


EDUCAÇÃO, DISCIPLINA E ENGAJAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DOCENTES EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-126>

Data de submissão: 07/04/2025

Data de publicação: 07/05/2025

Helder Fernando Canavarros da Guia

Professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, atuando atualmente na Escola Estadual Gustavo Kulmann, em Cuiabá-MT. É graduado em Letras, com habilitação em Literatura, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e possui especialização em Métodos da Linguagem Portuguesa, Linguística Aplicada na Educação e Revisão Prática de Texto, todas pela Faculdade Bookplay; além de ser especialista em Docência do Ensino Básico e Superior (Faculdade Estratego) e em Docência na Educação Profissional e Tecnológica (Instituto Federal do Espírito Santo – IFES)
E-mail: helder.guia@edu.mt.gov.br / heldercanavarros2@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência docente na Escola Estadual Gustavo Kulmann, situada na periferia de Cuiabá-MT, com turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. A partir da vivência em sala de aula, o texto analisa desafios relacionados à indisciplina e ao desinteresse estudantil, intensificados por questões sociais, econômicas e culturais. A maioria dos alunos vive em situação de vulnerabilidade, enfrentando pobreza, violência, desestruturação familiar e falta de acesso a recursos básicos, o que compromete sua motivação e aprendizagem. Diante disso, o artigo defende a necessidade de práticas pedagógicas que considerem os saberes locais e dialoguem com a realidade periférica, muitas vezes desvalorizada na escola tradicional. A proposta central é a valorização de uma pedagogia ativa, crítica e inclusiva, centrada no protagonismo discente e na escuta sensível do educador. O texto destaca a importância da formação continuada, da reflexão docente e da adoção de metodologias que promovam o engajamento dos alunos, tornando o ensino mais significativo. Ao articular teoria e prática, o estudo evidencia como o compromisso ético e social do professor pode transformar a educação pública em espaço de resistência e emancipação.

Palavras-chave: Educação Pública. Engajamento Escolar. Indisciplina. Metodologias Ativas. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

A educação pública no Brasil enfrenta inúmeros desafios, especialmente em regiões periféricas marcadas por desigualdades sociais profundas que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Nessas realidades, a escola ultrapassa seu papel tradicional e se torna um espaço de acolhimento, proteção e resistência frente às múltiplas formas de exclusão vividas pelos estudantes. Nesses contextos, a função social do educador vai além da mera transmissão de conteúdos curriculares: ela se amplia para abarcar dimensões éticas, políticas e culturais, exigindo do professor sensibilidade, escuta ativa e compromisso com a transformação social.

O presente estudo reflete sobre a experiência docente no Ensino Fundamental em uma escola pública localizada na periferia de Cuiabá-MT, onde as dificuldades cotidianas – como a carência de recursos, a indisciplina, o desinteresse e os impactos da violência e da pobreza – exigem a reinvenção constante das práticas pedagógicas. A pesquisa tem como foco as estratégias utilizadas para promover o engajamento e a disciplina dos alunos diante das adversidades, valorizando a escuta das vivências juvenis, o respeito aos saberes locais e a construção de vínculos afetivos como ponto de partida para a aprendizagem significativa.

Além de discutir as práticas pedagógicas implementadas, o estudo analisa os caminhos metodológicos adotados para tornar o ensino mais dinâmico, inclusivo e participativo. Ao abordar os desafios enfrentados no ambiente escolar, propõe uma reflexão crítica sobre o papel transformador da educação e sobre a importância de construir uma escola que, mesmo diante de limitações estruturais, seja capaz de oferecer possibilidades reais de emancipação e cidadania.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E A REALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA

