da COVID-19. Algumas escolas permaneceram fechadas, atendendo os estudantes no formato online por mais tempo que outras, portanto, as direções precisaram observar diariamente as medidas sanitárias.

A Escola La Salle Sapucaia, fica no município de Sapucaia do Sul no Rio Grande do Sul, atende 320 estudantes e, durante a pandemia, ficou cinco meses com a escola fechada possibilitando a aprendizagem pelo Google Sala de Aula e por e-mail com os conteúdos para as famílias. Mesmo no auge da pandemia não percebeu-se aumento da evasão escolar, pois quando os casos de Covid diminuíram, os profissionais da escola visitaram os estudantes que estavam com mais dificuldades, evitando a desistência dos mesmos.

A Escola La Salle Pão dos Pobres fica no município de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, mais próximo à área central, atende 495 estudantes e durante a pandemia ficou três meses com a escola totalmente fechada, atendendo a comunidade escolar apenas de forma online. Após, os serviços retornaram e continuaram atendendo os estudantes pelo Google Sala de Aula. A evasão escolar não foi percebida, pois os profissionais estavam em constante acompanhamento aos estudantes.

A Escola La Salle Pelotas fica no município de Pelotas no estado do Rio Grande do Sul, atende 740 estudantes e durante a pandemia a escola ficou fechada aproximadamente um ano e meio, porém funcionando de forma online. Os estudantes foram sendo atendidos através de ensino remoto, pelo Classroom, para aqueles estudantes que tinham acesso à Internet. Atividades impressas foram entregues às famílias daqueles alunos que não possuíam conectividade, para posterior devolução das tarefas na escola, e busca ativa (através do SOE - Serviço de Orientação Educacional e SCT - Serviço de Coordenação de Turno) daqueles estudantes que não participavam ativamente das aulas remotas e/ou não realizavam as tarefas impressas. Foi observado um aumento da evasão¹ devido a não participação dos estudantes em nenhuma das alternativas citadas de atendimento

¹ Os dados aqui trazidos de evasão não são oficiais. Contudo, em formação de gestores realizadas em período pandêmico e pós pandêmico, houve essa troca de informações entre gestores e gestoras da rede.

pela escola. As aulas foram sendo retomadas, aos poucos, conforme os decretos municipais e estaduais.

A Escola La Salle Esmeralda fica no município de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, mais distante da área central, pois fica na periferia da cidade e atende 710 estudantes. Na pandemia a escola ficou fechada durante um ano. Nesse tempo os estudantes foram atendidos através de material impresso entregue às famílias uma vez por semana, pela plataforma Google Sala de Aula e em seguida através de aulas remotas. Quando a escola pôde voltar a receber os estudantes, aconteceu o escalonamento das turmas, cumprindo as regras de distanciamento estabelecidas pelos órgãos competentes. Os estudantes foram acompanhados pelos professores, serviços pedagógicos e com o auxílio do Conselho Tutelar fazendo busca ativa daqueles que, porventura, não estavam realizando as atividades. A evasão foi baixa, mas ocorreu.

O Colégio La Salle Zé Doca fica no município de Zé Doca, no Maranhão, e atende 620 estudantes. Durante a pandemia, o colégio inicialmente organizou material impresso para as famílias fazerem a retirada na recepção. Paralelamente a essa tarefa, o professor deixava material das aulas acessível no Google Sala de Aula e pelo aplicativo WhatsApp, por onde a comunicação era mais assertiva e de fluxo maior de informações. Os profissionais necessitaram de formação constante para usar as tecnologias, porém os estudantes em sua grande maioria não tinham acesso aos mesmos recursos, já que muitas vezes a família possuía apenas um aparelho celular e de configurações básicas, o que dificultava ainda mais o acesso. A partir desse contexto, 90% por cento das famílias foram atendidas, ficando um público de 10% que se ausentaram por tempos maiores para os interiores e não conseguiram acompanhar toda rotina, porque muitas vezes os pais voltavam à cidade apenas para comprar os mantimentos. Para estes estudantes, o colégio manteve atividades complementares. O colégio ficou fechado por um ano, apenas com atendimento administrativo. As aulas eram de maneira remota e a partir de agosto de 2021 deslocaram-se para o colégio, enquanto os estudantes continuavam em casa. Em 2022, de fevereiro a junho, os estudantes começaram a ir para o colégio de maneira escalonada e na semana em que não estavam no colégio ficavam em casa com material disponível e páginas de livros para estudar. Não houve evasão, mas um afastamento, porque algumas famílias tiveram que deslocar-se para o interior do estado, como forma de garantir o sustento, deixando a

escola em segundo plano. Sempre que voltavam à cidade, passavam na recepção e levavam material, embora não conseguissem realizar todas as tarefas, o que já era esperado pelo nível de escolaridade dos familiares que não conseguiam dar o suporte necessário aos estudantes.

A presente pesquisa traz a preocupação do crescimento cognitivo dos estudantes que têm menos acesso à Internet e oportunidades de aprendizagem. A escolha dos níveis escolhidos se justifica pelo terceiro ano ser o final do ciclo de alfabetização e o nono ano ser o período significativo que fecha o ciclo do estudante no Ensino Fundamental.

Como problema de pesquisa, emerge a seguinte questão: Como está a aprendizagem dos estudantes dos terceiros e nonos anos do Ensino Fundamental das escolas assistenciais da Rede La Salle e como superar as possíveis dificuldades? Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a situação da aprendizagem dos estudantes dos terceiros e nonos anos do Ensino Fundamental das escolas assistenciais da Rede La Salle no contexto pós-pandemia, a partir da avaliação realizada pela Rede em 2022 e 2023, com vistas à proposição de estratégias de superação das dificuldades. Com relação aos objetivos específicos estabeleceu-se:

1. Acompanhar criticamente a avaliação dos estudantes dos terceiros e nonos anos do Ensino Fundamental das escolas assistenciais da Rede La Salle no contexto pós-pandemia para evidenciar possíveis lacunas de aprendizagem;
2. Contextualizar a situação da aprendizagem dos estudantes dos terceiros e nonos anos do Ensino Fundamental das escolas assistenciais da Rede La Salle no período pós-pandemia;
3. Propor estratégias com metodologias ativas para auxiliar os estudantes dos terceiros e nonos anos do Ensino Fundamental das escolas assistenciais da Rede La Salle no contexto pós-pandemia para superar possíveis lacunas de aprendizagem por meio de um curso direcionado aos professores das escolas envolvidas.

A partir dos objetivos estabelecidos, a presente pesquisa defende a seguinte tese: A situação da aprendizagem dos estudantes do terceiro ano do Fundamental I e do nono ano do Fundamental II das escolas assistenciais da Rede La Salle no

contexto pós-pandemia pode melhorar e as metodologias ativas são estratégias indicadas para a superação das dificuldades. Esta será uma pesquisa de abordagem qualitativa, que buscará alcançar seus objetivos através de estudo de casos múltiplos, ou seja, estudo das escolas assistenciais da Rede La Salle, sendo cinco (5) unidades. Conforme Yin (2016),

O fascínio da pesquisa qualitativa é que ela permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos. Além disso, a pesquisa qualitativa oferece maior liberdade na seleção de temas de interesse[...] (Yin, 2016, p. 5/6)

Posto que são cinco unidades de análise, Yin (2015, p.67) coloca que “[...] todos os projetos possam levar a estudos de caso bem-sucedidos, quando você tiver a opção (e os recursos) os projetos de casos múltiplos podem ser preferidos[...]”. Assim, podemos dizer que com múltiplos casos temos a possibilidade de qualificar ainda mais a pesquisa e aprofundar os casos estudados. Neste sentido, Yin (2015, p. 68) explica: “Possuir dois casos pode começar a reduzir as críticas ao ceticismo. Ter mais de dois casos produzirá um efeito ainda mais forte”. Com isso, podemos entender que analisar os múltiplos casos trará uma discussão mais produtiva.

Tendo em vista que a pesquisa qualitativa possui uma ampla área de investigação, para Yin (2016, p.8): “pode ser uma ocasião para desenvolver novos conceitos.” E aqui trazemos a importância da pesquisa para a academia, realizando estudos investigativos que contribuam para qualificar os processos para que a pesquisa qualitativa mantenha uma seriedade e busca de dados importantes para enriquecer o assunto, o pesquisador deve ter senso de ética para preservar as informações. Conforme ressalta Yin (2016, p.35): “Comportar-se corretamente nessa situação é considerada uma questão de integridade da pesquisa”. Portanto, o pesquisador tem uma grande responsabilidade ao contribuir com a pesquisa. A pesquisa qualitativa no entendimento de Minayo (2009, p. 21) “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Assim, para contribuir com a reflexão sobre a abordagem qualitativa Tuzzo e Braga (2016) explicam:

[...] enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques, sugere que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo

de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. (Tuzzo; Braga, 2016, p. 142)

A coleta de dados se dará por meio de uma análise documental, diário de campo e roda de conversa. Na análise usaremos a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin para organizar os dados e, epistemologicamente, os resultados serão contemplados desde uma perspectiva histórico-crítica. De acordo com Bardin (2011) a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. (Bardin, 2011, p. 15)

Considerando a análise documental como uma metodologia de investigação científica é possível afirmar que a pesquisa torna-se diversificada, assim como ressalta Yin (2016, p.55): "Se um novo estudo afirma ser inteiramente exclusivo, uma boa revisão de literatura também pode mostrar o domínio do pesquisador sobre a literatura, além de apresentar o argumento para a lacuna". O importante é entender que as variadas opções que o pesquisador tem para a pesquisa, abordando temas relevantes para a sociedade. Assim coloca Sá Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), "[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos". Ou seja, o pesquisador pode utilizar de muitas fontes de pesquisa como fotos, vídeos, documentos, leis, jornais, entre outros. Assim ressalta, Kripka, Scheller e Bonotto (2015) sobre as escolhas dos documentos:

[...] consiste em delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido. (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p.245)

Para dar a continuidade às considerações acerca da análise documental como percurso metodológico, ressaltamos o que conceitua Creswell (2007) sobre a pesquisa qualitativa:

[...] aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/ participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão; ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados. (Creswell, 2007, p.35)

Com relação à análise de conteúdo, Bardin (2011, p.33) ressalta que “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” e reforça os objetivos que correspondem “a superação da incerteza” e o “enriquecimento da leitura”. Para tanto podemos dizer que a análise de conteúdos aprimora a pesquisa e para Bardin (2011, p.31) “[...] enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta”.

A perspectiva histórico-crítica de análise dos dados parte do princípio que a educação é vista como instrumento de mudança na sociedade. Muitas teorias foram sendo pensadas para determinar a forma como a sociedade deveria estar organizada, porém a pedagogia tradicional não correspondia mais a tal sociedade. Para Saviani (2014):

Era preciso, pois, reformar a escola, porque a sociedade deixou de ser uma sociedade estática, é uma sociedade em transformação, em desenvolvimento, em mudança. Conseqüentemente, a escola deve ser reformada para se ajustar às mudanças que caracterizam a sociedade moderna. (Saviani, 2014, p.15).

Portanto, o ideal não é pensar em teorias ou pedagogias que mudem a sociedade, mas uma educação que transforme os indivíduos e a própria sociedade através de movimentos sociais. Estudantes e educadores são considerados agentes sociais em processos diferentes do conhecimento. A escola tão questionada e pouco valorizada passa a ser vista como um espaço dominado pelo capitalismo. Saviani (2014) traz uma reflexão considerável:

Então, se a escola pública é mantida pelo Estado, se o Estado que está aí é o Estado capitalista, a escola só pode estar a serviço do capital. Se eu quero construir uma nova ordem que supere a sociedade capitalista, uma ordem que corresponda aos interesses dos trabalhadores, que são explorados pelo capital e, portanto, querem se libertar da dominação do capital, eu não vou poder fazer isso por meio das escolas. Daí, passou-se a valorizar o papel da educação popular, a educação dos grupos sociais, a educação informal. (Saviani, 2014, p.17).

A educação possibilita a compreensão dos movimentos necessários para que a sociedade se desenvolva e tenha maturidade para transformar. Nesse sentido a escola torna-se o espaço transformador. Para tanto, Saviani (2014) reforça:

[...] nesse momento se faz necessário compreender a origem e desenvolvimento da educação para fixarmos com clareza a concepção dialética que nos permita superar as visões correntes de educação tributárias da lógica formal de fundo mecanicista. Pois é justamente pela concepção dialética que se guia a pedagogia histórico-crítica. (Saviani, 2014, p.24).

A perspectiva histórico-crítica nos leva a observar os fenômenos educativos nessa perspectiva da importância da escola, mas com o olhar voltado ao horizonte do momento histórico, que durante a pandemia foi inusitado e, ao mesmo tempo, desafiador. Na realidade, a preocupação em pensar uma educação de qualidade acompanha esta pesquisadora desde o início de sua carreira profissional, ao término do curso de magistério, em meados de 1996, quando assumiu uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental², com alunos em situação de distorção idade-série³ e com muitas dificuldades na aprendizagem. Hoje, à frente da gestão, existe a preocupação em trazer os temas da atualidade e a possibilidade de melhoria nos processos educativos, incentivando os educadores a abordar estes temas para auxiliar o crescimento dos estudantes na sua caminhada. Além disso, busca gerar conhecimento sobre os temas relacionados à educação são extremamente relevantes no âmbito acadêmico, sendo que falar sobre os prejuízos trazidos pela pandemia é repensar a prática diariamente. O ato de refletir as ações com frequência é de extrema importância em qualquer área, mas quando falamos em pessoas, isso se torna fundamental.

A pesquisa não tem a pretensão de esgotar o assunto pesquisado, mas trazer uma reflexão para que possam emergir novos estudos e investigações acerca deste tema que propicia o avanço dos estudantes, bem como o crescimento dos profissionais que acompanham o processo de ensino e aprendizagem. Refletir sobre os processos educacionais nas instituições de ensino é buscar a qualidade citada

² A nomenclatura dos anos iniciais, antes da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou a jornada do Ensino Fundamental para nove anos, eram séries. Tinha-se oito séries naquela época neste nível de ensino. (Brasil, 2006).

³ De acordo com o INEP (2021), a distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos de idade (INEP, 2021.)

pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996) em vários momentos.

A partir dos dados do estado do conhecimento podemos observar a preocupação com a questão da aprendizagem dos estudantes, quais estratégias ou movimentos para colaborar com o acesso à educação, que é um direito de todo e qualquer cidadão. No período da pandemia, com muitos estudantes sem estrutura para assistir às aulas online, foi uma inquietude observada para que todos os estudantes tivessem a mesma oportunidade. A pesquisa realizada nos artigos⁴ selecionados traz uma inquietação referente à aprendizagem, desigualdades, ensino à distância e relações socioemocionais. Cabe ressaltar a difícil missão dos educadores, em repensar diariamente, através da ação-reflexão, espaços que oportunizem uma aprendizagem significativa, garantindo assim, além dos cuidados com a vida (na pandemia), o direito à liberdade de expressão.

Ao mesmo tempo, a preocupação pela aprendizagem, interações e um olhar cuidadoso da escola ficou em segundo plano para assegurar a saúde do coletivo. Após esse período de isolamento e de restrições, os docentes e equipes pedagógicas demonstraram preocupação para resgatar esse tempo, com espaços educativos que promovam a aprendizagem, principalmente para os estudantes em situação de vulnerabilidade social e que não tiveram as mesmas oportunidades e intervenções pedagógicas fundamentais para o crescimento integral como cidadãos. Após a pandemia ficaram muitas lacunas na aprendizagem dos estudantes e agora o desafio é possibilitar ao estudante espaços e atividades que possibilitem o crescimento individual e coletivo de todos os envolvidos nos processos educativos.

Dito isso, o presente projeto de tese, após esta introdução, passa a apresentar, no Capítulo 2, a metodologia, a abordagem e a tipologia, bem como o universo da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a análise. O capítulo 3 traz o estado do conhecimento. O capítulo 4 apresenta o referencial teórico que embasará esta pesquisa. No capítulo 5 faremos a análise e discussão dos dados. Posteriormente teremos as considerações finais e logo em seguida, traremos as referências bibliográficas. E por fim, os anexos.

⁴ O estado do conhecimento desta pesquisa ocorreu em artigos, já que, à época, ainda não havia teses ou dissertações disponíveis sobre a aprendizagem dos estudantes durante a pandemia do coronavírus.

2 METODOLOGIA

O problema de pesquisa que dá origem a esta tese é: Como está a aprendizagem dos estudantes dos terceiros e nonos anos do Ensino Fundamental das escolas assistenciais da Rede La Salle e como superar as possíveis dificuldades? Dessa forma, emerge como objetivo geral: analisar a situação da aprendizagem dos estudantes dos terceiros e nonos anos do Ensino Fundamental das escolas assistenciais da Rede La Salle no contexto pós-pandemia, a partir da avaliação realizada pela Rede em 2022 e 2023, com vistas à proposição de estratégias de superação das dificuldades.

Baseados nos estudos e pesquisas científicas nos quais estamos inseridos, fizemos uma reflexão sobre o que é ciência, pesquisa científica e metodologia científica para compreender a importância desses processos para a humanidade. Ainda hoje temos muitos discursos que colocam em dúvida a comprovação da ciência e os processos que envolvem a investigação científica, porém, podemos afirmar que as pesquisas geram, produzem e trazem novos conhecimentos, ou seja, pensar em ciência nos remete à busca de novas aprendizagens.

Muitos são os autores que definem o que é a ciência, mas como entender essa prática no cotidiano? Podemos compreender que refere-se ao conhecimento produzido pelo homem? Aristóteles trouxe essa definição de ciência, que é o conhecimento. Através de pesquisa e diversas leituras na disciplina de Metodologia da Educação, tivemos contato com algumas concepções. Para muitos a ciência é complexa e difícil de formar um único conceito. Para Morin (2005, p.8) “a ciência se torna complexa, pois é inseparável de seu contexto histórico e social”. E como pensar na ciência longe do contexto em que vivemos? Para isso, Morin (2005) ressalta:

[...] a ciência é, intrínseca, histórica, sociológica e eticamente, complexa. É essa complexidade específica que é preciso reconhecer. A ciência tem necessidade não apenas de um pensamento apto a considerar a complexidade do real, mas desse mesmo pensamento para considerar sua própria complexidade e a complexidade das questões que ela levanta para a humanidade. É dessa complexidade que se afastam os cientistas não apenas burocratizados, mas formados segundo os modelos clássicos do pensamento. (Morin, 2005, p. 9)

Ainda conforme o autor, o desenvolvimento da ciência também traz alguns traços negativos, conhecidos, mas que aparecem nas entrelinhas, onde o autor denomina como “Lado mau”:

1) O desenvolvimento disciplinar das ciências não traz unicamente as vantagens da divisão do trabalho [...] mas também os inconvenientes da superespecialização: enclausuramento ou fragmentação do saber. 2) Constituiu-se grande desligamento das ciências da natureza daquilo a que se chama prematuramente de ciências do homem [...]. 3) As ciências antropossociais adquirem todos os vícios da especialização sem nenhuma de suas vantagens. [...] 4) A tendência para a fragmentação, para a disjunção, para a esoterização do saber científico tem como consequência a tendência para o anonimato. [...] 5) Enfim, sabemos cada vez mais que o progresso científico produz potencialidades tanto subjogadas ou mortais quanto benéficas. [...] Mais ainda, os poderes criados pela atividade científica escapam totalmente aos próprios cientistas. Esse poder, em migalhas no nível da investigação, encontra-se concentrado no nível dos poderes econômicos e políticos. (Morin, 2005, p.16)

Para Weber (2005) a ciência é vista como vocação, ou seja, o cientista desenvolve na sua profissão a inspiração necessária para ressaltar o marcante papel da especialização na ciência atual e a partir disso, trazendo fatores importantes para o sucesso profissional. Junto disso, o cientista traz dentro de si dois ídolos fundamentais e que servem de exemplo: a personalidade e a vivência. Weber (2005, p.10) ainda esclarece: “Se alguém tem inspirações científicas é algo que depende de um destino que nos está oculto e além disso, de certos dons.” Diante disso, acredita que de modo algum a ciência terá papel inferior do que a inspiração. Santos (2008), por sua vez, ressalta:

Sabemos hoje que a ciência moderna nos ensina pouco sobre a nossa maneira de estar no mundo e que esse pouco, por mais que se amplie, será sempre exíguo porque a exiguidade está inscrita na forma de conhecimento que ele constitui. A ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado. (Santos, 2008, p. 88)

Para Santos (2008, p.92): “A condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento”. Salienciamos a importância de trazer a ciência para oportunizar conhecimento e auxiliar para os problemas que surgem na realidade. Após estudarmos vários autores que trazem a pesquisa científica como uma estratégia para discutir e promover o conhecimento, faremos uma retomada dos conceitos trazidos nas aulas de Metodologia da Pesquisa em Educação no curso de Doutorado. A pesquisa científica constitui-se em um conjunto de ações para alcançar o objetivo e resolver o problema de pesquisa. Sobre ciência, Feyerabend (1977) coloca que:

[...] é que a ampla divergência entre indivíduos, escolas, períodos históricos e ciências inteiras torna extremamente difícil identificar princípios abrangentes, quer de método, quer de fato. palavra “ciência talvez seja uma única palavra - mas não há uma entidade única que corresponda a essa palavra. (Feyerabend, 1977, p.303)

A ciência, assim, traz uma força no movimento do pensamento, que vivencia uma divergência citada acima. Sobre o trabalho do cientista, Feyerabend (1977) reflete:

A tarefa do cientista não é mais a de “buscar a verdade” ou a de “louvar a Deus” ou a de “sistematizar observações” ou a de “aperfeiçoar previsões”. Esses são apenas efeitos colaterais de uma atividade para a qual a sua atenção dirige diretamente e que é “tornar forte o argumento fraco” tal como disse o sofista, para, desse modo, garantir o movimento todo. (Feyerabend, 1977, p.40-41).

O cientista tem papel fundamental nas diferentes descobertas, fazendo que aconteça através de argumentos a partir de diferentes métodos. Para Silva e Videira (2020, p.1044): “A ciência é dinâmica, está em construção, aberta ao diálogo e a revisões, e por isso ela é tão próxima de nós”. Percebemos que a ciência está em diversos espaços e conforme os autores acrescentam:

[...] devemos confiar na ciência justamente porque ela é uma prática social, coletiva, que depende do contato, da colaboração e do diálogo, da convivência entre pesquisadores, do intercâmbio entre os cientistas e a população em geral. A ciência elabora hipóteses, testa teorias, faz previsões e verifica seus resultados. Seus procedimentos constituem uma forma de vida social que depende da interação interpessoal. (Silva; Videira, 2020, p.1044)

A vida humana necessita muito da ciência, pois as diversas atividades dependem dos conhecimentos científicos. Com isso, percebemos a dinamicidade e o compromisso do trabalho coletivo, assim como o movimento sistemático e estratégico durante o processo de pesquisa. Mesmo sabendo que não temos certezas, a investigação, a busca por novos conhecimentos, as hipóteses levantadas constituem uma nova compreensão dos fatos. Segundo Silva e Videira (2020):

As ciências, a universidade, uma imprensa livre, responsável, criteriosa, comprometida com as melhores metodologias de checagem dos fatos, precisam sair fortalecidas desse momento de incertezas. O conhecimento é aberto, dinâmico e incompleto, mas sempre é mais responsável e seguro do que a mera opinião e o achismo infundado. Não é tempo para meias palavras, pois a gravidade do momento histórico exige uma tomada de posição inequívoca e responsável. A importância do conhecimento científico deve ficar clara. (Silva; Videira, 2020, p. 1045)

Na pesquisa, da mesma forma, precisamos compreender o que seria metodologia. Para Becker (1993, p. 17): “é o estudo do método” e ainda “a metodologia assim definida é assunto de todos os sociólogos, uma vez que eles participam na realização de pesquisas ou na leitura, crítica e ensino de seus resultados”. Sabendo que através da metodologia podemos aprimorar o conhecimento e conforme Becker (1993, p. 18): “deve se dedicar a explicar e aperfeiçoar a prática sociológica contemporânea”. Podemos afirmar que a metodologia científica acontece a partir de testagens, verificações e comparações passando por vários processos.

A metodologia tem o papel de incorporar conhecimento no contexto da ciência. Para Teixeira (2014) não existe uma única metodologia. Portanto, para refletirmos sobre as teorias do conhecimento e a ciência, ou seja a pesquisa científica citaremos: Bachelard (1996), Kuhn (1970), Popper (1972), Lakatos (1970), Feyerabend (1977), Morin (2005), entre outros. A ciência é um processo inconclusivo e provoca vários questionamentos. A pesquisa científica tem o objetivo de transformação e de educar, construindo um mundo melhor para os seres humanos.

Popper traz a lógica da pesquisa científica que visa proporcionar uma análise lógica desse procedimento. A experiência como método, aferindo a verdade e a falseabilidade. A indução intensifica a confiabilidade ou a probabilidade. Fornece dados confirmatórios. Uma teoria científica demonstra sua cientificidade justamente na medida em que pode mostrar-se conflitante com a experiência, tornando-se ou manifestando-se como falsa. Para Popper (1972), os critérios utilizados para demonstrar o que é ciência está na falseabilidade. A ciência se desenvolve pela discussão crítica das possibilidades.

Enquanto isso, para Lakatos (1970), que é um racionalista crítico, a ciência é uma atividade coletiva e avança conforme a estruturação das teorias concordando com a crítica de Popper (1972), a partir da qual nenhuma teoria pode ser verificável. Sua metodologia é um programa de investigação historiográfica. Trouxe o conceito de programa de pesquisa que poderá ser evolutivo, quando produzir resultados, ou degenerativo, quando deixar de produzir. Acredita que o cientista não abandona uma teoria porque foi falseada, nomeando como tenacidade. Defendia a necessidade de um pluralismo teórico, ou seja, a concorrência de programas de pesquisa, mesmo quando conflitantes, é o que move o progresso do conhecimento. Para ele, a

epistemologia gira em torno da possibilidade de um progresso racional da ciência, não admitido por Kuhn (1970) e critério básico em Popper (1972). Para Lakatos (1970):

A história das ciências tem sido, e deve ser, uma história de programas de investigação competitivos (ou, se quiserem, de paradigmas), mas não tem sido, nem deve vir a ser, uma sucessão de períodos de ciência normal: quanto antes se iniciar a competição, tanto melhor para o progresso. (Lakatos, 1970, p. 69)

Segundo Lakatos (1970), o cientista deve preocupar-se em fazer uma descrição racional de um caso e tentar comparar com a história real. Através da comparação é preciso criticar a racionalidade ou a falta dela. Para tanto, a teoria de Lakatos tem necessidade de ser completada por uma história empírico-externa. A concepção de heurística positiva indica o que conservar e a heurística negativa o que não contestar.

Trazendo essas concepções e percebendo a importância da ciência em diferentes espaços, que trazem relevância para as necessidades humanas, podemos concordar com Silva e Videira (2020):

A ciência não se faz somente nos laboratórios, indo a campo, realizando experimentos, manipulando instrumentos, nem nos escritórios, escrevendo fórmulas e equações. Como uma prática social complexa, a ciência também se faz em reuniões, eventos públicos, plenários, debates políticos, busca por financiamentos, negociações, disputas, muitas vezes tensas e controversias, em torno de agendas e pautas que definam as políticas públicas que podem impactar diretamente nos modos de produção do conhecimento científico. (Silva; Videira, 2020, p.1051)

Os cientistas têm uma responsabilidade social perante a execução de suas atividades, pois o mesmo não pode elaborar e delegar para que outros executem, mas sim trabalhar junto tecnologicamente e socialmente. Ainda relatam Silva e Videira (2020)

[...] o cientista que se exime de responsabilidade e delega aos outros o poder decisório da definição dos rumos e usos das pesquisas científicas antes de ser imparcial, fez a sua escolha por servir voluntariamente a um determinado projeto de poder, e dele se torna cúmplice por omissão. (Silva; Videira, 2020, p. 1052-1053)

Para tanto, ao longo dos tempos, temos algumas mudanças sobre a ciência como coloca Santos (2008, p.24) “Ao contrário da ciência aristotélica, a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata. Tais evidências, que estão na base do conhecimento vulgar, são ilusórias”. Mesmo

tendo algumas modificações necessárias para o estudo da ciência, Santos (2008, p.29) ressalta que: “A natureza teórica do conhecimento científico decorre dos pressupostos epistemológicos e das regras metodológicas [...]”

Portanto, pensar em conhecimento científico e metodológico faz com que a necessidade do estudo e da leitura sejam interligados às diversas formas de acolhimento da pesquisa. Através dos diferentes autores citados, podemos perceber que torna-se essencial a busca por diferentes leituras levando refletir e pensar de forma ampla sobre conceitos metodológicos e da importância em elaborar cientificamente uma pesquisa.

2.1 A abordagem e tipologia da pesquisa

Todo estudo de investigação deve ter com clareza a abordagem da pesquisa, dando ao pesquisador um dinamismo entre a relação do sujeito com o mundo real. Existem vários tipos de pesquisas e depende do objetivo do estudo científico, bem como a finalidade. O processo de pesquisa é o foco principal. Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, cujo objetivo é alcançar uma compreensão das razões e motivações pelo tema estudado (Gil, 2008). Uma característica clara da pesquisa qualitativa é a imersão do pesquisador no contexto e o entendimento de compreender os dados aprofundados. Os procedimentos são fundamentais para qualificar a coleta de dados.

Esta pesquisa fez um levantamento através de estudo de casos múltiplos. Para Yin (2015, p.3) reforça que “A realização da pesquisa de estudo de caso permanece um dos empreendimentos mais desafiadores das ciências sociais”. Para enriquecer os dados desta pesquisa, o estudo de caso se fez necessário para atingir os objetivos propostos. Como ressalta Yin (2015)

Seja qual for o campo de interesse, a necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real - como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias. (Yin, 2015, p.4)

Dessa forma, o estudo de caso como método serviu para entender um fenômeno a partir de um contexto pós-pandemia. Como se o foco esteve na situação

da aprendizagem dos estudantes dos 3º anos do Ensino Fundamental I e 9º anos do Ensino Fundamental II das escolas assistenciais da Rede La Salle, a partir da avaliação diagnóstica realizada em 2022 e 2023, e quais são as melhores estratégias para a superação das dificuldades, tem-se um estudo de casos múltiplos, pois o universo da pesquisa contempla cinco escolas, como já referido na presente tese. Assim, para Yin (2015, p. 24) a pesquisa de estudo de caso: “Como outros métodos, ela é uma maneira de investigar um tópico empírico seguindo um conjunto de procedimentos desejados”. Com isso, esta pesquisa promoverá melhorias para a academia e assim, para os estudantes das escolas assistenciais da Rede La Salle.

Cabe salientar que a escolha por esses níveis se justifica, visto que o 3º ano do Fundamental I é uma fase importante da alfabetização, pois marca um período de transição significativo na aprendizagem das crianças, consolidando bases que serão fundamentais para os próximos anos escolares. Nesta etapa é quando começam a ser aprofundados conteúdos que desenvolvem habilidades cognitivas e sociais mais complexas e geralmente espera-se que os estudantes estejam alfabetizados. O objetivo principal dessa fase é garantir que as crianças desenvolvam habilidades básicas de leitura e escrita, criando uma base sólida para a continuidade do processo de alfabetização nos anos seguintes. Nesse período, o foco é na decodificação de palavras (ler) e codificação (escrever), com ênfase na descoberta e exploração da língua escrita de forma concreta e acessível. Por isso, a escolha de análise neste nível de ensino.

Já a escolha pelo 9º ano do Fundamental II se deu pelo fato de encerrar o ciclo do ensino fundamental. É o último ano dessa etapa de ensino e, nesse período, os estudantes consolidam e aprofundam seus conhecimentos nas áreas essenciais e começam a se preparar para a transição para o Ensino Médio. As competências e habilidades mobilizadas no 9º ano são fundamentais para o sucesso nas etapas subsequentes da educação básica. Além do domínio das matérias curriculares, é uma fase de formação crítica e reflexiva, essencial para o desenvolvimento da autonomia como estudante e cidadão.

Para esses níveis espera-se um domínio na alfabetização, no caso dos 3º anos e uma autonomia como cidadãos críticos e responsáveis pela sua própria aprendizagem, no caso dos 9º anos. Mostram-se níveis fundamentais para serem analisados, pois a base de aprendizado estabelecida nos primeiros anos começa a ser consolidada e ampliada, o que torna fundamental o foco em uma aprendizagem

sólida e significativa. e o término do ensino fundamental precisa de um trabalho pedagógico bem estruturado, que incentive o desenvolvimento intelectual, emocional e social, sendo essencial para garantir que os estudantes estejam prontos para os desafios seguintes e para a construção de seu futuro.

Para Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que defendem o processo de aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo das crianças para a alfabetização, em sua obra, *Psicogênese da Língua Escrita* (1984), discutem o processo de construção da leitura e escrita pelas crianças, e embora o foco principal seja nos primeiros anos, elas também enfatizam a importância do 3º ano como um período de consolidação dessas habilidades. Para Soares (1998), a alfabetização ocorre nos 1º e 2º anos do ensino fundamental, mas no 3º ano acontece o aprimoramento e a ampliação das habilidades de leitura e escrita de forma mais autônoma e fluente. O 9º ano representa a celebração do aprendizado adquirido ao longo dos anos e pode ser uma ocasião para refletir sobre as experiências vividas, os desafios superados e as conquistas alcançadas, ou seja, o encerramento de um ciclo para o ingresso numa nova fase, o Ensino Médio.

Uma vez que temos cinco escolas como universo da pesquisa, Yin (2015) orienta que observemos cada unidade de análise com atenção. Dessa forma, segundo o autor, o estudo torna-se mais robusto.

2.2 O universo da pesquisa

Para enriquecer a pesquisa de estudo de caso foi fundamental descrever as escolas que servirão de objeto de estudo. A Rede La Salle está localizada em várias regiões do Brasil e também em outros países. Além das escolas de educação básica, que compreende a Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a Rede La Salle da mesma forma está presente no Ensino Superior. No Brasil, a Rede está presente há mais de 110 anos, tendo sua chegada em 1907.

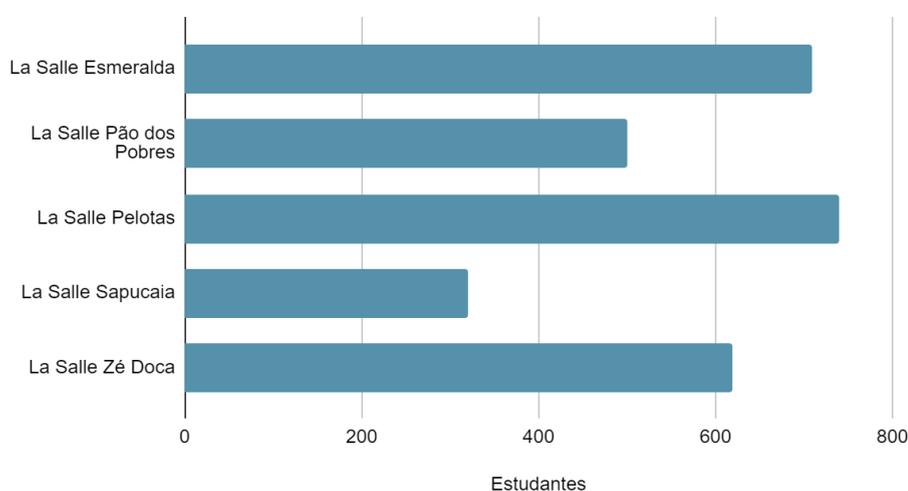
Atualmente, a Rede La Salle atende mais de 47 mil alunos em suas 45 Comunidades Educativas. Formam essas comunidades 33 instituições de Educação Básica, sete instituições de Centros de Assistência Social e cinco instituições de Educação Superior. Localizadas em nove estados (Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo) e no Distrito Federal, as Comunidades contam com o auxílio de mais de

5.000 educadores na Missão Educativa Lassalista. No país, a Rede La Salle faz parte de um grupo chamado Província La Salle Brasil-Chile, formado pelo Brasil e pelo Chile – país este que conta com mais de 600 educadores que atendem mais de 6.000 alunos em suas sete Comunidades Educativas de Educação Básica. Além disso, mantém uma missão especial instalada em Moçambique, país africano, que atende mais de 3.000 estudantes em três Comunidades Educativas que contam com o auxílio de mais de 100 educadores. Na província, mais de 150 Irmãos Lassalistas seguem o caminho que São João Batista de La Salle iniciou e seguem empenhados na Missão Educativa Lassalista.

A Rede La Salle (La Salle, 2024) percebe a importância da educação na vida das pessoas, promovendo um processo contínuo de crescimento em todas as áreas do conhecimento, desenvolvendo a aprendizagem individual e coletiva por meio de projetos que priorizem a reflexão, a experiência e a interação. Para a Rede La Salle todas as ações desenvolvidas são para que os estudantes sejam protagonistas do seu processo de construção do conhecimento. A proposta pedagógica é desenvolver uma educação de excelência buscando o desenvolvimento integral nos níveis físico, psíquico e espiritual. A educação lassalista é fundamentada na concepção dos princípios de seu fundador São João Batista de La Salle, atento a dimensão afetiva, bem como às relações fraternas e solidárias.

Para contextualizar a pesquisa descrevemos todas as unidades que serão objetos de estudo da pesquisa. A seguir temos o gráfico dos estudantes atendidos pelas obras assistenciais.

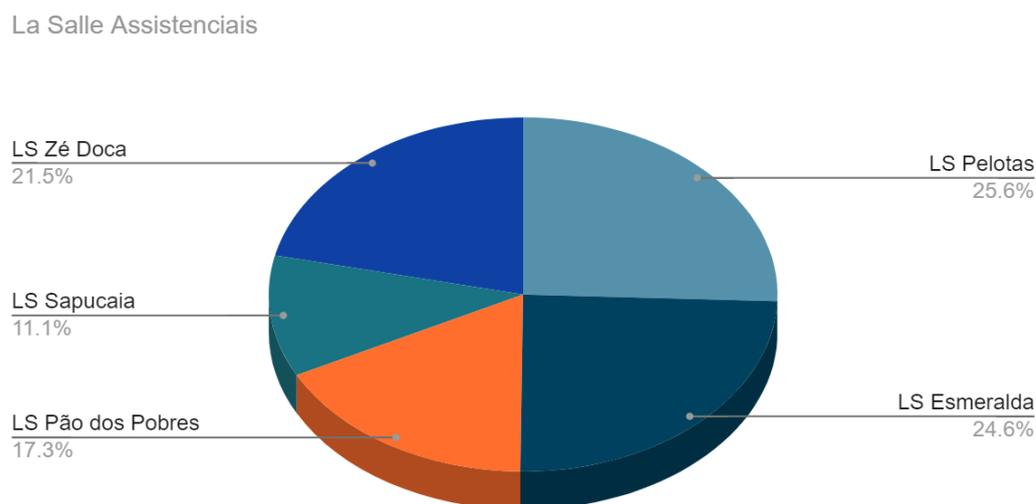
Gráfico 1 - Estudantes atendidos nas escolas assistenciais da Rede La Salle.



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações retiradas do site das escolas

Abaixo temos o gráfico com a porcentagem de estudantes atendidos pelas escolas assistenciais da Rede La Salle.

Gráfico 2 - Porcentagem de estudantes atendidos nas escolas assistenciais da Rede La Salle.



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações retiradas do site das escolas

2.2.1 La Salle Pão dos Pobres

A Escola La Salle Pão dos Pobres desenvolve projetos que são norteadores para uma prática inovadora e que são constantemente aperfeiçoados (LaSalle, 2024b). Um diferencial da escola é a acolhida e a preocupação com a qualidade no ensino, apesar de uma estrutura física enxuta. É oferecido serviço de portaria com câmeras de monitoramento, trazendo mais segurança à comunidade escolar. As salas de aula são todas climatizadas e com multimídia. Além das atribuições regulares a escola proporciona algumas atividades extraclasse, sem custo para os estudantes, que são elas: Arteiros de plantão, grupo de teatro, futsal, comunicação integrada, reforço escolar, hora do conto, projeto paideia, feira literária, educação financeira, projeto científico delfos, grupo de jovens e grupo escoteiro laçador.

Como exemplos dos projetos desenvolvidos estão: o Projeto Delfos cujo principal objetivo é iniciar os estudantes dos anos finais na pesquisa científica. Nas diferentes etapas dos trabalhos os professores aprofundam técnicas de pesquisa, bem como desenvolvem as habilidades de apresentação em público e trabalho

cooperativo; o Projeto Paideia, a partir do qual acontecem duas atividades norteadoras: a formação política e cidadã e o Grupo Célula - formação de liderança com os estudantes do 9º ano, através de palestras, oficinas e seminários com professores convidados. Os líderes de turma têm participação efetiva no Grupo Célula, aprofundando temas de liderança e política na escola e na sociedade; o Projeto Educação Financeira tem como principal objetivo desenvolver a autonomia na administração financeira dos estudantes e também das suas famílias, visando contribuir para a construção de bons hábitos financeiros, contribuindo para uma qualidade de vida melhor no ambiente em que estão inseridos.

2.2.2 La Salle Sapucaia

Na Escola La Salle Sapucaia são desenvolvidos projetos como o Amigos do Recreio, promovendo a interação entre os estudantes do turno da manhã no intervalo do primeiro e segundo ciclo do turno da tarde (LaSalle, 2024d). O projeto conta com atividades dirigidas, desenvolvendo o protagonismo estudantil, a iniciativa, a autonomia, além de incentivar a liderança dos estudantes. Os voluntários têm a oportunidade de pensar em atividades de recreação e desenvolvimento de habilidades dos pequenos, bem como zelar e cuidar dos menores com responsabilidade.

A Escola Fundamental La Salle Sapucaia foi fundada em 7 de abril de 2000, e conta com o trabalho de 30 educadores que auxiliam os estudantes a construir seus conhecimentos. Outro projeto realizado na Escola La Salle Sapucaia é o Tribos, um projeto da Organização Não-Governamental (ONG), sem fins lucrativos, Parceiros Voluntários do movimento empresariado do Rio Grande do Sul, com o intuito de transformar realidades. Através de um grupo de voluntários são realizadas algumas ações na comunidade, além de oportunizar a liderança juvenil e o empreendedorismo.

2.2.3 La Salle Pelotas

A Escola La Salle Pelotas atende estudantes do Ensino Fundamental e tem mais de cinquenta anos de história no Bairro Areal, oferecendo um espaço acolhedor, seguro, lúdico, moderno e confortável para toda comunidade escolar

(LaSalle, 2024c). A escola preocupa-se em uma formação integral dos estudantes, com a perspectiva do Ensinar a bem viver. Um dos projetos da escola acontece com o setor de Pastoral, que desenvolve visitas junto às famílias dos estudantes, com o objetivo de conhecer e estar mais próximo da realidade das famílias mais carentes. Outro projeto para promover a integração dos estudantes no ambiente escolar é a Gincana Superação, que tem por objetivo incentivar a criatividade, a construção do conhecimento e o espírito de equipe, considerando o exercício solidário da cidadania, a cooperação e a responsabilidade.

A Mostra da Criatividade é uma atividade que promove a criatividade, o espírito crítico e a pesquisa, desenvolvendo trabalhos em que os estudantes possam colocar em prática conceitos, habilidades e procedimentos. O Simpósio de Literatura tem o objetivo de estimular e envolver os estudantes em práticas culturais de leitura e escrita, o contato com escritores e o gosto pelas artes.

2.2.4 La Salle Zé Doca

O Colégio La Salle Zé Doca atende o Ensino Fundamental e Ensino Médio e conta com o trabalho de educadores que auxiliam crianças e adolescentes a construir seu conhecimento e a se desenvolverem integralmente (LaSalle, 2024e). Primeiramente o colégio era chamado de Centro de Educação Popular La Salle (CEPLAS), fundado em 1994, oferecendo oficinas de aprendizagem e aulas de reforço escolar, além de atividades profissionalizantes. O início do centro aconteceu após o desejo da comunidade em ter um espaço de estudos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio La Salle Zé Doca convida e desafia o educando a contribuir como protagonista na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. Incentiva os estudantes a ter consciência democrática e cidadã, vivendo harmonicamente com a natureza, buscando a sustentabilidade sócio emocional e crescendo no espírito de fé e zelo. Os estudantes do Ensino Fundamental I do 1º ano ao 5º ano, são desafiados a desenvolver suas competências e habilidades relacionadas à leitura e escrita, ao pensamento lógico-matemático, promovendo a construção do conhecimento individual e coletivo. No Ensino Fundamental II do 6º ano ao 9º ano terão como objetivo a formação de alunos com capacidade crítica, autônomos e responsáveis, que fundamentam a construção do saber por meio de vivências e reflexões. A

aprendizagem acontece de maneira interativa, fundamentada na busca de soluções e na compreensão da realidade.

2.2.5 La Salle Esmeralda

A Escola La Salle Esmeralda atende crianças e adolescentes que vivem em vulnerabilidade social da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II. A escola está inserida no Bairro Agronomia, periferia da cidade de Porto Alegre/RS (LaSalle, 2024a). A prioridade da escola é ofertar bolsas de estudos para crianças e adolescentes desprovidos de uma situação econômica favorável para ter uma educação de qualidade e pela construção do conhecimento e desenvolvimento integral dos estudantes.

A proposta pedagógica visa uma educação de excelência e o desenvolvimento físico, psíquico e social. Projetos são desenvolvidos através da aprendizagem individual e coletiva, priorizando a reflexão, experiência e a interação social. No projeto pedagógico da escola, o educando é motivado a contribuir como protagonista de seu aprendizado, despertando sua criticidade e criatividade; na construção de uma sociedade mais justa e fraterna; a crescer na consciência democrática, cidadã, no espírito de fé e zelo.

2.3 Os instrumentos de coleta de dados

De acordo com Gil (2008), os instrumentos necessários para a coleta de dados devem ser bem elaborados para não prejudicar a pesquisa. Para isso, o pesquisador deve ter ética e seguir alguns passos fundamentais para o bom andamento da pesquisa. Assim, Yin (2015) descreve alguns passos importantes:

Formular boas questões - e interpretar as respostas de forma razoável. - Ser um bom "ouvinte" e não ficar preso às suas próprias ideologias ou aos seus preconceitos; Permanecer adaptável para que situações novas possam ser vistas como oportunidades, não como ameaças; Ter noção clara dos assuntos em estudo, mesmo quando no modo exploratório; Ser imparcial, sendo sensível a evidências contrárias e também sabendo como conduzir a pesquisa de forma ética. (Yin, 2015, p.77)

Para incorporar essas ações necessárias para tornar a pesquisa uma fonte de estudo e transformar o contexto no qual está sendo pesquisado, requer um tempo de trabalho de campo e uma organização cuidadosa para garantir os objetivos

propostos fazendo uma análise de alta qualidade. Para a coleta de dados o pesquisador pode considerar seis fontes para enriquecer a pesquisa como: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. No caso desta pesquisa vamos considerar documentos, registros do diário de campo e roda de conversa. Os documentos a serem analisados serão a plataforma que aplica a avaliação com estudantes, os gráficos e seus diagnósticos.

O diário de campo da pesquisadora será uma ferramenta de informações, a fim de proporcionar também o hábito de observar, descrever com detalhes importantes para fazer uma reflexão dos acontecimentos. Estes registros são fundamentais para a pesquisa, pois trata-se de um instrumento de coleta de dados necessário para trilhar o percurso de investigação. Assim ressalta Macedo (2010) sobre o diário de campo:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (Macedo, 2010, p.134)

A descrição do diário de campo aos poucos vai articulando pequenas reflexões, para além de apenas anotações. Para Araújo *et al.* (2013):

[...], o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (Araújo *et al.*, 2013, p. 54)

Por fim, a roda de conversa consiste em uma versão menos formal que o grupo focal. Neste sentido, podemos dizer que a técnica da roda de conversa, como reforçam Melo e Cruz (2014, p.32) consiste em “[...] um espaço de diálogo e interação, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro”. Evidenciamos que é uma possibilidade de interação entre o pesquisador e os participantes. Para tanto, é uma oportunidade de abrir um espaço para discussões sobre um tema de interesse. Freire (1991) já trazia as rodas de conversa como Círculos de Cultura, que proporciona um espaço de fala e de escuta, onde como eternos aprendentes, ao

escutar o outro nos colocamos neste lugar em evidência. Freire traz a importância de nos colocarmos no lugar do outro, dialogando com as diferentes experiências.

Mesmo na tentativa de propor um espaço menos formal que o grupo focal, a roda de conversa assume algumas peculiaridades similares, conforme Gaskel (2002) coloca:

[...] uma esfera pública ideal, já que se trata de um debate aberto e acessível a todos [cujos] assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional. (Gaskel, 2002, p.79)

Dessa forma, a pesquisa consegue assumir uma característica de interação e diálogo, respeitando as opiniões distintas. Gui (2003, p.4) entende a utilização dessa técnica como sendo uma oportunidade de: “[...] observar uma quantidade muito maior de interação entre os participantes a respeito de um tópico, em um limitado intervalo de tempo[...]”, assim a pesquisa reforça a variedade de diálogo entre todos. O autor ainda ressalta que o pesquisador pode “[...] direcionar e focalizar o tema da pesquisa”. Nesta perspectiva vamos utilizar a técnica de grupo focal, mas daremos a nomenclatura de roda de conversa, num intuito de conferir um clima de maior acolhimento e deixar os participantes mais à vontade. Neste sentido, Melo e Cruz (2014, p.31) reforçam: “A Roda de Conversa é uma possibilidade metodológica para uma comunicação dinâmica e produtiva [...]”. Os autores ressaltam que a técnica “[...] apresenta-se como um rico instrumento para ser utilizado como prática metodológica de aproximação entre os sujeitos no cotidiano pedagógico” (Melo; Cruz, 2014, p. 31).

A roda de conversa foi formada a partir de um convite lançado aos docentes participantes do Curso sobre metodologias ativas que será oferecido de forma gratuita e voluntária aos professores das escolas assistenciais da Rede La Salle (Apêndice A). Como foi um convite aberto, tivemos a participação de 21 professores. O espaço de diálogo trazido nesta pesquisa como a roda de conversa, é justamente para mostrar a importância desse processo no espaço escolar, ou seja, qualquer espaço de fala e de escuta deve ser prioridade para a partir dele pensar em estratégias e/ou possibilidades de aprendizagens. Na Roda de Conversa os professores puderam partilhar suas experiências e com isso, valorizar o espaço de diálogo comum entre todos. Para Freire (2014):

Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. (Freire, 2014, p.114)

Sabemos que no ambiente escolar devemos promover espaços de diálogo e discussão para ampliar o conhecimento de todos os envolvidos, além de auxiliar na construção de um indivíduo capaz de respeitar a opinião dos outros. A pesquisa também tem importante papel de provocar o diálogo e as interações entre os envolvidos para que aconteça o espaço coletivo de troca através das discussões. Com isso Gui (2003) explica que:

A interação em ambientes naturais, objeto da observação participante, possibilita a coleta de informações sobre uma ampla variedade de comportamentos, maior variedade de interação entre os participantes e discussão mais aberta sobre os tópicos da pesquisa. (Gui, 2003, p.4)

O roteiro da roda de conversa, que contou com a participação de um observador, no sentido de auxiliar na percepção de detalhes do encontro, encontra-se no Apêndice B. A roda de conversa foi realizada na modalidade remota, já que o convite foi aberto para professores das regiões onde ficam as escolas assistenciais de outras regiões do país e assim facilitamos a participação de todos.

2.4 A análise

Para auxiliar na organização dos dados da pesquisa faremos uma Análise de Conteúdo com o intuito de aprofundar e organizar os dados, a fim de construir uma opinião crítica e progressiva da investigação, tornando-se construtores do conhecimento. É um processo lento, gradual e dinâmico em relação à organização dos elementos analisados. Para elucidar trazemos o autor Veiga-Neto (2020, p. 3): “pensar no método e problematizá-lo implica conhecer e mapear o terreno em que nos movimentamos e, de certo modo, implica já ir fazendo um diagnóstico do que temos na paisagem que nos rodeia e das dificuldades que temos pela frente”.

Para tanto, a Análise de Conteúdo possibilita um pensar coletivo que agrega e amplia o conhecimento do pesquisador, bem como, proporciona um movimento para a trajetória da pesquisa. O pesquisador precisa estabelecer qual o objeto de pesquisa e dos objetivos de investigação, para assim escolher o método que melhor

atenderá a essa proposta. A fim de analisar os dados, a análise de conteúdo é um dos métodos mais relevantes para compreender os significados da pesquisa.

A obra de Laurence Bardin (1977) foi a de maior relevância sobre Análise de conteúdo, portanto será esta autora que norteará o método a ser utilizado. Franco (2008, p. 10) afirma que a Análise de Conteúdo, se situa “[...] no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento”. Para Bardin (1977):

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1977, p.42)

Contudo, esta pesquisa propõe que a intenção da análise de conteúdo (Bardin, 1977, p.38): “[...] é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores”. Bauer e Gaskell (2008) ressaltam a definição sobre a análise de conteúdo:

Ela é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada. Este contexto pode ser temporariamente, ou em princípio, inacessível ao pesquisador. A AC muitas vezes implica em um tratamento estatístico das unidades de texto. Maneira objetivada refere-se aos procedimentos sistemáticos, metodicamente explícitos e replicáveis: não sugere uma leitura válida singular dos textos. Pelo contrário, a codificação irreversível de um texto o transforma. A fim de criar nova informação desse texto. [...] A validade da AC deve ser julgada não contra uma ‘leitura verdadeira’ do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa. Um corpus de texto oferece diferentes leituras, dependendo dos vieses que ele contém. (Bauer; Gaskell, 2008, p.191)

Segundo Moraes (1999) a definição das unidades de análise:

[...] pode-se manter os documentos ou mensagens em sua forma íntegra ou pode-se dividi-los em unidades menores. A decisão sobre o que será a unidade é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados. (Moraes, 1999, p.5)

Para realizar a análise do material coletado é necessário o processo de codificação, estabelecendo um código que possibilite identificar os elementos de cada amostra da pesquisa. Para Bauer e Gaskell (2008) a codificação:

[...] e, conseqüentemente, a classificação dos materiais colhidos na amostra, é uma tarefa de construção, que carrega consigo a teoria e o material de pesquisa. Esse casamento não é conseguido de imediato; o pesquisador necessita dar tempo suficiente para orientação, emendas e treinamento do codificador. (Bauer; Gaskell, 2008, p.199)

No decorrer das leituras realizadas, o pensamento crítico foi sendo imprescindível para tornar a pesquisa enriquecedora e relevante para a caminhada da pesquisadora. Dialogar com os autores e refletir sobre os resultados trazidos foi necessário para garantir uma análise de qualidade. Nesse sentido, podemos dizer que o pesquisador não é, portanto, isento de opiniões nesse processo. Ao ler o leitor/pesquisador vai trazendo suas experiências para corroborar com as discussões dos dados. Para Hermann (2010)

Assim, ler e compreender um texto ou uma situação consiste na elaboração de um projeto prévio de sentido, que será substituído por novos projetos, até que opiniões equivocadas sejam superadas. Portanto, nunca temos uma compreensão desde já fechada. Há a necessidade de abrir-se à opinião do outro (expor-se), entregar-se ao texto. Essa receptividade é incompatível com um autocancelamento do intérprete; ao contrário, uma consciência hermenêutica pressupõe a incorporação das opiniões prévias e pré-conceitos, pelas quais o leitor se torna ativo na produção de sentido. (Hermann, 2010, p.71)

Percebemos que nas pesquisas realizadas o pesquisador precisa assumir o ato de interpretar e construir a análise dos textos a partir da sua compreensão, ampliando e construindo novos sentidos, através da investigação do campo teórico que foi aprofundado. Portanto, o pesquisador após ler e interpretar, produz um avanço metodológico, trazendo um conceito hermenêutico. Conforme Gadamer (2012)

A estreita correlação entre texto e interpretação fica clara quando se leva em conta que nem sequer um texto tradicional é sempre uma realidade dada previamente à interpretação. Muitas vezes, é a interpretação que leva à criação crítica do texto. O esclarecimento dessa relação interna entre interpretação e texto constitui um avanço metodológico. (...) o "texto" deve ser entendido aqui como um conceito hermenêutico. Isso significa que não é visto a partir da perspectiva da gramática e da linguística, ou seja, como produto final, buscado pela análise de sua produção. (...) Para a ótica hermenêutica, ao contrário, a compreensão do que o texto diz é a única coisa que interessa. O funcionamento da linguagem é uma simples condição prévia. O primeiro pressuposto é que uma manifestação possa ser ouvida ou que uma fixação por escrito possa ser decifrada para que se possa compreender o que foi dito e escrito. (Gadamer, 2012, p.278-279)

De uma maneira geral, a análise de conteúdo enriquece a leitura do pesquisador, bem como do futuro leitor. Conforme Bardin (2011, p. 33) a análise de

conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Podemos dizer que através desta pesquisa vamos enriquecer o conteúdo aqui apresentado.

Ao analisarmos o material pesquisado, iniciou-se uma fase de enumeração e sistematização das características e descrição dos elementos trazidos pelos resultados. Na descrição desse material foi produzido uma síntese através de texto, para apresentar o agrupamento de tudo que foi coletado, para enfim, interpretar e dar um novo significado a estas características. Bardin (1977) enfatiza que a interpretação trazida pela Análise de Conteúdo consiste em encontrar por detrás do discurso aparente, algo que não esteja tão explícito. Aqui percebemos a importância da pesquisa. Para Gomes (2007):

[...] a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias. (Gomes, 2007, p.79)

Podemos perceber que na pesquisa qualitativa a interpretação assume um papel de destaque, pois aqui é o momento de confrontar a teoria com os achados de tudo que foi analisado. Nesse caso, pode-se utilizar quadros, figuras, gráficos para descrever os resultados em análise. Podemos dizer, que a análise de conteúdo é um método importante na pesquisa qualitativa, onde busca analisar e dar significado a todo o processo, a fim de compreender aquilo que foi analisado e poder dar um retorno para o grupo que contribui para o trabalho. Para Bardin (2011, p.141) ressalta que “a análise qualitativa apresenta certas características particulares”. Conforme a autora “a análise qualitativa que é maleável no seu funcionamento deve ser também maleável na utilização dos seus índices” (Bardin, 2011, p.141).

Portanto, através da análise podemos perceber a lógica das relações, aprender com os significados e organizar esse percurso metodológico. Assim, tendo em mente as orientações de Bardin (2011), a categorização se deu *a posteriori*, a partir da análise do *corpus* investigativo, composto do material advindo das fontes de coleta. Como anunciado na introdução deste trabalho, a técnica de Análise de Conteúdo nos auxiliou a organizar os dados para que a análise ocorresse de forma sistemática.

Contudo, epistemologicamente falando, o olhar a partir do qual a análise ocorreu deu-se a partir da perspectiva histórico-crítica, tendo como fundamentos a pedagogia histórico-crítica, que tem como principal expoente no Brasil o professor Dermeval Saviani. Justificamos esta escolha pelo momento histórico que estamos vivenciando, pós-pandemia do coronavírus e pela problemática do estudo, que está diretamente relacionada às consequências deste momento vivenciado.

Além disso, durante a pandemia houve uma (re)significação do papel da escola na vida dos nossos estudantes e, inclusive, de nós docentes. Ao longo da história não podemos falar em educação sem relacioná-la à escola. Como coloca Saviani (2014, p.27): “fica evidente que hoje nós não podemos mais falar em educação sem recorrer à escola”. A valorização e o papel fundamental da escola na vida dos indivíduos traz movimentos que devem ser refletidos pela sociedade. Essa concepção torna-se ainda mais contundente quando estamos falando de escolas assistencialistas, como é o caso do campo empírico da presente pesquisa. Ainda de acordo com Saviani (2014, p. 28): “Como a escola é uma forma mais desenvolvida, porque sistemática, elaborada, então a partir dela é possível compreender a educação”. E para que isso aconteça, essa transformação, a tendência é priorizar a formação de professores para assegurar o pleno domínio do conhecimento e estar aberto a novas aprendizagens regularmente, para que a escola seja instrumento intencional de cultura popular, saber e conhecimento científico.

Assim, cabe trazer essa caminhada fundamental para compreender a educação e os processos históricos da escola como o ato de aprender. Saviani (2014) enfatiza todo esse processo:

Enfim, o método da pedagogia histórico-crítica procura incorporar os conhecimentos pedagógicos articulando-os com os modos de produção da existência humana. E uma das linhas de investigação que se encontra em desenvolvimento é exatamente a fundamentação da pedagogia histórico-crítica a partir da explicitação dos modos de produção da existência humana desenvolvidos ao longo da história. (Saviani, 2014, p.34)

Nesta perspectiva, a contribuição da educação para a sociedade torna-se fundamental e imprescindível para promover a transformação dos indivíduos, bem como articular a educação como prática social. Assim, podemos relacionar a prática educativa na perspectiva histórico-crítica com a trajetória de gestora escolar da autora desta pesquisa e a preocupação de assumir profissionalmente uma responsabilidade grande com o desenvolvimento dos estudantes que passam pela

escola. Analisar, discutir e refletir as maneiras pelas quais podemos proporcionar uma aprendizagem significativa na vida escolar dos estudantes faz com que os profissionais envolvidos tenham um olhar reflexivo e contínuo de toda a caminhada. Na pandemia, a autora precisou, junto com sua equipe, pensar em alternativas para garantir a aprendizagem dos estudantes em situação de vulnerabilidade social na escola da Rede La Salle em que atua.

No próximo capítulo apresentamos o Estado do Conhecimento. Optamos por trazer este mapeamento em um capítulo à parte devido à importância que a ele delegamos, já que vai apresentar aspectos cruciais para o entendimento deste momento tão inusitado vivido a nível mundial.

3 O ESTADO DO CONHECIMENTO

Esta pesquisa inicia com a busca de artigos publicados em revistas A1 selecionadas com as seguintes palavras-chave: Aprendizagem pós-pandemia; Defasagem Educacional/aprendizagem; Avaliação e Pandemia e o único filtro utilizado foi a data de publicação, com os anos de 2021 e 2022, devido ao fato histórico de a pandemia ter ocorrido nas respectivas datas. A escolha por artigos e não dissertações ou teses também se relaciona com a questão de que, à época do mapeamento, ainda não havia pesquisas deste tipo publicadas. A plataforma de busca foi Google Acadêmico. O quadro 1 indica as revistas A1 selecionadas para a busca dos descritores da pesquisa.

Quadro 1 - Revistas selecionadas para o estado do conhecimento

REVISTA	TOTAL DE ARTIGOS	ARTIGOS SELECIONADOS
Cadernos de Pesquisa Carlos Chagas	72	1
Educação e Pesquisa	81	1
Educação e Realidade	15	2
Educação em Revista	19	1
Estudos Avançados	21	0
Archivos analíticos de políticas educativas / education policy analysis archives	1	1

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Após a busca por artigos publicados, com as palavras-chave selecionadas, fizemos uma pesquisa das revistas que optamos analisar. Todas as revistas abordam estudos sobre a educação, políticas públicas, movimentos de incentivo ao conhecimento e à produção científica e sobre desigualdades educativas.

A primeira revista escolhida para análise foi *Cadernos de Pesquisa Carlos Chagas*, que desde 1971 divulga a produção acadêmica relacionada à educação. Suas publicações, na grande maioria, abordam estudos relacionados às desigualdades sociais e questões sobre gênero, relações étnico-raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família e políticas públicas. Com o descritor

“Aprendizagem pós-pandemia” nenhum artigo foi encontrado. Com o descritor “Defasagem educacional” foram encontrados 35 artigos. Selecionamos o artigo “Educação popular e juventude: o movimento social como espaço educativo”, pois uma das palavras-chave era aprendizagem. Com o descritor “Avaliação e pandemia” nenhum artigo foi encontrado. Porém, retirando a palavra “pandemia” foram encontrados 37 artigos apenas com o descritor “avaliação”.

A segunda revista a ser pesquisada para análise foi *Educação e Pesquisa* que tem por objetivo publicar artigos inéditos na área educacional, em especial resultados de pesquisa de caráter teórico ou empírico, bem como revisões de literatura de pesquisa educacional. Com o descritor “Aprendizagem pós pandemia” não foram encontrados nenhum trabalho. Quando a palavra “pós” foi retirada, apenas um artigo foi encontrado, mas nenhum filtro foi utilizado. Para o descritor “Defasagem educacional” nenhum trabalho foi encontrado, porém ao trocar a palavra “educacional” para “aprendizagem”, um artigo foi encontrado. Por fim, com o descritor “avaliação e pandemia” nenhum artigo foi encontrado. Já com apenas o descritor “avaliação” foram encontrados 76 artigos e com apenas a palavra “pandemia” foram encontrados três artigos. Após leitura dos resumos, selecionamos o artigo “A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia”.

A terceira revista selecionada foi *Educação e Realidade* com 40 anos de existência, tem por objetivo divulgar a produção científica na área da educação e o incentivo ao debate acadêmico para a produção de novos conhecimentos. Com o descritor “Aprendizagem pós pandemia” nenhum artigo foi encontrado. Retirando a palavra “pós” foram encontrados dois artigos, dos quais um foi selecionado com o título “Atuação Docente na Educação Básica em tempos de pandemia”. Para o descritor “defasagem educacional” ou “defasagem aprendizagem” nenhum artigo foi encontrado. Para o descritor “Avaliação e pandemia” foi encontrado um artigo, porém o mesmo que foi encontrado para o descritor “Aprendizagem pandemia”. Somente com o descritor “pandemia” foram encontrados 12 artigos, dos quais um foi selecionado com o título “Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia”.

A quarta revista pesquisada foi *Educar em Revista*, que divulga desde 1977 manuscritos de pesquisadores brasileiros e internacionais, sendo mantida pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Com o descritor “Aprendizagem pós pandemia” nenhum resultado foi encontrado. Retirando a palavra “pós” um

artigo foi encontrado, porém não estava relacionado à área da educação e sim de desastres ambientais. Com apenas o descritor “aprendizagem” foram encontrados 17 artigos. Com o descritor “Defasagem Educacional” nenhum artigo foi encontrado, bem como “defasagem aprendizagem”. Com o descritor “Avaliação e pandemia” foi encontrado um artigo com o título “Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o REANP em Minas Gerais”, o qual foi selecionado.

A quinta revista pesquisada foi *Estudos Avançados*, que é considerada uma das principais revistas universitárias brasileiras, traz textos de relevância nacional e internacional. Para o descritor “Aprendizagem pós pandemia” nenhum artigo foi encontrado. Retirando a palavra “pós” foram encontrados dois artigos. Com o descritor “Aprendizagem” foram encontrados 13 artigos. Para o descritor “Defasagem Educacional” e “Defasagem Aprendizagem” nenhum artigo foi encontrado. Para o descritor “Avaliação e pandemia” foram encontrados seis artigos, mas nenhum relacionado à área da educação. Portanto, nesta revista nenhum artigo foi selecionado.

A sexta revista pesquisada foi "Archivos analíticos de políticas educativas/ Education policy analysis archives", uma revista direcionada para artigos que relacionam educação e política, em seus múltiplos aspectos. É um periódico multilíngue, de abrangência internacional, revisado por pares e de acesso livre. O artigo selecionado foi “¿Qué es la Desigualdad Educativa? Divergencias y Continuidades en las Grandes Reformas Educativas en España”, pois chama a atenção pela relação com o tema desta pesquisa e a preocupação com a desigualdade na educação. Os autores afirmam que, com menos oportunidades, os estudantes acabam sendo excluídos dos processos educacionais e precisamos pensar em reformas educativas que auxiliem na qualidade da educação. O quadro 2 refere-se às revistas, artigos selecionados, título dos artigos, autores e palavras-chave.

Quadro 2 - Revistas, títulos, autores e palavras-chave.

REVISTA	TÍTULO	AUTORES	PALAVRAS-CHAVE
Cadernos de Pesquisa Carlos Chagas http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp	Educação popular e juventude: o movimento social como espaço educativo	Hadassa Monteiro de Albuquerque Lucena http://orcid.org/0000-0001-7705-7951 João Carlos Pereira Caramelo http://orcid.org/0000-0002-8345-3915 Severino Bezerra da Silva http://orcid.org/0000-0002-3062-6640	Movimentos sociais, Educação popular, Juventude, Aprendizagem.
Educação e Pesquisa http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/	A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia	Bianca Salazar Guizzo http://orcid.org/0000-0003-1080-2210 Fabiana de Amorim Marcello http://orcid.org/0000-0001-9720-2650 Fernanda Müller http://orcid.org/0000-0002-1788-8662	Escola; Família; Infância; Tecnologia; Pandemia
Educação e Realidade https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/4567	Atuação Docente na Educação Básica em tempos de pandemia	Flávia Marcele Cipriani http://orcid.org/0000-0001-7242-8418 Antônio Flávio Barbosa Moreira https://orcid.org/0000-0001-7097-0238 Ana Carolina Carius https://orcid.org/0000-0002-7284-665X	Covid-19, Distanciamento Social, Educação Básica, Docência Remota, Práticas Educativas.
Educação e Realidade https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade	Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia	Simone Bicca Charczuk http://orcid.org/0000-0003-1947-1366	Docência, Ensino Remoto, Transferência, Psicanálise
Educar em Revista https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78237/46307	Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o REANP em Minas Gerais	Carla da Conceição de Lima Maria Elizabete Neves Ramos André Luiz Regis de Oliveira	Implementação. Arranjo institucional. REANP. Ensino remoto. Covid-19.
Archivos analíticos de políticas educativas/ Education policy analysis archives https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8021/3189	¿Qué es la Desigualdad educativa? Divergencias y Continuidades en las Grandes Reformas Educativas en España	Carlos Alonso Carmona Albert García-Arnau Susana Vásquez-Cupeiro	La Desigualdad Educativa; Problema Social; Reformas Escolares.

Fonte: elaborado pela autora (2023)

A pesquisa desenvolvida, dos quais os resumos constituíram o *corpus* de análise, proporcionaram momentos para refletir, tentar achar respostas, apresentar propostas sobre os assuntos selecionados. O quadro 3 apresenta o título dos artigos selecionados, bem como o resumo dos mesmos.

Quadro 3 - Artigos selecionados para pesquisa

continua

Nº	TÍTULO	RESUMO
1	<p>Educação popular e juventude: o movimento social como espaço educativo</p> <p>http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/articled/view/6754</p>	<p>Este estudo teve por objetivo compreender como os sujeitos, no decurso de suas histórias de vida e por meio de processos sobretudo de aprendizagem experiencial, construíram saberes e conhecimentos na participação em um movimento social. Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com recurso a entrevistas semiestruturadas, para obter narrativas de histórias de vida de seis participantes de um movimento brasileiro que reúne jovens em todo o país: o Levante Popular da Juventude. A pesquisa conduzida permite compreender como a experiência educativa vivenciada em movimentos sociais favorece a emancipação dos sujeitos que a vivenciam e leva a uma conscientização a respeito da cidadania participativa diante da realidade local e global.</p>
2	<p>A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia</p> <p>https://www.scielo.br/je/p/a/ybM6TZ8MvPmdlN8HzqgFZKS/?lang=pt#</p>	<p>Em 2020, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) faz 30 anos. Esse marco coincide com a pandemia causada pela COVID-19, que coloca em conflito noções de direito ligadas à preservação da vida e da liberdade apresentadas pelo próprio ECA. Diante desse contexto, este artigo trata a respeito de reinvenções e deslocamentos diante da quarentena, os quais se pautam pelo direito à vida ao mesmo tempo em que restringem o direito à liberdade. Ao assumir a inseparabilidade que Michel de Certeau postula quanto às noções de estratégia e tática, o artigo explora, metodologicamente, seis cenas expressivas da reinvenção do cotidiano – e que estão vinculadas, cada uma a seu modo, a três dimensões específicas: a relação de famílias com as tecnologias; a relação das famílias com a escola; e a relação das famílias com suas crianças. As quatro cenas iniciais, exploradas a partir da configuração de estratégia, indicam esforços para a conformação das formas de organização do social. Neste caso, fica evidente como, de um lado, a relação das famílias com as tecnologias, e, de outro, a relação das famílias com a escola sugerem práticas comprometidas com a manutenção de formas de existir, mesmo em meio a um contexto de excepcionalidade. As duas últimas cenas, situadas a partir da configuração de tática, dão visibilidade às práticas cotidianas das famílias com suas crianças, ou seja, ao que entendemos serem relatos de pessoas ordinárias e que, justamente por meio dessa condição, apontam possibilidades de criação do novo.</p>

conclusão

3	<p>Atuação Docente na Educação Básica em tempos de pandemia</p> <p>https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoonline/article/view/105199</p>	<p>Este artigo considera a docência na Educação Básica, no contexto brasileiro, durante a pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais. A pesquisa contou com a participação de 209 professores da cidade de Juiz de Fora, MG, que responderam ao questionário utilizado como instrumento. O objetivo foi analisar os pensamentos, sentimentos, desafios e perspectivas dos docentes nesse período de calamidade. Foi realizada a análise de conteúdo e a estatística descritiva dos dados. Os achados apontam conjuntos categoriais emergentes que destacam as preocupações docentes com as acentuadas desigualdades, as principais dificuldades nas práticas educativas curriculares e as expectativas dos profissionais da educação com o retorno às escolas.</p>
4	<p>Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia.</p> <p>https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt</p>	<p>Problematizamos a docência no ensino remoto em tempos de pandemia. A respeito das diferenças entre ensino remoto e educação a distância (EaD), apontamos que críticas a ambos recaem sobre as dificuldades de interação entendidas como inerentes a eles. Em contraposição, argumentamos que ponderações a todo modo de ensino precisam enfatizar modelos teóricos conceituais que os sustentam. Inspirados na construção do caso em psicanálise, apresentamos narrativas acerca do ensino remoto e as analisamos a partir do conceito de transferência. Apostamos que o laço transferencial entre professor, aluno e conhecimento pode ser estabelecido no ensino remoto, considerando a escuta e a palavra como representantes da presença e da corporeidade neste contexto.</p>
5	<p>Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o REANP em Minas Gerais</p> <p>https://revistas.ufpr.br/educar</p>	<p>O presente estudo analisa a implementação do ensino remoto no estado de Minas Gerais, no contexto da pandemia Covid-19, a partir de uma política pública educacional em caráter emergencial – o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). O conceito de arranjo institucional de implementação é utilizado como referencial teórico e metodológico na análise dessa política educacional. A abordagem metodológica é qualitativa e constitui-se de análise documental, por meio da análise de conteúdo com base na legislação e manuais do REANP, complementada por uma exploração de dados quantitativos provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). Os resultados evidenciam uma dificuldade na implementação da política pública REANP em função da significativa desigualdade digital no tocante ao acesso à internet, ao canal de TV aberta e à posse de equipamentos, recursos essenciais para implementação do REANP, que podem acentuar as desigualdades educacionais na rede pública estadual de Minas Gerais.</p>
6	<p>¿Qué es la Desigualdad Educativa? Divergencias y Continuidades en las Grandes Reformas Educativas en España</p> <p>https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8021/3189</p>	<p>O presente artigo aborda sobre as desigualdades educacionais que tendem a ser um problema social e está nos grandes debates na Espanha. Há uma preocupação com a exclusão escolar desde a década de 1970. Desde então, iniciaram reformas educativas. O objetivo deste artigo é examinar as formulações da desigualdade educacional, a partir de quatro reformas escolares realizadas na Espanha nos últimos tempos. O artigo está baseado em análise documental de textos legais e acadêmicos para identificar como a questão das desigualdades é tratada em cada reforma.</p>

Após a leitura dos resumos selecionados podemos observar que ficou evidente que a aprendizagem, estratégias ou movimentos sociais é uma questão preocupante para que seja resolvida e/ou pensada. A demanda sobre o acesso à educação no período da pandemia foi uma inquietude observada para que todos os estudantes tivessem a mesma oportunidade.

A pesquisa realizada através dos artigos selecionados traz uma inquietação referente à aprendizagem, desigualdades, ensino à distância e relações sócio emocionais. Todos esses anseios tornaram-se mais intensos devido à pandemia. Mesmo o artigo 1 que não se refere à pandemia, evidencia a questão da participação social no crescimento dos sujeitos. O difícil papel da docência em repensar os espaços em que são de direito das crianças e adolescentes, porém garantir o direito à vida, onde as restrições provocadas pela pandemia, restringiram o direito à liberdade. Ao mesmo tempo, a preocupação pela aprendizagem, interações e um olhar cuidadoso da escola ficou em segundo plano para assegurar a saúde do coletivo. O quadro 4 apresenta a categorização realizada nos artigos selecionados.

Quadro 4 - Categorização realizada a partir dos artigos selecionados

continua

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES	Nº
Aprendizagem	Práticas Pedagógicas	processos sobretudo de aprendizagem experiencial, construíram saberes e conhecimentos na participação em um movimento social	1
		experiência educativa vivenciada em movimentos sociais favorece a emancipação dos sujeitos	2
		a escola sugerem práticas comprometidas com a manutenção de formas de existir	3
		as principais dificuldades nas práticas educativas curriculares	4
		ponderações a todo modo de ensino precisam enfatizar modelos teóricos conceituais que os sustentam	5
		Regime Especial de Atividades	6

conclusão

Aprendizagem	Políticas públicas	participação em um movimento social	7
		movimento brasileiro que reúne jovens em todo o país	8
		dão visibilidade às práticas cotidianas	9
		considerando a escuta e a palavra como representantes da presença e da corporeidade neste contexto	10
		evidenciam uma dificuldade na implementação da política pública	11
		significativa desigualdade digital no tocante ao acesso à internet	12
Pandemia	Contexto Educacional	realidade local e global	13
		esse marco coincide com a pandemia causada pela COVID-19	14
		indicam esforços para a conformação das formas de organização do social	15
		reinvenções e deslocamentos diante da quarentena	16
		a relação das famílias com as tecnologias, e, de outro, a relação das famílias com a escola	17
		Educação Básica, no contexto brasileiro, durante a pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais.	18
		problematizamos a docência no ensino remoto em tempos de pacontinuandemia	19
		implementação do ensino remoto no estado de Minas Gerais, no contexto da pandemia Covid-19	20
		Regime Especial de Atividades Não Presenciais	21

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Com a análise realizada podemos observar também os objetivos de cada artigo selecionado. No artigo “*Educação Popular e Juventude: o movimento social como espaço educativo*”, dos autores Hadassa Monteiro de Albuquerque Lucena, João Carlos Pereira Caramelo, Severino Bezerra da Silva (2019) o objetivo principal foi de identificar os saberes que os sujeitos construíram na participação em um movimento social e a maneira como esses saberes foram produzidos. No artigo “*A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia*”, dos autores Bianca Salazar Guizzo, Fabiana de Amorim Marcello, Fernanda Mülle, o objetivo foi tomar a pandemia (em seu

caráter de ineditismo) como elemento central para discutir as formas pelas quais “artes criativas do fazer cotidiano” (Mendonça, 2012, p. 345) se efetivam no limite entre a conformação e a suspensão em direção a novas formas de existir.

Já no artigo “*Atuação Docente na Educação Básica em tempos de pandemia*”, dos autores Flávia Marcele Cipriani, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Ana Carolina Carius, o objetivo foi analisar os pensamentos, sentimentos, desafios e perspectivas dos docentes neste período de calamidade. No artigo “*Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia*”, da autora Simone Bicca Charczuk, o objetivo foi de propor a exposição e o debate de elementos que nos permitam pensar o fazer do professor e as possibilidades de encontro entre professor, aluno e conhecimento em um contexto diverso da sala de aula, gerado de forma emergencial pela instalação desta pandemia e a aderência ao ensino remoto em substituição às aulas presenciais. A análise dos objetivos, no artigo “*Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o REANP em Minas Gerais*”, dos autores Carla da Conceição de Lima, Maria Elizabete Neves Ramos, André Luiz Regis de Oliveira a finalidade foi analisar o potencial de reprodução e intensificação de desigualdades digitais que podem estar presentes nesse tipo de política, ainda que ela tenha sido inicialmente formulada com o propósito de reduzi-las. Para finalizar, o objetivo do artigo “*¿Qué es la Desigualdad Educativa? Divergencias y Continuidades en las Grandes Reformas Educativas en España*”, dos autores Carlos Alonso Carmona, Albert Garcia-Arnau e Susana Vázquez-Cupeiro, a intenção foi de examinar as formulações da desigualdade educacional em quatro das principais reformas escolares realizadas na Espanha no último meio século.

Por mais distintos que sejam os objetivos em todos os artigos analisados, podemos perceber que há uma preocupação em proporcionar uma educação de qualidade nos processo educativos. Seja em oportunizar espaços ou pensar políticas públicas favoráveis à construção do saber, bem como a inquietação perante o contexto de uma emergência de saúde pública, como a pandemia.

Após as leituras e pesquisas em diferentes materiais, podemos perceber a preocupação dos docentes e equipes pedagógicas com a aprendizagem dos estudantes após a pandemia. Pensar e repensar espaços educativos que promovam a aprendizagem se faz necessário em qualquer tempo, inclusive após uma pandemia onde diversas crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade

social, não tiveram as mesmas oportunidades e intervenções pedagógicas fundamentais para o crescimento integral como cidadãos.

Com a pandemia, a preocupação em proteger as pessoas de um vírus, ainda desconhecido, muitas escolas optaram por aulas remotas, ou seja, on-line, e muitas crianças e jovens não tinham essa possibilidade. Enquanto instituições educativas, temos muito trabalho pela frente. Cabe ressaltar que sempre será imprescindível dialogar e refletir sobre melhores condições e alternativas para buscar o ensino de excelência. Após a pandemia ficaram muitas lacunas na aprendizagem dos estudantes e agora o desafio é possibilitar ao estudante, espaços e atividades que possibilitem o crescimento individual e coletivo de todos os envolvidos nos processos educativos. Até mesmo no artigo sobre as reformas escolares na Espanha, a preocupação com as desigualdades está presente, pois o intuito em todos os artigos pesquisados é de priorizar a qualidade na educação para todas as crianças e jovens, sem exceção.

Apesar de o assunto ser recente e os reflexos da pandemia ainda não terem gerado muitas produções em nível de mestrado e doutorado ao momento do fechamento deste capítulo, precisamos aprofundar os estudos para conseguirmos auxiliar nossos estudantes na conquista de uma aprendizagem significativa, bem como pesquisas realizadas na Rede La Salle. A relevância acadêmico-científica desta pesquisa reside no estudo da realidade específica das escolas assistenciais da Rede La Salle, pois será uma pesquisa de investigação em documentos e campo empírico, com a proposição de melhorias a partir das Metodologias Ativas. Por fim, porque os autores citados nesta tese trazem a importância do processo de aprendizagem a partir de metodologias ativas que promovam o conhecimento, oportunizando, aos estudantes uma mudança da realidade na qual estão inseridos. O próximo capítulo dará início ao referencial teórico da pesquisa.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Nós profissionais da educação, muitas vezes temos dificuldades de “sair da caixa” ou da “zona de conforto”. Porém, na pandemia não tivemos escolha. Tivemos que nos reinventar, sem tempo para lamentações. Os professores tiveram que aprender a lidar com as tecnologias e em vários momentos os estudantes dominavam mais ou tinham mais facilidade para enfrentar os desafios que foram aparecendo. Então aconteceu uma aprendizagem de ambos os lados, pois os educadores também aprenderam utilizando as tecnologias.

Após um longo período de aulas remotas, as escolas começaram a pensar em receber seus estudantes presencialmente nos espaços escolares, mas não da mesma maneira como voltavam de um período de férias e sim com novas experiências de um intervalo com impactos negativos, não somente na aprendizagem, mas também no desenvolvimento socioemocional pelo isolamento social. Havia o luto, as sequelas da Covid, da recessão econômica, entre outros. A maneira mais adequada de receber os estudantes foi a afetividade e o acolhimento, pois muitas crianças passaram por experiências dolorosas, como a perda de familiares ou até mesmo a dificuldade de alimentação, pela falta de emprego atribuído ao distanciamento social e a determinação das autoridades em fechar os estabelecimentos.

Com este cenário, muitos estudantes tiveram obstáculos para alcançar uma aprendizagem significativa. Retornar ao ambiente escolar após um prolongado tempo em casa, na presença dos pais e/ou de familiares, mudou a rotina novamente e a insegurança de ficar longe do convívio precisou de uma nova adaptação, especialmente das crianças pequenas. Muitos medos, inseguranças e ansiedades influenciaram o andamento da vida escolar de vários estudantes. A pandemia evidenciou aqueles que já tinham dificuldades de aprendizagem, exigindo do educador uma transformação na sua metodologia de ensino. O professor precisou se reinventar, pensar em estratégias, adaptar-se às novas tecnologias para que seus estudantes pudessem evoluir na aprendizagem e nas relações interpessoais.

Nesse sentido, a pandemia trouxe algumas mudanças necessárias para contrapor o ensino tradicional e, de uma certa maneira, os profissionais tiveram que buscar formação para melhor atender os estudantes no período crítico de isolamento social. Dessa forma, os profissionais da educação precisaram pensar estratégias

para que o conhecimento chegasse até as casas dos estudantes, priorizando, naquele momento a saúde, mas não esquecendo do desenvolvimento das habilidades e competências, necessárias no processo de ensino e aprendizagem. Então, foi necessário colocar em prática o que para muitos era uma utopia, conforme Camargo e Daros (2018)

Ao apostar em uma nova concepção de ensino, evidentemente, deve-se pensar em uma prática pedagógica capaz de garantir aos alunos uma aprendizagem sólida, que lhes permita enfrentar criticamente as mudanças da atual sociedade da informação e do conhecimento. (Camargo; Daros 2018, p.10)

Assim, a prática educativa não pode estar distante dos assuntos da realidade, fazendo com que os estudantes estejam engajados e motivados a solucionar os problemas da sociedade.

4.1 A pandemia do coronavírus e seus reflexos na educação

Com a pandemia, outra dificuldade encontrada pelos profissionais da educação foi a frequência dos estudantes nas aulas. Com a dificuldade de acessar as aulas online, muitos estudantes acabaram desistindo. Os índices de evasão escolar já eram grandes antes da pandemia e isso se intensificou. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, 7% da população entre 15 e 17 anos estava fora da escola (Inep, 2021). Em cada região do Brasil os motivos da evasão escolar são variados e dependem da faixa etária. Na educação básica o abandono escolar geralmente está associado à dificuldade de acesso às escolas, o transporte escolar ou até mesmo o trabalho dos pais. Como a prioridade é sustentar a família, os estudantes acabam ficando sem acompanhamento da vida escolar, portanto a educação fica em segundo plano. Já no Ensino Médio a questão da evasão escolar frequentemente ocorre pela falta de interesse nos conteúdos ou por iniciarem no mercado de trabalho para aumentar a renda familiar. De acordo com o Inep (2021), geralmente, os números do abandono escolar acontecem mais nas classes que vivem em vulnerabilidade social.

Mesmo tendo vários documentos e leis que garantem a educação como gratuidade e obrigatoriedade, muitas crianças e jovens, principalmente no período da pandemia, não tiveram as mesmas oportunidades de acesso e acompanhamento constante da aprendizagem. Assim como coloca Cury (2002):

Não são poucos os documentos de caráter internacional assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração dos Direitos do Homem, de 1948. Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966. Mais recentemente temos o documento de Jomtien, que abrange os países mais populosos do mundo. São inegáveis os esforços levados adiante pela Unesco no sentido da universalização do ensino fundamental para todos e para todos os países. (Cury, 2002, p.246)

Muitos estudantes ficaram desassistidos e tiveram um retrocesso na aprendizagem, pois na pandemia, mesmo com as aulas em casa, ficaram distantes da promoção da educação. Neste sentido, Kolling (2020) ressalta:

O fato de ser legalizada, de estar presente em leis vigentes, não é garantia de efetivação na realidade. Para que essas disposições sejam contempladas é necessário um conjunto de fatores que favoreçam o cumprimento de tais leis. O comprometimento dos envolvidos em todo o processo educacional deve ser permanente e necessário para interferir no contexto em que as escolas estão inseridas. A legislação só se torna eficaz quando os homens aplicam suas leis de maneira honesta e clara. (Kolling, 2020, p.17)

Neste cenário da pandemia de isolamento social, o uso das tecnologias tornou-se fundamental para que os estudantes não perdessem o vínculo com a escola, mesmo sabendo que nem todos tiveram acesso às aulas online, temos que reconhecer que através do ensino remoto e híbrido os professores planejaram suas aulas para entrar na casa dos educandos e puderam ser mediadores do conhecimento. Para Marcon (2020):

Admitida a importância da inclusão digital no cenário educativo contemporâneo, pensamos ser urgente refletir sobre a formação de professores, para que possam reconhecer e participar dessas novas dinâmicas instituídas. Acreditamos que o professor é um ator central e precisa estar preparado para operar nesse novo cenário social. (Marcon, 2020, p.81)

Para que este processo acontecesse de maneira eficiente e eficaz, toda equipe pedagógica precisou de formação. Apesar da segurança de não sair de casa, em virtude da pandemia, professores tiveram que mudar suas estratégias para garantir o mínimo de desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para avançar. Desta maneira Marcon (2020) reforça:

Na realidade da sociedade brasileira, observamos que as tecnologias estão sendo adotadas de forma acelerada na mediação dos processos educativos, com formação técnica e não pedagógica, excluindo uma parcela significativa de estudantes que não tem acesso. Neste contexto, parece ser urgente refletir sobre o conceito de inclusão digital na atualidade e sobre o

que significa, de fato, ser um excluído digital em um contexto de isolamento social. (Marcon, 2020, p.81).

Nessas circunstâncias podemos afirmar que a educação precisou se adaptar, mas mesmo com todo o esforço de gestores e educadores, não foi o suficiente para alcançar 100% dos estudantes. Com isso, muitas estratégias foram pensadas para não deixar ninguém desassistido. Estudantes que não entravam nas aulas online, suas famílias foram contatadas para que juntos pudessem auxiliar de maneira que se garantisse o fazer pedagógico. Aqueles estudantes que a escola não conseguia contato com as famílias, o contato era via Conselho Tutelar para que fosse realizada a busca ativa. O importante neste momento de isolamento social era não deixar nenhum estudante desamparado ou que abandonasse a vida escolar. Para enfatizar a importância da inclusão social, Bonilla (2004) reforça:

Romper com essa perspectiva implica extrapolar o reducionismo feito ao conceito de inclusão digital e abordá-lo na perspectiva da participação ativa, da produção de cultura e conhecimento, o que implica políticas públicas que invistam efetivamente na capacitação dos professores, oportunizando-lhes condições para questionar, produzir, decidir, transformar, participar da dinâmica social em todas as suas instâncias, bem como trabalhar com seus alunos nessa perspectiva. (Bonilla, 2004, p.1)

Assim podemos dizer que, na pandemia, a inclusão digital teve grande relevância, pois os professores buscaram formação para superar as dificuldades tecnológicas. Compreendemos que a inclusão digital é vista conforme Marcon (2020) coloca:

[...] um processo que fomenta apropriações tecnológicas nas quais os sujeitos são compreendidos como produtores ativos de conhecimento e de cultura, em uma dinâmica reticular que privilegia a vivência de características nucleares na sociedade contemporânea, como a interação, a autoria e a colaboração. Inclusão digital pressupõe o empoderamento por meio das tecnologias, a garantia à equidade social e à valorização da diversidade, suprimindo necessidades individuais e coletivas, visando à transformação das próprias condições de existência e o exercício da cidadania na rede. (Marcon, 2020, p.99).

Os processos educativos ao longo do isolamento social foram sendo transformados em práticas significativas, nas quais as dinâmicas tornaram-se reflexões constantes para melhorar e aperfeiçoar o conhecimento de todos. Aqui reforçamos a importância da formação docente numa perspectiva de refletir sobre a sua própria prática, assim como reflete Franchi (1995):

Uma prática reflexiva, pela qual as professoras aprendem com base na análise e interpretação de sua própria atividade, dá à profissão uma

característica peculiar: uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado a ação. Trata - se de um conhecimento tácito, pessoal, nem sempre sistemático e dificilmente generalizável, um processo contínuo embasado numa reflexão sobre sua prática que lhe permite repensar a teoria implícita do ensino e suas atitudes. (Franchi, 1995, p.61)

Os movimentos nos processos educativos durante a pandemia oportunizaram a reflexão constante dos professores e a busca por alternativas que auxiliassem uma prática pedagógica capaz de atender às necessidades dos estudantes. As mudanças frequentes oportunizaram além da reflexão diária sobre os instrumentos utilizados, transformar a educação. Podemos observar que o ato de refletir e avaliar nossas ações passa pelo processo pedagógico baseando-se na relação professor-aluno, no caráter formativo e na aprendizagem, sendo que todo esse fazer pedagógico é processual e contínuo. De acordo com Hoffmann (2008), a avaliação é

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo. (Hoffmann, 2008, p.17).

Na pandemia, o ato de avaliar ficou mais evidente, pois diariamente todas as ações foram pensadas e repensadas de maneira constante. Portanto, mesmo com todas as dificuldades e obstáculos durante este tempo de muitas perdas, na área da educação constatamos que o ato de refletir e avaliar diariamente trouxe muitos benefícios para o agir pedagógico. Com isso, a necessidade de pensar um instrumento para avaliar a aprendizagem dos estudantes se fez necessária. Para diagnosticar o panorama do crescimento no conhecimento ou de resgatar as habilidades e competências que por ventura não foram desenvolvidas, havia que pensar uma ação que auxiliasse as demandas que a pandemia ocasionou, tornou-se fundamental. Portanto, a rede La Salle contratou uma empresa especialista em avaliação para diagnosticar a aprendizagem dos estudantes das escolas lassalistas. A plataforma utiliza dados para transformar a qualidade da educação e o processo de aprendizagem, pois acredita que a avaliação não é o fim, mas o ponto de partida para verificar a evolução na aprendizagem. Esse movimento para identificar o nível dos educandos foi pensado para que a qualidade na educação lassalista fosse cada vez melhor e igualitária em todas as escolas.

Acredita-se que descobrir e analisar o nível de aprendizagem dos estudantes poderá trazer benefícios fundamentais para constatar e promover estratégias que auxiliem o crescimento cognitivo e o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento. A partir dos resultados, gestores e professores terão a oportunidade de resgatar ou avançar os processos de aprendizagem.

4.2 Aprendizagem Significativa

Na pandemia vimos que a figura do professor era fundamental para mediar a aprendizagem que, de certa maneira, estava prejudicada por uma intervenção inexistente, para alguns e precária para outros. Na pandemia começamos a dialogar sobre a aprendizagem significativa dos nossos estudantes, como se antes a aprendizagem não tivesse que ser significativa. Porém, as dificuldades e desafios diários promoveram diálogos e reflexões, que talvez, demorássemos um longo tempo para reconhecer que a aprendizagem deve e precisa ser sempre significativa, para que os estudantes compreendam, de fato, a construção do conhecimento. E assim, o real papel da escola sendo colocado em prática.

A educação ao longo dos anos vem sendo repensada e busca ressignificar as práticas. Valente e Almeida (2020) ressaltam:

Desde os anos 1980, a educação é considerada um dos pilares das políticas de inclusão digital da população, por meio do fomento à investigação, formação profissional e programas de inserção de aparatos tecnológicos, implantação de infraestrutura nas escolas, conexão à Internet e preparação de professores. (Valente; Almeida, 2020, p.3)

O modelo tradicional de ensino não vê o professor como mediador ou facilitador do conhecimento e, principalmente, não coloca o estudante como protagonista ou centro do processo de aprendizagem. Com isso, a construção de conhecimentos dificilmente acontece, aumentando o fracasso escolar ou até mesmo a evasão escolar, que reforça a repetência e a exclusão dos estudantes. Conforme ressaltam Camargo e Daros (2018, p.17): “[...] a metodologia de ensino tradicional mostra-se inconsistente com a necessidade atual, ou seja, o modelo atual apresenta-se saturado e os resultados apresentados por ele não se dão de modo satisfatório.” O ensino tradicional traz o professor como o detentor do conhecimento, que trabalha na perspectiva de repassar as informações e os estudantes memorizam aquilo que acham que aprendem. Assim, Camargo e Daros (2018, p.17)

reforçam: “A metodologia ativa de aprendizagem mostra-se como uma forma de preencher essa lacuna ou campo demandado e pouco explorado.” Os autores referem-se à lacuna de aprendizagem deixada pelo ensino tradicional.

Quando ocorre a aprendizagem significativa, os estudantes relacionam um conhecimento prévio com uma situação proposta pelo professor ou alguém da turma. Com isso, o estudante começa a ampliar seus conhecimentos atribuindo um novo significado ao que foi aprendido. A interação entre os envolvidos é de extrema importância para que a aprendizagem seja significativa, ao contrário da aprendizagem mecânica, na qual as possibilidades de interagir com os demais se mostram restritas. Para Pelizzari *et al.* (2002):

Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrário e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio. (Pelizzari *et al.*, 2002, p.38)

Segundo a teoria de Ausubel, quando ocorre a aprendizagem significativa, o estudante faz a relação entre o conteúdo escolar a ser aprendido e o conhecimento prévio, para que não aconteça uma aprendizagem mecânica, na qual os estudantes memorizam conteúdos para as avaliações e em seguida acabam esquecendo-os. David Ausubel nasceu em New York, em 25 de outubro de 1918, filho de imigrantes judeus, estudou medicina e psicologia na Universidade da Pensilvânia. Obteve fama após ter proposto o conceito de aprendizagem significativa. Ausubel é enfático no livro *Psicologia Educacional* quando explica que o fator fundamental e que tem interferência no aprendizado do estudante é aquilo que o mesmo já conhece. Sobre a psicologia educacional Ausubel (1968) define como:

[...] uma ciência aplicada que tem um valor social, interessada não em leis gerais da aprendizagem em si mesmas, mas em propriedades de aprendizagem, que possam ser relacionadas a meios eficazes de deliberadamente levar a mudanças na estrutura cognitiva. (Ausubel, 1968, p.8)

A teoria de Ausubel destaca dois tipos de aprendizagem, assim como colocam Medeiros e Bezerra (2015)

[...] tendo como base o conhecimento prévio do indivíduo: a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa pressupõe que o indivíduo possui esquemas cognitivos ordenados hierarquicamente e que os novos conhecimentos são a eles integrados de acordo com a compatibilidade que apresentarem com os conteúdos presentes nos esquemas cognitivos prévios. Os conhecimentos que formam esses esquemas são chamados por Ausubel de "subsunçores", e funcionam como uma espécie de âncora, onde os novos conhecimentos se engatam, integrando-se mais facilmente àquilo que o indivíduo já conhece. (Medeiros; Bezerra, 2015, p.29)

Segundo Ausubel (1968), a aprendizagem significativa acontece quando o estudante relaciona uma nova informação com algo relevante do seu conhecimento, ou seja a aprendizagem acontece a partir daquilo que ele já sabe. Conforme Ausubel (1982, p. 49): *“El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados”*. Para que aconteça de maneira efetiva Ausubel (1982, p. 49) coloca algumas condições: *“La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe”*.

Nesta mesma perspectiva, Ausubel (1968) recomenda a utilização de organizadores prévios que auxiliem uma nova aprendizagem, atuando como ligações entre o que se sabe e o que deve ser aprendido, para isso os nomeia como pontes cognitivas. Para que aconteça a compreensão significativa, Ausubel (1968) orienta para o uso de questões e de problemas que sejam novos e não familiares, a fim de exigir máxima transformação do conhecimento que já existe. Conforme o autor, o desenvolvimento de conceitos ocorre melhor quando elementos mais gerais são apresentados, progressivamente diferenciados com detalhes e especificidades. A aprendizagem deve ser significativa conforme Ausubel (1982, p. 62) ressalta: *“Tanto en el aprendizaje de conceptos como en el de proposiciones, la información nueva frecuentemente se vincula o afianza con los aspectos pertinentes de la estructura cognoscitiva existente en un individuo”*. Nesse processo o professor tem papel fundamental de mediar essa aprendizagem, fazendo com que os estudantes tenham um aprendizado significativo e fazendo novas proposições. A essas novas propostas de conhecimento, Ausubel (1982) chama de aprendizagem proposicional, a qual descreve como:

[...] es característico de la situación que prevalece en el aprendizaje por recepción cuando se le presentan al alumno proposiciones y se le pide únicamente que aprenda y recuerde sustancialmente lo que éstas significan; sin embargo, es importante darse cuenta de que el aprendizaje

proposicional es también un tipo principal de aprendizaje verbal e resolución de problemas o por descubrimiento. (Ausubel, 1982, p.64)

As transformações ocorridas na educação são um fato e ao longo dos tempos isso foi se tornando necessário, pois é através do conhecimento que o indivíduo irá exercer seu papel de cidadão e mudar a realidade onde vive. Para entender essas mudanças, muitos estudos foram realizados para compreender a obtenção de novos conhecimentos, resolução de problemas e uma aprendizagem significativa. Ausubel (2003) ressalta sobre como acontece o processo de aprendizagem significativa:

A aprendizagem significativa como processo pressupõe, por sua vez, que os aprendizes empreguem quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer que o material que apreendem seja potencialmente significativo para os mesmos, ou seja, passível de se relacionar com as ideias relevantes ancoradas nas estruturas cognitivas dos mesmos. (Ausubel, 2003, p.56)

A partir da teoria de Ausubel (2003) a aprendizagem torna-se significativa a partir de um conhecimento prévio do estudante, ou seja, aquilo que o aluno já sabe. A aprendizagem ocorre com base no armazenamento de uma informação ancorada a uma nova estrutura cognitiva, desenvolvendo um novo conceito. Para Ausubel (2003, p.41) essa construção de novos significados: “[...] é co-extensiva à aprendizagem significativa, um processo considerado qualitativamente diferente da aprendizagem por memorização[...].” Podemos perceber a importância da motivação e dos processos de aprendizagem com significado, pois o estudante precisa estar aberto aos novos conhecimentos e não usa a memorização apenas como modo de aprender. As diversas metodologias utilizadas auxiliam para que os estudantes construam suas trajetórias de sucesso na educação e para que isso aconteça precisam dar significado ao conhecimento.

4.3 As Metodologias Ativas

Atualmente, após algumas experiências necessárias durante a pandemia e o olhar para novos formatos de aprendizagem, diferentes metodologias foram sendo aplicadas para que os estudantes tivessem a possibilidade de serem protagonistas do seu processo de construção do conhecimento. Diferentemente da pedagogia tradicional, as metodologias ativas trazem uma educação com significados. Para Alcantara (2020)

A metodologia tradicional enfatiza a transmissão de conteúdo pelos professores, e isso fazia muito sentido no passado. Com a revolução tecnológica, a internet e o acesso facilitado às informações, este modelo ficou superado uma vez que se pode aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e na interação com pessoas distintas por meio de recursos digitais. (Alcantara, 2020, p.7)

As metodologias ativas foram sendo aplicadas nas salas de aula, como uma maneira de promover a aprendizagem significativa. Para muitos, as metodologias ativas são atividades que envolvem apenas as tecnologias, mas para Moran (2018, p. 4): “Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.” Portanto, as metodologias ativas dão ênfase à participação efetiva dos estudantes na construção do seu conhecimento, trazendo o professor como mediador. O professor como orientador, motivador e questionador de uma aprendizagem compartilhada. Nesse contexto, as Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDCIs) são estratégias muito válidas, mas por si só não constituem uma metodologia ativa.

Pensar em metodologias ativas é buscar estratégias que facilitem o ensino híbrido, a sala de aula invertida, o uso criativo das tecnologias, os trabalhos em grupos, ou seja, tudo que contribui para oportunidades de aprendizagem dos estudantes. Conforme Moran (2018, p.8): “A combinação de tantos ambientes e possibilidades de troca, colaboração, coprodução e compartilhamento entre pessoas com habilidades diferentes e objetivos comuns traz inúmeras oportunidades [...]” Para isso, o papel do professor torna-se fundamental para garantir a mediação da aprendizagem, como explica Moran (2018):

O papel ativo do professor como designer de caminhos, de atividades individuais e em grupo é decisivo e diferente. O professor torna-se, cada vez mais, um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora. (Moran, 2018, p.9)

Nessa perspectiva o professor, como mediador, traz essa visão de obter resultados eficientes para a aprendizagem significativa dos estudantes. Para Luckesi (2011) o professor auxilia na formação dos estudantes:

Os mediadores são os recursos necessários para que consigamos levar nossa concepção teórica à prática cotidiana tanto na escola como na vida de nossos educandos; são recursos, ao mesmo tempo teóricos e práticos, que subsidiam a obtenção dos resultados desejados. Eles nos dão suporte para que, em nossa ação, cheguemos aonde desejamos chegar. O termo “mediador”, aqui está empregado no seu sentido mais comum, isto é,

significa aquilo que serve de meio para chegar a algum resultado. (Luckesi, 2011, p.59-60).

Para transformar as ações educativas torna-se indispensável a formação de professores e equipes pedagógicas para melhor atender as prioridades trazidas pela pandemia. Para muitos, as metodologias ativas são uma inovação na educação, mas essas práticas já vem sendo estudadas e utilizadas desde o início do século XX, por vários autores como Kilpatrick (1975), conforme Camargo e Daros (2018) colocam:

Ao escrever acerca da necessidade de se inovar as práticas pedagógicas na sala de aula, não se pode deixar de mencionar os principais autores que defenderam, desde o século XX, uma educação pautada na aprendizagem por meio de metodologias mais ativas. (Camargo; Daros, 2018, p.8).

Portanto, não é novidade a discussão sobre as metodologias ativas e proporcionar uma aprendizagem significativa, contribuindo para uma pedagogia centrada no protagonismo do estudante, com mais autonomia para a resolução de problemas, engajamento no processo de ensino possibilitando uma práxis pedagógica capaz de formar um cidadão crítico. Dessa forma, corroborando com a ideia de estimular uma aprendizagem significativa voltada para a promoção da autonomia, Diesel, Marchesan e Martins (2016) reforçam:

As metodologias ativas de ensino aproximam-se cada vez mais dos espaços formais de ensino, por trazerem contribuições positivas nos processos de ensino e de aprendizagem. Estratégias de ensino norteadas pelo método ativo têm como características principais: o aluno como centro do processo, a promoção da autonomia do aluno, a posição do professor como mediador, ativador e facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem e o estímulo à problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe. (Diesel; Marchesan; Martins 2016, p.155)

Como vimos, apesar de as metodologias ativas aparecerem com muita força na pandemia, esse tema não é atual. Muitos autores já traziam essas práticas pedagógicas como alternativas para garantir a aprendizagem, diversificando as maneiras de promover o protagonismo dos estudantes. O ensino tradicional já vem sendo questionado, como mero transmissor de conteúdos, apresentando o professor como centro e detentor do conhecimento, onde os estudantes são passivos, absorvendo informações sem ter uma participação efetiva na sua própria aprendizagem. Nessa perspectiva de trazer os estudantes como agentes ativos, Berbel (2011) reforça que:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. (Berbel, 2011, p.29)

Para estimular os estudantes a serem efetivos no processo de ensino e aprendizagem, o professor tem papel fundamental. Através do planejamento e das ações realizadas em aula, centrando a aprendizagem no próprio estudante e estimulando uma reflexão na construção do conhecimento. O professor, no contexto das metodologias ativas, assume uma postura reflexiva da sua prática, considerando um olhar atento ao estudante. Nessa concepção de que o professor é mediador, Moran (2015) ressalta o educador que utiliza um método ativo:

[...] que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados, remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais. (Moran, 2015, p.24)

Dessa forma, trazer as metodologias ativas para o planejamento do professor aproxima a vida da educação escolar, pois os estudantes estão sendo preparados para refletir, dialogar, argumentar, partilhar e decidir ações importantes do cotidiano, através de experiências e vivências trazidas no âmbito escolar para um futuro promissor, seja na vida pessoal ou profissional. Por meio das metodologias ativas, onde se favorece a participação ativa e a autonomia dos envolvidos, a aprendizagem acontece em todo contexto educacional a partir da problematização de muitos aspectos, onde todos têm a oportunidade de refletirem criticamente.

Na pandemia, as metodologias ativas, especialmente as relacionadas às tecnologias digitais, tiveram espaço cada vez maior, os professores tiveram que procurar formação continuada, partilhar experiências entre seus pares e com isso o coletivo ganhou força. Dessa forma, para garantir uma educação de qualidade, os profissionais buscaram o apoio das tecnologias digitais e para isso as famílias foram fundamentais nesse processo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) traz com clareza a responsabilidade da educação de nossas crianças e jovens no Art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o

pleno desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996), mas percebemos que na pandemia as famílias se envolveram fortemente com a aprendizagem dos estudantes.

Uma das metodologias ativas utilizadas na pandemia foi a sala de aula invertida, que inverte o processo de colocar no professor a única alternativa de informações e conhecimentos prévios e promove a autonomia dos estudantes em pesquisar e aprofundar anteriormente o assunto, para em seguida debatê-lo e discutir com suas ideias e dúvidas. Nesse formato temos um conceito trazido por Moran (2018, p. 13): “A aula invertida é uma estratégia ativa e modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor”. Com isso, podemos perceber que por meio da aula remota esse formato possibilitou uma flexibilização na configuração da aula. Como Moran reforça (2018, p.13): “O conhecimento básico fica a cargo do aluno - com curadoria do professor - e os estágios mais avançados têm interferência do professor e também um forte componente grupal”. Aqui cabe ressaltar que o papel do professor é fundamental como mediador na resolução de problemas e promovendo o desenvolvimento dos estudantes. Para Moran (2018, p.14): “O importante para inverter a sala de aula é engajar os alunos em questionamentos e resolução de problemas”, o que reafirma uma prática pedagógica que coloca o estudante como protagonista. Há várias formas de inverter a aula através de desafios, jogos e situações reais que possibilitem aos estudantes resolver problemas do cotidiano.

Não podemos esquecer que, para dar certo esse formato de aula, todos os envolvidos precisam estar comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem, assim como ressalta Moran (2018):

Há algumas condições para o sucesso da aula invertida: a mudança cultural de professores, alunos e pais para aceitar a nova proposta; a escolha de bons materiais, vídeos e atividades para uma aprendizagem preliminar; e um bom acompanhamento do ritmo de cada aluno, para desenhar as técnicas mais adequadas nos momentos presenciais. (Moran, 2018, p.15)

O professor torna-se uma peça fundamental no processo educativo, não como centro e único detentor do conhecimento, mas como mediador de toda essa construção e protagonismo da aprendizagem dos estudantes. Em toda intencionalidade pedagógica o educador deve ser o adulto da relação, aquele que consegue mediar e executar com consciência. Para Luckesi (2011, p. 132), “[...] a prática pedagógica necessita de um educador ativo, realmente investido na

execução e, portanto, na busca dos resultados.” O professor precisa envolver os estudantes nesse processo de aprender e desenvolver habilidades e competências, transformando as possibilidades em práticas de sucesso. Luckesi (2011) ressalta que:

No papel de mediador na prática pedagógica, o educador não poderá ser uma criança entre crianças nem um adolescente entre adolescentes, contudo, sempre, um líder mais adulto que os seus educandos, a fim de poder chamá-los para um ponto à frente em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para estimular os educandos a chegar a algum ponto à frente, importa que o educador já tenha chegado lá. (Luckesi, 2011, p.133)

A aprendizagem baseada em projetos também coloca o estudante com oportunidades diversificadas de aprender, de crescer e de saber se colocar no lugar do outro. Para Moran (2018, p. 17): “Essa abordagem adota o princípio da aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo”, promovendo a reflexão, a autoavaliação, a discussão em grupos, o desenvolvimento de habilidades e a avaliação da aprendizagem. Sobre a avaliação da aprendizagem Luckesi ressalta (2011):

A avaliação da aprendizagem só funcionará bem se houver clareza do se deseja (projeto político-pedagógico), se houver investimento e dedicação na produção dos resultados por parte de quem realiza a ação (execução) e se a avaliação funcionar como meio de investigar e, se necessário, intervir na realidade pedagógica, em busca do melhor resultado. Sem esses requisitos, a prática pedagógica permanecerá incompleta e a avaliação da aprendizagem não poderá cumprir o seu verdadeiro papel. (Luckesi, 2011, p.177)

Para que a aprendizagem seja efetiva, a avaliação consistirá em um processo e o estudante vai compreender essa dinâmica de melhoria e qualidade. Para Luckesi (2011, p. 198): “O ato de avaliar, por ser diagnóstico, é construtivo, mediador; dialético, dialógico”. Nesta perspectiva, todo o desenvolvimento dos estudantes será mediado e as metodologias ativas nos permitem aprender de diferentes formas. Com isso, Luckesi (2011, p. 198) acrescenta que a avaliação “[...] está a serviço do movimento de construção de resultados satisfatórios, bem-sucedidos, diferente dos exames que estão a serviço da classificação”. A partir das metodologias ativas percebemos que as diversas maneiras de aprender necessitam de um olhar diferente da frequente classificação, um olhar que proporcione crescimento e protagonismo. As metodologias ativas provocam os estudantes para serem autônomos perante suas aprendizagens.

O uso das tecnologias na pandemia acelerou o processo de familiarização com essas ferramentas. Muitos professores precisaram de formação para utilizar e acrescentar o uso em seus planejamentos. Bacich (2018, p. 130) coloca que: “[...] compreende-se que a utilização de tecnologias digitais em situações de ensino e aprendizagem não é uma ação que ocorre de um dia para o outro”. Na pandemia as ações tiveram uma aceleração intensa devido ao isolamento e todos precisaram de conhecimentos sobre as tecnologias digitais.

Pensar em propostas que sejam relevantes para os estudantes aprenderem e, com isso, se desenvolverem enquanto sujeitos, faz com que o processo educativo seja efetivo e de sucesso para todos os envolvidos. Como ressalta Luckesi (2011, p. 134): “Importa, por meio da prática pedagógica, ajudar o educando a construir um modo de ser que integre o seu passado, o seu presente e o seu futuro.” Com isso podemos dizer que o professor deve oferecer condições para que a aprendizagem seja significativa.

Os benefícios do uso das tecnologias digitais na educação permite que os professores repensem suas práticas pedagógicas e possam diversificar suas metodologias, oportunizando aos estudantes um ambiente interativo, colaborativo e envolvente. Com isso os professores podem oferecer uma variedade de recursos, possibilitando que cada indivíduo aprenda da maneira mais apropriada para o seu crescimento. Esses recursos e estratégias podem auxiliar na autonomia e o trabalho em equipe aumentando o engajamento dos estudantes na vida escolar. A tecnologia é uma das metodologias ativas que tornou-se fundamental na sala de aula e isto não é mais novidade. O uso desses recursos tem por objetivo promover uma melhora na qualidade do ensino, tornando as aulas mais efetivas, resultando em estudantes protagonistas de sua aprendizagem. Neste sentido, Moran (2018, p.12) ressalta: “A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégia para a inovação pedagógica.” Um espaço de aprendizagem que tenha como recurso às tecnologias oportuniza aos estudantes mais um cenário de compreender e buscar novas aprendizagens. Moran (2018) coloca ainda que:

As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria. (Moran, 2018, p.12)

A diversidade de metodologias utilizadas nas salas de aula permite aos envolvidos no processo educativo, educadores e estudantes, uma formação contínua. O ensino convencional prioriza ensinar apenas o mínimo, não permitindo um crescimento coletivo e capaz de incentivar o protagonismo de todos os envolvidos. Moran (2018, p.12) compreende que as tecnologias “[...] são cada vez mais fáceis de usar, permitem a colaboração entre pessoas próximas e distantes, ampliam a noção de espaço escolar [...]”. Essa possibilidade de reduzir os limites de espaço e local, integrando educadores e educandos para ampliar seus conhecimentos oportuniza um ambiente dinâmico e articulador de aprendizagens. Para além de uma educação formal, os estudantes têm formas diferentes de aprender, de interagir e de se engajar na sua aprendizagem, estabelecendo conexões duradouras para seu cotidiano. As tecnologias possibilitam essa proximidade, mesmo estando longe, pois trata-se de um novo conceito de sala de aula: é o novo espaço-tempo-educativo (Jung, 2023).

Atualmente, o uso das metodologias ativas nas escolas torna-se essencial, pois são elas que proporcionarão uma aprendizagem personalizada, migrando para modelos preocupados com o indivíduo, avançando na configuração dos espaços escolares. Para Moran (2018, p.23) a importância dos espaços escolares é “[...] propor caminhos que viabilizem mudanças de curto e longo prazo com um currículo mais adaptado às necessidades de cada aluno e ao seu projeto de vida, com metodologias ativas, modelos híbridos e tecnologias digitais”. A escola e todo espaço de aprendizagem precisa repensar suas estratégias para que os modelos sejam centrados nos estudantes. Portanto, reforçamos a formação continuada dos educadores para rever os caminhos já construídos na escola. Cabe ressaltar, conforme Bacich (2018, p.141), que “[...] as tecnologias digitais, no processo de formação continuada, são utilizadas com o objetivo de oferecer mais interação, e não para, meramente, transmitir conhecimento.” Sabemos da importância da formação para todos os profissionais que estão no processo educativo de crianças e jovens.

4.4 A avaliação no contexto pós pandemia

Para evoluir nos processos, o fato de avaliar de maneira adequada é fundamental para aprimorar a qualidade da aprendizagem. Durante a pandemia os professores tiveram dificuldades em acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes. A avaliação sempre foi um procedimento difícil para a compreensão de toda a comunidade escolar, pois muitos acreditam que esta é apenas uma prova no final de algum ciclo. Ao contrário do que alguns pensam, a avaliação deve ser vista como parte do processo e aliada na construção do conhecimento dos estudantes. De acordo com Sordi (2000):

A avaliação, como aliada da aprendizagem, parece importante subsídio para qualificar e solidificar as bases do ensino superior e os processos relacionais que neles interferem. se não investirmos na edificação de um contexto de relevância para que os estudantes se apercebam do significado das experiências concretas e dos conteúdos a que são expostos, dificilmente os teremos como parceiros na aventura de conhecer. (Sordi, 2000, p.239).

A aprendizagem significativa acontece quando o processo está claro para todos os envolvidos e traz a avaliação como mais um recurso de crescimento e protagonismo dos estudantes. De acordo com Santos e Lima (2022, p. 448): “A avaliação, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, reflete o pensar e o agir dos(as) educadores(as), com consequências acentuadas para os(as) alunos(as)”. Na concepção de que a avaliação participativa e humanizadora possibilita uma evolução coletiva de toda comunidade educativa, Santos e Lima (2022, p. 448/449) explicam que a avaliação “[...] possibilita o conhecimento de si, a autorreflexão que, por sua vez, conduz à autoformação, tanto para estudantes, quanto para professores(as)”. Neste sentido, Luckesi (2011, p. 102) ressalta que a avaliação “[...] é um ato subsidiário da obtenção de resultados bem-sucedidos, o que implica efetivo investimento na busca desse sucesso”.

Para Kolling (2020, p.91) a avaliação “[...] em todos os sentidos, traz a perspectiva de melhoria, oportunizando uma reflexão em todos os processos educativos com o objetivo de pensar estratégias que proporcionem uma aprendizagem satisfatória dos educandos”. Ainda Luckesi (2006, p.174), reforça que “a avaliação da aprendizagem tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo ensino aprendizagem, e responder a sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado”. Já Afonso (2005, p. 08)

compreende que “A avaliação em educação deve ser uma preocupação constante de todos nós”. Becker (2010, p. 3), por sua vez, afirma que “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi a primeira iniciativa brasileira no sentido de conhecer a fundo os problemas e deficiências do sistema educacional, para orientar com maior precisão as políticas governamentais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino”. Segundo o autor:

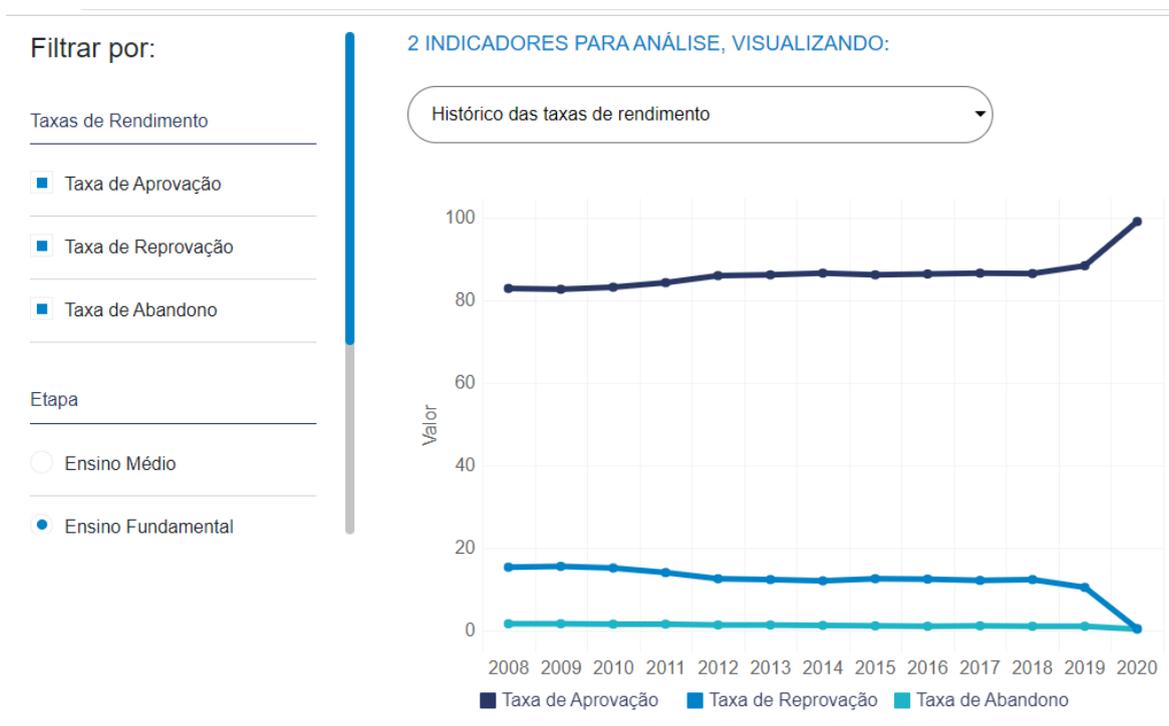
Avaliação em Larga Escala é uma realidade em diversos países, mas ainda precisa ser aprimorada para que se obtenham resultados mais efetivos. O diagnóstico por si só não é suficiente para mudar uma determinada situação. Embora o Brasil tenha avançado muito na coleta de dados e nos sistemas de avaliação, ainda é preciso construir mecanismos para que os resultados sejam utilizados por gestores e professores de modo a melhorar a qualidade do ensino oferecido. (Becker, 2010, p. 10).

Enquanto sociedade, precisamos entender que a avaliação, seja ela um instrumento para acompanhar o desenvolvimento individual ou coletivo dos estudantes ou em larga escala, deve ser considerada como instrumento de acompanhamento da aprendizagem para pensar em melhorias. Melhorar os processos, melhorar a qualidade, melhorar o crescimento individual e de toda comunidade escolar, bem como elevar o nível da Educação Básica do país. O IDEB⁵ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) divulgou alguns dados sobre o rendimento escolar dos estudantes. Os dados são do estado do Rio Grande do Sul até o ano de 2020, com a taxa de aprovação, reprovação e abandono escolar. Podemos observar no gráfico 3, a seguir, que apresenta dados sobre os indicadores de rendimento escolar da Educação Básica do Inep no observatório Instituto Unibanco.

5

https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/educacao-em-numeros/analises-integradas/desempenho-escolar/10/59/153;1/IE-HIST-APRIE_RPNIE_ABNIE-BR_UF_MUN-ET_SEG_SER_0/43
Acesso em: 10/09/2023.

Gráfico 3 - Indicadores de rendimento escolar da Educação Básica do Inep



Fonte: Inep (2023)

Aqui estamos falando de avaliação de larga escala, implementada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o objetivo de representar a qualidade na educação, com base em dois indicadores: aprendizagem e fluxo. Podemos enfatizar a importância deste tipo de política para auxiliar e pensar em estratégias que facilitem o acesso à educação a todas as crianças e jovens do nosso país.

Abaixo, a partir de uma nova busca, seguem quadros 5 e 6, com dados do Inep (Abe, 2020), nível Brasil sobre os indicadores de aprovação, Saeb e a média do Ideb de como está a aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que esses resultados são divulgados a cada dois anos, avaliando estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Quadro 5 - Anos Iniciais/2021 (Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB).

Brasil		Taxa de Aprovação - 2021							Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
Rede		1º ao 5º ano	1º	2º	3º	4º	5º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
Brasil	Total	97,6	98,9	98,3	96,8	97,2	97,1	0,98	216,92	208,09	5,89	5,8
Brasil	Estadual	97,8	98,6	98,5	96,8	97,9	97,4	0,98	219,49	211,31	6,00	5,9
Brasil	Municipal	97,2	98,9	98,1	96,2	96,6	96,5	0,97	210,88	202,63	5,68	5,5
Brasil	Pública	97,3	98,9	98,2	96,3	96,8	96,7	0,97	210,05	201,43	5,64	5,5
Brasil	Privada	99,1	98,9	99,1	99,1	99,2	99,2	0,99	250,45	240,58	7,12	7,1

Fonte: Inep (2023)

Quadro 6 - Anos Finais/2021 (Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB).

Brasil		Taxa de Aprovação - 2021						Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
Rede		6º a 9º ano	6º	7º	8º	9º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
Brasil	Total	95,7	96,2	95,1	95,6	96,1	0,96	258,59	260,41	5,32	5,1
Brasil	Estadual	95,8	96,8	95,4	95,7	95,6	0,96	254,05	256,64	5,18	5,0
Brasil	Municipal	94,7	94,9	93,7	94,5	95,7	0,95	249,15	252,38	5,03	4,8
Brasil	Pública	95,2	95,7	94,5	95,1	95,6	0,95	252,04	254,88	5,12	4,9
Brasil	Privada	98,6	98,8	98,5	98,5	98,7	0,99	292,22	288,83	6,35	6,3

Fonte: Inep (2023)

Nos quadros podemos perceber que o índice de aprendizagem dos estudantes está baixo e precisamos pensar em como melhorar esse cenário. Esse acompanhamento e monitoramento da educação auxilia para a tomada de decisões e para perceber o quanto a avaliação vai além de uma simples prova em sala de aula. A avaliação em larga escala facilita o trabalho desenvolvido em cada escola e reconhece que todos os estudantes necessitam de oportunidades e acesso à educação.

Não podemos ver a avaliação apenas como um número no final de algum período e sim como um processo contínuo e crescente da aprendizagem, assim

como ressalta Kolling (2020, p.91): “Trabalhar a avaliação e resgatar sua importância nos processos pedagógicos eleva a aprendizagem e a educação, como um todo, a um outro patamar.” Para muitos, a avaliação é apenas uma forma de classificação, não percebendo a extensa valorização de todo processo. Neste sentido, Hoffmann (2017, p. 11) alerta: “Não podemos negar que a concepção classificatória de avaliação, de controle e julgamento, é ainda predominante em todos os níveis de ensino”. A avaliação precisa ser repensada e dialogada para entendermos sua importância para o crescimento dos estudantes e o comprometimento dos educadores para a continuação do trabalho pedagógico. Para Melchior (2004, p.16), a avaliação deve ser trabalhada amplamente, visando o todo e não apenas o professor e o aluno em si, oferecendo à instituição de ensino um contínuo acompanhamento. Nas palavras da autora:

[...] pensar em educação de qualidade implica pensar na democratização dos espaços institucionais educativos e de reconhecer, de forma consciente e reflexiva, os erros institucionais que vêm acontecendo no decorrer dos tempos, sem deixar de perceber os vínculos que existem entre participação, avaliação e inovações que vão gerá-la. (Melchior, 2004, p.16)

Aqui percebemos que a avaliação traz benefícios para toda a comunidade escolar, valorizando a qualidade nos processos, assim como a inovação da educação, pois através da reflexão dos envolvidos e dos dados a partir dos instrumentos utilizados, todos entendem a seriedade dos movimentos avaliativos, continuamente, evoluindo e melhorando os progressos dos estudantes e dos profissionais envolvidos. A respeito das avaliações, Kolling (2020, p.88) ressalta: “[...] serão importantes no processo da construção do conhecimento, levando todos a uma reflexão sobre seu papel e à percepção sobre a necessidade de ações permanentes e convenientes à melhoria do ambiente.” Segundo a autora, a qualidade na educação “[...] consiste na excelência dos serviços prestados à comunidade educativa e no atendimento às necessidades de cada contexto” (Kolling, 2020, p.16), ou seja, através da avaliação a gestão escolar tem condições de melhorar e aprimorar os serviços prestados à comunidade escolar. No mesmo sentido versa o entendimento de Lück (2009):

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (Lück, 2009, p.23)

Portanto, garantir uma educação de qualidade passa pela atuação efetiva da gestão escolar, possibilitando à comunidade crescimento constante e coletivo, oportunizando mudança no contexto em que cada estudante está inserido. A gestão tem a oportunidade de fazer as mediações necessárias para auxiliar nos processos desenvolvidos, sejam eles pedagógicos ou administrativos.

Quando a gestão escolar compreende a escola como um espaço de aprendizagem de todos, mobiliza toda a comunidade escolar para avançar e qualificar os processos. A gestão escolar perpassa por vários âmbitos, desde o administrativo até o pedagógico, sendo que nestas duas esferas outros setores estão correlacionados, pois para que a escola cresça a comunicação e fortalecimento de todos é essencial. O gestor, juntamente com sua equipe, tem o papel de organizar e gerenciar as atividades, exercendo sua liderança com responsabilidade e cumprindo a legislação educacional (Lück, 2000).

Compreendendo a dimensão da gestão escolar, podemos perceber a necessidade do planejamento para realizar as atividades e isso passa pela avaliação, seja ela institucional ou da aprendizagem. Lück (2012) ressalta, sobre a avaliação institucional:

[...] instrumento de gestão, corresponde a um processo que se integra ao planejamento educacional, dele emergindo e a ele remetendo, como também a processos de monitoramento que acompanham objetivamente as práticas educacionais, estabelecendo relação entre estas e os seus resultados, contribuindo dessa forma para apontar transformações e correções de rumos necessárias durante a sua condução, de modo a garantir sua maior efetividade. (Lück, 2012, p.31)

Para que a avaliação aconteça de maneira natural, a estratégia da gestão escolar fará toda a diferença, pois esse acompanhamento do trabalho realizado e os desdobramentos nas tomadas de decisões determinam uma prática de excelência. Cabe dizer que a avaliação faz parte de todo processo educacional, oportunizando um planejamento flexível e a construção de um ambiente mais seguro e transformador, não esquecendo do foco na qualidade do ensino. A gestão escolar, ao entender o propósito da avaliação, repassa o processo à sua equipe com clareza e contribui para a melhoria das práticas pedagógicas. Sem esse entendimento corre o risco de desviar o verdadeiro objetivo da avaliação. A este respeito, reforça Lück (2012, p.95): “Realizar a avaliação pela avaliação, apenas como base para se afirmar que essa prática existe na escola, não tem valor algum e nada representa

além de perda de tempo [...]”. A avaliação consiste em um processo importante e fundamental para o crescimento de todos da comunidade escolar e, principalmente, de cada indivíduo.

4.4.1 As enchentes no RS: um novo desafio

No mês de maio de 2024, o estado do Rio Grande do Sul passou por mais um grande desafio. As chuvas foram intensas e quase 95% dos municípios foram afetados e informam a situação de calamidade pública e situação de emergência, segundo a Defesa Civil (2024), que atualiza diariamente as informações. Com isso, as escolas mais uma vez foram fechadas e os estudantes ficaram alguns dias sem poder frequentar as aulas e receber todo suporte pedagógico necessário para o acesso à educação.

Muitas famílias ficaram desalojadas ou desabrigadas, perderam suas casas e suas histórias, onde tudo foi devastado. O estado do Rio Grande do Sul enfrentou uma crise humanitária, pois além dos danos materiais, construídos ao longo da vida, a dificuldade com a alimentação foi um agravante relacionado à saúde pública. A falta de infraestrutura nas cidades atingidas, a manutenção dos equipamentos que servem para evitar esse transtorno, o planejamento urbano inadequado que deixaram áreas vulneráveis a toda essa tragédia foram alguns dos motivos que assolaram o Sul do Brasil.

Outro desafio enfrentado foi a questão da saúde, pois muitas pessoas que foram atingidas ou até mesmo voluntários que se disponibilizaram para fazerem os resgates e que tiveram contato com a água da enchente estavam em condições insalubres, aumentando o risco às doenças infecciosas, como gastroenterite, tétano e leptospirose. As consequências devido ao contato com a água, onde a circulação de pessoas aconteceu apenas com auxílio de botes e barcos, não diminuiu o risco de estar infectado por alguma doença pela falta de água potável e o contato com a rede de esgoto. O estado foi devastado pela água, porém faltou água potável para a população atingida ou não, onde as bombas de estação tiveram que ser desligadas ou simplesmente não funcionaram.

A cada dia uma nova fase de muita resistência para as pessoas atingidas, ao retornarem às suas casas, quando estas ainda estavam de pé, outro desafio se fez constante: a limpeza e recuperação de alguns poucos objetos e/ou utensílios.

Nestes momentos, o contato com o lodo e com os produtos de limpeza fortes como o cloro, também impactaram a vida das pessoas. Se pararmos para pensar hoje, com a experiência da enchente de 1941, contada pelos nossos pais e avós ou apenas pelos registros da mídia, poderíamos achar que seriam cenas de um filme e que não poderíamos entrar de barco em muitos lugares como a rodoviária, no centro de Porto Alegre ou no aeroporto Salgado Filho, mas de fato, isso aconteceu.

Neste contexto, muitas escolas foram atingidas ou serviram de abrigos para famílias que perderam tudo neste evento climático, portanto, as aulas foram suspensas (Lungui, 2024). Trazemos este relato para registrar que, quando se pensava em estratégias para superar a defasagem da aprendizagem causada pela pandemia, um novo obstáculo se apresentou, desta vez à população do Rio Grande do Sul. Mesmo sendo um tempo menor, comparado ao tempo da pandemia, essa parada teve outros desafios, além de muitos óbitos nas famílias atingidas, perderam seus pertences e suas histórias e o estado ficou devastado emocionalmente. Impossível não se abalar com toda essa tragédia, pois as notícias no rádio, televisão e outros meios de comunicação, só falavam nisso. Nossos estudantes, mesmo os pequenos, estavam vivenciando experiências que ficarão marcadas e no retorno das aulas trouxeram isso em suas falas. Neste momento, a aprendizagem não era o mais importante, mas ouvi-los e pensar em dinâmicas necessárias para trabalhar a questão emocional dos estudantes e famílias tornou-se fundamental para seguirmos em frente.

A retomada das aulas e alguns serviços essenciais foi trazendo um sinal de esperança não só para os gaúchos, mas para os brasileiros que demonstraram solidariedade através de muitas doações e envolvimento nos resgates e abrigos nos diversos cantos do Rio Grande do Sul. Se é que podemos dizer que houve algo positivo em toda esta tragédia, foram as milhares de ações e doações em todo este contexto, com pessoas das diversas regiões do Brasil ajudando e tentando mudar o cenário de destruição do estado. Ainda que não seja o escopo desta pesquisa, deixamos aqui este registro para sinalizar que nossas escolas tiveram mais esse obstáculo a ser superado e, portanto, uma vez mais a educação precisou se reinventar.

4.5 A importância da Aprendizagem Significativa na visão da Neurociência⁶

Sabendo que aprender vai muito além de promover novos conhecimentos e que ocorre uma modificabilidade cognitiva, emocional e comportamental do indivíduo, após várias pesquisas e estudos percebemos que o processo de aprendizagem resulta do funcionamento do cérebro. Dessa forma, para compreendermos melhor tanto a aprendizagem significativa dos estudantes, como o processo de formação continuada dos profissionais da educação torna-se fundamental para oportunizar estratégias, espaços e atividades que facilitem essa aprendizagem.

O processo de aprendizagem passa pelos circuitos neurais e os educadores precisam estar atentos, informados e motivados para que a construção do conhecimento aconteça de maneira exitosa. Nos últimos anos, as pesquisas e os avanços da neurociência vem crescendo consideravelmente. O estudo do cérebro, as formas e as razões pelas quais o sujeito aprende tem possibilitado um maior entendimento sobre sua funcionalidade e os desafios dos educadores na mediação da construção de uma aprendizagem significativa. Machado e Elias (2021, p.13-14) ressaltam sobre a importância da afetividade para que a aprendizagem aconteça:

O afeto não só ajuda a construir a aprendizagem, mas também é fundamental para a mediação e empatia entre professor e aluno. É no cérebro afetivo e emocional que as emoções se organizam e determinam a concentração, a memória e o prazer em aprender. (Machado; Elias, 2021, p.13-14)

Portanto, as novas tendências da educação e os estudos sobre o desenvolvimento do cérebro, têm proporcionado um planejamento para a estimulação do cérebro, favorecendo a aprendizagem e esse movimento contínuo de transformação do indivíduo. Em muitas situações, a aprendizagem não acontece por falta de estímulos ou condições precárias a que as crianças são submetidas. O uso de drogas durante a gestação, a falta de alimentação nos primeiros anos de vida ou até mesmo a falta de estímulos, prejudicam o desenvolvimento cognitivo, motor e social dos estudantes. Com isso, a escola tem papel fundamental, sendo um espaço de socialização, interação, convivência, curiosidades e aprendizado, já que, de

⁶ Mesmo que esta ciência não seja o foco desta pesquisa, inserimos este tópico por acreditarmos que a Neurociência direcionada à educação poderá trazer contribuições à aprendizagem significativa na medida em que apresenta estratégias que dialogam com as metodologias ativas e que contribuem para uma aprendizagem significativa.

acordo com a neurociência cognitiva, “[...] preciso um ensino que favoreça o potencial individual” (Simões; Nogaro; Jung, 2018, p. 106).

Para que a aprendizagem significativa aconteça, os educadores precisam pensar em atividades desafiadoras e que tenham significado, pois os estudantes necessitam de encantamento para novos saberes. O processo de aprendizagem inicia mesmo antes de o estudante entrar na escola, pois já faz a leitura e interpretação de figuras, rótulos, cenas, situações, entre outros. Aqui percebe-se a importância da estimulação para que o cérebro faça as sinapses e esteja preparado para receber as aprendizagens. Conforme Moll (1999, p.70) reforça: “[...] a alfabetização é um processo que se inicia muito antes da entrada na escola, nas leituras que o sujeito faz do mundo que o rodeia, através das diferentes formas de interação que estabelece”. Trata-se, portanto, do letramento, que é indissociável da alfabetização, mas é mais amplo, ou seja, enquanto a alfabetização consiste na decodificação do sistema de escrita, o letramento consiste no uso social desse sistema, na sua compreensão e entendimento. Ferreiro (2000) explica:

[...] muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram a seu redor (livros, embalagens comerciais, cartazes de rua), títulos (anúncios de televisão, estórias em quadrinhos, etc.). (Ferreiro, 2000, p.69).

Com isso, podemos compreender que uma criança estimulada em casa e na escola terá muitos avanços. Para Machado e Elias (2021, p.34): “A motivação para aprender é uma das maiores ferramentas para o ser humano desenvolver-se.” Com metodologias ativas e espaços que estimulam a aprendizagem, a escola planeja aulas prazerosas e significativas, proporcionando ao cérebro experiências positivas e inesquecíveis.

A Neurociência vem alertando para situações que podem dificultar as aprendizagens, como acontecimentos negativos e ambientes de estresse. Neste sentido Machado e Elias (2021, p.36) reforçam que “[...] quanto melhor for o ambiente para aprender, melhor será a aprendizagem”. Com a contribuição da Neurociência, a escola e conseqüentemente os educadores, têm a oportunidade de desenvolver práticas pedagógicas que permitam o estímulo do cérebro, como afirmam Machado e Elias (2021, p. 44):

Se um estímulo importante é captado, principalmente se tiver valor emocional, mobiliza a atenção e atingirá áreas corticais específicas. As

informações são direcionadas à amígdala cerebral, envolvendo a emoção e a motivação. (Machado; Elias, 2021, p.44)

A aprendizagem ocorre quando o fluxo de informações no circuito nervoso acontece e a passagem de modificações do cérebro, onde acontecem novas sinapses, desencadeia uma experiência positiva e agradável. Para Machado e Elias (2021, p.56): “Aprender faz parte de um desejo; envolve sonhos, perspectivas, lógicas e sentimentos; é a experiência singular; gera autonomia de ação; e dá movimento às tantas operações mentais e funções executivas do cérebro.” Para que a aprendizagem aconteça, o cérebro necessita ser estimulado e motivado dando sentido à aprendizagem. Um ambiente rico é aquele que proporciona significados para que a aprendizagem aconteça, ofertando possibilidades de interação e experiências afetivas para desenvolver as atividades neurais, juntamente com o olhar de educadores humanizados. Para Santos (2011):

Educar a mão significa educar/desenvolver o hipotálamo através do aprender a fazer; educar a mente/espírito significa educar/desenvolver o nosso córtex, através do aprender a conhecer; e educar o coração significa educar/desenvolver o sistema límbico, através do aprender a ser. Percebe-se que, geralmente, quando o conhecimento é apresentado de modo significativo ao educando, tende a ser assimilado mais facilmente por ele, por gerar um interesse maior pelo assunto. (Santos, 2011, p.2).

É importante ressaltar que a funcionalidade do cérebro e os estímulos para a constante evolução do indivíduo, a afetividade dos educadores e as estratégias pensadas para despertar o interesse em aprender, são fundamentais para o sucesso na vida escolar. O olhar atento dos profissionais da educação e a sua formação continuada fortalecem as experiências bem-sucedidas. Machado e Elias (2021, p. 81) reforçam sobre o conhecimento do professor: “Conhecer as conexões neurais do aluno é fundamental para que sejam elaboradas atividades que envolvam e desenvolvam suas funções motoras, sensitivas e cognitivas.” O professor é o mediador e torna-se fundamental pensar em metodologias que favoreçam e dinamizem o processo de aprendizagem. Para tanto, os autores destacam a importância do professor comprometido com a pesquisa, com um olhar investigativo, bem como com um acompanhamento sistemático e contínuo do trabalho discente. Neste sentido, Machado e Elias (2021) ressaltam que:

A afetividade é um componente básico no processo ensino-aprendizagem, porque dinamiza as interações, facilita a comunicação, promove a união e multiplica as potencialidades. O afeto é um instrumento pedagógico

primordial, que transforma o educar em formar e informar em forma de amor (Machado; Elias, 2021, p.83).

Podemos perceber que o professor tem importante papel no processo de aprendizagem dos estudantes, pois através das estratégias pensadas e meios utilizados para colocar em prática sua metodologia, há facilitação do processo de construção do conhecimento. Por isso Garcia (1992) conclui que o professor é:

[...] alguém que provoca, instiga, informa, compartilha conhecimentos... alguém que atende ao desejo da criança, pretendendo criar, permanentemente, novos desejos. Alguém que interfere, intencionalmente, no processo vivido pela criança na apropriação da linguagem escrita, criando novas possibilidades e se antecipando ao que a criança nos revela. (Garcia, 1992, p.37)

A Neurociência e a Educação podem ser aliadas para promover uma mudança de concepção, compreendendo que as aprendizagens mediadas por um professor motivado, inovador e sensível, juntamente com o entendimento das funcionalidades cerebrais, pode contribuir para o sucesso de práticas pedagógicas que tenham como principal objetivo a qualidade na educação e, conseqüentemente, a evolução na vida escolar dos estudantes. Esta relação entre neurociência e aprendizagem já vem sendo discutida desde as principais ideias de teóricos da educação, como: Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Henri Wallon (1879-1962) e David Ausubel (1918-2008). Portanto, pensar nessas duas áreas vinculadas é perceber que podem unir forças para melhorar a qualidade do ensino. A Neurociência traz essa possibilidade de conhecer os processos neurológicos e de como a criança aprende. Assim sendo, a formação de educadores sobre este aspecto favorece a construção da aprendizagem significativa e de sucesso, como complementam Simões, Nogaro e Jung (2018, p. 12): aliar a neurociência à educação “[...] é fomentar debates que podem impulsionar novas práticas, com inovações pedagógicas que considerem o desenvolvimento cognitivo dos alunos, bem como a maneira como o cérebro aprende e quais mecanismos estão envolvidos durante a aprendizagem”.

4.6 Formação Continuada

A formação continuada docente ancora sua relevância em vários aspectos, especialmente na melhora de sua performance pedagógica diariamente para que os

estudantes consigam dar significado à construção do conhecimento e não apenas no acúmulo de informações. Aos poucos, os profissionais da educação estão percebendo que a formação continuada traz dinamismo às informações e que consiste em um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes. Para embasar esta pesquisa e trazer a importância desse processo, enfatizando a relevância da formação continuada, vamos refletir sobre a busca constante pela excelência na docência, o que vai refletir diretamente nos estudantes.

Ao pensarmos em “formação continuada”, não podemos deixar de citar o fundador das escolas Lassalistas, pois conforme ressalta Jung (2023, p.17): “Não podemos falar de formação docente inicial sem deixar de registrar o importante papel desempenhado por João Batista de La Salle como precursor dessa atividade”. La Salle com a preocupação de oportunizar escolas gratuitas às crianças carentes, também achou importante formar com qualidade, através de estudos, os irmãos da congregação. Para Casagrande e Sarmento (2015):

Entendemos que a formação continuada, com foco na práxis educativa, nos princípios e nos valores institucionais, necessita ser tema constante dos momentos formativos e das reuniões coletivas. Destacamos que esses processos formativos não são individuais, mas sempre organizados sob o prisma da comunidade educativa. Aprender a aprender, aprender juntos e aprender sempre são pressupostos essenciais para a consecução de uma Proposta Educativa que vise à transformação da vida dos educandos, dos educadores e da sociedade em geral. (Casagrande; Sarmento, 2015, p.124)

Assim, compreendemos que para uma prática educativa de qualidade, torna-se necessário a formação continuada como um dos critérios de aperfeiçoamento e acompanhamento para toda instituição educativa.

4.6.1 A importância da Formação Continuada

A Formação Continuada para o uso das Metodologias Ativas como estratégia para a aprendizagem significativa, segundo Nóvoa (1992), precisa incentivar uma perspectiva crítico-reflexiva, a troca de experiências e a partilha de práticas exitosas, aqui entendidas como de aprendizagem significativa dos estudantes. A importância da formação é mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima

para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Brasil, 1996, art.62º).

Partindo do que traz a LDBEN, fica claro que a formação docente se faz necessária para atender as necessidades dos estudantes. A escola é um espaço social que oportuniza o desenvolvimento de indivíduos. Neste espaço o foco está centrado na aprendizagem dos estudantes e este é o grande desafio, ou seja, que todos os estudantes aprendam, sem exceção. Para que isso aconteça, a equipe pedagógica, administrativa e gestão escolar precisam estar comprometidos com a formação continuada, pois através do conhecimento a aprendizagem significativa estará sendo privilegiada.

Para que aconteça essa sensibilização quanto à formação continuada, o gestor tem papel fundamental para fomentar as equipes que atuam no processo educativo, priorizando a qualificação de toda a comunidade escolar. Através da formação continuada de todos os profissionais que atuam na escola, teremos um crescimento na aprendizagem dos estudantes, pois isso influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem. A ausência de critérios e de objetivos a alcançar pela gestão escolar interfere na melhoria da educação dos nossos estudantes.

Quando falamos em formação continuada, muitas vezes a relacionamos apenas à qualificação docente, mas não podemos esquecer dos diversos setores que compõem a escola. Pesquisas e reflexões sobre a importância do gestor vêm sendo desenvolvidas para fazer um acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem, o cumprimento das leis e do currículo e o olhar atento aos resultados. Nada pode ser visto separadamente, todos os setores estão interligados, portanto, o comprometimento do gestor é essencial para que a intencionalidade na educação seja promissora. Uma das pesquisas mencionadas é a de Scheerens (2005), que reforça sobre líderes eficazes:

Envolvem-se diretamente com o ensino oferecido pela escola e com seus alunos; repetidamente, avaliam o trabalho de sala de aula de seus professores, como também os progressos e os resultados alcançados pelos alunos; promovem um ambiente de trabalho ordeiro e uma atmosfera escolar onde se espera que cada criança seja capaz de aprender. (Scheerens, 2005, p.7)

Nesta perspectiva, cabe ao gestor ser a liderança que promove um ambiente adequado e agradável para a comunidade escolar, bem como o incentivo à

formação para qualificar a prática pedagógica. O ambiente escolar no qual todos se sentam pertencentes ao espaço, humaniza e estimula, mobilizando suas habilidades e competências. Conforme Scheerens (2005), precisamos de líderes que evidenciam as seguintes características:

Promovem um ambiente de trabalho ordeiro e estimulante; dão ênfase à capacitação básica; monitoram o desenvolvimento dos alunos; cooperam com os professores em questões curriculares e didáticas; incentivam e premiam professores; supervisionam e controlam o corpo docente; e proveem o aperfeiçoamento da capacitação, da especialização e do profissionalismo dos professores. (Scheerens, 2005, p.7)

Tendo em vista o fomento da formação continuada, através de um gestor que compreenda a sua importância, vamos enfatizar a formação docente e os seus benefícios para a aprendizagem dos estudantes. Conforme ressalta Freire (2006, p. 92) sobre o interesse em formação: “O professor que não leva a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Como vimos, o gestor tem uma parcela relevante para a formação docente, mas se o professor não tomar a decisão de mudança de postura, seja uma formação de troca de experiência, um compartilhamento de conhecimentos ou uma reflexão da sua prática, qualquer momento formativo será em vão. O professor que está aberto para buscar, entende a dimensão, quer mudar e aprimorar sua prática no sentido restrito amplo da sua ação. Além das transformações que ocorrem após ou durante a formação, os momentos de reflexão auxiliam os professores a reformular suas atividades, repensar seus métodos de ensino, apontar os pontos positivos e negativos de uma intervenção pedagógica (Libâneo, 1998).

Nesse sentido, a formação constante e contínua terá significado quando teoria e prática estiverem andando lado a lado, como enfatiza Lima (2001, p. 30): “[...] formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de mudança de postura dinamizada pela práxis”. O professor vai se constituindo através de suas experiências. Neste sentido, reforça Nóvoa (2009):

O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem [...] Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão

sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. (Nóvoa, 2009, p.30)

Contudo, percebemos que é através da formação continuada que teremos mudanças significativas nas práticas educativas e com isso a qualificação dos processos, ressignificando o trabalho do professor ao longo de uma caminhada onde há espaço para reflexão e busca de alternativas para o sucesso na aprendizagem dos estudantes e na aprendizagem do próprio docente. Com isso, a formação continuada oportuniza o desenvolvimento dos saberes do professor na sua trajetória profissional e, inclusive, pessoal. Para Libâneo (2001):

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional. (Libâneo, 2001, p.230).

Vale ressaltar que a formação continuada proporciona uma atualização constante, fazendo a comunidade escolar evoluir e atender às necessidades dos estudantes. A sociedade busca por profissionais com melhor preparo, abertos às transformações, flexíveis e dispostos a enfrentar novos desafios. Portanto, apenas a formação inicial não é suficiente para garantir processos de qualidade, ou seja, o docente, assim como todos os profissionais, estão em constante formação. Os professores, conforme Libâneo (1998):

[...] professores são necessários, sim. Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. (Libâneo, 1998, p.12)

Não podemos deixar de relacionar a formação docente com o currículo, que permite que os professores façam uma reflexão sobre as concepções da educação, buscando vislumbrar novos caminhos pedagógicos. Para Muñoz (2013, p.494): “A formação dos professores tem uma finalidade fundamental: o aprimoramento da ação de ensinar e da aprendizagem, ou seja, a melhoria de todos os componentes que intervêm no currículo”. Buscando o aperfeiçoamento de todos, a formação

permanente facilita o trabalho desenvolvido adotando uma concepção ampla do currículo. Conforme Muñoz (2013):

[...] se o currículo se relaciona com o ensinar e a aprendizagem nas instituições educacionais, ele obrigatoriamente também se relaciona com a formação dos professores, com o que se produz dentro delas e cujo fim é favorecer a aprendizagem dos estudantes. (Muñoz, 2013, p.494)

A formação docente precisa ser contínua e transformadora para todos os envolvidos na prática pedagógica. Sobre a importância de formação e não acúmulo de cursos Nóvoa (1992, p.13) coloca: “[...] não se constroi por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente[...]. Dessa forma, as ações estarão ligadas à realidade, modificando o contexto em que todos estão inseridos. O ensino em constante mudança está atrelado a um cenário de boas práticas, preparando os indivíduos para viver em sociedade. Para Libâneo (1998):

[...] é uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir numa combinação bem-sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando à formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o "ensinar a aprender a pensar". (Libâneo, 1998, p.14)

Este é o sonho da escola, com professores capazes de transformar por meio do ensino, estudantes que aprendam a pensar para serem críticos, criativos, participativos, eficazes e eficientes em suas tarefas, bem como em suas vidas. Através da formação continuada teremos profissionais coerentes e transformadores.

4.6.2 As práticas pedagógicas para uma aprendizagem significativa como estratégia docente

O tema da formação de professores vem sendo abordado em vários espaços educacionais, pois a necessidade de mudança das práticas obsoletas e de ressignificar a aprendizagem, para que os estudantes sejam protagonistas do seu conhecimento torna-se cada vez mais evidente. Sabemos da importância dos

diversos setores da escola, mas quem está diretamente envolvido com a aprendizagem dos estudantes são os professores. Com o mundo em frequente transformação, precisamos preparar nossos estudantes a serem críticos, capazes de dialogar, ser solidários e preservar o meio ambiente, ou seja, a escola precisa ensinar para futuramente vivermos em uma sociedade democrática e emancipatória, como prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Por meio da formação continuada buscamos a formação de profissionais engajados, inovadores e qualificados, capazes de promover uma aprendizagem significativa, sendo mediadores do conhecimento para que os estudantes sejam os protagonistas. Nossa experiência mostra que o professor que procura e se atualiza nas formações, atenderá melhor seu estudante.

As práticas pedagógicas necessitam ser pensadas diariamente, para que todos os estudantes sintam prazer em estar em sala de aula e busquem o conhecimento. Por isso a relevância de entender as fases em que os estudantes se encontram, resgatar habilidades que não foram desenvolvidas por algum motivo, entender e conhecer os estudantes que estão sob a sua responsabilidade, atender as necessidades que esta criança, adolescente ou jovem precisa. Como o mundo está em constante transformação, é compreensível que os estudantes venham com outras demandas e aqui está mais um motivo para que nossos docentes busquem atualizar-se e formar-se para inovar sua prática e que esta seja envolvente. Com relação ao desenvolvimento das habilidades e competências das crianças e jovens, Vygotsky (1998) afirma que:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (Vygotsky, 1998, p.117-118).

O autor defende os processos de desenvolvimento da criança, a relação com o brincar e o meio em que está inserido. Aqui podemos associar com a relevância de promover uma educação de qualidade para crianças e jovens que vivem em vulnerabilidade social. Desde o nascimento a criança interage e conseqüentemente está aprendendo, com isso, a importância do lúdico para o desenvolvimento, pois através da brincadeira a criança aprende a conviver e respeitar os outros e suas diferenças, vivendo coletivamente. Vygotsky (1998, p. 137) afirma: “A essência do

brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Quando falamos em lúdico, não é apenas o brincar, mas uma intencionalidade para que no futuro essa criança consiga lidar com situações diferentes. Assim coloca Oliveira (1995):

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). (Oliveira, 1995, p.57)

O ser humano é um ser que está em constante desenvolvimento, ou seja, todas as suas experiências auxiliam para o crescimento e o desenvolvimento de suas habilidades, que vão corroborar com suas vivências. O brincar prepara o indivíduo para relacionar-se com as outras pessoas, estimula as relações, atenção e concentração e facilita o aprendizado. A primeira infância é a etapa da vida em que o cérebro desenvolve, faz conexões e precisa de vivências e cuidados significativos, responsáveis pela saúde física e mental do indivíduo para a vida toda. O cérebro continua se desenvolvendo em outras fases, mas se na primeira infância a criança viver em um ambiente agradável, tiver cuidados com a alimentação, ser estimulada a pensar e fazer relações, terá facilidade na aprendizagem (Oliveira, 1995).

Dessa forma, percebemos a necessidade de políticas públicas envolvendo a faixa etária da primeira infância, pois as crianças que vivem em locais precários e sem alimentação, acabam tendo prejudicado seu desenvolvimento e, conseqüentemente, sua caminhada na vida escolar. A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) traz algumas preocupações em relação à importância do desenvolvimento da primeira infância, especificamente a meta 4.2 do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, mas reforça em outros objetivos também o comprometimento com essa fase fundamental na vida do ser humano. Santos (2008) afirma que:

Para que a criança se torne um ser saudável e bem ajustado é necessário que seu corpo esteja constantemente ativo, sua mente alerta e curiosa, seu ambiente dotado de materiais atrativos e sua inter-relação com as outras pessoas se efetive de modo natural e afetivamente bem estruturado. Tudo isso pode ser conseguido se o brinquedo, os jogos e as brincadeiras forem as estratégias escolhidas para nortear o dia-a-dia das crianças. (Santos, 2008, p.68).

Com esta afirmação compreendemos a relação do lúdico no desenvolvimento infantil, trazendo benefícios da primeira infância, onde deve ser o norteador de uma vida saudável. As brincadeiras e momentos lúdicos são fundamentais para preparar esse indivíduo para uma aprendizagem significativa, pois influenciam o intelecto, o emocional e o corpo da criança. Ao planejarmos atividades nas quais a criança brinca, pula, corre, salta, escorrega, pensa em estratégias, interage com os outros, e é desafiada, estamos pensando no desenvolvimento não somente da mente, mas do corpo, essencial para o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, motor, psicológico, social e cognitivo. Kishimoto (2008) ressalta que:

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório motoras (físico) e as trocas e interações, o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (Kashimoto, 2008, p.39)

Temos documentos e leis que reforçam a importância desse cuidado e direitos das crianças, como o brincar, presente na BNCC e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por sua vez, dispõe, no Art. 58º: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”. (Brasil, 1990). Além disso, o Referencial Curricular Nacional (Brasil, 1998) trata o brincar como atividade primordial na configuração da identidade e construção da autonomia na criança. Conforme consta no documento:

[...] é o brincar agente significativo no fato de a criança desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde poder representar determinado papel na brincadeira de faz-de-conta, com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, a imitação, memória e a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (Brasil, 1998, p.22).

Desse modo, como abordam Vygotsky (1998), Kishimoto (2010) e Oliveira (1995), a importância do brincar contribui significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando a criança brinca, ela se relaciona com a realidade, ou seja, suas ações e falas durante o brincar expressam conflitos, medos ou necessidades que, porventura, esteja passando. Como coloca Kishimoto (2008):

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (Kishimoto, 2008, p.1).

Com isso, percebemos a importância de práticas pedagógicas para desenvolver atividades que auxiliem o desenvolvimento infantil, planejar com intencionalidade e acompanhamento, visando o crescimento em todas as áreas. Partindo do princípio de que cada indivíduo é único e que cada um aprende de maneira diferente, o professor precisa pensar em estratégias e métodos diversificados para atender a todos os estudantes da sua sala de aula. Como ressaltam Christensen, Horn e Johnson (2012, p.4) “[...] todos aprendemos de forma diferente - por métodos diferentes, em diferentes estilos e com ritmos diferentes”. Como cada indivíduo passa por suas experiências e tem uma bagagem própria, cada um aprenderá de maneira diferente, decodificando e fazendo conexões conforme a facilidade ou dificuldade do seu cérebro.

Os estudantes querem ir para escola para se divertir, encontrar os amigos e não acham prazer em sentar um atrás do outro para simplesmente copiar. Não querem uma avaliação punitiva, que acontece apenas no final de alguma tarefa. Como os estudantes vão sentir prazer em frequentar a escola se a cada avaliação assinam uma carta de fracasso? Assim colocam Christensen, Horn e Johnson (2012):

Os principais eventos embutidos nos currículos que poderiam ajudar os alunos a se sentirem bem-sucedidos - as provas - ocorrem de poucas em poucas semanas. O feedback sobre se os alunos efetivamente foram bem-sucedidos costuma demorar mais uma ou duas semanas enquanto o professor corrige as provas. E quando as notas são entregues, o privilégio de se sentir bem-sucedido é reservado apenas para os melhores alunos. Da forma como é planejado o sistema, os outros experimentam o fracasso. (Christensen; Horn; Johnson, 2012, p.143-144)

Dessa forma, as práticas pedagógicas precisam ser repensadas para resgatar os estudantes que perderam a motivação e mobilizar aqueles que ainda são bem-sucedidos nos espaços escolares. Com práticas inovadoras e atrativas os estudantes estarão vinculados às atividades e conseqüentemente estarão

envolvidos nos processos de aprendizagem. Aulas mais atrativas e centradas nos estudantes, e no professor, trazem o protagonismo como prioridade no ensino.

4.6.3 A importância da reflexão na profissão docente

Em qualquer profissão o fato de fazer uma reflexão sobre sua prática é fundamental para melhorar e evoluir enquanto profissional, mas principalmente para qualificar todo processo. Na docência, parar para refletir e avaliar o planejamento e a prática em sala de aula é de extrema importância. Para Perrenoud (2002, p. 24), “um profissional reflexivo deve ser capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de suas experiências”. O ato de refletir sobre sua prática torna-se tão importante quanto o planejamento. Segundo Perrenoud (2002, p.78), “a formação não é mais transmissão de conteúdos, mas construção de experiências formativas pela aplicação e estimulação de situações de aprendizagem”. O docente precisa estar atento à aprendizagem de seus estudantes e avaliar o que está dando certo e o que precisa melhorar. Através da formação/reflexão este profissional estará analisando os processos utilizados para oportunizar aos estudantes progresso contínuo na aprendizagem.

A difícil tarefa de colocar em prática tudo o que viu na graduação, sem experiências, torna a sala de aula um desafio diário para os professores em início de carreira, por isso o ato de refletir diariamente sobre sua ação é extremamente importante. Libâneo (1998) ressalta:

[...] que a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe "aprender a aprender", se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas. (Libâneo, 1998, p.16)

O ato de ensinar exige muitas habilidades do professor, pois este pode marcar a vida de um estudante, positivamente ou negativamente, portanto, a prática reflexiva faz-se necessária. Através da reflexão diária, o professor avalia seu planejamento e promove uma prática baseada em uma abordagem crítico-reflexiva, auxiliando na construção do conhecimento de todos os envolvidos. Sabemos que a educação ainda não é igualitária e muitas crianças e jovens que vivem em situação

de vulnerabilidade social não têm o mesmo acesso a muitas oportunidades. Em vista disso, cabe aos professores tentar minimizar essa defasagem, que é realidade. Neste sentido, Libâneo (1998) explica:

Atender à diversidade cultural implica, pois, reduzir a defasagem entre o mundo vivido do professor e o mundo vivido dos alunos, bem como promover, efetivamente, a igualdade de condições e oportunidades de escolarização a todos. (Libâneo, 1998, p.19)

Aqui percebemos que o ato de reflexão da prática não pode deixar de acontecer.

Ao repensarmos a escola, esta poderá mudar muitas realidades. O professor tem um papel relevante dentro deste contexto pluricultural, ao mediar práticas pedagógicas que estimulem crianças, jovens e profissionais a buscarem o conhecimento e o crescimento. O formato tradicional da escola é citado por Libâneo (1998, p.11): “precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação”, assim como o conhecimento centrado no professor. O autor ainda coloca que a escola precisa “transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação” (Libâneo, 1998, p.11). Todas essas práticas e mudanças precisam ser revistas, não temos mais espaço para o professor detentor do saber, classes uma atrás da outra, avaliação (provas) no final de algum conteúdo, educação punitiva e pouco espaço para o diálogo. A sociedade está em constante mudança, os estudantes não aceitam mais certas práticas (que bom), assim, os professores precisam de formação e reflexão. Dessa forma, vemos a educação em transformação.

No próximo capítulo veremos a análise e discussão dos dados.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para contextualizar um pouco o trabalho realizado pela Rede La Salle, precisamos voltar há 300 anos atrás, na França, onde o fundador das escolas São João Batista de La Salle pensou em ajudar as crianças carentes que viviam próximo à sua casa. O desejo de oportunizar uma educação de qualidade surgiu desde quando La Salle era criança e ao ir à missa com sua avó, passava por crianças pobres e desassistidas. La Salle já questionava o porquê de as crianças estarem nas ruas sem escolas e o que ele poderia fazer para ajudá-las.

Nesse período, a França, com a grande maioria da população cristã, católica ou protestante, era muito rigorosa com a questão da moral e dos bons costumes. Família com tradição e uma parcela da sociedade sem recursos e oportunidades para qualidade de vida. Isso refletia na educação a falta de possibilidades de mudar a vida carente e sem estrutura, pois uma sociedade sem cultura e estudos é facilmente manipulada, com isso a perspectiva de melhoria acaba sendo pequena. Para Menegat e Sarmiento (2019):

A educação, compreendida em seu sentido amplo, está relacionada ao processo formativo do ser humano. Dessa forma, não se restringe ao desenvolvimento sociocognitivo, sendo fundamental contemplar as várias dimensões que constituem a pessoa. Com base nesse pressuposto, a educação é um processo complexo que requer a corresponsabilidade e o protagonismo do sujeito em formação, da sua família, da escola e dos demais segmentos da sociedade, incluindo o próprio Estado. (Menegat; Sarmiento, 2019, p. 14095)

Atualmente, a Rede La Salle, no Brasil, está presente em 9 estados e no Distrito Federal, 46 comunidades educativas, mais de 45 mil estudantes e 5 mil educadores envolvidos na educação de crianças e jovens. Destas 46 comunidades, 33 são instituições de Educação Básica, 7 instituições de Centros de Assistência Social e 5 instituições de Ensino Superior. Tem como propósito promover uma educação integral, humana e cristã que toca os corações e transforma vidas. A missão implica em qualificar os serviços educativos oferecidos nas instituições, bem como ampliar a oferta em outras regiões que necessitam a presença Lassalista.

A Rede La Salle preocupada em oferecer uma educação humana e cristã, desenvolvendo competências e habilidades, para a formação integral dos estudantes, realiza anualmente uma avaliação de conhecimentos. Todas as escolas aplicam os mesmos instrumentos nas datas estabelecidas, duração e seguindo as

mesmas orientações de condução e preparação do ambiente escolar. Após a realização das avaliações, os gestores recebem os dados levantados, para assim pensarem em estratégias para melhorar a qualidade nos processos, bem como o ranking com a colocação das escolas nos respectivos anos/séries avaliados: 3º ano, 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais e 6º ano e 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e 1ª série e 3ª série do Ensino Médio. Sabemos aqui que nosso foco são as escolas assistenciais, porém o instrumento utilizado é o mesmo para todas escolas da Rede La Salle.

Além da avaliação de larga escala realizada de norte a sul do Brasil, algumas formações são oferecidas aos professores e equipe pedagógica para aprimorar os processos educativos, como Curso de Formação Lassalista e Educação Inclusiva, bem como um projeto de trocas de experiências que está na 4ª edição: Experience Day. São projetos pedagógicos inovadores realizados em todos os âmbitos da escola, desde os realizados em sala de aula, como nos setores envolvendo os estudantes. Após os projetos serem selecionados pelo setor da Assessoria Educacional da Rede La Salle, acontece a partilha das experiências. Aqui percebemos um grande movimento de trocas e partilhas, que acontece em todas as escolas Lassalistas, promovendo conhecimento a todos os envolvidos. Percebe-se uma preocupação em melhorar os processos e de qualificar os profissionais que atuam nas escolas.

Para ser o protagonista da sua aprendizagem, a proposta pedagógica da Rede La Salle visa estimular o estudante a pensar, descobrir e buscar alternativas para a resolução de problemas em todos os níveis de ensino da educação básica. Além do trabalho realizado em sala de aula, outros ambientes de aprendizagem são explorados para favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente. A Rede La Salle não se preocupa apenas com conteúdos, mas com o bem estar do indivíduo através do desenvolvimento harmônico do afeto, da inteligência e da vontade, em unidade, a partir e para o amor.

5.1 A avaliação da aprendizagem na Rede La Salle

A Rede La Salle, visando uma melhoria na qualidade da educação de todos os estudantes, sem exceção, realiza anualmente e em datas programadas uma

avaliação em todas as escolas da Rede, para um levantamento de dados sobre o rendimento escolar e, a partir disso, as equipes pedagógicas pensarem em estratégias para auxiliar nesse processo. Como reforça Menegat e Sarmiento (2019):

Os discursos precisam se transformar em ações e práticas cotidianas em torno de um projeto educativo coletivo e comum. Entendemos a complexidade do que isso significa, mas é preciso colocar-se a caminhar. Passo a passo, cada comunidade precisa encontrar seus caminhos e direções a seguir, reinventando-se cotidianamente. (Menegat; Sarmiento, 2019, p. 14095)

A Avaliação de Conhecimento é acompanhada pela Assessoria Pedagógica da Mantenedora, juntamente com uma empresa terceirizada que faz o levantamento de dados após a aplicação das provas. Este material é disponibilizado às escolas através de uma plataforma, onde as equipes têm acesso para analisar as questões e os resultados. Mesmo constando nos dispositivos legais, sabemos que é dever de todos garantir a educação de crianças e jovens, com isso a Rede La Salle, pensa em estratégias para promover uma educação de qualidade. Para Menegat e Sarmiento (2019, p. 14085): "Todos somos corresponsáveis para que esse ideário se consolide", referindo-se ao direito à educação. Infelizmente ainda é uma utopia, que a educação seja prioridade e que todas as crianças do nosso país, tenham acesso à educação, na idade adequada. Com esse intuito, precisamos fazer nossa parte, enquanto educadores e qualificar os processos educacionais no qual estamos envolvidos.

A seguir iniciamos a análise dos resultados de cada escola participante da pesquisa no ano de 2022 e 2023. Os estudantes do 3º ano do ensino fundamental realizaram prova nas disciplinas de Português e Matemática e os estudantes do 9º ano do ensino fundamental realizaram prova nas disciplinas/áreas de Português, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A investigação ocorreu a partir dos gráficos e relatórios que constam na plataforma de análise com a legenda dos níveis como mostra o quadro 7.

Quadro 7 - Descrição da legenda dos gráficos apresentados.

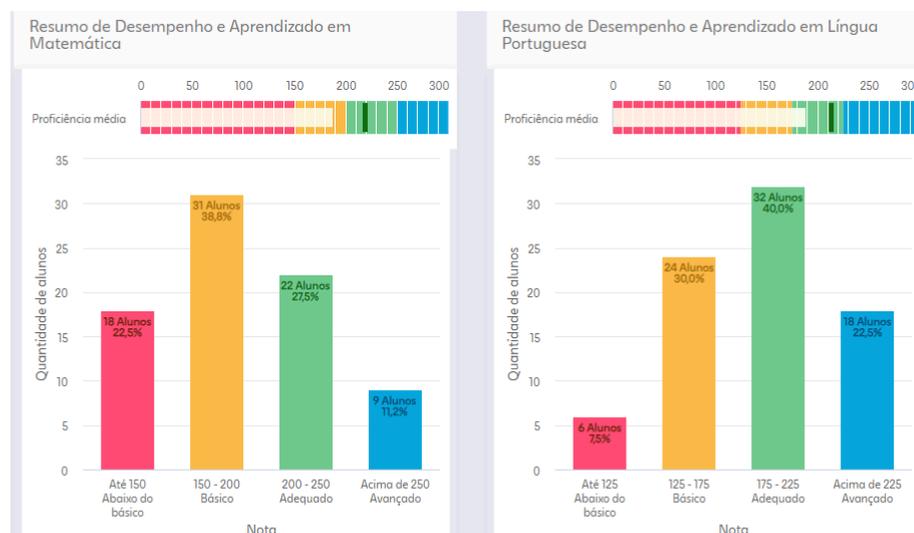
AVANÇADO	Neste nível os estudantes demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para a série em que se encontram.
ADEQUADO	Neste nível, os estudantes demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série em que se encontram.
BÁSICO	Neste nível, os estudantes demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série em que se encontram.
ABAIXO DO BÁSICO	Neste nível, os estudantes demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série em que se encontram.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2024).

5.1.1 Colégio La Salle Esmeralda

Os estudantes do 3º ano, em 2022, tiveram um desempenho bom na disciplina de matemática, mas em português mais estudantes alcançaram o nível adequado, mesmo com retorno de dois anos de pandemia. Em matemática, os estudantes acima da média, ou seja, no nível avançado, somaram nove, com percentual de 11,2%; o nível adequado foi alcançado por 22 estudantes, com percentual de 27,5%; no nível básico foram 31 estudantes, com 38,8% de percentual; abaixo do esperado, no nível abaixo do básico observamos 18 estudantes, contabilizando 22,5%. A dificuldade dos estudantes na disciplina de matemática foi notória, sabendo que, no ano da pandemia, com aulas online, estavam no 1º ano e esta base de reconhecimento concreto na quantificação, fundamental para dar sequência nos anos seguintes, foi prejudicada.

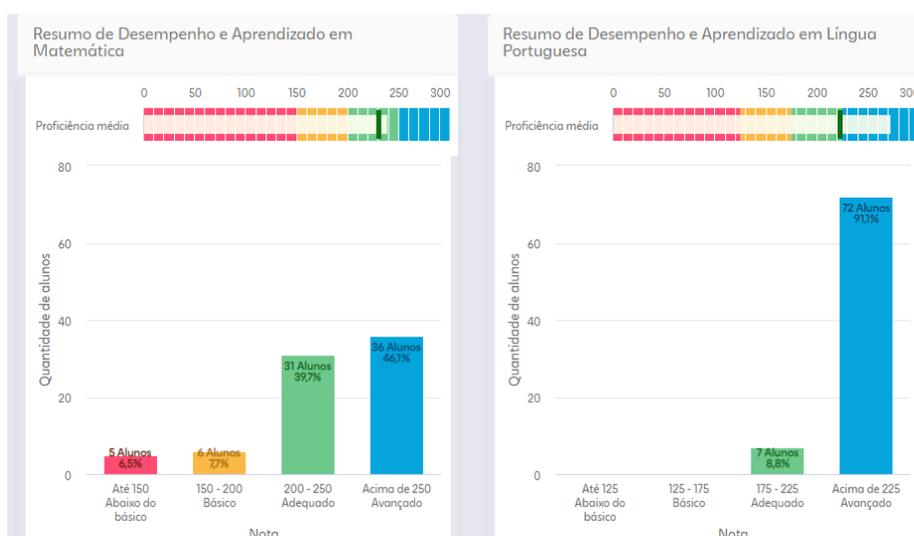
Gráfico 4 - Desempenho dos estudantes do 3º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2022



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br>

Os estudantes do 3º ano, em 2023, na disciplina de matemática obtiveram um rendimento melhor, comparado ao ano anterior. O crescimento no nível avançado foi evidente, onde observamos 36 estudantes e um percentual de 46,1%. Já no nível adequado foram 31 estudantes, chegando a um percentual de 39,7%; no nível básico, seis estudantes alcançaram percentual de 7,7%; e abaixo do básico, apenas cinco estudantes contabilizaram um percentual de 6,5%.

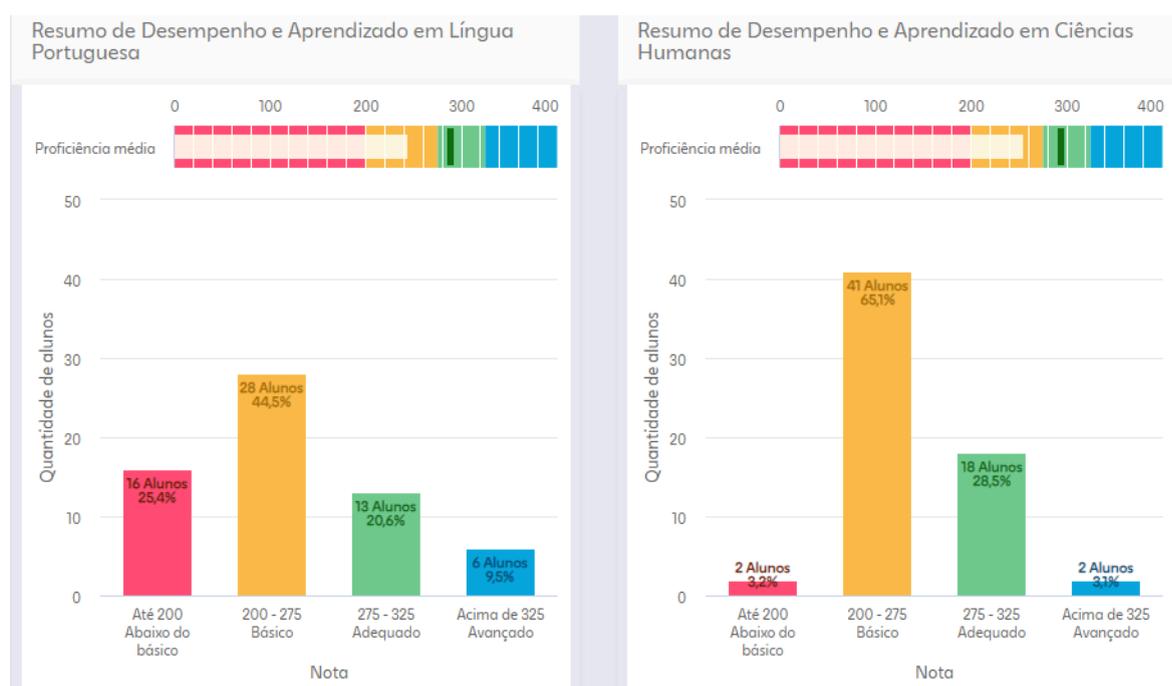
Gráfico 5 - Desempenho dos estudantes do 3º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2023



Fonte: Plataforma Evolucionar / <https://simulados.evolucional.com.br>

Para os estudantes do 9º ano, em 2022, temos uma avaliação com mais áreas avaliadas. Na disciplina de Língua Portuguesa, seis estudantes alcançaram o nível avançado, com percentual de 9,5%; Já no nível adequado foram 13 estudantes, obtendo um percentual de 20,6%; no nível básico situou-se o maior número, com 28 estudantes e um percentual de 44,5%; no nível abaixo do básico, um percentual de 25,4%, correspondendo a 16 estudantes. Na área de Ciências Humanas observamos um número significativo no nível básico, com um percentual de 65,1%, equivalente a 41 estudantes; no nível adequado 18 estudantes obtiveram percentual de 28,5%; e no nível avançado somente dois estudantes, com um percentual de 3,1%, mesmo número no nível abaixo do básico.

Gráfico 6 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Língua Portuguesa e Ciências Humanas 2022.

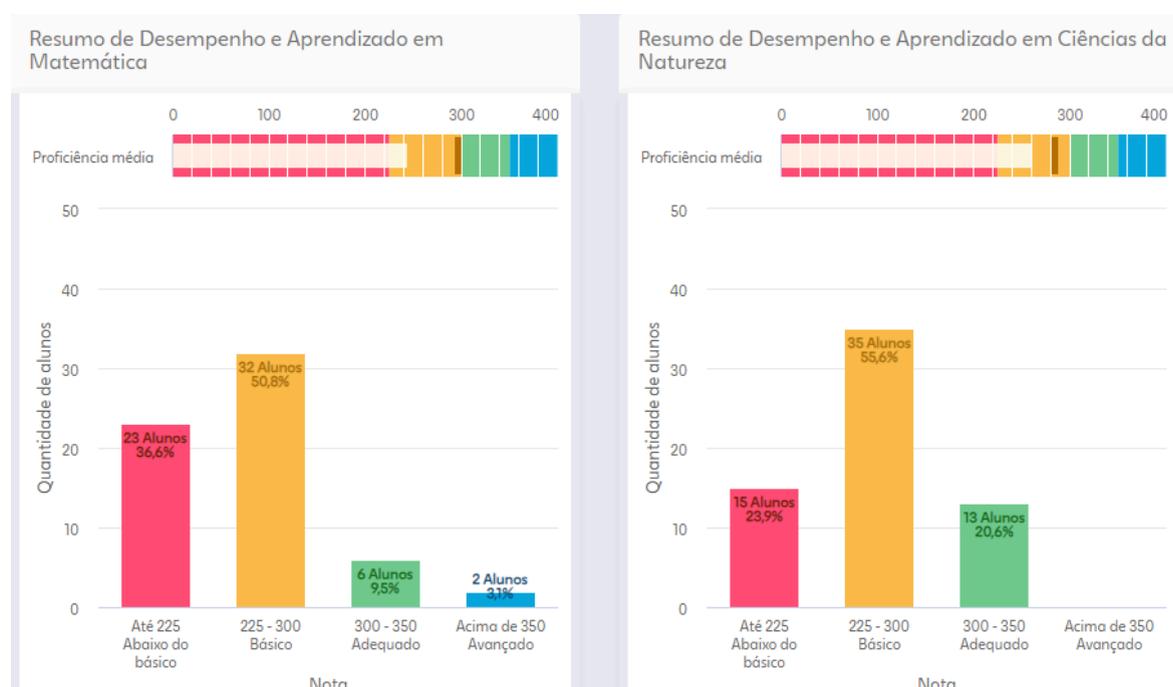


Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br>

Os estudantes do 9º ano em 2022, na disciplina de Matemática observamos uma dificuldade maior em relação ao ano anterior, pois 36,6%, ou seja 23 dos estudantes ficaram abaixo do básico, enquanto 50,8% ficaram no nível básico o que corresponde a 32 estudantes, um percentual de 9,5% ficaram no nível adequado, referindo-se a 6 estudantes e no nível avançado tivemos 2 estudantes o que

representa 3,1% em percentual. Na disciplina de Ciências da Natureza o que chamou a atenção foi que nenhum estudante alcançou o nível avançado, já que a maioria obteve resultado no nível básico, com 35 estudantes e um percentual de 55,6%. Já no nível adequado verificamos um percentual de 20,6%, representando 13 estudantes; no nível abaixo do básico observamos 15 estudantes e um percentual de 23,9%.

Gráfico 7 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Matemática e Ciências da Natureza 2022

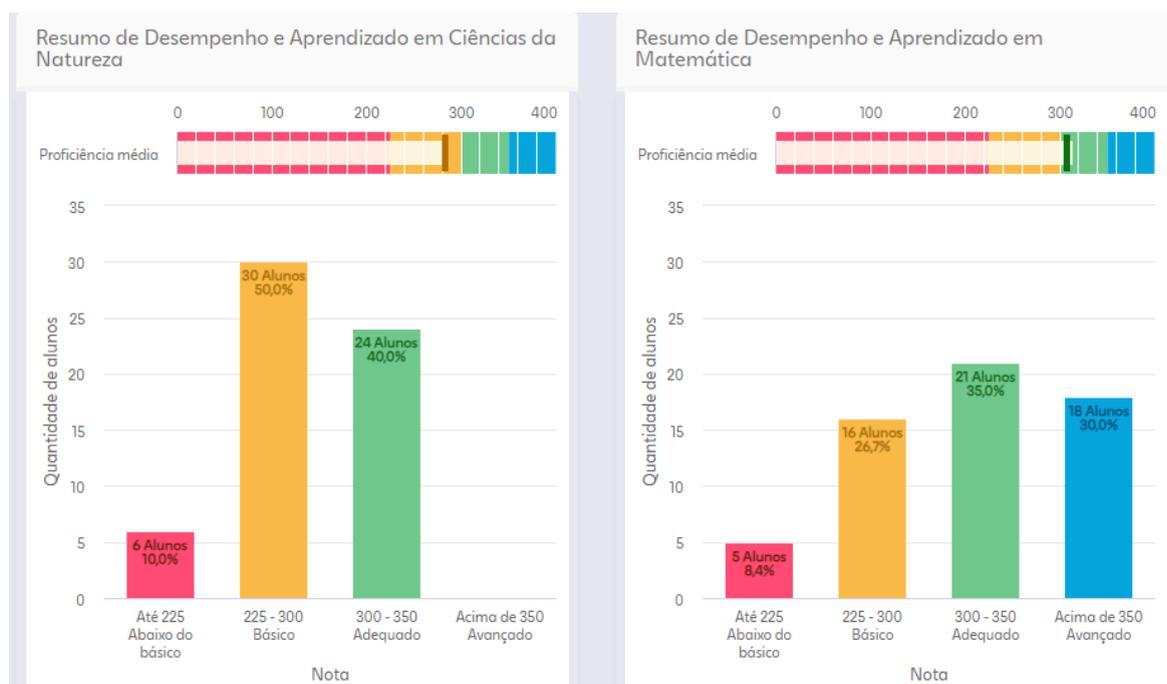


Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br>

No 9º ano, em 2023, na disciplina de Ciências da Natureza também não houve nenhum estudante no nível avançado, mas percebemos um crescimento no nível adequado, equivalente a 40% e um total de 24 dos estudantes. No nível básico observamos um percentual de 50%, correspondendo a 30 estudantes, e no nível abaixo do básico verificamos seis estudantes, o que indica um percentual de 10%. Na disciplina de Matemática houve um resultado melhor comparado ao ano anterior, pois o número de estudantes no nível avançado aumentou consideravelmente, indicando 18 estudantes e um percentual de 30%. Já no nível adequado, 21 estudantes corresponderam a um percentual de 35%; no nível básico, 16 estudantes

representam um percentual de 26,7%; nível abaixo do básico observamos cinco estudantes e um percentual de 8,4%.

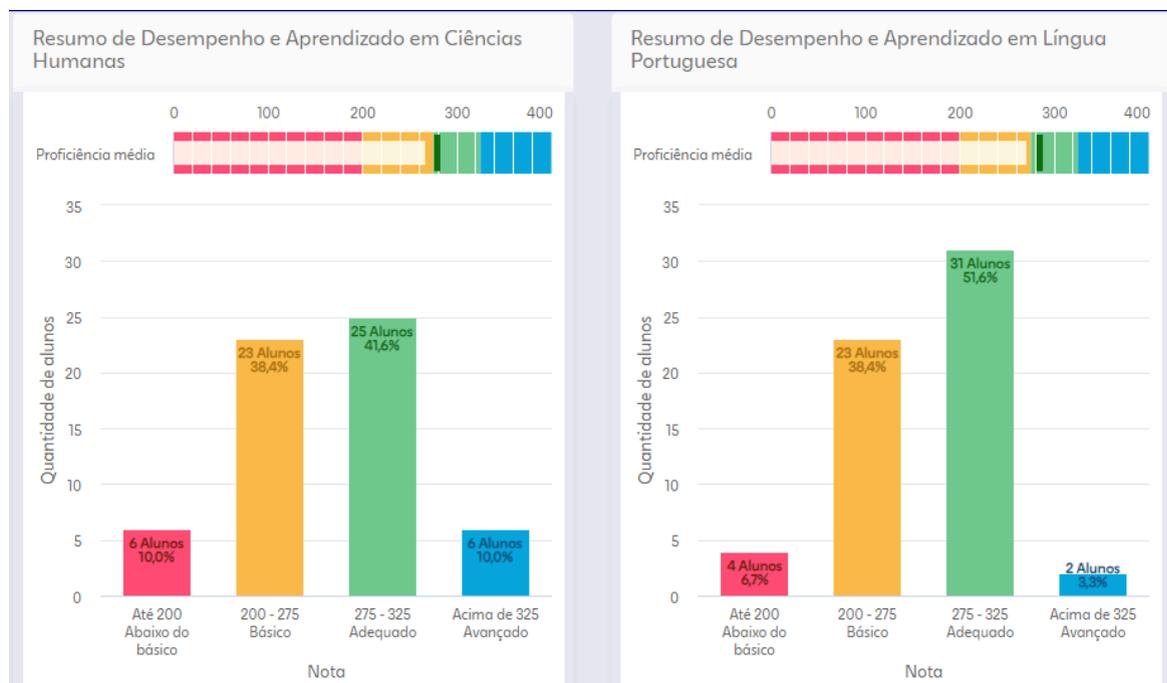
Gráfico 8 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Ciências da Natureza e Matemática 2023.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br>

No que se refere aos estudantes do 9º ano, em 2023, na área de Ciências Humanas, seis estudantes alcançaram um percentual de 10% nos níveis abaixo do básico e avançado. No nível básico foram 23 estudantes e um percentual de 38,4%; e no nível adequado, 25 estudantes e um percentual de 41,6%. Na disciplina de Língua Portuguesa verificamos um crescimento no nível adequado, correspondendo a 31 estudantes e um percentual de 51,6%. No nível básico, 23 estudantes e um percentual de 38,4%; no nível abaixo do básico, quatro estudantes e um percentual de 6,7%; e no nível avançado, um percentual de 3,3%, equivalente a dois estudantes.

Gráfico 9 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Ciências Humanas e Língua Portuguesa 2023.



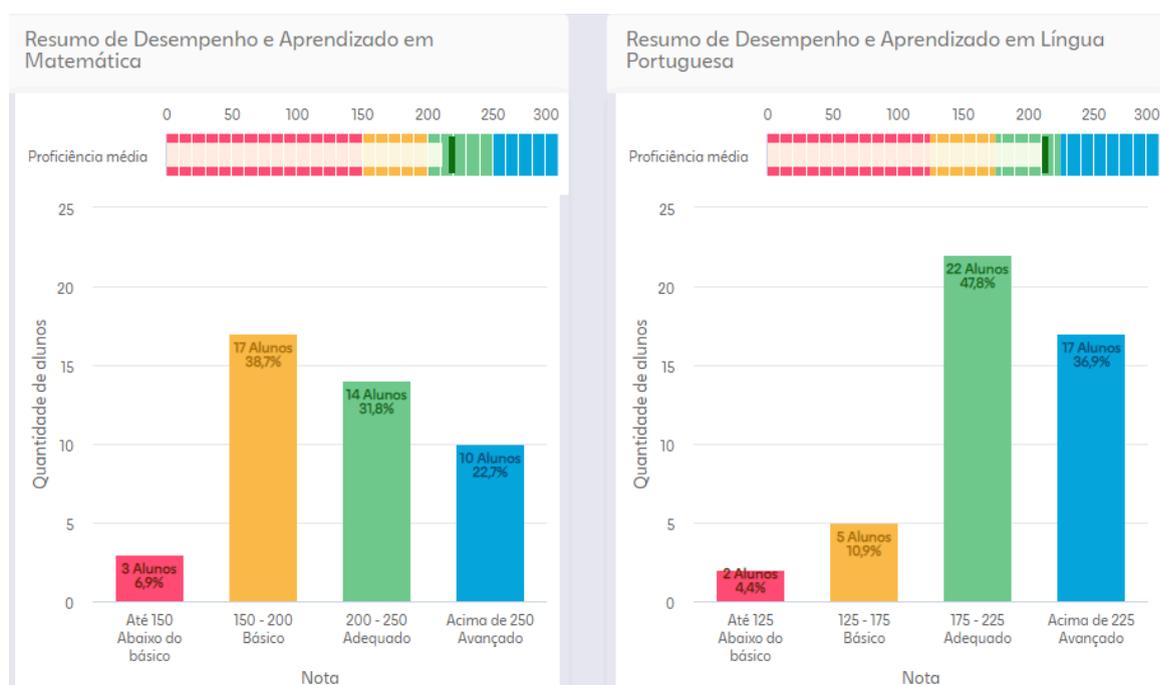
Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br>

Percebemos um crescimento significativo nos estudantes do 3º ano e ficam algumas reflexões sobre o que tivemos de diferente na pesquisa de 2022 e 2023. Em 2022 os estudantes tiveram o 1º e 2º ano em tempo de pandemia, aulas com materiais impressos que foram entregues uma vez por semana e aulas online. Já em 2023, houve um tempo maior de aula presencial, com a intervenção dos professores. Em relação ao 9º ano percebemos um progresso em todas as áreas avaliadas e, principalmente, uma redução do nível abaixo do básico. Mesmo sabendo que as aulas remotas deram continuidade ao processo educativo, mediadas pela tecnologia, muitos estudantes tiveram dificuldades para dar seguimento à aprendizagem, já que a conectividade não era uma realidade para todos. É notório que, na avaliação realizada, a suspensão das aulas presenciais impossibilitou uma melhoria no desempenho dos estudantes.

5.1.2 La Salle Pão dos Pobres

Os estudantes do 3º ano em 2022 na disciplina de Matemática tiveram um bom desempenho, pois apenas três estudantes ficaram no nível abaixo do básico, com um percentual de 6,9%. O nível com maior aproveitamento foi o básico, com um percentual de 38,7%, ou seja, 17 estudantes. Já no nível adequado tivemos um percentual de 31,8%, o que representa 14 estudantes. E no nível avançado um total de 10 estudantes, o que equivale a 22,7%. Na disciplina de Língua Portuguesa observamos um número considerável de estudantes que alcançaram o nível adequado e avançado e nos níveis abaixo do básico e básico, um total de sete estudantes. No nível avançado foram 17 estudantes e um percentual de 36,9%; no nível adequado obtivemos 22 estudantes e um percentual de 47,8%, no nível básico tivemos cinco estudantes e um percentual de 10,9% e no nível abaixo do básico, dois estudantes e um percentual de 4,4%.

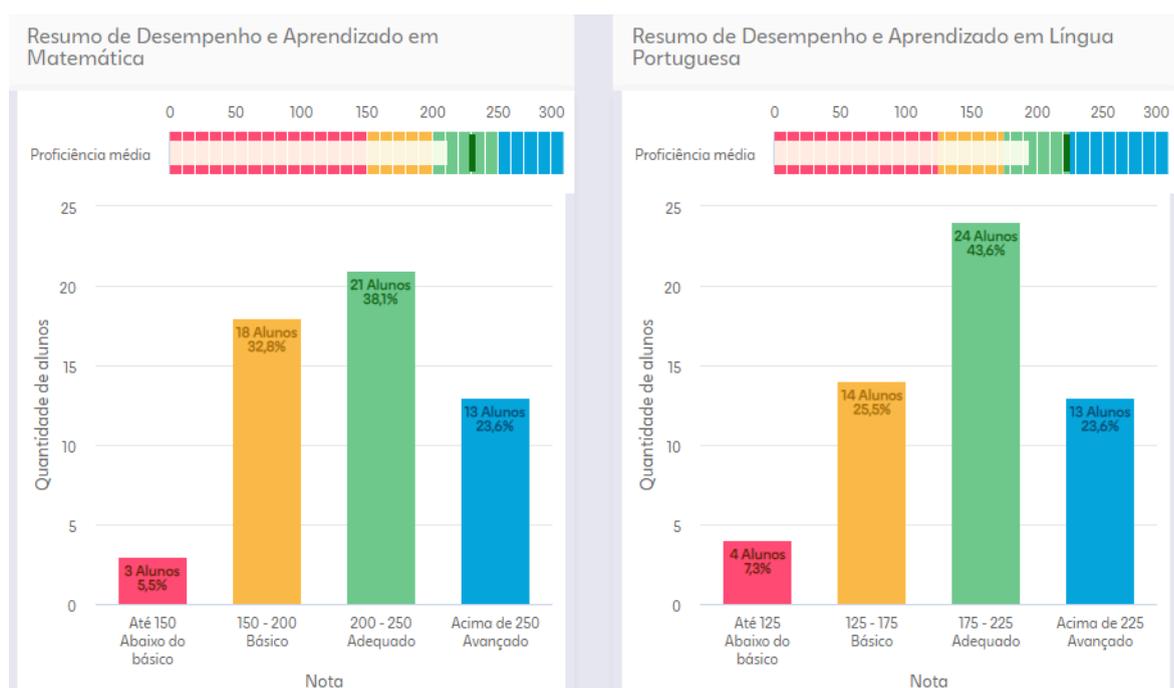
Gráfico 10 - Desempenho dos estudantes do 3º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2022.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br>

Na disciplina de Matemática, os estudantes do 3º ano, em 2023, tiveram um bom rendimento, pois somente três estudantes ficaram no nível abaixo do básico e um percentual de 3,3%; no nível básico tivemos 18 estudantes e um percentual de 32,8%; no nível adequado tivemos 21 estudantes e um percentual de 38,1% e no nível avançado, 13 estudantes e um percentual de 23,6%. Na disciplina de Língua Portuguesa, no nível abaixo do básico, tivemos quatro estudantes e um percentual de 7,3%; no nível básico foram 14 estudantes e um percentual de 25,5%; no nível adequado tivemos 24 estudantes e um percentual de 43,6%, e no nível avançado, 13 estudantes, o que equivale a 23,6%.

Gráfico 11 - Desempenho dos estudantes do 3º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2023.

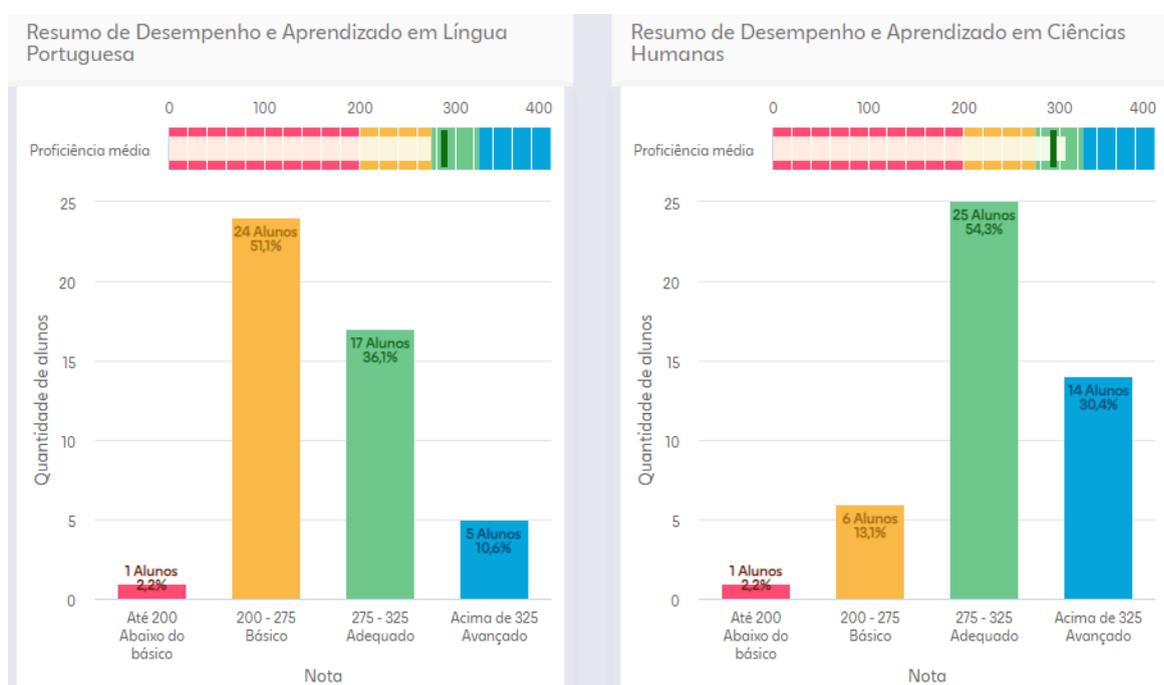


Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br>

No 9º ano, em 2022, na disciplina de Língua Portuguesa houve um bom desempenho, visto que tivemos apenas um estudante no nível abaixo do básico, correspondendo a 2,2%; no nível básico observamos 24 estudantes e um percentual de 51,1%; no nível adequado tivemos 17 estudantes, o que equivale a 36,1% e no nível avançado, cinco estudantes e um percentual de 10,6%. Na área de Ciências Humanas, a maioria dos estudantes ficou no nível adequado. No nível abaixo do

básico tivemos somente um estudante e um percentual de 2,2%; no nível básico foram seis estudantes e um percentual de 13,1%; no nível adequado foram 25 estudantes, ou seja, um percentual de 54,3%; e no nível avançado tivemos 14 estudantes, o que equivale a um percentual de 30,4%.

Gráfico 12 – Desempenho dos estudantes do 9º ano em Língua Portuguesa e Ciências Humanas 2022.

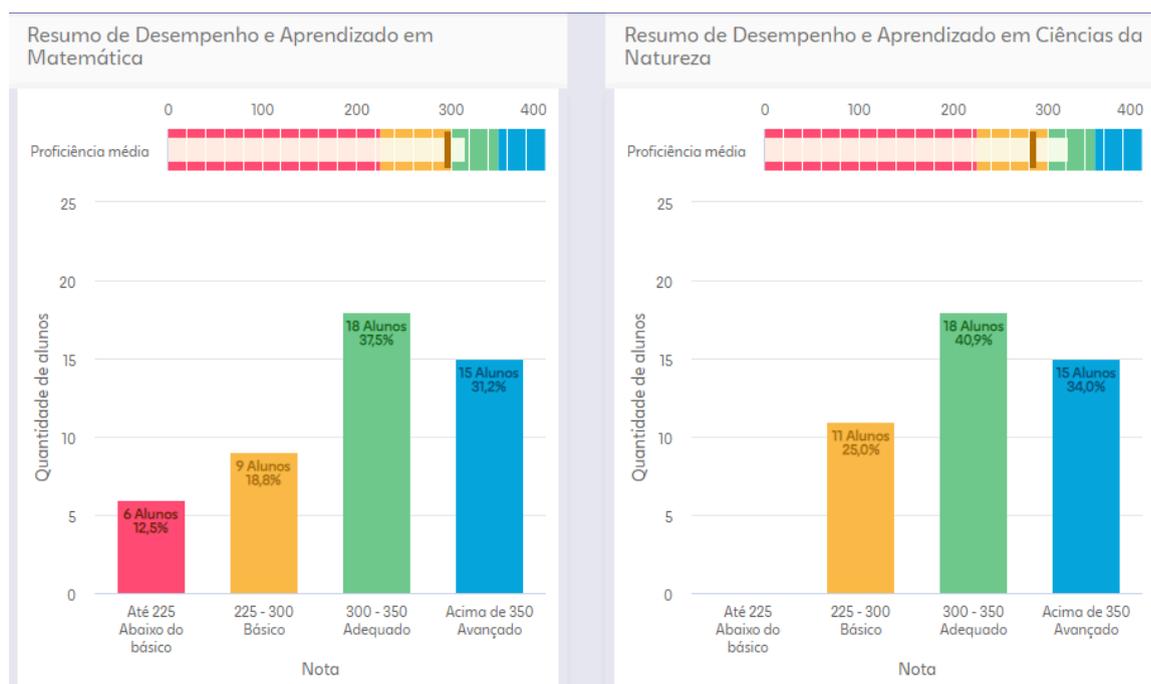


Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br>

No 9º ano, em 2022, na disciplina de Matemática, observamos seis estudantes no nível abaixo do básico, em um percentual de 12,5%; no nível básico tivemos nove estudantes, o que equivale a 18,8%; no nível adequado tivemos 18 estudantes e um percentual de 37,5%; e o nível avançado foi alcançado por 15 estudantes, o que corresponde a 31,2%. A maioria dos estudantes ficou entre os níveis adequado e avançado, demonstrando um bom desempenho na disciplina. No componente curricular de Ciências da Natureza, a maioria dos estudantes ficou nos níveis que correspondem à compreensão dos conteúdos, competências e habilidades desenvolvidas. No nível básico foram 11 estudantes em percentual de 25%; no nível adequado tivemos 18 estudantes e um percentual de 40,9%; e no nível avançado

tivemos 15 estudantes, o que corresponde a 34%; já no nível abaixo do básico não tivemos nenhum estudante.

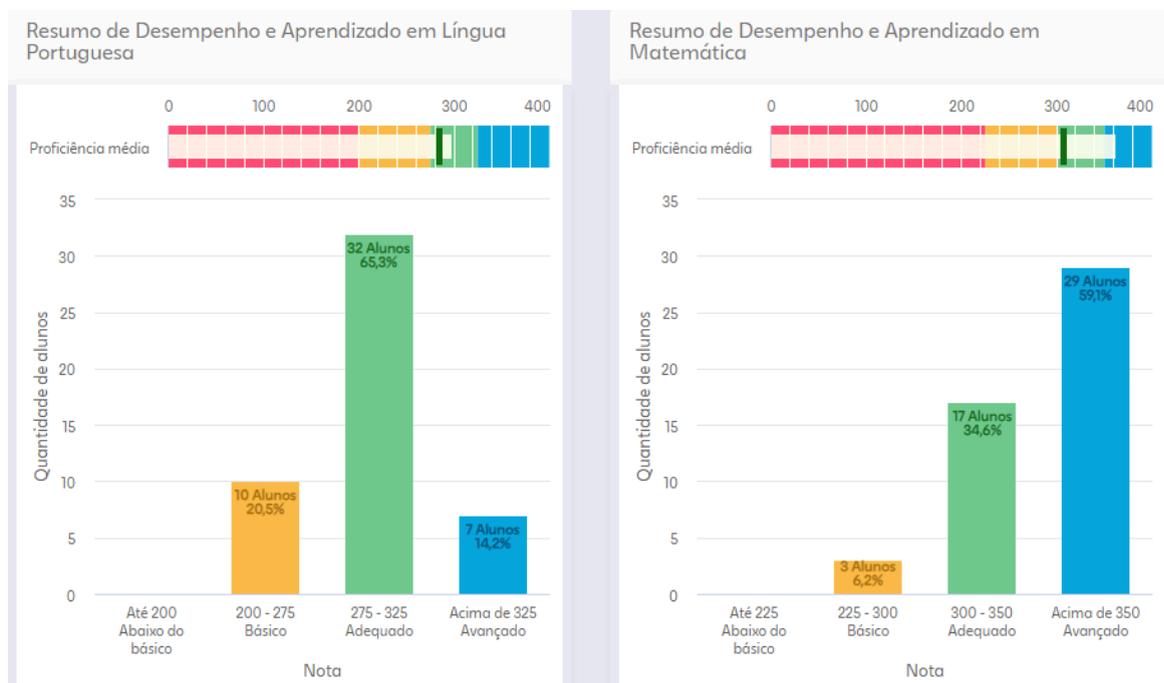
Gráfico 13 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Matemática e Ciências da Natureza 2022.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br>

No 9º ano, em 2023, na disciplina de Língua Portuguesa a maioria dos estudantes ficou no nível adequado, o que corresponde a um bom desempenho. No nível básico tivemos 10 estudantes e um percentual de 20,5%; no nível adequado tivemos 32 estudantes, o que corresponde a 65,3%; já no nível avançado foram sete estudantes, em um percentual de 14,2%; no nível abaixo do básico não houve nenhum estudante. Na disciplina de Matemática observamos um crescimento comparado ao ano anterior, uma vez que 29 estudantes ficaram no nível avançado, o que equivale a 59,1%; no nível adequado obtivemos um total de 17 estudantes e um percentual de 34,6%; já no nível básico tivemos três estudantes, o que corresponde a 6,2%; no nível abaixo do básico não tivemos nenhum estudante.

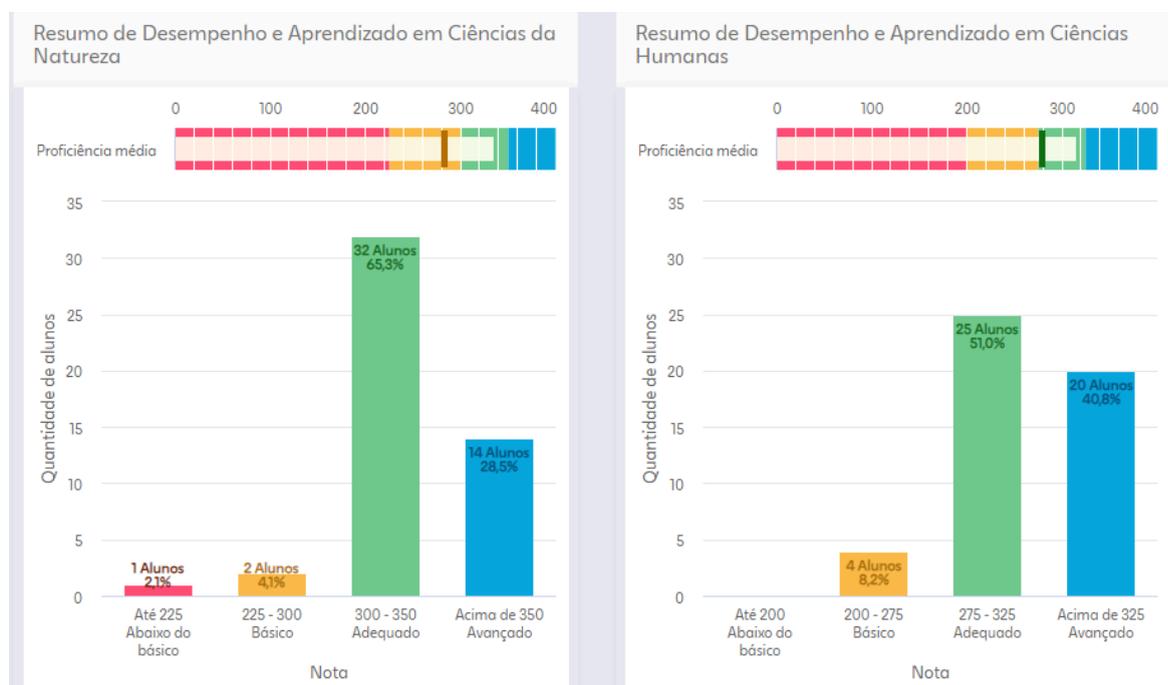
Gráfico 14 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Língua Portuguesa e Matemática 2023.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br>

Os estudantes do 9º ano, em 2023, na disciplina de Ciências da Natureza, demonstraram um bom desempenho e a maioria ficou no nível adequado. No nível abaixo do básico tivemos um estudante, o que equivale a um percentual de 2,1%; no nível básico observamos dois estudantes e um percentual de 4,1%; no nível adequado tivemos 32 estudantes, o que corresponde a 65,3%; no nível avançado houve 14 estudantes, o que equivale a 28,5%. Na área de Ciências Humanas não observamos nenhum estudante no nível abaixo do básico. No nível básico tivemos quatro estudantes e um percentual de 8,2%; no nível adequado foram 25 estudantes e um percentual de 51%; e no nível avançado, 20 estudantes, o que corresponde a 40,8%.

Gráfico 15 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Ciências da Natureza e Ciências Humanas 2023.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br>

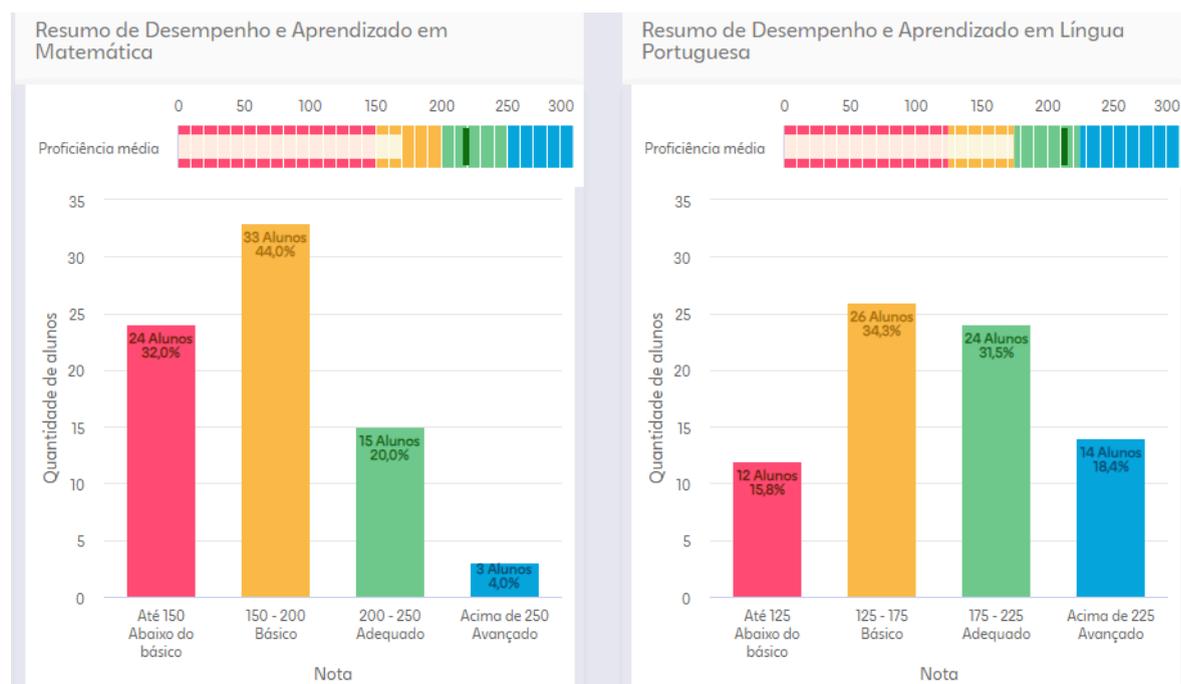
Percebemos que os estudantes conseguiram uma evolução em todas as áreas avaliadas. Os estudantes do 3º ano demonstraram crescimento, mas ainda temos alguns no nível abaixo do básico. Já no 9º ano houve um avanço maior, tendo em vista que em algumas disciplinas não observamos nenhum estudante no nível abaixo do básico e muitos se enquadraram nos níveis adequado e avançado.

5.1.3 La Salle Pelotas

Os estudantes do 3º ano, em 2022, na disciplina de Matemática, em sua maioria, ficaram nos níveis abaixo do básico e básico. No nível abaixo do básico tivemos 24 estudantes e um percentual de 32%; no nível básico ficamos com 33 estudantes, o que corresponde a 44%; no nível adequado tivemos 15 estudantes e um percentual de 20% e no nível avançado tivemos três estudantes, o que equivale a 4%. Na disciplina de Língua Portuguesa obtivemos a maioria dos estudantes entre os níveis básico e adequado. No nível abaixo do básico tivemos 12 estudantes e um percentual de 15,8%; no nível básico tivemos 26 estudantes, o que equivale a

34,3%; no nível adequado tivemos 24 estudantes e um percentual de 31,5%; já no nível avançado tivemos um total de 14 estudantes, o que corresponde a 18,4%.

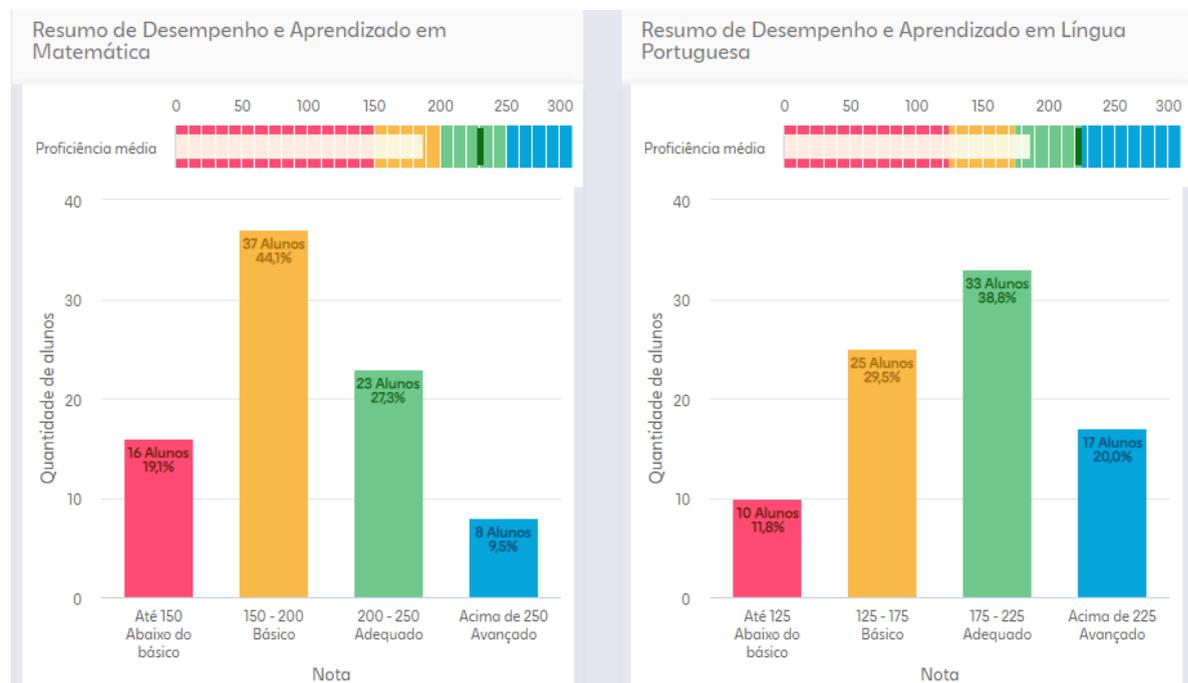
Gráfico 16 - Desempenho dos estudantes do 3º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2022.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br>

Os estudantes do 3º ano do Colégio La Salle Pelotas, em 2023, na disciplina de Matemática obtiveram um crescimento nos níveis básico, adequado e avançado. No nível abaixo do básico tivemos 16 estudantes e um percentual de 19,1%; no nível básico tivemos 37 estudantes e um percentual de 44,1%; no nível adequado tivemos um total de 23 estudantes, o que corresponde a 27,3%; e no nível avançado tivemos oito estudantes, o que equivale a 9,5%. Na disciplina de Língua Portuguesa, em 2023, percebemos um avanço no nível adequado. No nível abaixo do básico tivemos 10 estudantes e um percentual de 11,8%; no nível básico foram 25 estudantes, o que corresponde a 29,5%; no nível adequado observamos 33 estudantes, ou seja, 38,8%; e no nível avançado obtivemos um total de 17 estudantes e um percentual de 20%. Podemos observar que houve um crescimento na aprendizagem dos estudantes nas disciplinas avaliadas.

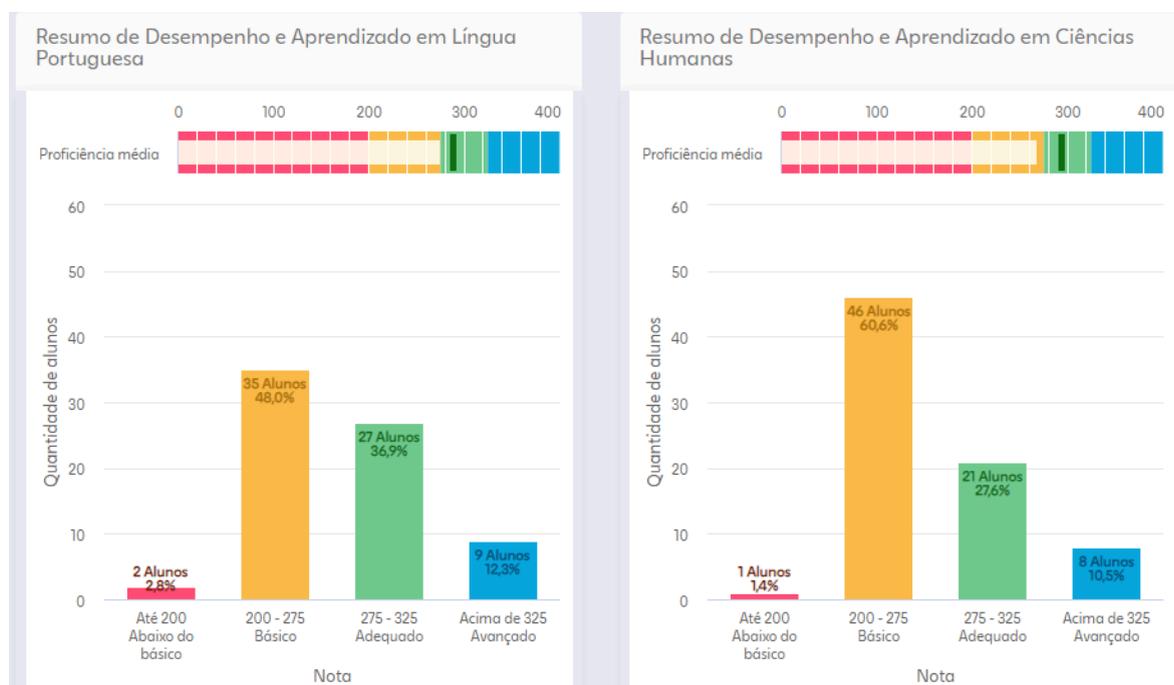
Gráfico 17 - Desempenho dos estudantes do 3º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2023.



Fonte: Plataforma Evolucional: <https://simulados.evolucional.com.br>

A maioria dos estudantes do 9º ano, em 2022, na disciplina de Língua Portuguesa, enquadrou-se no nível básico. No nível abaixo do básico tivemos dois estudantes e um percentual de 2,8%; no nível básico houve 35 estudantes, o que corresponde a 48%; no nível adequado observamos 27 estudantes e um percentual de 36,9%; já no nível avançado foram nove estudantes, o que equivale a 12,3%. Na área de Ciências Humanas a maioria ficou no nível básico. No nível abaixo do básico tivemos apenas um estudante, o que corresponde a 1,4%; no nível básico ficaram 46 estudantes, o que equivale a 60,6%; no nível adequado tivemos 21 estudantes e um percentual de 27,6%; e no nível avançado foram oito estudantes e um percentual de 10,5%. Percebemos um avanço dos estudantes em comparação ao ano anterior.

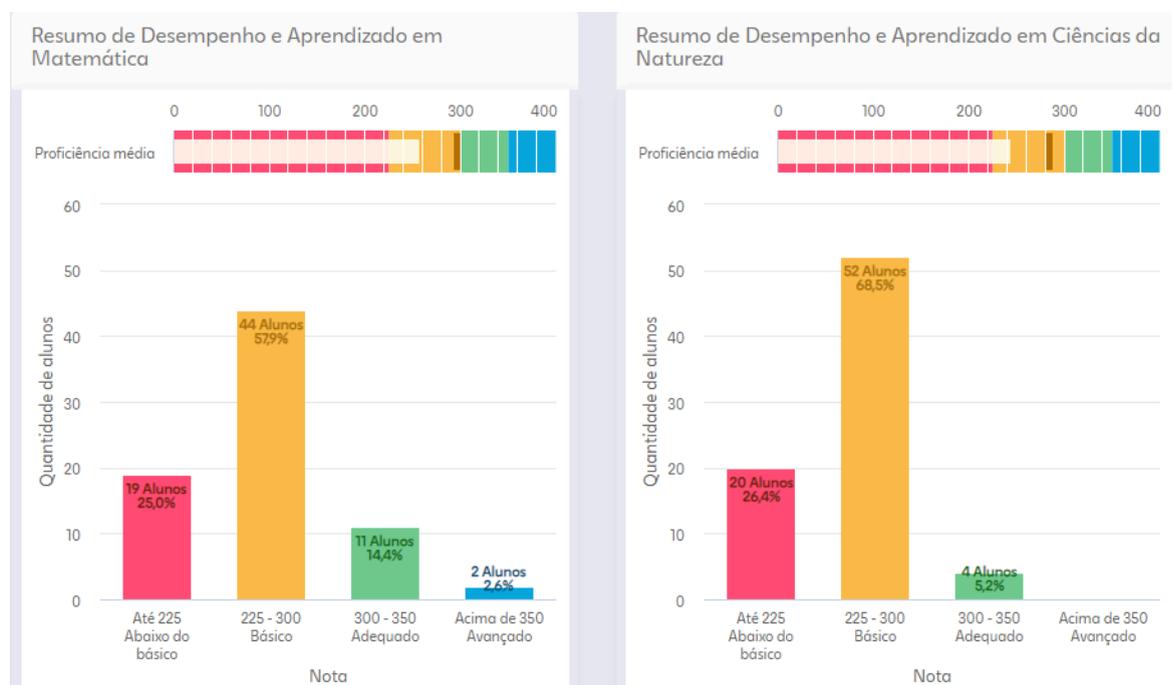
Gráfico 18 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Língua Portuguesa e Ciências Humanas 2022.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br>

Os estudantes do 9º ano, em 2022, na disciplina de Matemática a maior parte dos estudantes ficaram no nível básico. No nível abaixo do básico tivemos 19 estudantes e um percentual de 25%; no nível básico observamos 44 estudantes e um percentual de 57,9%; no nível adequado foram 11 estudantes, o que corresponde a 14,4%; e no nível avançado tivemos dois estudantes e um percentual de 2,6%. Na disciplina de Ciências da Natureza não houve nenhum estudante no nível avançado. No nível abaixo do básico tivemos 20 estudantes, o que corresponde a 26,4%; no nível básico vemos 52 estudantes e um percentual de 68,5%; e no nível adequado tivemos quatro estudantes e um percentual de 5,2%.

Gráfico 19 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Matemática e Ciências da Natureza 2022.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br>

Os estudantes do 9º ano, em 2023, na disciplina de Matemática obtiveram um rendimento melhor comparado ao ano anterior. No nível abaixo do básico tivemos 14 estudantes, o que corresponde a 19,2%; no nível básico observamos 27 estudantes e um percentual de 37%; no nível adequado houve 21 estudantes, o que equivale a 28,7%; e no nível avançado foram 11 estudantes e um percentual de 15%. Na disciplina de Ciências da Natureza a maioria dos estudantes ficou no nível básico. No nível abaixo do básico tivemos 11 estudantes e um percentual de 15,3%; no nível básico obtivemos 49 estudantes, o que corresponde a 68,1%; e no nível adequado foram 12 estudantes e um percentual de 16,6%. Não tivemos nenhum estudante que se enquadrou no nível avançado.

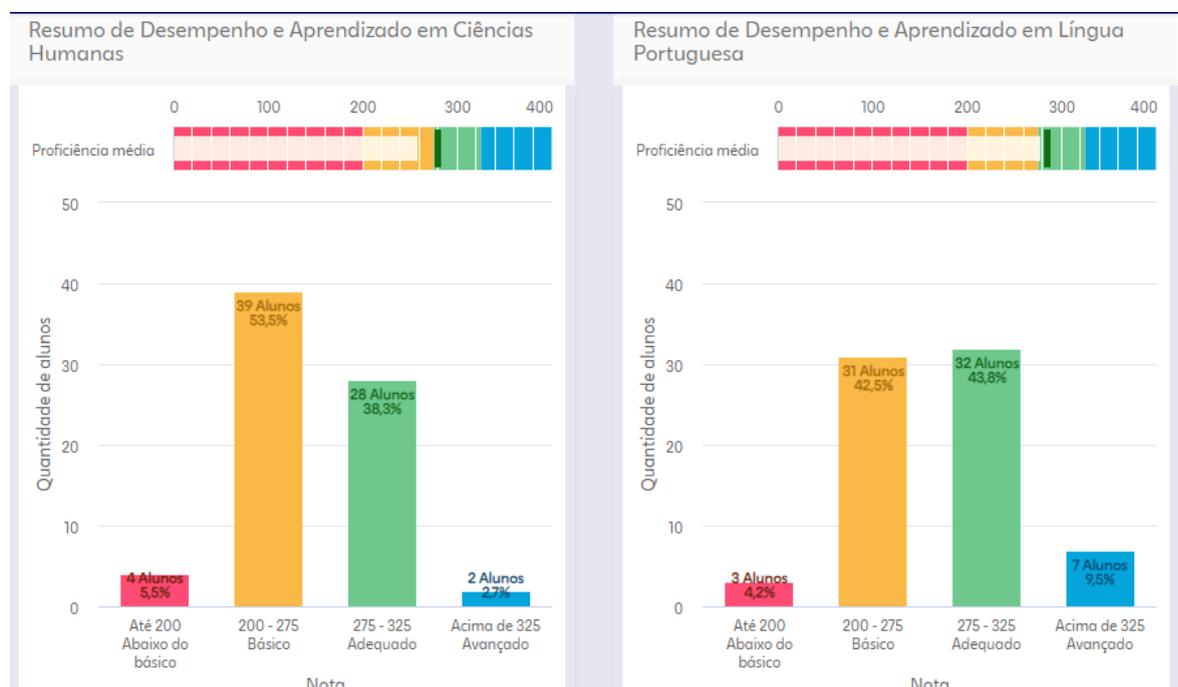
Gráfico 20 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Matemática e Ciências da Natureza 2023.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br>

Com relação aos estudantes do 9º ano, em 2023, na área de Ciências Humanas, a maioria ficou no nível básico. No nível abaixo do básico tivemos quatro estudantes e um percentual de 5,5%; 39 estudantes alcançaram o nível básico, o que corresponde a 53,5%; o nível adequado foi atingido por 28 estudantes e um percentual de 38,3%; e no nível avançado tivemos dois estudantes e um percentual de 2,7%. Na disciplina de Língua Portuguesa, três estudantes ficaram no nível abaixo do básico, o que corresponde a 4,2%; no nível básico foram 31 estudantes, o que equivale a 42,5%; no nível adequado tivemos 32 estudantes e um percentual de 43,8%; no nível avançado observamos sete estudantes, o que corresponde a 9,5%.

Gráfico 21 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Ciências Humanas e Língua Portuguesa 2023.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br>

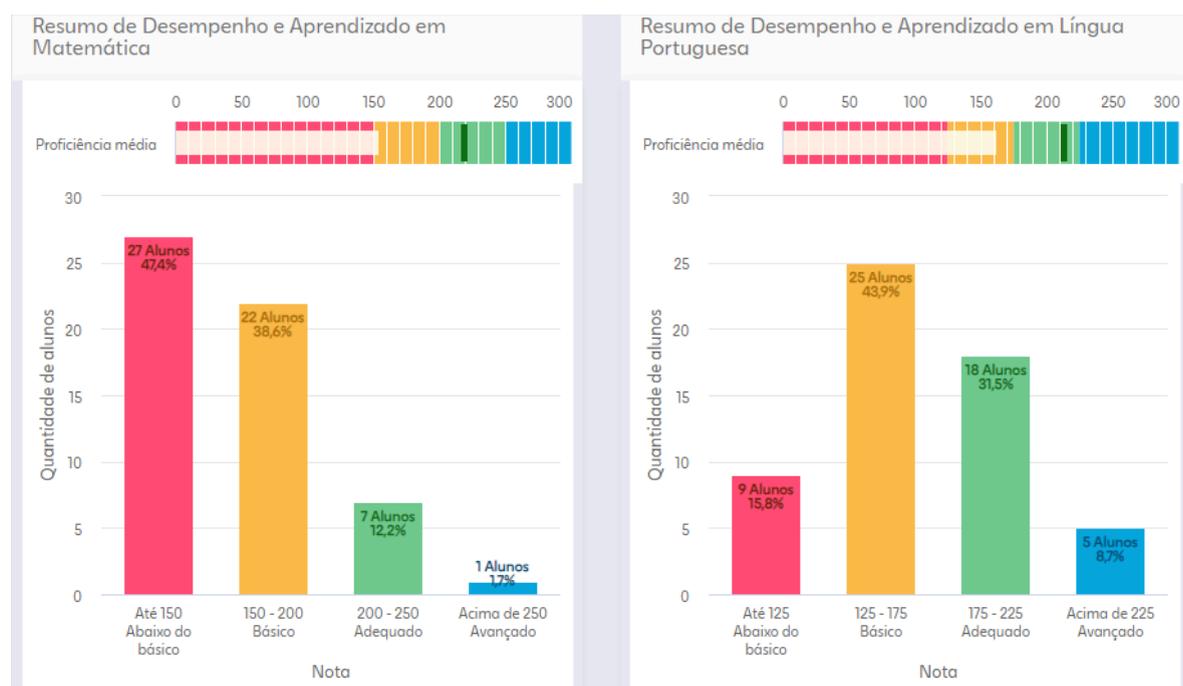
Conseguimos perceber uma evolução no rendimento dos estudantes em 2023, comparado ao ano de 2022. Podemos entender que as aulas online podem ter contribuído para um índice mais baixo do que no ano 2023, em que o contato com os professores pode ter feito a diferença na aprendizagem.

5.1.4 La Salle Zé Doca

Os estudantes do 3º ano, em 2022, demonstraram mais dificuldade na disciplina de Matemática e melhor desempenho na disciplina de Português. Na disciplina de Matemática tivemos 27 estudantes no nível abaixo do básico e um percentual de 47,4%; no nível básico observamos 22 estudantes, o que corresponde a 38,6%; no nível adequado tivemos sete estudantes e um percentual de 12,2%; e no nível avançado observamos um estudante, correspondente ao percentual de 1,7%. Na disciplina de Língua Portuguesa no nível abaixo do básico verificamos nove estudantes e um percentual de 15,8%; no nível básico tivemos 25 estudantes, o que equivale a 43,9%; no nível adequado foram 18 estudantes e um percentual de

31,5%; e o nível avançado foi alcançado por cinco estudantes, o que corresponde a 8,7%.

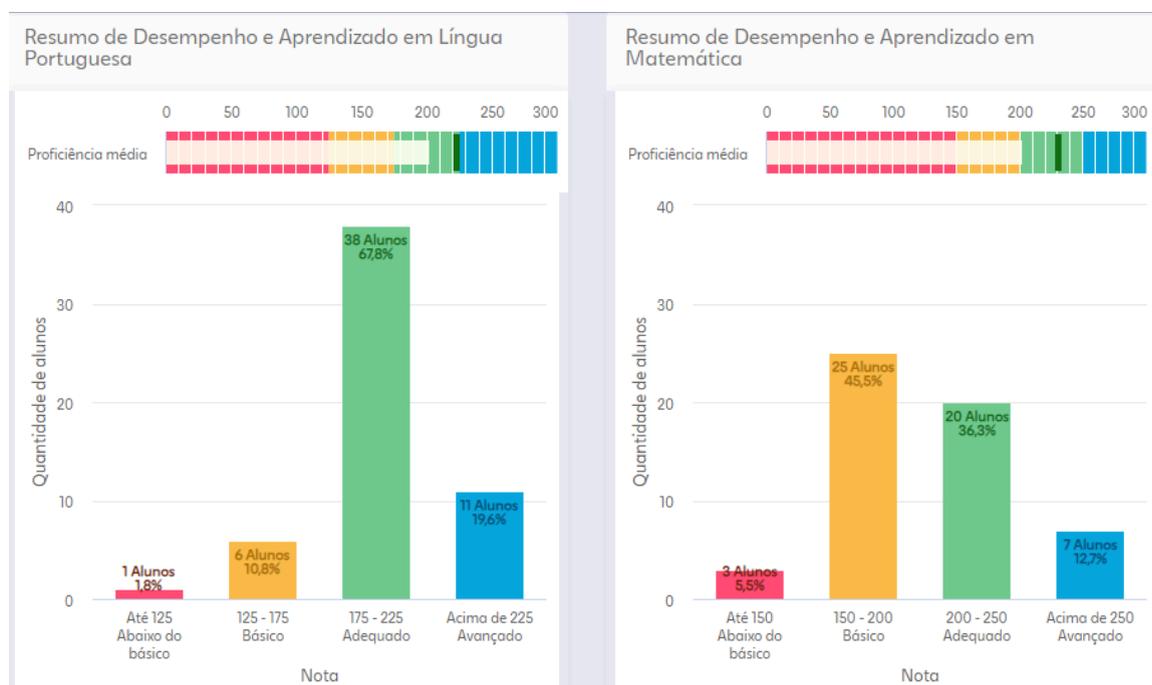
Gráfico 22 - Desempenho dos estudantes do 3º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2022.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br/simulados>

Os estudantes do 3º ano, em 2023, demonstraram avanço no rendimento nas duas disciplinas avaliadas. Na disciplina de Língua Portuguesa apenas um estudante obteve resultado no nível abaixo do básico, o que corresponde a 1,8%; no nível básico tivemos seis estudantes e um percentual de 10,8%; no nível adequado foram 38 estudantes, o que equivale a 67,8%; e no nível avançado observamos 11 estudantes e um percentual de 19,6%. Na disciplina de Matemática, três estudantes ficaram no nível abaixo do básico (5,5%); no nível básico foram 25 estudantes (45,5%); no nível adequado 20 estudantes, o que corresponde a 36,3%; e no nível avançado foram sete estudantes, num percentual de 12,7%.

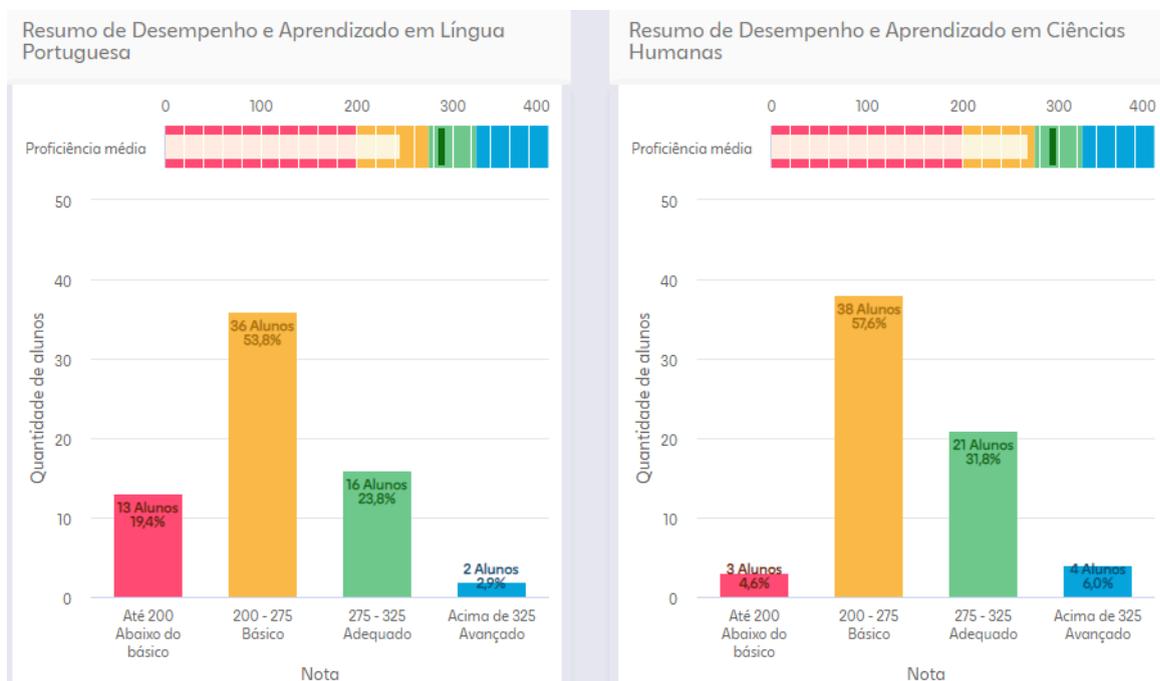
Gráfico 23 - Desempenho dos estudantes do 3º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2023.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br/simulados>

No que diz respeito aos estudantes do 9º ano, em 2022, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências Humanas, a maioria se enquadrou nos níveis básico e adequado. Na disciplina de Língua Portuguesa foram 13 estudantes e um percentual de 19,4%; no nível básico tivemos 36 estudantes, o que corresponde a 53,8%; no nível adequado observamos 16 estudantes e um percentual de 23,8%; e no nível avançado tivemos dois estudantes, em um percentual de 2,9%. Na área de Ciências Humanas tivemos três estudantes no nível abaixo do básico e um percentual de 4,6%; no nível básico foram 36 estudantes, o que equivale a 57,6%; no nível adequado tivemos 21 estudantes e um percentual de 31,8%; e no nível avançado verificamos quatro estudantes e um percentual de 6%.

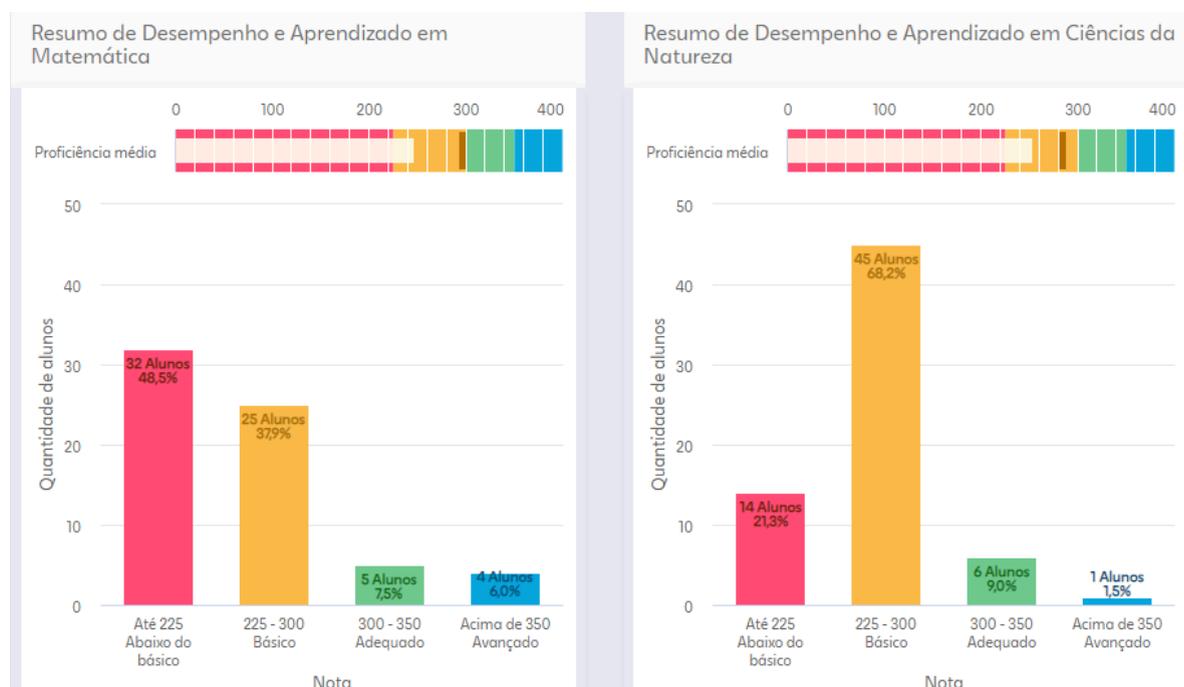
Gráfico 24 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Língua Portuguesa e Ciências Humanas 2022.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br/simulados>

Os estudantes do 9º ano, em 2022, nas disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza obtiveram um desempenho, na maioria, nos níveis abaixo do básico e básico, demonstrando maior dificuldade em Matemática. No nível abaixo do básico tivemos 32 estudantes, o que corresponde a 48,5%; no nível básico foram 25 estudantes em um percentual de 37,9%; no nível adequado observamos cinco estudantes (7,5%) e no nível avançado tivemos quatro estudantes, o que equivale a 6%. Na disciplina de Ciências da Natureza tivemos 14 estudantes no nível abaixo do básico, o que corresponde a 21,3%; no nível básico foram 45 estudantes (68,2%); no nível adequado tivemos seis estudantes (9%) e no nível avançado tivemos um estudante, o que corresponde a 1,5%.

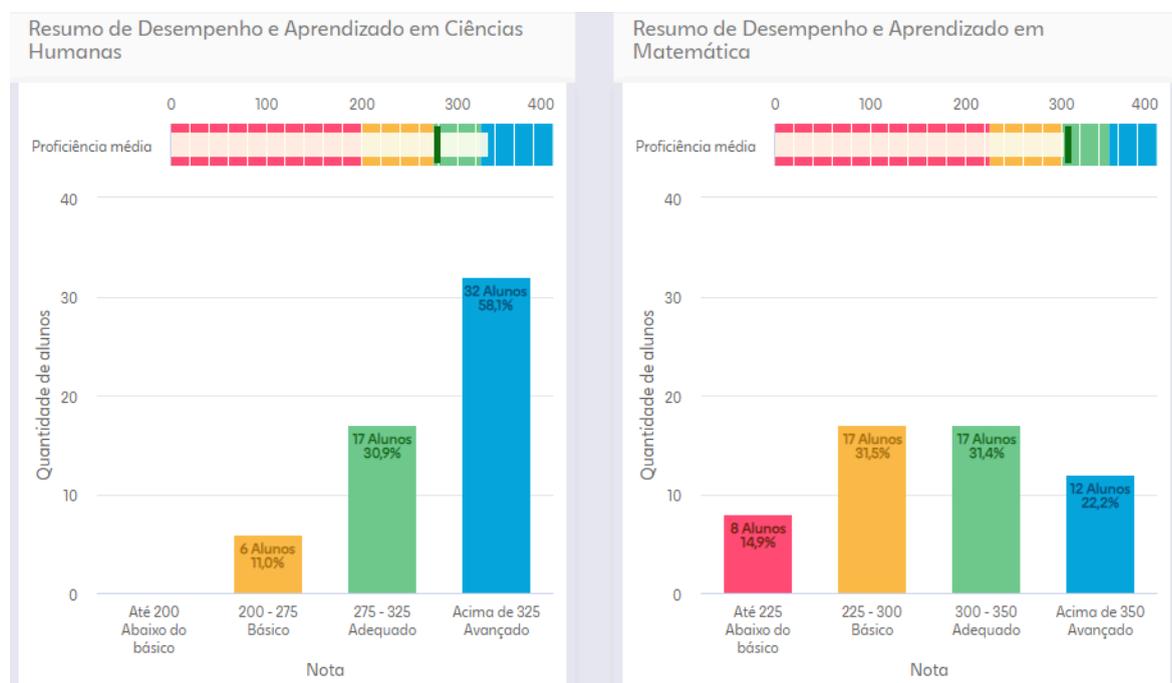
Gráfico 25 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Matemática e Ciências da Natureza 2022.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br/simulados>

Os estudantes do 9º ano, em 2023, nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza demonstraram avanço na aprendizagem. Na avaliação de 2022 a maioria ficou nos níveis abaixo do básico e básico, e na avaliação de 2023 a maioria enquadrou-se no nível avançado. Na área de Ciências Humanas, no nível abaixo do básico não verificamos nenhum estudante. No nível básico tivemos seis estudantes (11%); no nível adequado tivemos 17 estudantes, o que corresponde a 30,9% e no nível avançado foram 32 estudantes, em um percentual de 58,1%. Na disciplina de Matemática tivemos oito estudantes no nível abaixo do básico, o que corresponde a 14,9%; no nível básico tivemos 17 estudantes e um percentual de 31,5%; o mesmo número foi observado no nível adequado; já no nível avançado tivemos 12 estudantes, o que equivale a 22,2%.

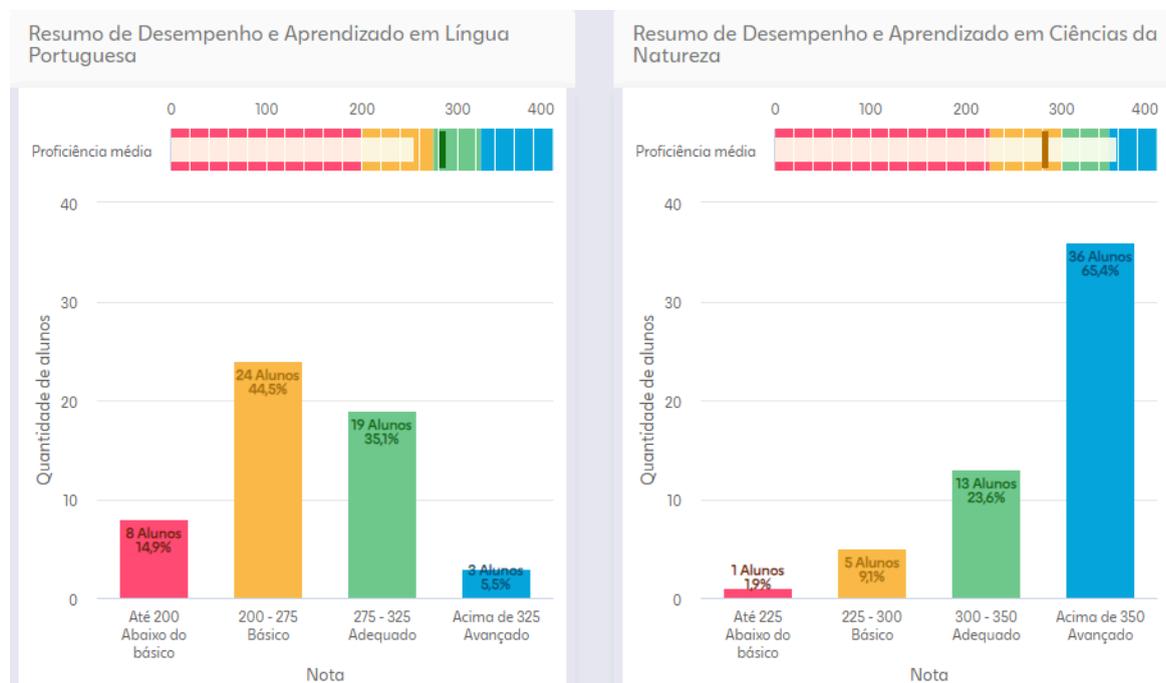
Gráfico 26 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Ciências Humanas e Matemática 2023.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br/simulados>

No que se refere aos estudantes do 9º ano, em 2023, na disciplina de Língua Portuguesa, a grande maioria ficou no nível básico. No nível abaixo do básico tivemos oito estudantes e um percentual de 14,9%; no nível básico foram 24 estudantes, o que corresponde a 44,5%; no nível adequado observamos 19 estudantes e um percentual de 35,1%; e no nível avançado tivemos três estudantes, o que equivale a 5,5%. Na disciplina de Ciências da Natureza a maioria dos avaliados ficou no nível avançado, com um percentual de 65,4% num total de 36 estudantes; no nível abaixo do básico observamos um estudante (1,9%); no nível básico verificamos cinco estudantes em percentual de 9,1%; no nível adequado tivemos 13 estudantes, o que equivale a 23,6%.

Gráfico 27 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Língua Portuguesa e Ciências da Natureza 2023.



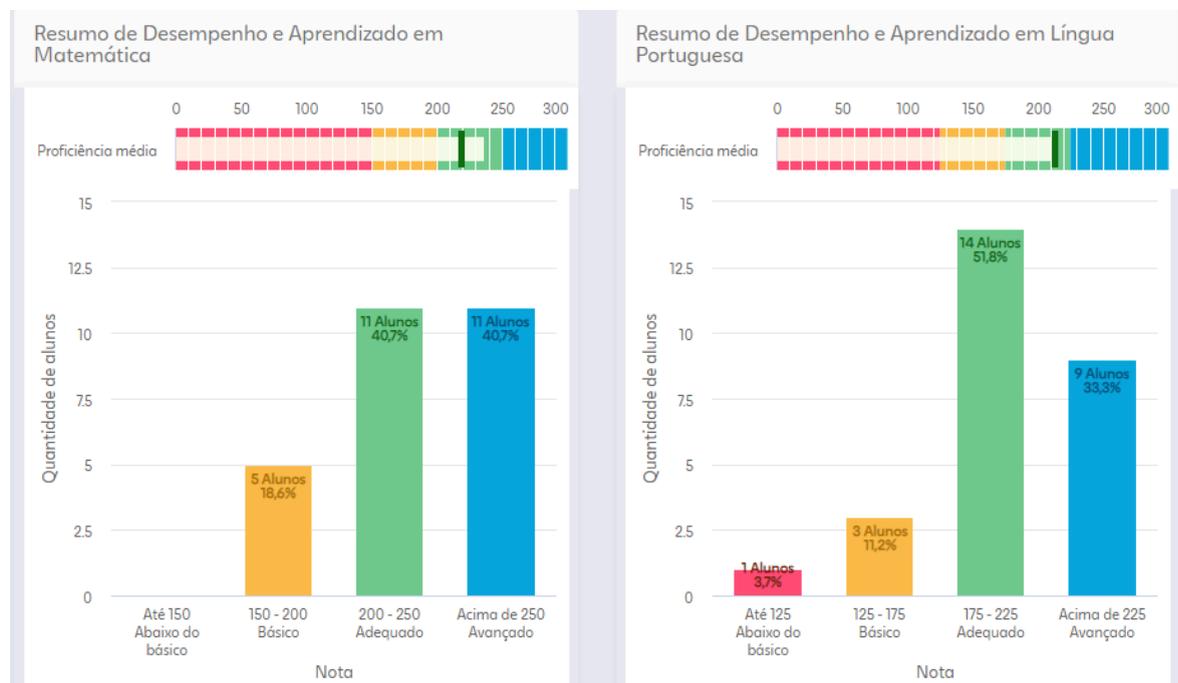
Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://simulados.evolucional.com.br/simulados>

Conseguimos perceber que os estudantes desta escola tiveram um avanço na avaliação de 2023, comparado à avaliação realizada no ano de 2022. Mesmo com o auxílio das tecnologias para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, percebemos dificuldades para obter sucesso na vida escolar.

5.1.5 La Salle Sapucaia

Os estudantes do 3º ano do ensino fundamental em 2022, na disciplina de matemática obtiveram um bom desempenho, pois a maioria dos estudantes ficaram nos níveis adequado e avançado. O percentual foi de 40,7%, o que corresponde a um total de 11 estudantes em cada nível. No nível básico percebemos um percentual de 18,6, o que corresponde a 5 estudantes. Na disciplina de Língua Portuguesa, a maioria dos estudantes está no nível adequado, com uma porcentagem de 51,8%, o que corresponde a um total de 14 estudantes. No nível avançado tivemos 9 estudantes e um percentual de 33,3%. No nível básico observamos 3 estudantes e um percentual de 11,2%, e no nível abaixo do básico obtivemos apenas 1 estudante, o que corresponde a 3,7%.

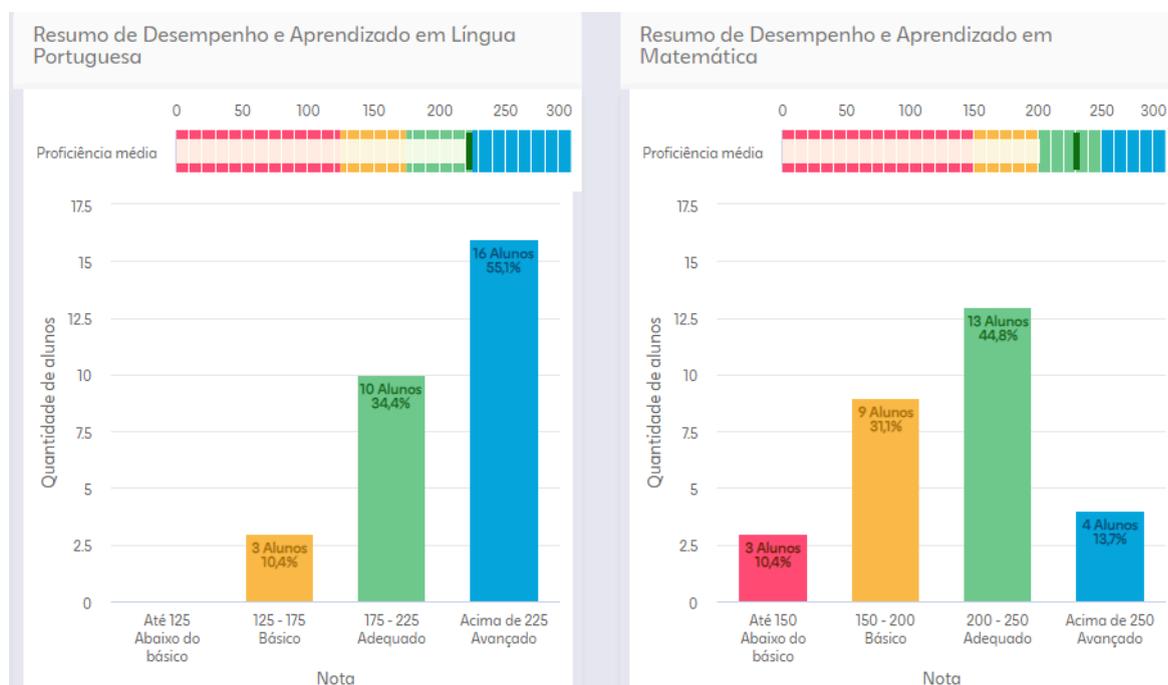
Gráfico 28 - Desempenho dos estudantes do 3º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2022.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://encr.pw/QRijm>

Os estudantes do 3º ano do ensino fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa obtiveram resultado satisfatório, pois a grande maioria ficaram no nível avançado, onde tivemos 16 estudantes e um percentual de 55,1%, já no nível adequado obtivemos um total de 10 estudantes o que corresponde a 34,4% e os demais, ou seja, 3 estudantes o que corresponde a 10,4% ficaram no nível básico. Na disciplina de Matemática obtivemos estudantes em todos os níveis. No nível abaixo do básico tivemos 3 estudantes e um percentual de 10,4%, no nível básico tivemos 9 estudantes o que corresponde a 31,1%, no nível adequado obtivemos um total de 13 estudantes, o que corresponde a 44,8% e no nível avançado tivemos um total de 4 estudantes e um percentual de 13,7%.

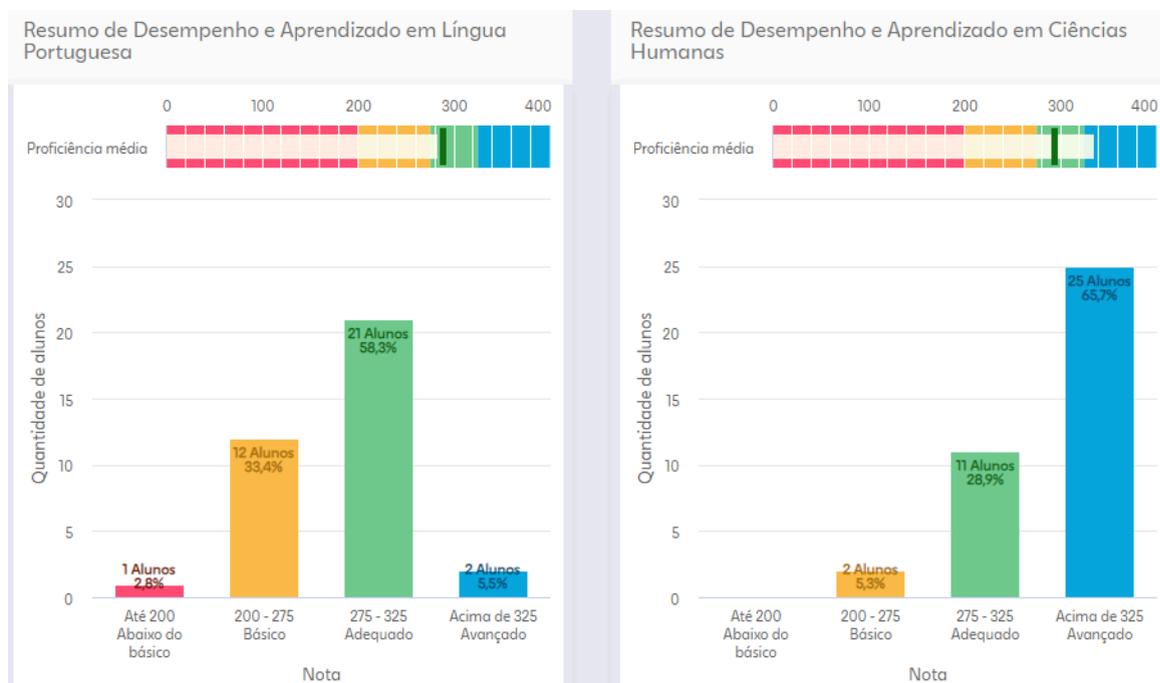
Gráfico 29 - Desempenho dos estudantes do 3º ano em Língua Portuguesa e Matemática 2023.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://acesse.dev/v5h1w>.

Os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa em 2022, obtiveram resultado satisfatório, onde a maioria se enquadrou no nível adequado, onde obtivemos um total de 21 estudantes e um percentual de 58,3%. No nível avançado tivemos 2 estudantes, o que corresponde a 5,5%. No nível básico tivemos 12 estudantes e um percentual de 33,4% e no nível abaixo do básico tivemos 1 estudantes, o que corresponde a 2,8%. Na área de Ciências Humanas tivemos um desempenho muito satisfatório, onde a maioria dos estudantes se enquadraram no nível avançado, correspondendo um percentual de 65,7%, ou seja, 25 estudantes. No nível adequado, tivemos 11 estudantes, o que corresponde a um percentual de 28,9% e 2 estudantes ficaram no nível básico, o que corresponde a 5,3%.

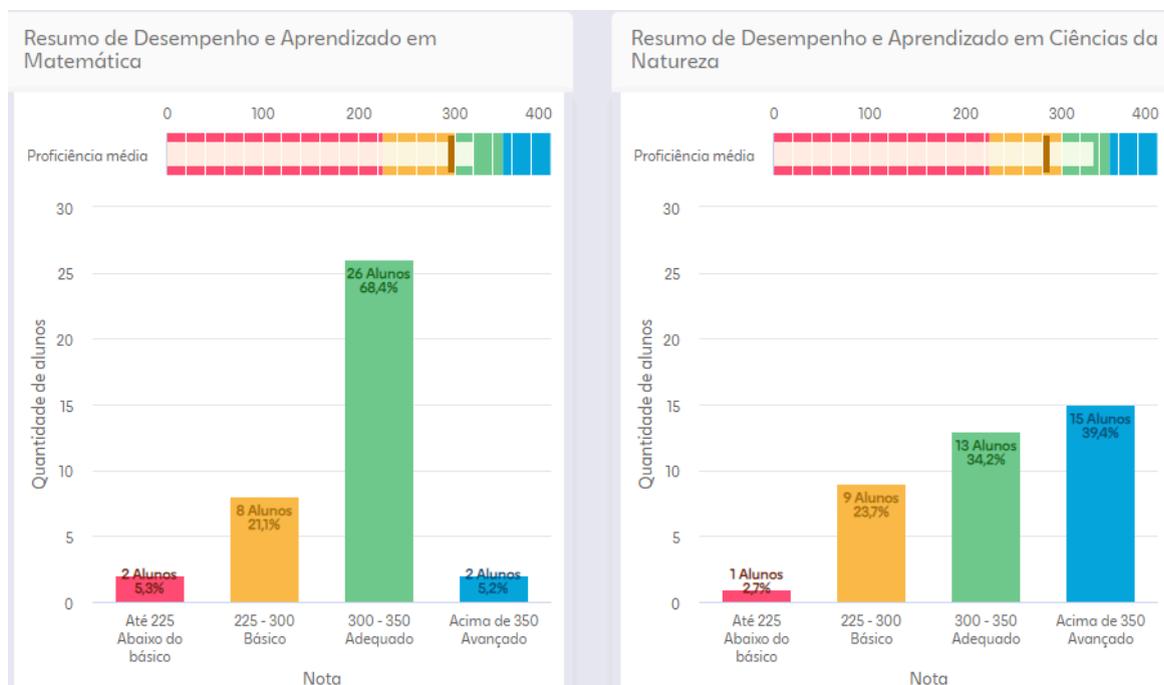
Gráfico 30 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Língua Portuguesa e Ciências Humanas 2022.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://encr.pw/2b2nr>.

Na disciplina de Matemática, os estudantes do 9º ano em 2022, tiveram um bom desempenho, onde a maioria se enquadrou no nível adequado. No nível abaixo do básico tivemos 2 estudantes e um percentual de 5,3%, no nível básico tivemos um total de 8 estudantes o que corresponde a 21,1%, no nível adequado obtivemos um percentual de 68,4% e um total de 26 estudantes e no nível avançado tivemos 2 estudantes, o que corresponde um total de 5,2%. Na área de Ciências da Natureza tivemos um bom resultado. No nível avançado tivemos um percentual de 39,4%, o que corresponde a 15 estudantes. No nível adequado obtivemos um total de 13 estudantes, o que corresponde a 34,2%, no nível básico tivemos 9 estudantes e um percentual de 23,7% e no nível abaixo do básico tivemos 1 estudante, o que corresponde a 2,7%.

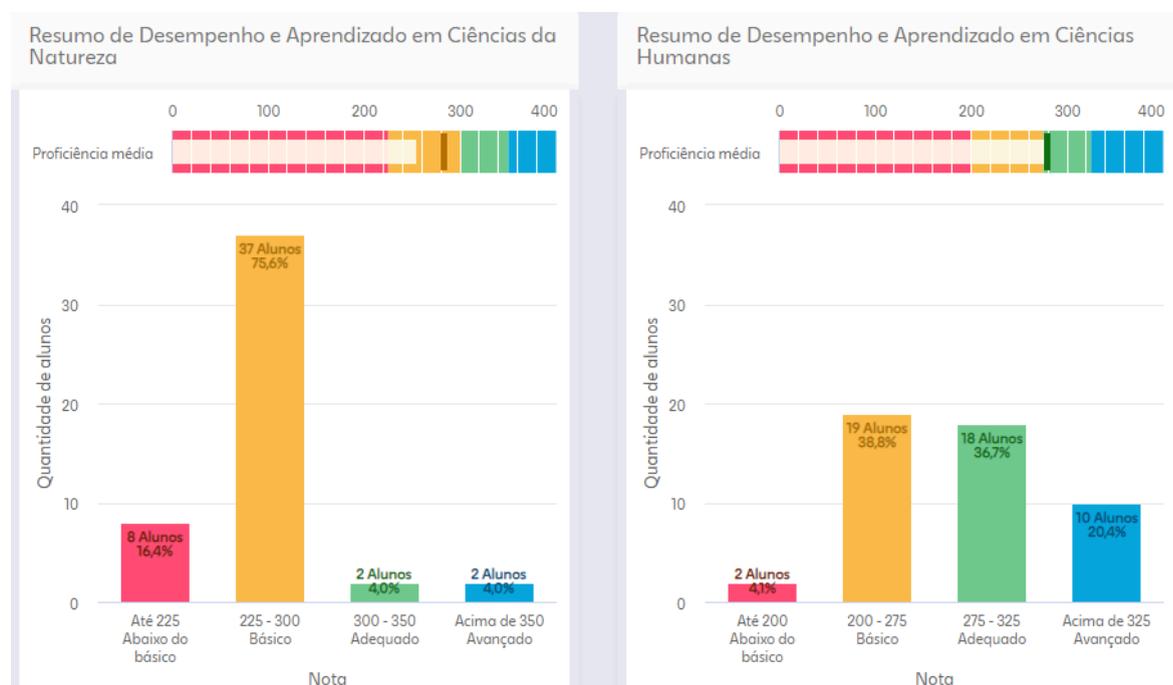
Gráfico 31 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Matemática e Ciências da Natureza 2022.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://acesse.dev/2b2nr>.

Os estudantes do 9º ano, em 2023 na disciplina de Ciências da Natureza obtiveram resultado, na grande maioria, no nível básico. No nível abaixo do básico tivemos 8 estudantes e um percentual de 16,4%, no nível básico tivemos 37 estudantes e um percentual de 75,6, no nível adequado tivemos um percentual de 4,0% e um total de 2 estudantes e o mesmo número no nível avançado, 2 estudantes o que corresponde a um percentual de 4,0%. Na área de Ciências Humanas tivemos 10 estudantes no nível avançado e um percentual de 20,4%, no nível adequado tivemos 18 estudantes, o que corresponde a 36,7%, no nível básico tivemos um total de 19 estudantes e um percentual de 38,8% e no nível abaixo do básico tivemos 2 estudantes e um percentual de 4,1%.

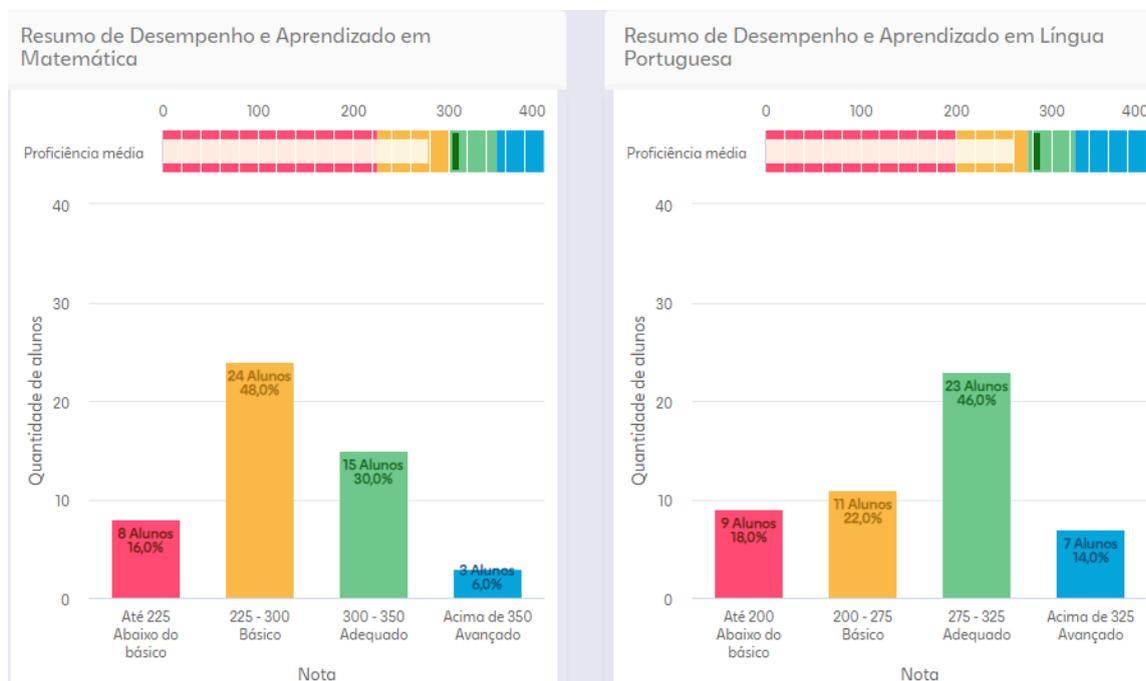
Gráfico 32 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Ciências da Natureza e Ciências Humanas 2023.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://acesse.dev/2b2nr>.

Os estudantes do 9º ano, em 2023, na disciplina de matemática tiveram um bom resultado, onde a maioria se enquadrou no nível básico. No nível avançado tivemos um percentual de 6,0%, o que corresponde a 3 estudantes. No nível adequado tivemos 15 estudantes e um percentual de 30%. No nível básico tivemos um total de 24 estudantes, o que corresponde a 48%. No nível abaixo do básico tivemos 8 estudantes e um percentual de 16%. Em 2023, percebemos que os estudantes tiveram um declínio na aprendizagem nesta disciplina, onde apresentaram um rendimento maior no nível básico e no ano de 2022 a maioria dos estudantes ficaram no nível adequado. Na disciplina de Língua Portuguesa, em 2023, os estudantes tiveram um bom desempenho. A grande maioria dos estudantes ficaram no nível adequado, onde tivemos um percentual de 46%, o que corresponde a 23 estudantes. No nível avançado tivemos 7 estudantes, o que corresponde a 14%. No nível básico tivemos 11 estudantes e um percentual de 22% e no nível abaixo do básico tivemos 9 estudantes e um percentual de 18%. Observamos que comparado ao ano anterior os estudantes tiveram um resultado melhor.

Gráfico 33 - Desempenho dos estudantes do 9º ano em Matemática e Língua Portuguesa 2023.



Fonte: Plataforma Evolucionar: <https://l1ng.com/j9IPW>

A partir dos dados analisados, identificamos que, na maioria das escolas, houve uma melhora na avaliação de 2023 em relação a 2022. Baseando-nos em Hoffmann (2008), podemos compreender que o retorno das aulas presenciais auxiliou o processo de avaliação que é contínuo no fazer pedagógico. Assim como traz Moran (2018) sobre o papel ativo do professor, que ao retornar presencialmente conseguiu fazer mais mediações de sucesso. Em todas as escolas, com exceção do La Salle Pão dos Pobres, na avaliação de 2022, muitos estudantes enquadraram-se no nível abaixo do básico. Percebemos que em 2023 os estudantes, de uma maneira geral, tiveram melhor desempenho em todas as áreas do conhecimento, tanto no 3º ano como no 9º ano.

Neste sentido, de acordo com Moran (2018), Diesel, Marchesan e Martins (2016), Berbel (2011) e Bacich (2018) reforçam que com as metodologias ativas os estudantes podem ter um maior aproveitamento, pois há um protagonismo maior, uma participação efetiva na sua própria aprendizagem. E podemos entender que a autonomia, trazida pelas metodologias ativas, melhora e valoriza, tanto a performance individual quanto a coletiva, pois os estudantes aprendem mais com a participação e entendimento das diferenças, fazendo com que os debates e

discussão proporcionem um crescimento de todos os envolvidos. Assim como ressaltamos no referencial teórico, em que destacamos que repensar as práticas pedagógicas permite ao educando uma aprendizagem mais sólida, assim como trazem Diesel, Marchesan e Martins (2016) sobre a aproximação das metodologias ativas como uma contribuição positiva no processo de ensino e aprendizagem. Refletir sobre as práticas auxilia o ato de avaliar, pois conforme coloca Luckesi (2011) a avaliação é esse processo de movimento e de construção do conhecimento, valorizado nas metodologias ativas.

Mesmo sabendo que os profissionais da educação precisaram se reinventar na pandemia e assim, buscar novas alternativas para superar as dificuldades tecnológicas, muitos estudantes ficaram desassistidos, e aqui nos referimos principalmente àqueles que frequentam as escolas pesquisadas. Os instrumentos utilizados pelos professores durante a pandemia serviram de suporte para oportunizar uma ação-reflexão, conforme nos traz Hoffmann (2008), o que auxiliou o processo formativo de toda ação pedagógica no formato de isolamento.

Após esse período, os professores precisaram repensar suas salas de aula e a presença das metodologias ativas oportunizaram um crescimento na aprendizagem dos estudantes. Camargo e Daros (2018) reforçam explicando que as metodologias ativas auxiliam nas lacunas deixadas na aprendizagem. Para Ausubel (1968), a aprendizagem significativa faz a relação com o conteúdo a ser aprendido e o conhecimento prévio (subsunçores), portanto, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na pandemia podem também servir de base e conhecimento prévio para ser trabalhado no retorno. Os estudantes podem fazer essa relação daquilo que de alguma forma foi trabalhado, porém só teve sentido quando os professores utilizaram outras metodologias para embasar esse conhecimento. Assim, podemos ressaltar a importância aula invertida enquanto uma metodologia ativa, como colocam Ferrarini, Saheb e Torres (2019):

A metodologia da sala de aula invertida, embora criada nesta última década em salas de aulas do ensino médio, pode, a princípio, não parecer uma metodologia ativa porque apenas inverte o modelo tradicional de aulas, ficando restrita ao conceito de aprendizagem baseada nos modelos convencionais, em que se disseminam explicações prontas, centradas na figura do professor. Por outro lado, ao utilizar-se das tecnologias digitais, modifica substancialmente o papel do professor em sala de aula, que passa a focar a aprendizagem dos alunos, tornando-os responsáveis também por esse processo, o que é um avanço considerável. (Ferrarini; Saheb; Torres, 2019, p.1)

Após esse formato de aulas online, sem a mediação física do professor, sem a interação presencial dos estudantes, podemos dizer que as metodologias ativas trouxeram uma nova perspectiva para a educação, pois as estratégias utilizadas nas aulas precisaram ser motivadoras e flexíveis, trazendo o protagonismo como a principal mudança. A avaliação realizada em 2022 e 2023 proporciona para as escolas a possibilidade de melhorias após verificar os dados. Isso possibilita melhorar a aprendizagem dos estudantes através das metodologias ativas, o que favorece a participação ativa e a autonomia dos envolvidos.

Trabalhar a partir de projetos também oportuniza o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para cada estudante buscar uma aprendizagem significativa. Luckesi (2011) ressalta que, através das metodologias ativas, o estudante pode aprender de diferentes formas. Essa é a verdadeira compreensão do protagonismo que tanto falamos, da busca pelo conhecimento e do querer aprender, que Ausubel (1968) chama de motivação, tendo o professor como mediador de todo esse processo. Moran (2018) enfatiza que a tecnologia permite o aprendizado coletivo entre todas as pessoas, elas estando perto ou não. Está aqui um facilitador de uma metodologia ativa que corrobora com a aprendizagem e a formação contínua, pois aproxima e é um articulador de um novo espaço e conceito de educação.

5.2 Formação pré-diálogo com o campo empírico

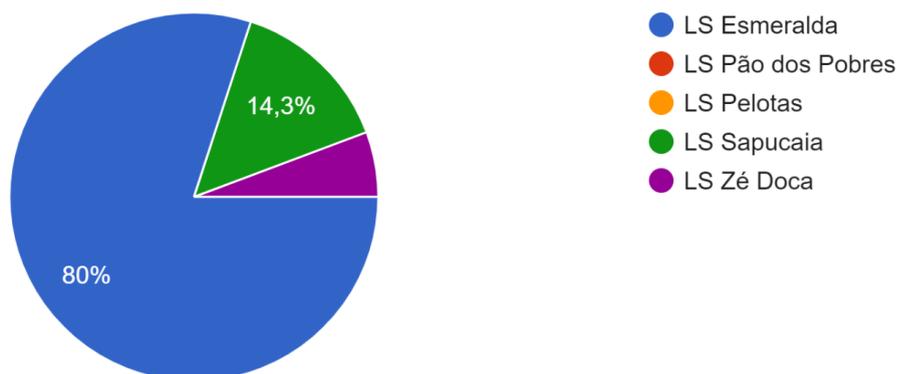
Assim como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a avaliação realizada pela Rede La Salle oportuniza para os gestores das escolas, pensar estratégias para melhorar a qualidade na educação de todos os estudantes atendidos pelas escolas de norte a sul do Brasil. A fim de pensarmos em estratégias para o incentivo do uso das metodologias ativas nas escolas pesquisadas, uma vez que acreditamos que elas podem auxiliar a melhorar a performance dos estudantes, pensamos em promover um curso de formação para os professores e equipes pedagógicas, para falar e oportunizar a partilha de experiências entre os (as) colegas sobre as metodologias ativas. O convite para o curso foi enviado aos diretores das escolas que participaram da pesquisa, para fazerem a divulgação aos professores. Tivemos 35 professores inscritos: 80% da Escola La Salle Esmeralda, o que corresponde a 28 professores, 14,3% da Escola La Salle Sapucaia, o que

corresponde a 5 professores e 5,7% da Escola La Salle Zé Doca, o que corresponde a 2 professores. O gráfico abaixo apresenta os percentuais.

Gráfico 34 - Número de inscritos por escola no Curso de Formação.

Escola que atua

35 respostas



Fonte: formulário de inscrição elaborado pela autora (2024).

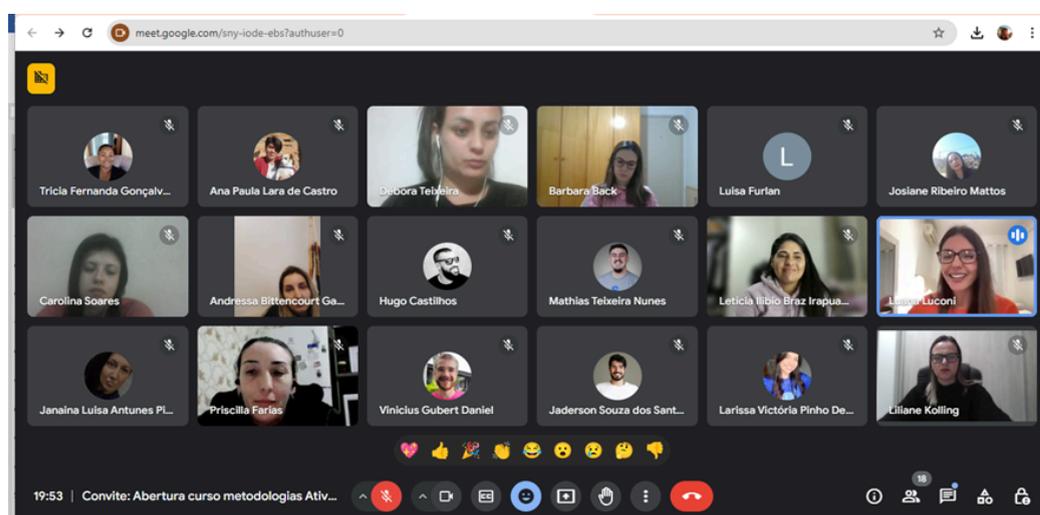
O curso foi realizado de forma online, para corroborar com a tese desta pesquisa de Doutorado sobre a aprendizagem dos estudantes pós-pandemia e o uso de metodologias ativas, qual seja: A situação da aprendizagem dos estudantes do terceiro ano do Fundamental I e do nono ano do Fundamental II das escolas assistenciais da Rede La Salle no contexto pós-pandemia pode melhorar e as metodologias ativas são estratégias indicadas para a superação das dificuldades. A pesquisa traz a preocupação do crescimento cognitivo dos estudantes que têm menos acesso à Internet e oportunidades de aprendizagem. A escolha dos níveis se justifica pelo fato de o terceiro ano ser o final do ciclo de alfabetização e o nono ano ser o período que fecha o ciclo do estudante no Ensino Fundamental.

Compreendendo a importância da formação continuada para professores das escolas assistenciais e buscando um espaço de capacitar o seu fazer pedagógico, entendemos que o curso viabilizou novas perspectivas e reflexões sobre as práticas docentes, mostrando-se relevante para qualificar os processos para desenvolver as competências e habilidades dos estudantes, colaborando com o movimento de abandono do ensino transmissivo e conteudista, tornando a aprendizagem significativa através de metodologias diversificadas. O objetivo geral do curso foi proporcionar aos educadores das escolas assistenciais o compartilhamento de

saberes, experiências através das metodologias ativas e reflexões sobre as metodologias ativas, após um período de distanciamento que a pandemia possibilitou com o uso das tecnologias.

Iniciamos o curso no dia 28 de agosto de 2024, com a professora Letícia Fonseca, partilhando suas experiências no Colégio Marista Vettorello, com a prática da aula invertida: “Como ensinar inglês numa abordagem filosófica e afetiva nas escolas assistenciais”. Neste dia tivemos 21 participantes. As imagens 1 e 2 registram alguns dos momentos vivenciados.

Imagem 1 - Foto 1 do primeiro dia do curso de formação



Fonte: produção da autora a partir de foto da tela do computador, no dia 28 de agosto de 2024.

Imagem 2 - Foto 2 do primeiro dia do curso de formação.



Fonte: produção da autora a partir de foto da tela do computador, no dia 28 de agosto de 2024.

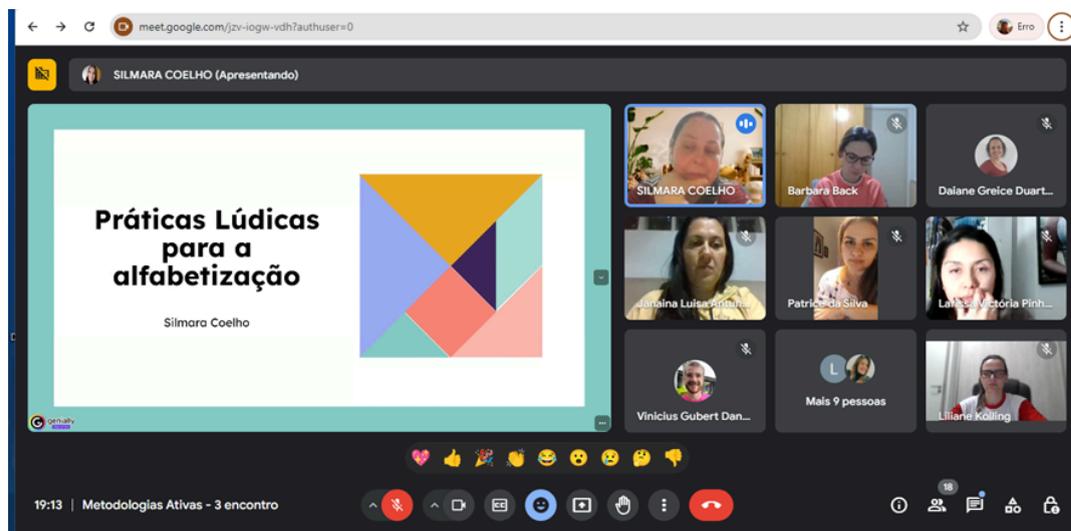
A palestrante enfatizou sobre a importância de oportunizar aos estudantes o estudo antecipado do conteúdo a ser trabalhado e, a partir do que eles estudaram em casa, o professor apenas complementa com mais explicações e facilita o momento tira-dúvidas, incentivando a buscarem uma aprendizagem significativa, valorizando os debates e discussões sobre o tema estudado. Neste sentido, ressalta Moran (2015):

Um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. É o que se chama de aula invertida. A combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais, jogos, com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam, também, no seu próprio ritmo. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. (Moran, 2015, p. 22-23)

A partir do exposto, podemos compreender que o uso das metodologias ativas favorece a aprendizagem centrada no estudante, buscando a construção do conhecimento através de metodologias variadas, oportunizando o desenvolvimento das habilidades de cada indivíduo.

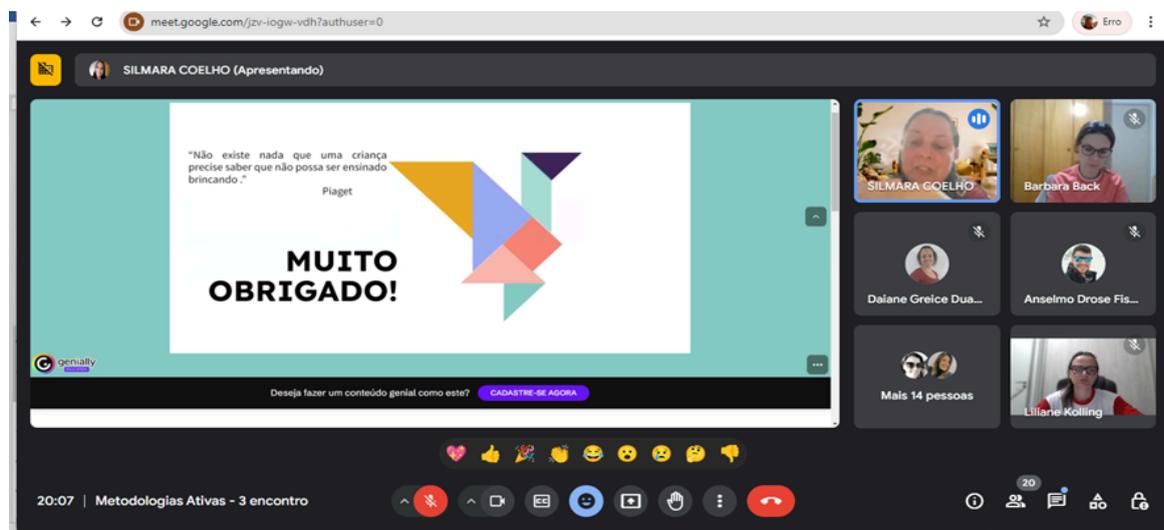
No segundo dia de curso, dia 10 de setembro de 2024, tivemos a fala da professora Silmara Coelho, que trouxe a temática: “A importância da ludicidade na alfabetização”. Além da partilha sobre suas aulas na prefeitura de Canoas, município do Rio Grande do Sul, a palestrante trouxe alguns aplicativos para incentivar os participantes. Neste dia tivemos 20 participantes. As imagens 3 e 4 registram alguns desses momentos.

Imagem 3 - Foto 1 do segundo dia de curso de formação.



Fonte: produção da autora a partir de foto da tela do computador, no dia 10 de setembro de 2024.

Imagem 4 - Foto 2 do segundo dia de curso de formação.



Fonte: produção da autora a partir de foto da tela do computador, no dia 10 de setembro de 2024.

O processo de alfabetização, principalmente com crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social, torna-se mais desafiador quando o meio não oportuniza o letramento, essencial para embasar e concretizar a prática da língua escrita. Neste sentido, Ferreiro (2004) ressalta:

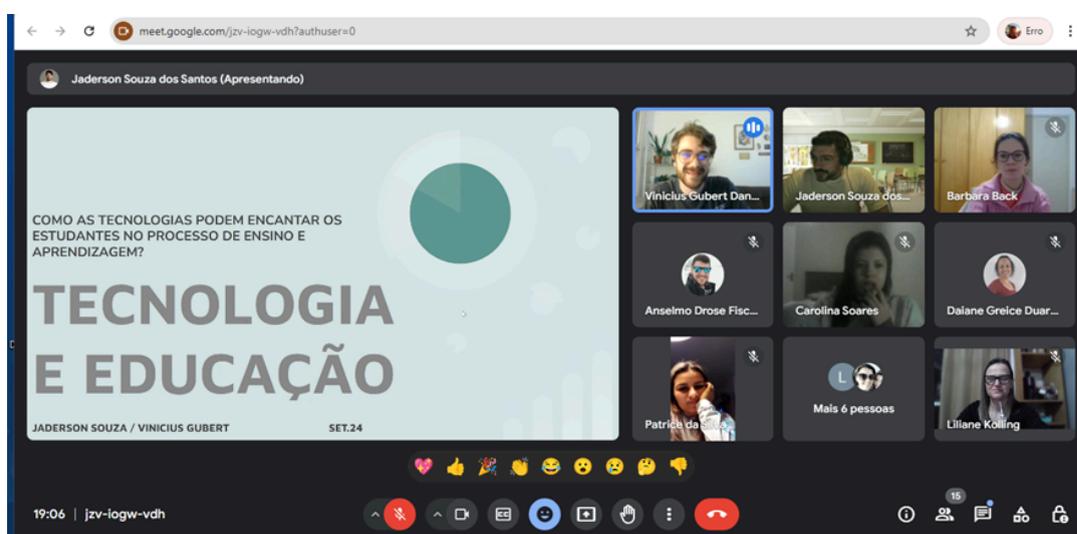
Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses “mínimos de alfabetização”, que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar a sua produtividade em uma fábrica, contudo não teremos formar cidadãos para este presente nem para o futuro

próximo. Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta. (Ferreiro, 2004, p.54)

A palestrante trouxe muitos exemplos de metodologias ativas para despertar o interesse dos estudantes no processo de alfabetização, sempre oportunizando momentos de aprendizagem através de brincadeiras e desafios que estimulem a busca pelo conhecimento. Nas escolas de contextos mais vulneráveis, muitas vezes, os estudantes encontram dificuldades para se alfabetizar e os professores deparam-se com jovens não alfabetizados nos anos finais do ensino fundamental. Portanto, acreditamos que utilizar diferentes metodologias, que facilitem a aprendizagem e o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, pode auxiliar na melhoria da qualidade na educação, transformando a vida desses estudantes.

No dia 18 de setembro tivemos a palestra com os professores Vinícius Gubert (professor de Arte) e Jaderson Santos (professor de História), na Escola La Salle Esmeralda, com a temática: “Como as tecnologias podem encantar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem”. Os palestrantes trouxeram metodologias ativas que utilizam nas suas aulas para oportunizar o protagonismo dos estudantes, bem como dicas de aplicativos e o uso da agenda para auxiliar na organização dos planejamentos, como registram as imagens 5 e 6, na sequência. Neste dia tivemos 21 participantes.

Imagem 5 - Foto 1 do terceiro dia de curso de formação.



Fonte: produção da autora a partir de foto da tela do computador, no dia 18 de setembro de 2024.

Imagem 6 - Foto 2 do terceiro dia de curso de formação



Fonte: produção da autora a partir de foto da tela do computador, no dia 18 de setembro de 2024.

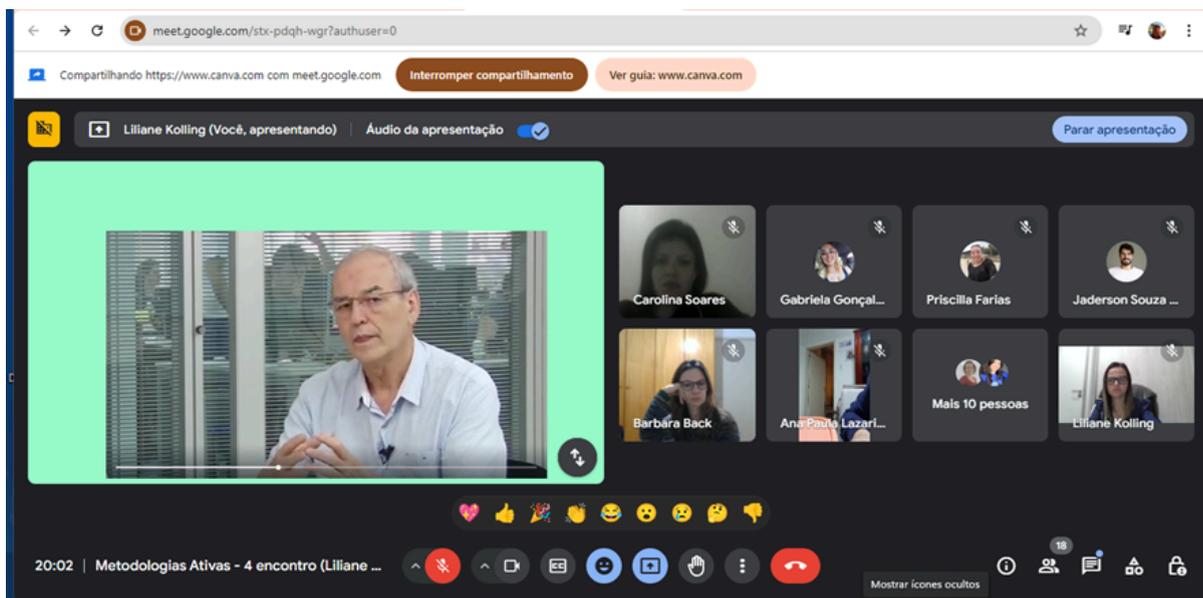
Os palestrantes trouxeram, nas suas falas, a importância de utilizar vários aplicativos e metodologias ativas variadas para que os estudantes consigam escolher qual a melhor maneira de aprender, já que todos somos diferentes. neste sentido, Moran (2015) explica que uma estratégia interessante pode ser a mescla entre o presencial e o virtual:

Essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola. Uma outra mescla, ou blended é a de prever processos de comunicação mais planejados, organizados e formais com outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, onde há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência de imagens, ideias e vídeos constante. (Moran, 2015, p.16)

Como vimos, não há mais espaço para sala de aula tradicional, com mesas enfileiradas e o professor como detentor do conhecimento. Atualmente, temos outra visão desta educação que promove e desenvolve a autonomia e o protagonismo dos estudantes para viverem felizes nesta sociedade muitas vezes injusta e desigual.

No dia 24 de setembro tivemos o quarto encontro do curso com as palestrantes: Liliane Kolling (autora) e Hildegard Jung (orientadora). Neste encontro falamos sobre “O uso das metodologias ativas como ferramenta de aprendizagem”, além de fazer uma retrospectiva de todos os encontros anteriores. Neste dia tivemos 19 participantes. Assim como registram as imagens 7 e 8.

Imagem 7 - Foto 1 do quarto dia de curso de formação



Fonte: produção da autora a partir de foto da tela do computador, no dia 24 de setembro de 2024.

Imagem 8 - Foto 2 do quarto dia de curso de formação



Fonte: produção da autora a partir de foto da tela do computador, no dia 24 de setembro de 2024.

As palestrantes trouxeram exemplos de metodologias ativas, bem como dialogaram com os participantes sobre atividades desenvolvidas em salas de aula. Os autores citados na palestra foram Moran (2018), no que concerne ao significado das metodologias ativas, e Gardner (1995), a partir de um vídeo sobre as inteligências múltiplas. A partir dos autores compreendemos que o uso das metodologias ativas impactam na aprendizagem dos estudantes, uma vez que

precisam de interação para aprender. Além disso, ao passo que diversificamos as metodologias e desafiamos os estudantes, a aprendizagem se vê facilitada. Gardner (1995) explica que a resolução de problemas implica em inteligência:

Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. (Gardner, 1995, p.21)

Pensar em diferentes metodologias reforça a tendência de motivar a aprendizagem de todos os estudantes, sem exceção. Inovar é repensar novas metodologias e dar possibilidades de desenvolver as habilidades e competências dos estudantes. Dessa forma, trabalhar contemplando as inteligências múltiplas e propor metodologias ativas permitirá uma integração maior entre os estudantes, respeitando as diversidades e o processo de aprendizagem de cada indivíduo, pois cada um aprende de uma maneira. Além disso, nem sempre os estudantes terão interesse pela mesma atividade, mas se as propostas forem interessantes e desafiadoras do ponto de vista discente, chamam a atenção. Assim como coloca Gardner (1995), seria excelente se todas as crianças tivessem acesso a recursos como:

[...] desenhar em perspectiva, compor rima, realizar experiências químicas, criar um programa de computador. Seria desejável, no melhor de todos os mundos possíveis, que todas as crianças pudessem ter acesso a todas essas atividades. (Gardner, 1995, p.167).

Ao proporcionar metodologias diversificadas, respeitamos o processo de aprendizagem de cada estudante, sem discriminar preferências e habilidades, oportunizando que todos tenham sucesso na sua vida escolar. Almeida *et al.* (2017) ressaltam que:

Assim, ao diversificar suas metodologias de ensino com o respaldo dessa teoria, o educador estará contemplando o desenvolvimento de todos os tipos de inteligências que os indivíduos possuem e, conseqüentemente, estará contribuindo para fomentar uma educação para todos. (Almeida *et al.*, 2017, p.100)

No momento em que o professor faz o seu planejamento e pensa em diversas metodologias ativas, podemos dizer que este está pensando em todos seus estudantes, pois cada um aprende de maneira diferente e diversificando a possibilidade de atingir os objetivos propostos, fica mais evidente. Com isso, os

estudantes sentem que estão incluídos e que são capazes de superar as dificuldades. Para Chen (2001):

Experiências educacionais ricas são essenciais para o desenvolvimento da configuração de interesses e capacidades exclusiva de cada pessoa. Os alunos que apresentam problemas em algumas matérias, como leitura ou matemática, não são necessariamente inadequados em todas as áreas. (Chen, 2001, p.13)

Finalmente, com o uso das metodologias ativas, tanto o professor quanto os estudantes percebem maior autonomia e busca por novos conhecimentos. Para tanto, fica visível o protagonismo dos estudantes, objetivo primordial para promover a qualidade na educação.

5.3 Diálogo com o campo empírico

Após o curso sobre Metodologias Ativas fizemos uma Roda de Conversa com os participantes no formato *online*. Aos poucos a autora foi fazendo provocações com alguns questionamentos (Apêndice B) importantes para iniciarmos a discussão sobre o tema e também momento de reflexão sobre a sua prática. Além de disponibilizar o microfone para ouví-los, pois alguns estavam com dificuldade para falar (por falta de microfone), foi colocada no *chat*⁷ a seguinte provocação: “O que o curso agregou na sua prática?”; “O uso das Metodologias Ativas auxilia a aprendizagem dos estudantes?”

O primeiro participante a se manifestar foi PJ⁸: Eu acho que o curso foi ótimo, porque nos manteve em movimento... Ainda mais porque é um conhecimento filtrado, trazido por gente qualificada. Eu busco me qualificar sempre, mas é muuuito mais fácil quando tem gente boa pra nos ajudar com esse movimento”. Em seguida tivemos a participação do PV: “Manter a aprendizagem sem inércia, em estado de movimento! Isso nos motiva e engaja os estudantes”. Esse relato reforça o que traz Freire (2014) sobre a reflexão crítica da prática ser baseada em um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer, beneficiando o processo de aprendizagem dos estudantes. A participante PL comentou:

O curso foi bem importante para nossa prática em sala de aula, todas as trocas e o conhecimento transmitido por pessoas competentes e

⁷ A descrição foi retirada exatamente como escrito no *chat*.

⁸ Para manter o anonimato dos participantes, vamos designá-los pela letra “P”, de Professor, e a inicial do nome.

qualificadas foi de grande valia. Como professores e professoras temos que estar sempre buscando novas formações e agradeço pela oportunidade!
(Participante PL)

A participante relata sobre o tema da formação dos professores, fundamental para qualificar os processos trazidos na legislação a partir da LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Além disso, a formação continuada contribui para dar sustentação à prática pedagógica, promovendo uma ampliação de seus conhecimentos.

Tardif (2014) complementa que o docente, formado de saberes de diferentes naturezas, constitui novos saberes por meio de suas práticas, na associação dos saberes preexistentes ao contexto de trabalho. Estes novos saberes – que não se separam dos antigos – vão sendo reunidos na complexidade do indivíduo, envolvendo o que ele é e está se tornando. Silva *et al.* (2021) corroboram com essa proposição ao afirmar que:

A docência em si consiste em uma profissão peculiar, em que o aprendizado prático objetiva-se para além do estágio de observação realizado durante a graduação, inicia-se bem antes da formação inicial como professor e de sua atuação com o aluno em uma sala de aula. Ao tornar-se professor, o indivíduo já traz o conhecimento docente e adquire modelos que podem ser replicados e/ou evitados. (Silva *et al.*, 2021, p. 106)

A PJR apontou: “O curso foi um grande aprendizado, para potencializar a prática pedagógica, transformando o ambiente de ensino em um espaço mais participativo e dinâmico para nossos estudantes”. Através dos relatos conseguimos perceber o entendimento dos participantes que, a partir da formação, passaram a estar mais conscientes de que por meio das metodologias ativas os estudantes participam ativamente do seu processo de aprendizagem, tornando o conhecimento significativo. Neste sentido, ressalta Nóvoa (2009):

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. (Nóvoa, 2009, p.30)

Percebemos que é uma engrenagem, na qual, por meio da partilha, um completa o outro. A prática pedagógica baseada em movimento e dinamismo provoca o conhecimento e a busca por ele, e esses profissionais querem fazer a diferença na vida escolar dos seus estudantes. Não podemos falar em qualificar os processos, sem falar da formação continuada e do uso de metodologias que

promovem esse protagonismo estudantil. Todos estão interligados e percebemos isso nas falas dos participantes. A busca pela formação continuada também reforça a preocupação de qualificar seu trabalho na sala de aula e o envolvimento desses profissionais na tentativa de melhorar a aprendizagem e as práticas pedagógicas.

A primeira professora a se inscrever na Roda de Conversa foi a PC, que ressaltou:

As metodologias ativas não são coisas que a gente não faz, então estão muito presentes no nosso cotidiano, mas é por estarem presentes que não precisamos parar para pensar sobre, porque se a gente não fala, acaba indo no automático e vai perdendo a essência. Me tocou muito o encontro sobre a ludicidade, acho que foi o segundo encontro, que é bem a parte da alfabetização, que é a minha área. Ela trouxe coisas que já fazemos e outras novas, e também acalmou nosso coração, pois estamos no caminho certo. As nossas práticas são assim, mas foi muito bom para refletir. No encontro sobre Inteligência Artificial recomendaram algumas fontes e foi muito bom porque algumas coisas eu já conhecia, e outras, não. E algumas recomendações já incluí no meu planejamento, alguns sites que eles colocaram na lista. Esses momentos são bons para refletir, claro que estamos cansados, após um dia intenso de trabalho, mas foi importante para não ficarmos no automático e poder olhar a nossa prática, foram momentos de muito aprendizado. (Participante PC)

Pensando em melhorar a prática, podemos trazer Freire (1991; 1996; 2006; 2014) ressaltando que essa relação entre teoria e prática não pode ser vista isoladamente, pois através da compreensão desta relação pode se fazer uma prática melhor, aproximando o fazer pedagógico à perspectiva de transformação. A escola tem esse papel de proporcionar momentos de partilha, desenvolvimento de habilidades e competências, diálogo, exercício de liberdade e autonomia, preparando esses sujeitos para viver em sociedade.

A participante PP enfatizou sobre a importância dos momentos de partilha e sobre como já está incorporando em seu planejamento algumas das ideias surgidas durante os encontros:

[...] a importância das trocas, esses momentos do curso foram momentos de trocas, aprendizados e de ouvir novas ideias, mas também de perceber que muitas propostas já são feitas. Mas também de dar uma sacudida e perceber que novas formas de ensinar estão aí e feliz de quem conseguiu participar deste curso, pois parar para poder aprender, trocar e ouvir novas experiências foi bem importante. Os três encontros que tivemos, aliás quatro, é que com a Lili já estamos acostumados, mas a prática da Silmara trazendo a alfabetização, os guris que trouxeram muitas ideias e fiquei impressionada com tantos meios que podemos buscar com a tecnologia. A aula invertida com a Letícia e até apliquei numa atividade com os 8º anos sobre o setembro amarelo utilizando essa metodologia, então o curso nos proporcionou utilizar na nossa prática, auxiliando para fazermos diferente. Tivemos somente coisas positivas, foi um presente para quem participou. (Participante PP)

A participante PL relatou:

Agrega muito nas nossas aulas, é fácil fazer um comparativo sem utilizar as metodologias ativas e outro utilizando, a diferença é notória. Em conversas com os meninos, Jaderson e Vinícius, eles sempre nos trazem ideias novas e sugestões de aplicativos e jogos. Tu ensina com as metodologias ativas, parece que está falando a língua da nova geração, eles aprendem mais e se engajam melhor nas aulas, naquele assunto. (Participante PL)

Para complementar com essa fala, a PC declarou: “já incluiu no planejamento alguns sites que os guris trouxeram” e citou um exemplo com um estudante do 9º ano, ao qual ela explicou uma atividade e indicou um *site* de pesquisa e o estudante perguntou se poderia utilizar outro. Ela então solicitou que ele explicasse como era a pesquisa com este recurso e o estudante terminou sua dizendo: “Posso fazer, mas não é no *site* em que a senhora quer!” e ela conta que respondeu: “Não é o que eu quero, eu quero que vocês explorem, se tu achas melhor e consegues aprender e fazer a pesquisa de outra maneira, não tem problema, porque o importante é que tu aprendas”. E ela complementou:

Neste momento eu coloquei o estudante na tomada de decisão, ele estava pesquisando sobre o tema recomendado, mas optou por outro instrumento no qual ele tinha mais facilidade, envolvendo as tecnologias. Depois o estudante começou a passar em outros grupos recomendando e explicando como funcionava o aplicativo que ele sugeriu. Aqui podemos perceber um grande aprendizado, pois ele teve que trazer argumentos para convencer os outros estudantes a usarem o aplicativo recomendado por ele e não o que eu sugeri. Enfim, acho que foi uma troca legal, pois eu não conhecia o aplicativo que ele trouxe e fui pesquisar para aprender. É uma troca fundamental em sala de aula, pois aqui vemos que o professor não é o detentor do conhecimento e sim o mediador. (Participante PC).

Conforme traz Moran (2015):

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. (Moran, 2015, p. 16)

A participante PL complementou:

Com o uso das metodologias ativas a gente também se empolga, eu fico bem louca junto com eles, tem uma troca maior, porque a gente vai tentando tirar deles e eles tiram da gente e acontece essa troca, a gente aprende, mas eles tem esse protagonismo de aprender e tentar aprender do jeito deles. (Participante PL)

Sabemos das dificuldades de muitos estudantes, mas o envolvimento deles no processo de ensino e aprendizagem acontece naturalmente quando os estudantes demonstram interesse em querer aprender. Para Valente (2018):

As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que é quem transmite a informação aos alunos. (Valente, 2018, p. 27)

A participante PP trouxe: “Este exemplo deixa claro que o estudante se torna útil e pertencente e isso mexe com a auto estima deles, o que pode ajudar na aprendizagem também, pois se sentem seguros para aprender, enquanto não se sentem seguros para querer aprender”.

Podemos perceber que, através do uso das metodologias ativas os estudantes acabam agregando muito mais para a aprendizagem de todos do grupo, em um movimento coletivo de aprendizagem, pois através de um jogo, de uma explicação, de uma apresentação de trabalhos, de uma aula invertida o estudante estará envolvido e desafiado para buscar as respostas. Precisamos compreender que não existe mais espaço para uma aula tradicional, na qual apenas o professor pode falar, utilizando apenas quadro e livro. A aprendizagem é movimento, desafio, inquietações, dúvidas e cabe ao professor oportunizar esse momentos para juntos construir o conhecimento. Conforme ressalta Valente (2018):

As metodologias voltadas para a aprendizagem consistem em uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de auxiliar a aprendizagem dos alunos. O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem. (Valente, 2018, p.28)

A PC disse que ficou marcada uma fala em que as pessoas tinham medo de perder o controle da sala de aula, utilizando outras metodologias e que pode dar errado:

Muitas vezes vai dar errado, mas em outras vai dar certo, não porque deu errado que não vamos mais tentar. Esses erros são válidos para tentar outras estratégias. Eu disse que não iria mais fazer trabalho em grupo com os 7º anos porque deu errado, mas já estou fazendo de novo, com outras explicações, com outro formato, mediando de maneira diferente, pois temos que oportunizar esses momentos aos estudantes. (Participante PC)

Percebemos muitas experiências trazidas com o intuito de trazer os estudantes como protagonistas da sua aprendizagem, professores engajados e preocupados com o sucesso dos estudantes. Neste sentido, Moran (2015, p. 17) ressalta:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (Moran, 2015, p.17)

A PL trouxe uma experiência de sala de aula na qual propôs aos estudantes que escrevessem uma produção textual a partir da técnica da rotação por estações. Assim, após o sinal, a folha continuava lá, mas os grupos trocavam de lugar e cada um tinha que escrever e contribuir um pouco com a história do outro grupo. A história tinha que ter início, meio e fim. Ela relata que neste dia a atividade foi um caos, e pensou:

Meu Deus do céu, não vou conseguir. Em compensação, outro dia fiz novamente com outro tema, sobre os animais e eles se envolveram tanto que deu certo. Eu achei que era uma atividade simples, mas rendeu tanto eles gostaram e deu muito certo. Percebemos a evolução dos estudantes do começo do ano pra cá, até nos trabalhos em grupos e quanto mais a gente trabalha com outras metodologias eles vão se acostumando e percebemos que precisamos trabalhar de diversas maneiras. (Participante PL)

Essa intencionalidade de trabalhar diversas metodologias faz com que os estudantes tenham acesso a um ensino interessante, inovador e envolvente, pois todos estarão desenvolvendo habilidades e competências para construir novos conhecimentos. A inovação e o uso de variadas práticas pedagógicas possibilita aos envolvidos uma relação progressiva de confiança, possibilitando um espaço de cooperação, autonomia e colaboração. As propostas pedagógicas devem partir do princípio de ter relação com a realidade, assim como coloca Daros (2018, p.7): “Se os alunos conseguem estabelecer relações entre o que aprendem no plano intelectual e as situações reais, experimentais e profissionais ligadas a seus estudos, certamente a aprendizagem será mais significativa e enriquecedora”.

O PA também relatou uma experiência de sala de aula invertida, quando oportunizou aos estudantes apresentar, em grupos, determinados conteúdos previamente selecionados da área da matemática:

Os 7º anos pesquisaram sobre estatística e média aritmética, os 8º anos também fizeram este trabalho. A experiência proporcionou momentos de

reflexão onde os estudantes falaram: Como é difícil ser professor, todos te olhando, tem que pedir silêncio. A experiência além de oportunizar uma reflexão, faz com que eles possam estudar o conteúdo previamente para em aula promover discussões e apresentar o que entenderam da matéria. O ritmo da aula foi outro, com erros e acertos, pois é através do erro que procuramos melhorar. (Participante PA)

Estamos de acordo com Nóvoa (2009), quando o autor afirma que a preparação para a vida, trazendo uma metodologia dialógica e intencional, promovendo cultura e desenvolvendo as pessoas, vai muito além da sala de aula. Quando o professor planeja e utiliza variadas metodologias está pensando em desenvolver esses estudantes para que, no futuro, consigam melhorar a sua realidade, seja ela qual for, sendo cidadãos críticos e responsáveis. O PA ressalta que essas estratégias de trazer a aula invertida e relacionar os conteúdos com a realidade permitem que os estudantes sejam protagonistas da própria aprendizagem.

A escolha por diferentes temas no curso também ocorreu com uma intencionalidade, pois foram diversificados para que todos conseguissem utilizar as ideias compartilhadas em suas aulas, oportunizando aos participantes momentos de reflexão sobre a importância de práticas que estimulam a curiosidade. A PC relatou que, quando o assunto é de nosso interesse, aprendemos mais:

Se o curso não fosse interessante, sabendo do cansaço e rotina que temos, não estaríamos participando. O curso trouxe temas interessantes e fiz a relação com os estudantes, porque eles precisam de assuntos e metodologias interessantes para querer aprender. precisamos nos colocar no lugar do outro, pois precisamos estender isso para a sala de aula. E outra questão é sobre o afeto, nem tudo é as mil maravilhas, mas o afeto faz a diferença. (Participante PC)

Estamos de acordo com a PC, pois entendemos que precisamos buscar constantemente este encantamento para que nossos estudantes sejam felizes e aprendam de maneira leve, oportunizando uma aprendizagem significativa. As metodologias utilizadas precisam fornecer subsídios para promover esse protagonismo mas, principalmente, para promover o dinamismo necessário para que a aprendizagem aconteça. A participação efetiva dos estudantes traz um engajamento no processo de ensino e aprendizagem, transformando assim o espaço educativo e as formas de aprender. Neste sentido, Ausubel (1982) compreende como fatores essenciais para que ocorra aprendizagem de fato, um aluno engajado nessa aprendizagem e um conteúdo potencialmente significativo, relacionado com o contexto do estudante.

A PB reforçou a fala dos colegas trazendo um exemplo de uma atividade, na qual desafiou os estudantes na elaboração de vídeos sobre um conteúdo estabelecido. Disse que o trabalho foi em grupos, escolhidos pelos próprios estudantes e eles poderiam decidir aparecer ou não no vídeo. Depois, complementou:

O curso agregou bastante com as metodologias ativas, a gente já vem tendo contato e colocando em prática, vamos aprendendo e às vezes vai dar certo e outras vezes, não. Agora mesmo fiz uma atividade com os 8º anos, utilizando o recurso de vídeo. Numa turma deu muito certo e na outra, não. É um desafio diário a nossa prática, mas vamos amadurecendo com as experiências. E os estudantes também vão evoluindo, crescendo. Na apresentação de trabalhos vamos enriquecendo as falas, os materiais mais elaborados e outros demoram um pouco mais. Uns ficam mais engajados e outros demoram mais. Os estudantes vão sabendo os critérios de avaliação, uns tem habilidade para apresentar, são mais desinibidos, outros são melhores na escrita. Aos poucos precisamos ir transformando nossas ações em sala de aula, para que nossos estudantes sejam transformadores de uma realidade que socialmente não é justa para todos. Precisamos nos capacitar e aproveitar as oportunidades que a Rede nos oferece, mas acho que estamos no caminho certo de evolução. (Participante PB)

Percebemos falas importantes dos professores, carregadas de preocupação em desenvolver muitas habilidades e competências em pouco tempo, pois o ano letivo é bem movimentado e passa rápido, porém, a experiência de cada educador vai facilitando alguns processos, como a avaliação que deve ocorrer durante o processo e acompanhando o progresso de cada estudante. Aqui vemos a importância do planejamento, destacada por Libâneo (2001), de proporcionar metodologias diversificadas e assim descobrir as habilidades e dificuldades dos estudantes. Os trabalhos em grupos proporcionam essas descobertas de talentos em algumas tarefas e os estudantes perceberem esses talentos também é uma preparação para o futuro, sem falar no trabalho colaborativo. Esta mostra-se essencial para o avanço na aprendizagem e a interação entre os participantes. Sendo assim, promove o desenvolvimento do respeito, o manejo das emoções e fortalece as relações interpessoais.

O PA trouxe um relato sobre conhecer os estudantes, sobre o quanto isso é importante no processo de ensino e aprendizagem, insistindo que é fundamental planejar e fazer intervenções contextualizadas e dentro das experiências de vida e de conhecimento de mundo dos envolvidos:

Quando tu propõe (*sic*) uma atividade como a aula invertida e tu vêes os estudantes apresentando com uma desenvoltura, mesmo sendo meninos tímidos, conteúdo de matemática, que para muitos é uma disciplina que eles

não curtem, são alunos que não tem uma confiança de expor em público e eu vou dando exemplos que eu também fui desacreditado e olha onde eu estou hoje?! Então, nosso papel também é encorajá-los. Quando proponho uma aula invertida, não me importo quem fez o que, porque todos tiveram que estudar para estar ali apresentando um trabalho e coloco o que vou avaliar. Então eles sabem as regras e vamos desenvolvendo as habilidades de todos. O curso foi bem proveitoso, pois nos inspirou em pensar metodologias diferentes. (Participante PA).

Por meio das metodologias ativas, vamos oportunizando aos estudantes desenvolverem competências e habilidades, respeitando o ritmo de cada um e diversificando o planejamento, ou seja, possibilitando todos aprenderem e serem protagonistas. A PD também fez um relato sobre uma aula em que utilizou metodologias ativas, quando alguns estudantes questionaram por não terem registrado nada no caderno:

Fizemos um dia de pesquisa e trabalhos em grupos, a aula não é somente encher o quadro, a avaliação não é somente a prova, vocês estão sendo avaliados o tempo todo. Aprendemos de várias formas, numa roda de conversa, vendo um vídeo, pesquisando nos tablets, dialogando, trocando com os colegas, então aos poucos eles estão entendendo o quanto vamos evoluindo com as variadas metodologias que utilizamos. (participante PD).

A sala de aula inovadora é aquela que utiliza estratégias pedagógicas que fomentam o aprendizado ativo, ou seja, a aprendizagem centrada nos estudantes, um ensino personalizado, individualizado, ajudando a superar as dificuldades desenvolvendo a sensibilidade sobre a responsabilidade de cada um nesse processo. Em seguida, a PC fez um relato sobre a sua experiência enquanto estudante:

Ouvindo o PA falar sobre os jogos que ele faz em sala de aula, e que acontecem porque de longe, da minha sala, eu escuto a alegria dos estudantes, eles ficam entusiasmado, gritam, batem nas classes, comemoram, é uma aula muito divertida, que pena que na minha época, quando eu era aluna, eu não tive um professor assim, que encantasse ainda mais na matemática, onde tenho dificuldade até hoje. Deve ser por isso que não sei nada de matemática hoje, porque não tive um professor que fizesse um jogo para eu entender melhor. Não sei porcentagem, estatística, números grandes, meu Deus! No meu tempo era só caderno, livros e exercícios. Então não sei nada! (Participante PC)

Aqui temos um testemunho de como a aprendizagem significativa marca a vida das pessoas, e é essa escola que queremos, uma escola que promova a liberdade, as vivências felizes, as marcas positivas e que ocorra, de verdade, a aprendizagem e não a “decoreba”. Buscamos atividades contextualizadas, aulas dialogadas, sem provas como única avaliação, sem professor como transmissor de conteúdos, pois é uma educação para a qual não há mais espaço. Neste sentido, Daros (2018, p.12)

reforça que: “As metodologias ativas de aprendizagem se apresentam como uma alternativa com grande potencial para atender às demandas e desafios da educação atual”.

Não podemos continuar com a mesma metodologia a partir da qual aprendemos, pois está fora de contexto, o mundo mudou, temos mais acesso à informação, e precisamos proporcionar aos estudantes diferentes maneiras de engajamento na sua aprendizagem, com autonomia, responsabilidade, sabendo resolver problemas e personalizando os seus conhecimentos. Para Freire (2014), o professor precisa saber muito mais que o conteúdo, mas também entender e saber como ensinar aquele conteúdo. Para isso, precisa de dedicação e disciplina para compreender a importância de ensinar os problemas sociais e políticos, sem deixar de lado os conteúdos, mas contextualizando-os com o meio em que vivem.

Após o relato sobre o curso, os participantes descreveram uma experiência de uma reunião pedagógica, na qual os colaboradores foram visitar a casa de alguns estudantes e se aproximaram da sua realidade, caminhando pela comunidade onde a escola está inserida. Os participantes relataram que a atividade foi muito importante para conhecerem melhor o contexto no qual o estudante vive, a casa, a família, as dificuldades, mas também a alegria com a qual foram recebidos. Mesmo nas casas mais simples, a receptividade foi muito grande. Após a visita, os professores fizeram um momento de reflexão ao retornarem para a escola e alguns conseguiram descrever que foi uma injeção de ânimo, mesmo sendo triste a situação de muitas famílias pela fragilidade econômica, mas sentiram que podem fazer a diferença na vida desses estudantes. Muitos ficaram sensibilizados pelas moradias precárias, sem estrutura e com poucos alimentos. Esses relatos tornam relevante o fato de o professor conhecer seu estudante e sua história, pois isso facilita a aprendizagem. O professor tem um papel fundamental e este precisa entender sua importância nas práticas pedagógicas, pois precisa entender um pouco de tudo, mas principalmente da realidade em que seu estudante está inserido. O professor deve compreender que seu compromisso é formar cidadãos para que estes tenham a capacidade de serem críticos nas diversas circunstâncias da realidade. Assim reforça Cury (2002):

[...] apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos. (Cury, 2002, p.65)

O grande desafio para os professores é pensar nas metodologias ativas como estratégias que possibilitem as práticas pedagógicas para qualificar a educação promovendo uma aprendizagem significativa a todos os estudantes, sem exceção. O grande desafio do professor é colocar sentido na aprendizagem, pois o estudante que não for “afetado”, na perspectiva de afetividade, terá mais dificuldade de desenvolver algumas competências e habilidades. O estudante precisa sonhar e ver sentido naquilo que está sendo ensinado, o conteúdo precisa ser significativo e com isso, o desafio do professor se torna diário. Charlot (2006) aborda a importância da escola ideal, sendo um espaço que faça sentido para todos os estudantes, oportunizando prazer em seu aprendizado. Precisamos pensar na escola que promove saberes e que o estudante consiga entender e aplicar na vida o que aprendeu e desenvolveu durante a caminhada escolar, neste espaço de múltiplas aprendizagens e que inspira as pessoas para serem felizes.

5.4 As categorias emergentes

Para a categorização dos achados da pesquisa utilizamos o recurso das nuvens de palavras⁹, buscando, a partir das orientações de Bardin (2011), as frequências e similaridades. Inserimos as transcrições na referida Plataforma e, a partir dela, utilizando o recurso da inferência, tendo em vista os objetivos da pesquisa e a tese aqui planteada, as categorias emergentes foram: movimento, estudantes e aprendizagem (qualificada).

5.4.1 Categoria Movimento

A primeira palavra em destaque na nuvem de palavras foi “movimento” e podemos relacionar este termo à dinâmica prática de trocas, partilha de experiências, colaboração e circuito de estratégias vinculadas à facilitação da aprendizagem. A seguir a imagem com a nuvem de palavras que auxiliou na identificação da categoria.

⁹ Utilizamos o recurso gratuito <https://www.wordclouds.com/> para a elaboração das nuvens de palavras.

Portanto, a qualificação docente torna-se necessária e evidente para uma prática de sucesso. Conforme Vasconcellos (2003), o professor:

[...] deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens), e se comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, número de alunos por sala, etc.), quanto subjetivo (proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.). (Vasconcellos, 2003, p.77)

Esse sujeito de transformação tem um papel muito importante no processo de aprendizagem. Mesmo sabendo que a aprendizagem está centrada no estudante, as ações do professor marcam para a vida toda. Além disso, participa da formação de seres humanos. Freire (1996, p. 119) argumenta que “[...] ensinar é instigar o educando no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido”. Oportunizar uma aprendizagem significativa aos estudantes é promover experiências importantes para a vida toda.

O êxito nos processos educativos perpassa vários fatores, inclusive as trocas de experiências, buscando aperfeiçoamento e comprometimento na prática pedagógica. Os professores empenhados em uma busca constante pela qualificação de suas práticas são essenciais para promover um aprendizado significativo aos estudantes que idealizam esse processo de sucesso na vida escolar. Nesse contexto, os professores que entendem que precisam de metodologias diversificadas e abordagens diferentes para desenvolver as competências e habilidades necessárias para o crescimento dos estudantes, quando comunicam essa necessidade durante as práticas colaborativas, ou nos momentos trocas e partilhas, começam a promover um movimento de qualificação dos processos de ensino.

A partir desse entendimento, podemos dizer que, com o compartilhamento de experiências, o professor amplia seu repertório pedagógico, seu conhecimento, dialoga sobre sua prática e vai qualificando sua atuação docente. A troca de experiências pode acontecer em reuniões pedagógicas, seminários, palestras, cursos, entre outros, criando um ambiente de socialização, possibilitando uma capacitação contínua, fomentando a criatividade, a inovação e o aprendizado constante de todas as partes. Para que aconteça essa partilha qualificada de

experiências, podemos ressaltar o que traz Freire (1991) e que, posteriormente, denominar como *práxis*¹⁰ pedagógica:

[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 1991, p.58)

A colaboração entre os professores traz algumas vantagens como as relações interpessoais, reflexão sobre suas práticas pedagógicas e compartilhamento de materiais, promovendo assim trocas importantes para o crescimento de todos, com isso provendo aos estudantes um impacto positivo nas práticas pedagógicas, tornando a aprendizagem mais motivadora e significativa.

Esse movimento de trocas, partilhas, colaboração e compartilhamento se faz necessário para fomentar uma prática embasada em projetos, metodologias ativas e materiais que promovam essa interação e um ensino personalizado. A colaboração entre os professores oportuniza um espaço de diálogo, valorizando as práticas exitosas, mas também encontrando formas de superar as dificuldades encontradas no decorrer do processo. Com isso, os saberes docentes vão sendo elaborados e constituídos, como salientam Tardif e Raymond (2000):

[...] os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. (Tardif; Raymond, 2000, p. 215)

Portanto, os movimentos de partilha auxiliam para que o conhecimento docente contribua para uma ação pedagógica qualificada e reflexiva. A estratégia de compartilhamento de práticas pedagógicas configura-se como uma ferramenta transformadora e engajadora, valorizando a colaboração em busca de uma educação de excelência. Dessa forma, percebemos aqui a importância do incentivo e promoção desses momentos coletivos, facilitando a disseminação do conhecimento e das práticas pedagógicas de sucesso.

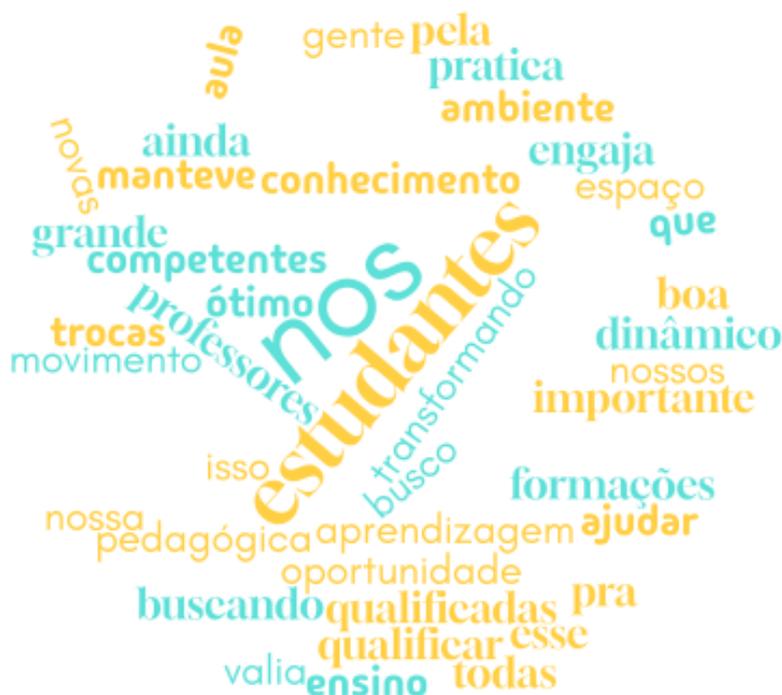
¹⁰ “Para Paulo Freire, a educação se justifica como compreensão, reflexão e ação perante a realidade, de modo a escavar o ethos vivido para, se necessário, transformá-lo, nortear o que imprime sentido à prática de ensinar. Assim, os atos de ler e escrever significam não apenas codificar e decodificar palavras e frases, mas, sobretudo, profundos processos de leitura do mundo, da vida, da sociedade, todos passíveis de serem superados, recriados e transformados. Nessa perspectiva, o ato pedagógico é compreendido como *práxis*, em que teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora, sempre mediada pela dialogicidade como método e pela horizontalidade como ontologia” (Correia; Bonfim, 2008, p. 56).

A categoria “movimento” emergiu a partir da menção, pelos participantes, da dinâmica de “espalhar” as boas práticas, fazendo conexões com as metodologias ativas, incentivando a escuta e o diálogo. Podemos compreender essa categoria como uma proposta de formação continuada, pois dessa maneira, quando acontece esse movimento de partilha, o grupo cresce e transforma o seu fazer pedagógico. Para Tardif (2014, p.37): “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. Neste sentido, acreditamos que o professor precisa do apoio da gestão para exercer sua autonomia na escolha das metodologias para provocar a inquietação de seus estudantes. Dessa forma, o professor terá condições de atuar e pensar em estratégias que facilitem a aprendizagem, pois todos têm o mesmo objetivo de formar pessoas capazes de transformar o mundo, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e que respeitam a diversidade.

5.4.2 Categoria Estudantes

A segunda categoria que emergiu a partir da nuvem de palavras foi “estudantes” e podemos relacioná-la à pessoa que estuda, que procura conhecimento e que está vinculada a algum estabelecimento de ensino, conforme o dicionário online da Língua Portuguesa (Dicio, 2024). Podemos estabelecer uma relação entre estudante e conhecimento, pois é aquele sujeito que procura desenvolver suas competências e habilidades. Estudante também é movimento, pois a partir das suas inquietações, curiosidades e relações, a aprendizagem significativa acontece.

Imagem 10 - Nuvem de palavras: estudantes.



Fonte: Nuvem de palavras a partir da transcrição da Roda de Conversa (2024)

Segundo os documentos norteadores da educação, especialmente a LDBEN (Brasil, 1996), compreendemos que o estudante tem seus direitos e que esta experiência deve ser justa e equitativa. Neste processo, o estudante tem o poder de tomada de decisão, buscando seu conhecimento e transformando sua realidade, sendo assim preparado para a vida. Segundo a Constituição Federal de 1988, no Artigo 205º:

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 a sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

A partir dos direitos estabelecidos, o estudante precisa de um ambiente seguro, acolhedor e facilitador da aprendizagem. Estudante é movimento, atitude e desafio. Promovendo um ambiente de aprendizagem, o estudante compreende que tem responsabilidade sobre o seu rendimento escolar. Durante o curso e a roda de conversa, percebemos a preocupação dos professores com a aprendizagem dos estudantes. Entendemos que a docência vai muito além de um simples planejamento e que a relação professor/aluno evidencia um elemento essencial para

a aprendizagem significativa. O vínculo afetivo estabelecido durante o processo de ensino e aprendizagem é um facilitador para que o estudante tenha sucesso na sua vida escolar. Neste sentido, Sarmiento (2010) acredita que, se esta relação é saudável, ajuda na aprendizagem. Sendo assim, o estudante cria laços de confiança, transformando o espaço escolar em um ambiente agradável, acolhedor, com possibilidades para que se estabeleçam novas relações. Para Miranda (2008):

[...] o fator afetivo é muito importante para o desenvolvimento e a construção do conhecimento, pois por meio das relações afetivas o aluno se desenvolve, aprende e adquire mais conhecimentos que ajudarão no seu desempenho escolar. (Miranda, 2008, p.2)

A tarefa do professor não é fácil, mas fica mais difícil quando não existe afeto, quando não existe esse vínculo para facilitar a aprendizagem. Com vínculos positivos, os estudantes começam a despertar o entusiasmo pelo espaço escolar e pelo conhecimento. Nesse contexto, o diálogo é um elemento fundamental para que a interação nas aulas aconteça de maneira respeitosa e crítica. A partir dessa abertura para o diálogo, a mediação docente torna-se importante, pois estaremos desenvolvendo o pensamento crítico, desafiando o estudante ao envolvimento e à construção do seu próprio conhecimento. Para corroborar, Sarmiento (2010) ressalta que as crianças “[...] que possuem uma boa relação afetiva são seguras, têm interesse pelo mundo que as cerca, compreendem melhor a realidade e apresentam melhor desenvolvimento intelectual”.

Sabemos que a ação pedagógica busca o êxito na vida escolar dos estudantes e o professor tem papel fundamental neste processo. Para Piaget (1975, p.265), “afeto e cognição resultam de uma adaptação contínua e interdependente, em que os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações ou das estruturas inteligentes”. Neste contexto, é possível compreender que a afetividade também faz parte do processo de ensino e de aprendizagem. Freire (1977) ressalta:

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado. (Freire, 1977, p.81)

Os estudantes têm a escola como referência para a vida e a relação entre docente e discente pode promover um ambiente favorável à aprendizagem. O professor precisa de momentos de formação continuada que possam ampliar seus

conhecimentos, favorecendo assim o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica, melhorando o planejamento e as atividades pensadas. Não existe escola sem estudante, e conseqüentemente, sem professor. Um depende do outro para que esse processo se efetive e a transformação social oportunizada pelos espaços escolares possibilita aos estudantes serem protagonistas, sujeitos atuantes, que buscam o saber e não o recebem passivamente. Assim ressalta Freire (2011):

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deusas especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, imitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. (Freire, 2011, p.138)

Enquanto seres humanos, buscamos constantemente conhecimentos para transformar o mundo. Assim vamos interagindo, explorando e compartilhando experiências individuais e coletivas que auxiliam no crescimento de todos. Como seres inacabados, nós professores também vamos construindo conhecimentos decorrentes de partilha e de reflexão, através da formação continuada e do uso de metodologias ativas.

5.4.3 Categoria Aprendizagem (qualificada)

A terceira categoria a emergir na Nuvem de Palavras foi: “aprendizagem”, o que nos reporta à efetivação de uma aprendizagem de qualidade, pois também apareceram em destaque as palavras “qualificada”/“qualificadas”. Ainda que a questão da qualidade possa ser considerada uma subcategoria, aqui vamos compreendê-la como uma aprendizagem significativa.

fundamentais para que ocorra a participação ativa dos estudantes. Podemos dizer que as vivências dentro do espaço escolar, e também fora dele, promovem o desenvolvimento do ser humano e sua capacidade de evoluir na sociedade como cidadão. A escola precisa pensar em projetos e atividades que tenham significado na vida cotidiana de cada estudante, buscando uma evolução constante através de desafios e experiências singulares. Sobre a teoria de Ausubel, Pelizzari (2002, p. 41) ressalta que:

[...] apresenta uma aprendizagem que tenha como ambiente uma comunicação eficaz, respeite e conduza o aluno a imaginar-se como parte integrante desse novo conhecimento através de elos, de termos familiares a ele. Através da palavra, o educador pode diminuir a distância entre a teoria e a prática na escola, capacitando-se de uma linguagem que ao mesmo tempo desafie e leve o aluno a refletir e sonhar, conhecendo a sua realidade e os seus anseios. (Pelizzari, 2002, p.41)

Esta aprendizagem significativa vai ocorrer naturalmente, quando os processos estiverem bem estabelecidos, conduzidos por profissionais comprometidos, em busca de formação continuada de todos os setores da escola. Muitos fatores interferem para que os processos educativos tenham qualidade, como a organização e acesso aos sistemas, gestão do trabalho escolar, condições do trabalho docente, além da formação continuada, que poderá auxiliar a garantir uma crescente evolução dos profissionais que atuam na área.

A escola precisa ser um espaço dinâmico, formativo e de múltiplas possibilidades de aprendizagem, com processos sistemáticos e práticas de socialização efetiva, aperfeiçoando as relações de todos os envolvidos. Nesse sentido, percebemos que a escola, através de toda estrutura e processos, torna-se um ambiente amplo de evolução de indivíduos, de maneira integral, desde os aspectos cognitivos, afetivos, humanizadores e transformadores de relações. Conforme ressaltam Dourado e Oliveira (2009, p.203) a escola constitui-se em um “[...] espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade”. Com isso, torna-se necessário que este espaço assuma a responsabilidade e o compromisso com a formação do cidadão e a transformação da sociedade.

Considerando que a questão da qualidade vem sendo abordada nos espaços educativos, cabe ressaltar que temos políticas públicas defasadas para atingir os objetivos propostos para garantir processos de excelência. Os compromissos assumidos pelos diferentes países na área da educação reforçam que aqui no Brasil

precisamos intensificar os programas, ações educacionais e políticas públicas efetivas. Aqui podemos trazer Freire (1996) e toda sua luta por uma educação menos elitista. Mesmo atuando e defendendo a educação nas periferias, estava atento e vigilante para a educação de maneira geral. Atento às necessidades das escolas e por não concordar com alguns métodos e princípios pedagógicos, Freire (1996) traz a educação como função social para a construção da democracia, o que nos impulsiona a pensar em estratégias e métodos que qualifiquem todos os indivíduos envolvidos. Em uma fala no Simpósio Internacional para a Alfabetização, em Persépolis, no Irã, em setembro de 1975, segundo Gadotti (2003, p. 253), Freire afirmou: “Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Dessa forma, entendemos que precisamos pensar em metodologias que permitam ao estudante ter uma interação constante, a partir da sua realidade, pois fazendo sentido tem muito mais relevância. Ensinar apenas com ênfase na memorização, torna-se incoerente com uma educação participativa e humanizadora. Também acreditamos que, para garantir uma educação que estimule a criatividade e a participação, o professor precisa de formação continuada, assim como ressalta Freire (1996, p. 43-44): “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Por meio da formação continuada o professor percebe a importância da ação/reflexão e, com isso, dá significado à sua prática. Nesta perspectiva, o professor em busca de formação permanente compreende que é um ser inacabado, responsável e inovador. Conforme afirma Freire (1996, p. 59): “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. Entender a magnitude da ação do professor, reforça a ideia trazida por Freire (1996, p.92) de que: “Me movo como educador, porque, primeiro me movo como gente”. Para o autor, a educação deve ser um ato profundamente humano, em que educador e educando se reconhecem mutuamente como sujeitos de um processo de transformação e libertação. Quando o educador se move como *gente*, ele se coloca como um ser humano comprometido com o mundo e com a construção de uma sociedade mais justa, e é esse

movimento que permite a ele desempenhar um papel verdadeiramente qualificado (ou significativo) no processo educacional.

A qualidade na aprendizagem dos estudantes reforça a importância de uma formação continuada e de profissionais competentes para atuarem na área, valorizando uma escola democrática, com práticas relevantes encorajando os estudantes a participar ativamente, promovendo o diálogo, privilegiando o trabalho coletivo e a pesquisa. A aprendizagem significativa leva ao crescimento dos estudantes, famílias e à transformação da realidade onde vivem. E isso acontece nos espaços escolares, formando, educando, transformando e partilhando saberes.

5.5 Retomando a tese proposta

Retomando a tese proposta pela presente pesquisa, de que *A situação da aprendizagem dos estudantes do terceiro ano do Fundamental I e do nono ano do Fundamental II das escolas assistenciais da Rede La Salle no contexto pós-pandemia pode melhorar e as metodologias ativas são estratégias indicadas para a superação das dificuldades*, podemos dizer que ela se comprovou. Esta comprovação se dá a partir dos relatos dos professores e dos dados das avaliações, em diálogo com autores do campo teórico.

Quando pensamos em oportunizar uma aprendizagem significativa para os estudantes, estamos falando em utilizar diferentes metodologias para que todos consigam atingir os objetivos propostos. Um dos colegas, na roda de conversa, trouxe que precisamos “Manter a aprendizagem em estado de movimento! Isso nos motiva e engaja os estudantes” (PV). O relato desse professor ressalta que os estudantes motivados tornam-se mais engajados nas aulas, colocando sentido naquilo que estão aprendendo. Portanto, reforçamos a importância do professor em proporcionar aulas diferentes, aulas produtivas, aulas que promovem encantamento, aulas desafiadoras, ou seja, o movimento que o professor mencionou. Assim como ressalta Freire (1996, p.25): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Sendo assim, enfatizamos que através dessas possibilidades todos aprendem e aqui acreditamos na mudança desses espaços pedagógicos, que priorizam o crescimento coletivo, mas que fundamentalmente caracteriza esse movimento permanente de formação, transformação e aprendizado.

A PJ relatou que, quando potencializamos as práticas pedagógicas a partir das metodologias ativas, “transformamos o ambiente de ensino em um espaço mais participativo e dinâmico para nossos estudantes”. Os professores precisam ser motivados a utilizar diferentes metodologias, para que todos os estudantes desenvolvam suas competências e habilidades, com a estratégia que preferirem, superando suas limitações. Neste sentido, Moran (2018, p. 4) ressalta: “As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”. Dessa forma, esse movimento de relações oportuniza uma prática pedagógica embasada em um aprendizado colaborativo. As metodologias ativas planejadas pelo professor só tem êxito quando essa relação surge das curiosidades e do querer aprender a aprender, assim intensificando a dinâmica de aprender com significado, mas para isso ressaltamos o que Freire (2007) coloca:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (Freire, 2007, p.86)

O movimento oportunizado pelas metodologias ativas, com estratégias centradas nos estudantes, respeita a maneira como cada um aprende. Sobre isso Moran (2018, p.4) reforça: “Metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”. Percebemos que o professor que, no seu planejamento intensifica a utilização de metodologias ativas, promove uma aprendizagem intencional e ativa para seus estudantes. Nessa perspectiva, reforçamos o que Paulo Freire defendeu, como um educador preocupado em dialogar e pensar a educação, através da participação e o compromisso de todos, intensificando as relações, no sentido de uma educação libertadora, com o intuito de que o estudante seja protagonista, ou seja, o sujeito de seu próprio processo de desenvolvimento, por intermédio de um bom mediador chamado professor.

Experiências que possibilitem a aprendizagem significativa dos estudantes precisam estar relacionadas com seu cotidiano, considerando que as práticas pedagógicas estimulam o aprendizado efetivo, a partir de um ambiente acolhedor, de

confiança e que incentive a criatividade, a reflexão e a participação. Conforme Camargo e Daros (2018, p.7): “Se os alunos conseguem estabelecer relações entre o que aprendem no plano intelectual e as situações reais, experimentais e profissionais ligadas a seus estudos, certamente a aprendizagem será mais significativa e enriquecedora”. De acordo com Ausubel (1982) para que o estudante tenha sucesso na aprendizagem, são necessárias algumas condições: o conteúdo escolar precisa ser potencialmente significativo, o conhecimento prévio e o engajamento para aprender. O que o autor traz reforça o que foi encontrado na pesquisa, comprovando que podemos oferecer possibilidades para que o estudante se mostre transformador, reflexivo e autônomo, sendo ativo no processo de construção da sua aprendizagem.

A pesquisa mostrou a importância da avaliação oportunizada pela Rede La Salle, possibilitando que as escolas criem estratégias para melhorar e superar as dificuldades trazidas pela pandemia. A parte mais importante de uma avaliação de larga escala, de acordo com Vasconcellos (2003), é o que se faz com os resultados que ela nos apresenta. Neste sentido foi possível verificar que houve um crescimento após o retorno das aulas presenciais.

As escolas assistenciais da Rede La Salle, além de promoverem uma educação transformadora, precisaram reinventar-se para conseguir ressignificar a aprendizagem dos estudantes, nas suas adversidades diárias. E aqui, enfatizamos a importância dos professores na elaboração de planejamentos com significado para a realidade de seus estudantes. Ressaltamos, inclusive, a relevância do papel da gestão para dar suporte aos profissionais envolvidos, estabelecendo assim um trabalho coletivo, colaborativo e eficiente para superar as dificuldades. Constatamos que o índice de crescimento do aproveitamento nas disciplinas no ano de 2023 foi relevante comparado ao ano de 2022.

Para melhorar a aprendizagem e as dificuldades que a pandemia do coronavírus nos trouxe, os professores relataram que buscaram intensificar as estratégias diferenciadas, utilizando metodologias ativas. Desenvolvendo um modelo ativo de aprendizagem, o estudante é o protagonista e, para tanto, é necessário o engajamento em relação às novas aprendizagens para ampliar seus conhecimentos, possibilitando a preparação do indivíduo para resolver problemas na vida pessoal e profissional. Precisamos pensar em escolas inovadoras e não há mais espaço para o ensino tradicional, como reforçam Camargo e Daros (2018):

O modelo tradicional nem sempre proporciona a retenção de conhecimento necessária à prática profissional. Inúmeros são os relatos de ex-alunos, após a conclusão do curso, que nem se lembram daquilo que foi ensinado pelos professores, distanciando o ensino da realidade, ou seja, da prática profissional. (Camargo; Daros, 2018, p.16)

A educação precisa ser repensada urgentemente, pois nos identificamos com o relato do autor. Dessa forma, acreditamos que, quando a aprendizagem não faz sentido, não é significativa, o estudante não aprende, não se desenvolve.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o problema de pesquisa, aqui apresentado a partir da pergunta: *Como está a aprendizagem dos estudantes dos terceiros e nonos anos do Ensino Fundamental das escolas assistenciais da Rede La Salle e como superar as possíveis dificuldades?* - demos início a este estudo de doutorado. A metodologia, de abordagem qualitativa, deu-se através de estudo de casos múltiplos, ou seja, estudo das escolas assistenciais da Rede La Salle, sendo cinco (5) unidades. A coleta de dados se originou por meio de uma análise documental, diário de campo e roda de conversa. Na análise utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin para organizar os dados. Epistemologicamente, a análise se guiou pelas lentes da Pedagogia Histórico-crítica, a qual compreende a educação como um movimento pedagógico que busca uma prática social que contribua para a emancipação dos indivíduos e para a transformação da sociedade, ajudando os estudantes a entender e a transformar as condições sociais e culturais em que vivem. O conhecimento é visto não como algo neutro ou imutável, mas como uma ferramenta que pode ser usada para mudar a realidade, desde que seja aprendido de maneira crítica e consciente.

A Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza a necessidade de uma educação que não apenas transmita conteúdo, mas que também promova a conscientização crítica e a ação transformadora. Fundamentada por Freire e realizando uma crítica à educação bancária, reforça o uso de metodologias ativas, fomentando a construção do saber a partir de um sujeito ativo, capaz de modificar as condições de opressão e de desigualdade em que vive, ou seja, aporta condições para que os estudantes das escolas assistenciais da Rede La Salle percebam seu papel na sociedade e tenham condições de constituir-se agentes de transformação.

O objetivo geral foi *analisar a situação da aprendizagem dos estudantes dos terceiros e nonos anos do Ensino Fundamental das escolas assistenciais da Rede La Salle no contexto pós-pandemia, a partir da avaliação realizada pela Rede em 2022 e 2023, com vistas à proposição de estratégias de superação das dificuldades*. Na busca de alcançar o objetivo, analisamos os resultados das avaliações das escolas pesquisadas. Os resultados mostram que a maioria dos estudantes na avaliação de 2022 tiveram dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza. A disciplina com índice mais baixo na avaliação

do ano de 2022 foi Matemática. Na avaliação de 2023, ainda que os índices tenham melhorado um pouco, fato que atribuímos à presencialidade, a mesma disciplina, ou seja, Matemática, obteve os resultados mais frágeis.

De modo geral, a análise realizada permitiu perceber algumas lacunas na aprendizagem das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nos estudantes do 3º ano e nas disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza nos estudantes do 9º ano. A evolução na avaliação de 2023 foi percebida em todas as disciplinas das cinco escolas pesquisadas, o que comprova que a pandemia do Covid-19 deixou lacunas significativas na aprendizagem dos estudantes das escolas assistenciais.

Na avaliação de 2023 tivemos muitos estudantes no nível avançado, o que constata que as aulas presenciais e o acompanhamento dos professores fez a diferença para o crescimento na aprendizagem. Dessa forma, a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que adotamos neste estudo, segundo a qual a educação é vista como um instrumento de mudança na sociedade, buscamos pensar em formas de auxiliar os estudantes das escolas envolvidas a superar as dificuldades de aprendizagem que se intensificaram durante a pandemia do coronavírus. Assim, emergiram os objetivos específicos, que detalhamos um a um, na sequência.

Com relação ao primeiro objetivo específico, este consistiu em *acompanhar criticamente a avaliação dos estudantes dos terceiros e nonos anos do Ensino Fundamental das escolas assistenciais da Rede La Salle no contexto pós-pandemia para evidenciar possíveis lacunas de aprendizagem*. A respeito deste objetivo, como já relatado, as avaliações mostraram que em 2022, cerca de 54 estudantes dos 3º anos ficaram no nível abaixo do básico, em Língua Portuguesa e 48 estudantes na disciplina de Matemática. Com os estudantes dos 9º anos, os resultados analisados abaixo do básico foram, 33 estudantes em Língua Portuguesa, 82 estudantes em Matemática, 7 estudantes em Ciências Humanas e 50 estudantes em Ciências da Natureza.

O segundo objetivo específico foi *contextualizar a situação da aprendizagem dos estudantes dos terceiros e nonos anos do Ensino Fundamental das escolas assistenciais da Rede La Salle no período pós-pandemia*. Dessa forma, analisando os resultados fica evidente que a aprendizagem dos estudantes, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, demonstrou

lacunas significativas pela falta de acesso à Internet e, conseqüentemente, o distanciamento entre professor, estudante e escola. Muitos foram os desafios desses estudantes, pois tiveram que buscar atividades impressas na escola para realizarem em casa, sem auxílio e acompanhamento do professor.

Embora na avaliação de 2023 seja possível perceber um avanço significativo, não podemos esquecer que na pandemia do Covid-19 os estudantes das escolas assistenciais, ou seja os mais vulneráveis, foram desprovidos de acesso, pois nem todos tinham conexão. Dessa forma, reforçamos a importância da escola e de espaços educativos para mudarmos a realidade dessas crianças e jovens. Sobretudo, precisamos levar em consideração as mudanças e as transformações acerca das práticas do ensino remoto, em relação às interações entre professor e estudante. Com isso, os desafios para a gestão, equipes pedagógicas e professores se intensificaram, pois precisaram resgatar as aprendizagens de quando as crianças ficaram em suas casas, sem acesso ao espaço escolar, pensando em estratégias para superar as dificuldades encontradas. Sem falar na questão da evasão e abandono dos estudos, o que precisou de uma busca ativa por parte da escola. Sobre esta situação, podemos destacar que, além da falta dos espaços pedagógicos, ocorreu a falta de uma alimentação saudável fornecida em algumas escolas e que auxilia na aprendizagem, pois ninguém aprende com fome. E aqui precisamos fomentar uma infraestrutura escolar adequada, e igualdade no acesso à educação de qualidade para todos, independentemente de sua classe social, etnia ou gênero.

O terceiro objetivo específico visou *propor estratégias com metodologias ativas para auxiliar os estudantes dos terceiros e nonos anos do Ensino Fundamental das escolas assistenciais da Rede La Salle no contexto pós-pandemia para superar possíveis lacunas de aprendizagem por meio de um curso direcionado aos professores das escolas envolvidas*. No intuito de propor as referidas estratégias, buscamos em um primeiro momento oportunizar um espaço de partilha e de diálogo entre os professores da Rede La Salle que atuam nas escolas assistenciais, alvos desta pesquisa. Entendendo que as metodologias podem ser uma forma relevante de superação das dificuldades de aprendizagem, propusemos um curso sobre a temática, no qual se inscreveram 35 professores das escolas envolvidas, os quais participaram de forma voluntária e gratuita. Tratamos e discutimos temáticas como *“O uso das metodologias ativas como ferramenta de aprendizagem”*, *“Como ensinar*

inglês numa abordagem filosófica e afetiva nas escolas assistenciais”, “*Como as tecnologias podem encantar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem*” e “*A importância da ludicidade na alfabetização*”.

Após o curso, oportunizamos também uma roda de conversa, buscando saber se, no entendimento dos docentes, as metodologias ativas poderiam ser uma estratégia válida para a superação das dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, os professores relataram ser de extrema relevância a formação disponibilizada, a fim de corroborar com suas práticas pedagógicas, qualificando os processos e, conseqüentemente a aprendizagem. A partir da categorização das falas dos professores na roda de conversa, emergiram as categorias *movimento*, *estudantes* e *aprendizagem*.

A categoria *movimento* relaciona-se às transformações, inovações e mudanças que ocorrem no campo educacional, tanto no que diz respeito a métodos de ensino, quanto à organização e estrutura das instituições educacionais. Podemos salientar os movimentos pedagógicos que promovem melhorias e a busca constante por práticas significativas que trazem os estudantes como protagonistas desse processo. Freire (1996), entendia a educação como um movimento que emancipa o estudante, desenvolvendo sua capacidade de questionar, refletir sobre a realidade e lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. De acordo com a Pedagogia histórico-crítica, este movimento também reforça a relação entre educação e poder, buscando transformar as desigualdades sociais por meio da educação (Saviani, 2014).

Podemos relacionar o movimento em direção às metodologias ativas como o uso de tecnologias, aulas invertidas, dentre outras. Essa integração de metodologias ativas traz novas formas de interação entre estudantes e professores, além de oferecer recursos que potencializam a aprendizagem. Com esse propósito, esse movimento defende que a educação deve ser um processo de troca constante, no qual tanto educador quanto educando são sujeitos ativos no processo.

A categoria *estudantes* corrobora com a preocupação que os professores trouxeram na roda de conversa, ou seja, delegar aos estudantes o centro do processo educacional, pois seu papel vai além da simples recepção de conteúdo. Eles são agentes ativos na construção do conhecimento. A compreensão de quem são os estudantes e como eles se posicionam na educação envolve analisar não apenas suas características individuais, mas também as condições sociais, culturais

e econômicas que impactam sua experiência escolar. Os professores precisam ser capazes de adaptar suas práticas para atender às diferentes necessidades dos estudantes de forma flexível, inclusiva, criativa e voltada para o desenvolvimento pleno de todas as dimensões do ser humano — acadêmica, emocional, social e ética. Ao entender e atender as necessidades dos estudantes, podemos criar um ambiente educacional mais justo, eficaz e humanizado. E nesse processo entendemos que o conhecimento é construído de maneira colaborativa entre educador e educando.

A categoria *aprendizagem* (qualificada¹¹) refere-se a um processo educativo que vai além da simples busca por conhecimento. A aprendizagem com qualidade busca proporcionar uma formação profunda, significativa e transformadora, que prepare o indivíduo para lidar com os desafios do mundo real, desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais, sociais e práticas. A aprendizagem qualificada não se limita a um bom desempenho em provas ou exames, mas envolve a construção de competências e atitudes que contribuem para o crescimento pessoal, profissional e social do estudante. As metodologias ativas facilitam uma prática pedagógica que incentiva os estudantes a dialogarem e partilharem suas experiências.

A aprendizagem qualificada precisa de uma abordagem pedagógica que não foca apenas na transmissão de conteúdo, mas também no desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, como o pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, inovação, empatia, autocontrole, colaboração e comunicação, que são essenciais para o sucesso no ambiente de trabalho e na convivência social. O mundo está em constante mudança e a aprendizagem qualificada prepara os estudantes para se adaptarem a novas situações e contextos. Em uma abordagem de aprendizagem qualificada, o estudante não é apenas um receptor passivo de informações, mas um participante ativo no seu próprio processo de aprendizagem.

A partir da categorização e dos achados da pesquisa, verificamos que a tese *a situação aprendizagem dos estudantes do Fundamental I e II das escolas assistenciais da Rede La Salle no contexto pós-pandemia pode melhorar e as*

¹¹ A partir do contexto em que os participantes da Roda de Conversa utilizaram o termo aprendizagem “qualificada”, compreendemos que foi utilizada com o mesmo sentido de aprendizagem “significativa”. Dessa forma, ao referir-nos a esta categoria, utilizaremos a expressão “aprendizagem qualificada” com este sentido, de “aprendizagem significativa”.

metodologias ativas são estratégias indicadas para a superação das dificuldades se comprovou, pois constatamos, tanto por meio dos dados teóricos, como a partir dos relatos dos professores, que as metodologias ativas podem auxiliar na aprendizagem significativa.

Dessa forma, entendemos que não há mais espaço para um professor transmissor de conhecimentos. As estratégias pedagógicas precisam fomentar o aprendizado ativo, sem memorização mecânica de conhecimentos sem significado. Conforme Menegat (2024, p. 47) ressalta: “O modelo de educação eficaz forma estudantes bem-sucedidos [...]”. Para isso, a educação de qualidade, com objetivos claros, planejamento flexível e processos dinâmicos proporciona um ambiente de aprendizagem significativo e de superação das dificuldades. Para Menegat (2024, p.49): “A educação eficiente desenvolve a aprendizagem de modo a criar impacto na vida dos estudantes, pois sabe dialogar com o perfil geracional deles e, a partir disso, elaborar propostas pedagógicas mais assertivas e atrativas”.

Com isso, percebemos as mudanças necessárias para qualificarmos a educação do nosso país, como ensina a Pedagogia crítica (Saviani, 2014). Através da educação de qualidade teremos cidadãos capazes de transformar e mudar as experiências negativas em oportunidades de crescimento para ampliarmos o conhecimento, desenvolvendo-se como ser humano em sua integralidade.

Por fim, ressaltamos que uma limitação da pesquisa foi o baixo índice de participação dos professores no curso proporcionado: das cinco escolas participantes obtivemos a inscrição de 35 professores e, efetivamente, apenas 20 conseguiram participar. Uma forma de dar sequência à pesquisa, acreditamos que seja o acompanhamento da avaliação nos anos de 2024 e 2025. Outra possibilidade seria ouvir os estudantes com relação às metodologias ativas e como eles as percebem enquanto estratégia de superação das não-aprendizagens.

Assim como trouxe esta pesquisa, as escolas assistenciais promovem uma formação de qualidade e, com isso, a transformação social de crianças e jovens que vivem em vulnerabilidade social. Freire (2000) nos desafia a trabalhar onde houver homens e mulheres, pois ali sempre há o que ensinar e o mais relevante, sempre há o que aprender. Como profissionais da área da educação precisamos acreditar que podemos oportunizar melhores condições de aprendizagem para o crescimento pessoal e profissional de pessoas, pois nos referimos à busca de conhecimento e à

formação integral do ser humano, nos aspectos social, cognitivo, espiritual, emocional e cultural.

Considerando isso, entendemos que uma educação de qualidade transforma os indivíduos e a própria população. Estudantes e educadores são considerados agentes sociais em processos diferentes do conhecimento. De acordo com Freire (1996), a educação não transforma o mundo e sim transforma as pessoas. Através da educação e de uma aprendizagem significativa, as pessoas transformam o mundo. Quando os estudantes percebem o valor do que estão aprendendo e como esse conhecimento se relaciona com suas experiências cotidianas, a aprendizagem se torna mais envolvente e duradoura.

As metodologias ativas representam um avanço significativo na educação contemporânea, oferecendo aos estudantes uma abordagem mais dinâmica, participativa e personalizada para o aprendizado. Ao colocar o estudante no centro do processo educativo, essas metodologias buscam não apenas a aplicação de conhecimentos de forma prática, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para a vida no século XXI. Embora desafiadoras para os educadores e por vezes exigentes em termos de recursos, as metodologias ativas têm o potencial de transformar a educação, tornando-a mais relevante e eficaz.

Ao concluir esta pesquisa sobre os estudantes das escolas assistenciais da Rede La Salle no contexto pós-pandemia, é importante refletir sobre os desafios, mas também sobre as potencialidades dos estudantes. Buscar o auxílio das metodologias ativas para ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, bem como utilizar diferentes abordagens para promover a educação inclusiva, significativa e transformadora, especialmente em contextos socioeconômicos desfavorecidos, é acreditar em uma educação de qualidade para todas as classes sociais. As metodologias ativas, como a aprendizagem colaborativa, a aula invertida, a pesquisa, o planejamento por projetos, têm o potencial de proporcionar uma educação mais envolvente, interativa e centrada no estudante, mas sua aplicação em classes vulneráveis apresenta aspectos específicos que exigem consideração cuidadosa, especialmente no que diz respeito ao acesso aos recursos tecnológicos. Para isso, torna-se fundamental a formação continuada docente.

Para que tenhamos uma educação de qualidade, também nas periferias e classes menos favorecidas, nós, educadores, somos mediadores e incentivadores de estudantes engajados e que podem promover discussões sobre questões sociais

que abordem problemas que eles vivenciam diretamente em seu cotidiano para transformar sua realidade e assim enfrentar preconceitos, discriminação e outras barreiras sociais. Em outras palavras: somente a educação pode mudar o mundo.

REFERÊNCIAS

- ABE, Stephanie K. Ideb: como ler os dados e utilizá-los para pensar intervenções nas escolas. **Saberes e Práticas**. 14 out. 2020. Disponível em: <https://encr.pw/5Pox7>. Acesso em: 30 nov. 2024.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALCANTARA, Elisa F.S (org.). **Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas**. Volta Redonda/RJ: FERP, 2020.
- ALMEIDA, Rodrigo da Silva; CRISPIM, Maria Sônia da Silva; SILVA, Dionísio Souza da; PEIXOTO, Sandra Patrícia Lamenha. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a Educação Inclusiva: construindo uma educação para todos. **Ciências Humanas e Sociais**, Alagoas, v. 2, n. 4, p. 86-106, nov. 2017.
- AQUINO, Carlos T. E. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- ARAÚJO; Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr.2013.
- AUSUBEL, D.P. **Educational psychology: a cognitive view**. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- AUSUBEL, D. P. **Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.
- AUSUBEL, D.P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Paralelo Editora, LTD, 2003.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.
- BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BACICH, Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 130-152.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem: J. Piaget e Paulo Freire**. Porto Alegre: Palmarinca, 1993.

BECKER, Fernando. Ensino e construção do conhecimento: o processo de abstração reflexionante. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 45-52, jan/jun 1993.

BECKER, Fernanda da Rosa. A Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Ibero-americana de Educação**, [S. l.], v. 53, n. 1, p.1-11, jun. 2010.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./ jun. 2011.

BONILLA, Maria Helena. **Educação e Inclusão Digital**. GEC: Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias, 2004. Disponível em: <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/MariaHelenaBonilla>. Acesso em: 29 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://l1nk.dev/3Km0P>. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://acesse.one/kAWkO>. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação Informatizada. Disponível em: <https://l1nq.com/27LzF>. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Legislação Informatizada. Disponível em: <https://acesse.dev/kA7Vq>. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://l1nk.dev/FMcEs>. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação Informatizada. Disponível em: <https://l1nk.dev/q1r3k>. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <https://l1nk.dev/PgSpa>. Acesso em: 2 out. 2023

BRASIL. **OMS - Organização Mundial da Saúde**. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 2 out. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <https://acesse.one/RwMYU>. Acesso em: 2 out. 2023.

BRASIL. **UNICEF**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sobre-o-unicef>. Acesso em: 2 out. 2023.

BRUNER, J.S. **O papel do diálogo na aquisição da linguagem**. Nova Iorque: Springer-Verlag. 1978.

CAMARGO, Fausto ; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARMONA, C.A.; ARNAU, A.G.; CUPEIRO, V.S. ¿Qué es la Desigualdad Educativa? Divergencias y Continuidades en las Grandes Reformas Educativas en España. **Revista Archivos analíticos de políticas educativas/ Education policy analysis archives**. Disponível em: <https://l1nq.com/IMuXz>. Acesso em: 29 nov. 2024.

CASAGRANDE, Cledes Antonio; SARMENTO, Dirléia Fanfa. A proposta educativa da Rede La Salle: processo constitutivo e pressupostos teórico-metodológicos. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 7, n. 13, p. 116-127, 2015.

CHARLOT, Bernard. Fala mestre. *In*: **NOVA ESCOLA**, nº 196, p.15-18, outubro, 2006.

CHEN, Jie-Qi. **Atividades iniciais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na Sala de Aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

CORREIA, Wilson; BONFIM, Cláudia. Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência. **Trilhas Filosóficas**, [S.l.] a. 1, n. 1, p.55-66, jan.-jun. 2008.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a transferência do Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Revista Educação e realidade**, [S. l.], v. 45, n. 4, p. e109145, 2020. Disponível em: <https://l1nq.com/ZJamB>. Acesso em: 29 nov. 2024.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 46, n. 2, 2021. Disponível em: <https://acesse.dev/nA6WN>. Acesso em: 29 nov. 2024.

CURY; C.R.J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui. (Fund. Carlos Chagas)**, São Paulo, n.116. p.245-262. Julho/2002.

DEFESA CIVIL RS, Casa Militar. **Decreto amplia número de municípios em estado de calamidade e em situação de emergência**. 22 maio 2024. Disponível em: <https://l1nk.dev/T6zgr>. Acesso em: 30 nov. 2024.

DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele R.; MARTINS; Silvana. N. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. **Revista Signos**, Lajeado, a. 37, n. 1, 2016. Disponível em: <https://l1nq.com/4LtM2>. Acesso em: 29 nov. 2024.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. A Qualidade da Educação: Perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ESTUDANTE. *In: Dicio*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/estudante/>. Acesso em: 2 dez. 2024.

FERRARINI, Rosilei. SAHEB, Daniele. TORRES, Patrícia Lupion. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, e- 15762, abr./jun. 2019.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1977.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FIOCRUZ. **O que é uma pandemia**. Última atualização em 28 jul. 2021. disponível em: <https://encr.pw/P0hAC>. Acesso em: 29 nov. 2024.

FRANCHI, Eglê. P. A Insatisfação dos professores: consequências para a profissionalização. *In: FRANCHI, Eglê. (Org.). A Causa dos professores*. Campinas: Papyrus, 1995. p. 17-90.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996/2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. Prefácio. *In:* SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Simpósio Internacional para a Alfabetização (Irã, 1975). *In:* GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Editora Ática, 2003. p. 253-255.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método.** 12. ed. Petrópolis: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.

GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização dos Alunos das Classes Populares: ainda um desafio.** São Paulo: Cortez, 1992.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artmed, 1995, p. 12-36.

GASKEL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In:* GASKEL, George.; BAUER, Martin W. (org). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64 – 89.

GIL, Antonio C. **Estudo de Caso.** Fundamentação científica. Subsídios para coleta e análise de dados. Como redigir o relatório. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. *In:* DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, [S.], v. 3,

n. 1, p. 135-159, 2003. Disponível em: <https://acesse.dev/ph6Lx>. Acesso em: 29 nov. 2024.

GUIZZO, B. S. MARCELLO, F.de A. MULLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 46, p. e238077, 2020. Disponível em: <https://encr.pw/4OKQn>. Acesso em: 29 nov. 2024.

HOLANDA, Aurélio Buarque de . **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

HERMANN, Nadja M. A. Leitura e escrita no campo filosófico-educacional. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 65-82, abr. 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

ILLERIS, Knud (org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Distorção idade-série é maior entre os meninos**. 17 mar. 2021. Disponível em: <https://l1nq.com/5Pox7>. Acesso em: 30 nov. 2024.

JUNG, Hildegard Susana. **Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem**. Canoas: Ed. Unilasalle, 2023.

KILPATRICK, William H. **Educação para uma civilização em mudança**. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

KISHIMOTO, Tizuko (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

KOLLING, Liliane. **A avaliação institucional nos dispositivos legais orientadores da educação básica e seus contributos para a gestão escolar**. 2020. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2020.

KRAEMER, Moritz U. G.; YANG, Chia H.; GUTIERREZ, Bernardo; WU, Chieh-H.; KLEIN, Brennan; PIGOTT, David M.; PLESSIS, Louis D.; FARIA, Nuno R.; LI, Ruoran; HANAGE, William P.; BROWNSTEIN, John S.; LAYAN, Maylis; VESPIGNANI, Alessandro; TIAN, Huaiyu; DYE, Christopher; PYBUS, Oliver G.; SCARPINO, Samuel V. The effect of human mobility and control measures on the COVID-19 epidemic in China. **Science**, [S.l.], v.1, n.1, p.1-10, 2020.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Atas CIAIQ2015**.

Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación, v. 2, p. 243-247, 2015.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

LAKATOS, Imre. Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan (ed.) **Criticism and the Growth of Knowledge**. Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science. Cambridge University Press, 1970. Disponível em: <https://encr.pw/quPZg>. Acesso em: 29 nov. 2024.

LASALLE. **Esmeralda**. Disponível em: <https://acesse.dev/XDi.p2>. Acesso em: 30 nov. 2024a.

LASALLE. **Pão dos Pobres**. Disponível em: <https://1nq.com/bXjS9>. Acesso em: 30 nov. 2024b.

LASALLE. **Pelotas**. Disponível em: <https://encr.pw/auBVx>. Acesso em: 30 nov. 2024c.

LASALLE. **Sapucaia**. Disponível em: <https://1nq.com/f1KD3>. Acesso em: 30 nov. 2024d.

LASALLE. **Zé Doca**. Disponível em: <https://encr.pw/UQ1R4>. Acesso em: 30 nov. 2024e.

LASALLE. **Sobre a instituição** - A rede La Salle. Disponível em: <https://encr.pw/bjbHm>. Acesso em: 30 nov. 2024f.

LEUBET, Ângelo Ezequiel; PAULY, Evaldo Luis; SILVA, Valdir Leonardo da. Contribuições de João Batista de La Salle para a constituição da escola moderna. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 32-63, out./dez. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Carla da C. de.; RAMOS, Maria Elizabete N.; OLIVEIRA, André L. R. de. Implementação de uma política Educacional no contexto da pandemia de COVID-19: o REANP em Minas Gerais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e78237, 2022.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

LUCENA, Hadassa M. de A.; CAMELO, João Carlos P.; SILVA, Severino B. A educação popular e juventude: o movimento social como espaço educativo. **Cad.**

Pesqui. (Fund. Carlos Chagas), São Paulo, v. 49, n. 174, p. 290–315, out. 2019. Disponível em: <https://l1nq.com/3dYQA>. Acesso em: 29 nov. 2024.

LÜCK, Heloisa. **Perspectivas da Avaliação Institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloisa. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, [S./], v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloisa. **Liderança na gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Série cadernos de Gestão; 4).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LUNGUI, Sofia. Escolas de Porto Alegre iniciam retorno das aulas nesta segunda-feira. **Zero Hora**. 20 maio 2024. Disponível em: <https://l1nq.com/UGvUm>. Acesso em: 30 nov. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: LiberLivro, 2010.

MACHADO, Alessandra; ELIAS, Mariana. **Cérebro e afetividade: potencializando uma aprendizagem significativa**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

MARCON, Karina. **A inclusão digital de educadores a distância: estudo multicase nas Universidades Abertas do Brasil e de Portugal**. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

MEDEIROS, Mário; BEZERRA; Edileuza de L. Contribuições das neurociências ao processo de alfabetização e letramento em uma prática do Projeto Alfabetizar com Sucesso. **Rev. bras. Estud. pedagogo**. Brasília, v. 96, n. 242, p. 26-41, jan./abr. 2015.

MELCHIOR, Maria Celina. **O Sucesso Escolar Através da Avaliação e da Recuperação**. 2. ed. Porto Alegre: Premier, 2004.

MELO, Marcia Cristina H. de; CRUZ, Gilmar de C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, [S./], v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MENDONÇA, Ricardo F. Táticas cotidianas e ação coletiva: a resistência das pessoas atingidas pela hanseníase. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 341-360, jan./jun. 2012.

MENEGAT, Jardelino; SARMENTO, Dirléia Fanfa. Comunidades educadoras: perspectivas para a defesa do direito à educação. **Braz. J. of Develop**, Curitiba, v. 5, n.9, p. 14082-14098, set. 2019.

MENEGAT, Jardelino. **Educar transforma vidas**. Porto Alegre: CirKula, 2024.

MINAYO, Maria Cecília S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MIRANDA, Elis Dieniffer Soares. **A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade**. 2008. 8º Encontro de Iniciação Científica. 8º Mostra de Pós Graduação. Sessão de artigos. FAFIUV. Disponível em <https://encr.pw/q3MZQ>. Acesso em: 8 de nov. 2024.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre. Mediação, 1999.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas ; v.II)

MORIN, Edgar. SAMPAIO, M.A. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2005.

MUÑOZ, F. I. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. *In*: SACRISTÁN, José G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo** Porto Alegre: Penso. 2013, p. 494-507.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Ed. Educa, 2009.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ONU NEWS, Perspectiva Global Reportagens Humanas. **OMS confirma mais de 100 mil infetados pelo Covid-19**. Publicado originalmente em: 7 mar. 2020. Disponível em: <https://acesse.dev/foUQj>. Acesso em: 29 nov. 2024.

OPAS, Organização Mundial da Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: <https://encr.pw/3xBFm>. Acesso em: 29 nov. 2024.

OPAS, Organização Pan-Americana da Saúde. **Transmissão do SARS-CoV-2: implicações para as precauções de prevenção de infecção**. Resumo científico 9 de julho de 2020a. Disponível em: <https://l1nq.com/LEatK>. Acesso em: 29 nov. 2024.

OPAS, Organização Pan-Americana da Saúde. **Uso de máscara no contexto da COVID-19**. Orientação provisória 1º de dezembro de 2020b. Disponível em: <https://l1nq.com/pSo9X>. Acesso em: 29 nov. 2024.

PELLIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia P.; FINCK, Nelcy T. L.; DOROCINSKI, Solange I. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, Jean. **A Representação do Mundo na Criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975.

PONTES NETO, José. A. S. Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 21, p. 117-130, jun/2006.

POPPER, Karl R. **A Lógica da Pesquisa Científica**. Editora Cultrix: São Paulo. 1972.

RS, Estado do Rio Grande do Sul. **Decreto nº 55.292, de 4 de junho de 2020**. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado e dá outras providências. Disponível em: <https://acesse.one/4diec>. Acesso em: 2 out. 2023

SÁ SILVA., Jackson. R.; ALMEIDA, Cristóvão. D.; GUINDANI, Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, a. 1, n.1, jul. 2009.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de S. A trágica transparência do vírus. **CADTM- Comitê para a abolição das dívidas ilegítimas**. 2020. Disponível em: <https://l1nq.com/zxudc>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SANTOS, Denise R. dos. Contribuições da Neurociências à aprendizagem escolar na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Edu. Tec.**, [S.l.], v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br/>. Acesso em: 3 jun. 2023.

SANTOS, Elzanir dos. LIMA, Idelsulte de Sousa. Marcas do que se foi: Experiências de Licenciados (as) em Avaliação da Aprendizagem. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 7, n. 21, p. 445-463, maio/ago. 2022.

SARMENTO, Nara Regina Goulart. **AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM**. 2010. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Pedagogia/Licenciatura. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://acesse.dev/WogqH>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina/RBBA**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p.11-36, dez. 2014.

SCHEERENS, Jaap. **A Mensuração da Liderança Escolar**. Brasília: MEC/INEP, 2005.

SCHUCHMANN, Alexandra Z.; SCHNORRENBURGER, Bruna L., CHIQUETTI, Maria Eduarda; GAIKI, Raiane S.; RAIMANN, Bruno W.; MAEYAMA, Marcos A. Isolamento social vertical X Isolamento social horizontal: os dilemas sanitários e sociais no enfrentamento da pandemia de COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, [S.l.], v. 3, n. 2, p.3556-3576, 2020.

SILVA, J. F. da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. *In*: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVA, Sani D. C. R.; SCHIRLO, Ana C. Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel: reflexões para o ensino de Ciências frente às novas realidades da sociedade. **Imagens da Educação**, Paraná, v. 4, n. 1, p. 36-42, 11 fev. 2014.

SILVA, Vinícius C. da.,VIDEIRA Antonio P. Como as ciências morrem? Os ataques ao conhecimento na era da pós-verdade. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S.l.], v. 37, n. 3, p. 1041-1073, dez. 2020.

SILVA, Michael S.; NAKANICHI, Claudia; BARROS JUNIOR, Arlindo J. de; FREIRE JUNIOR, Jpão; RIBEIRO, Débora I.; BUSSOLOTTI, Juliana M.; AMBROSETTI, Neusa B. Desenvolvimento profissional docente: perspectivas de construção de saberes. **Revista Humanidades & Inovação**, [S.l.] v. 8, n. 56, p. 104-115, 2021. Disponível em: <https://acesse.dev/ZWbem>. Acesso em: 19 out. 2024.

SIMÕES, Estela M. S.; NOGARO, Arnaldo; JUNG, Hildegard S. Teorias da aprendizagem e neurociência cognitiva: possíveis aproximações. **Revista Cocar**,

[S./], v. 12, n. 23, p. 85-113, 2018. Disponível em: <https://acesse.dev/xxoW4>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (org.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 231–248.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmicas, da ciência e de pesquisa**. 11. ed. Petrópolis: Vozes. 2014.

TUZZO, Simone A.; BRAGA, Claudomilson. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o meta fenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v.4, n.5, p. 140-158, ago. 2016.

UNICEF. **Impactos primários e secundários da Covid-19 em Crianças e Adolescentes**. 2ª Rodada. 25 nov. 2020. Disponível em: <https://encr.pw/dKTtg>. Acesso em: 30 nov. 2024.

UNICEF. UNICEF alerta: situação de crianças e adolescentes se agravou consideravelmente após nove meses de pandemia. **UNICEF Brasil**. 11 dez. 2020b. Disponível em: <https://acesse.dev/PhEzi>. Acesso em: 30 nov. 2024.

VALENTE, José Armando. A Sala de Aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midiologia. In: BACICH, Lilian e MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, José A.; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Políticas de tecnologia na educação no Brasil: Visão histórica e lições aprendidas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S./], v.28, n.94, 2020.

VASCONCELLOS, Celso S. **Para onde vai o Professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBER, Max. **A Ciência como Vocação**. In: WEBER, Max. **Três tipos de poder e outros escritos**. Tribuna da História: Lisboa, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2015.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

**APÊNDICE A - Roteiro de Curso: Metodologias Ativas para uma Aprendizagem
Significativa**

ROTEIRO DE CURSO

METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

CANOAS, 2024

SESSÕES

- 1. Apresentação do programa e dos participantes:** esclarecimentos sobre a proposta do curso, apresentação dos participantes e combinações para os encontros seguintes.
- 2. Metodologias ativas no Ensino Fundamental:** Como utilizar metodologias ativas para desenvolver uma aprendizagem significativa; Alunos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.
- 3. Espaços diversificados oportunizando a aprendizagem significativa no Ensino Fundamental:** Discussão acerca dos diferentes espaços escolares e não-escolares; Organização de espaços preparados de acordo com a faixa etária; Metodologias para o uso destes espaços na rotina escolar/online;
- 4. Aprendizagem significativa utilizando material concreto e tecnologias digitais:** Discussão sobre as possibilidades de aprendizagem a partir de materiais concretos diversificados, estruturados e não-estruturados. Recursos tecnológicos digitais que auxiliam no fazer pedagógico.
- 5. Espaços não estruturados proporcionando vivências interdisciplinares no Ensino Fundamental:** repensar os espaços para além da sala de aula, enxergar as suas potencialidades para a construção de aprendizagens.

DADOS DO CURSO

Título do curso:

METODOLOGIAS ATIVAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.

Resumo (Escopo):

O curso está voltado para as metodologias ativas na prática docente em seus diferentes contextos, com ênfase no Ensino Fundamental, oportunizando uma aprendizagem significativa. Tem o intuito de contribuir com a formação continuada dos docentes das escolas assistenciais da Rede La Salle. Será composto por cinco sessões via meet, totalizando 20h com as tarefas complementares via plataforma Google Classroom. Inicialmente será realizada a apresentação do programa e, na sequência dos encontros, haverá a abordagem dos temas: metodologias ativas, recursos tecnológicos digitais, espaços escolares, aulas interdisciplinares, recursos diversificados para utilização de práticas pedagógicas no Ensino Fundamental, envolvendo o concreto e as novas tecnologias para tornar a aprendizagem significativa. O embasamento teórico se dará a partir dos autores: Ausubel (1968) no que se refere à aprendizagem significativa, Cristhiensen, Horn, Johnson (2012), em relação à inovação pedagógica e Freire (2011, 2001, 2014) sobre a dialogicidade, autonomia e problematização.

Público-alvo: Professores das escolas assistenciais da Rede La Salle.

Público estimado de participantes: 100

Início: março de 2024

Término: maio de 2024

Duração: 20h

Local: Modalidade online (Google Meet e Google Classroom), gratuito e não-obrigatório, ou seja, os professores serão convidados a participar.

Certificação: Os participantes receberão, da coordenação do Programa de Pós-graduação da Universidade La Salle, um atestado de participação, podendo haver certificação por parte da Mantenedora da Rede La Salle.

2 OBJETIVO GERAL DO CURSO

A abordagem prevista com os professores das escolas assistenciais da Rede La Salle tem por objetivo proporcionar o compartilhamento de saberes e práticas docentes, utilizando metodologias ativas para estimular uma aprendizagem significativa a partir da postura ativa dos estudantes. Além disso, este curso tem como propósito proporcionar um espaço de discussões e ressignificação da prática docente, trazendo à luz novas reflexões e práticas educativas.

2.1 Objetivos Específicos

- Compreender a importância das metodologias ativas para o desenvolvimento e protagonismo dos estudantes do Ensino Fundamental.
- Utilizar metodologias diversificadas através das tecnologias para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.
- Socializar experiências didático-pedagógicas que proporcionam a aprendizagem significativa dos estudantes do Ensino Fundamental.
- Estimular a pesquisa e a reflexão sobre os aspectos teórico-práticos da aprendizagem significativa na Educação Básica.
- Estimular o uso de diferentes espaços escolares com objetivos claros, visando o protagonismo do aluno e a aprendizagem significativa.

3 JUSTIFICATIVA

O curso está atrelado ao projeto de Tese da doutoranda do Programa de Pós-graduação da Universidade La Salle, Liliâne Kolling, inserido na Linha de Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, sob a orientação da profa. Dra. Hildegard Susana Jung. Visando a importância da formação continuada para professores durante o seu fazer pedagógico e a urgência de abandonarmos o ensino transmissivo e conteudista, entendemos que o curso aqui proposto viabiliza

novas perspectivas e trocas com relação às práticas docentes. Com o passar dos anos percebemos a necessidade de aproximar o espaço educativo ao cotidiano dos educandos. A partir disso, inserem-se concepções com relação à aprendizagem significativa através de metodologias diversificadas (Ausubel 1968; 1969; Moreira e Masini 2001), fazendo com que os estudantes se tornem ativos e aprendam de forma prazerosa.

As contínuas mudanças da sociedade contemporânea, especialmente no momento pós-pandemia do Coronavírus, exigem um novo perfil docente, assim como novas metodologias (Diesel, 2017). Nesta perspectiva, é necessário que os docentes busquem caminhos para que o aluno seja o protagonista de seu conhecimento, de forma que a autonomia e a motivação estejam alinhadas ao processo pedagógico. Isto ocorre a partir da promoção da empatia, escuta ativa, valorização das competências socioemocionais e da criação de um ambiente favorável à aprendizagem (Berbel, 2011). Dessa maneira, cada vez mais tornam-se relevantes espaços de discussão e de socialização teórico-prática para a formação continuada dos docentes, assim como propõe o presente curso.

4 INVESTIMENTO

O curso não terá custos, uma vez que o trabalho será desenvolvido pela bolsista Capes/Prosuc do Programa de Pós-graduação em Educação da Unilasalle, Liliane Kolling, junto com sua orientadora, Prof^{fa}. Dra. Hildegard Susana Jung, via meet.

Haverá o envio de atestados de participação de 20 horas para os participantes de forma virtual, assim cada um poderá fazer a impressão do documento.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology**: a cognitive view. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1968.

AUSUBEL, David Paul; ROBINSON, Floyd Grant. **School learning**: an introduction to educational psychology. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1969.

BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

DIESEL, Aline. BALDES, Alda. MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema>. Acesso em: 7 mar 2021.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. 144 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 143 p.

APÊNDICE B - Roteiro de Perguntas da roda de conversa com os participantes da pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS
<p>Acompanhar criticamente a avaliação dos estudantes dos terceiros e nonos anos do Ensino Fundamental das escolas assistenciais da Rede La Salle no contexto pós-pandemia para evidenciar possíveis lacunas de aprendizagem.</p>	<p>Como você percebe a aprendizagem dos estudantes neste período pós-pandemia, especialmente nos 3º e 9º anos?</p> <p>Na sua opinião, qual a melhor forma de avaliar os estudantes nesse processo pós pandemia?</p> <p>Qual a sua percepção a respeito dos resultados dos 3º e 9º anos na avaliação realizada pela Rede La Salle?</p>
<p>Contextualizar a situação da aprendizagem dos estudantes dos terceiros e nonos anos do Ensino Fundamental das escolas assistenciais da Rede La Salle no período pós-pandemia.</p>	<p>Você acredita que a aprendizagem dos estudantes dos 3º e 9º anos no contexto pós-pandemia pode apresentar lacunas?</p> <p>() sim () não</p> <p>se a resposta foi sim, responda a próxima pergunta)</p> <p>Na sua opinião, quais são as principais lacunas de aprendizagem dos estudantes dos 3º e 9º anos no contexto pós pandemia?</p>
<p>Propor estratégias com metodologias ativas para auxiliar os estudantes dos terceiros e nonos anos do Ensino Fundamental das escolas assistenciais da Rede La Salle no contexto pós-pandemia para superar possíveis lacunas de aprendizagem por meio de um curso direcionado aos professores das escolas envolvidas.</p>	<p>Na sua opinião, que estratégias podemos utilizar para superar possíveis lacunas na aprendizagem dos estudantes dos 3º e 9º anos?</p> <p>Você acredita que as metodologias ativas podem auxiliar na superação de possíveis lacunas de aprendizagem dos estudantes dos dos 3º e 9º anos?</p> <p>() sim () não</p> <p>se a resposta foi sim, responda a próxima pergunta)</p>

	<p>Quais metodologias podem auxiliar na superação de possíveis lacunas de aprendizagem dos estudantes dos dos 3º e 9º anos?</p> <p>Na sua opinião, como a formação continuada docente pode auxiliar os professores a (re)direcionar a sua prática pedagógica para o uso de metodologias ativas?</p>
--	---