A formação docente constitui um dos pilares fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino, sobretudo em um país marcado por profundas desigualdades sociais. No entanto, observa-se que a formação inicial, em grande parte dos cursos de licenciatura, ainda apresenta lacunas significativas quando se trata de preparar o educador para atuar em contextos de elevada vulnerabilidade social. Muitas vezes, os currículos acadêmicos priorizam conteúdos teóricos e metodologias desconectadas da realidade concreta das escolas públicas, desconsiderando as especificidades culturais, sociais e econômicas que permeiam o cotidiano escolar.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de investir em processos de formação continuada que promovam o fortalecimento profissional e a ressignificação da prática pedagógica. A participação em cursos, oficinas, seminários, grupos de estudo e espaços colaborativos tem se mostrado essencial para ampliar o repertório teórico-metodológico dos professores, assim como para

desenvolver uma escuta atenta, crítica e empática das demandas que emergem no ambiente escolar. Essa formação, ao se aproximar das realidades locais, favorece a construção de práticas mais dialógicas, inclusivas e contextualizadas. Como afirmam Tardif e Moscoso (2018), “a reflexão unida diretamente à ação que a sustenta é uma das fontes mais importantes de aprendizagem profissional” (p. 392).

Apesar dos avanços tecnológicos e da crescente valorização das metodologias ativas, a maioria das escolas públicas ainda enfrenta sérias limitações estruturais, como ausência de laboratórios, internet instável, falta de materiais pedagógicos e ambientes pouco adequados à aprendizagem. Tais desafios exigem do professor criatividade, flexibilidade e capacidade de adaptação contínua. Assim, a formação que considera as condições reais de trabalho torna-se um ato de resistência e um instrumento de transformação social, pois contribui para formar educadores comprometidos, inovadores e conscientes de seu papel político e emancipador na construção de uma educação pública de qualidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ENSINO: CONSTRUINDO UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA

O cenário educacional periférico impõe uma série de limitações que extrapolam a ausência de recursos materiais e estruturais, estendendo-se também a carências afetivas, simbólicas e linguísticas que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Nessa realidade complexa, o papel do professor se torna ainda mais desafiador, exigindo não apenas domínio do conteúdo, mas, sobretudo, sensibilidade para acolher e interpretar as diversas formas de expressão e comunicação dos estudantes. Foi nesse contexto que se evidenciou a necessidade de adotar metodologias ativas e participativas, que colocassem os alunos como sujeitos da linguagem, valorizando seus repertórios linguísticos e culturais, incentivando a produção de sentidos e promovendo a construção coletiva de saberes por meio da leitura, da escrita e da oralidade em práticas sociais significativas. De acordo com PAZ (2012, p. 2):

Temos que agir – refletir e só então agir novamente para que consigamos realmente formar cidadãos críticos. O aluno precisa perceber que a língua falada por ele é a mesma ensinada na escola, temos que ir além da gramática e do certo e errado, desmistificando que a Língua Portuguesa é chata e difícil.

As aulas passaram a ser organizadas com base em propostas interdisciplinares, incorporando uma variedade de recursos — como músicas, vídeos, textos multimodais, dinâmicas e jogos pedagógicos — que tornaram o ambiente escolar mais atrativo e significativo. Essa abordagem

possibilitou o diálogo entre os conteúdos curriculares e a realidade cotidiana dos alunos, favorecendo uma aprendizagem contextualizada e motivadora.

A ludicidade, em especial, revelou-se uma ferramenta pedagógica potente e multifacetada, com impactos significativos em diferentes dimensões do processo educativo. Seu uso sistemático no cotidiano escolar demonstrou ser eficaz no enfrentamento da evasão escolar, na mediação de conflitos interpessoais e no fortalecimento da autoestima dos estudantes. Em contextos marcados por vulnerabilidade social, as atividades lúdicas, como jogos, dinâmicas, brincadeiras e propostas interativas, possibilitaram um ambiente escolar mais acolhedor, despertando o interesse dos alunos e favorecendo sua permanência na escola. Ao proporcionar prazer na aprendizagem, essas práticas contribuíram para que os estudantes desenvolvessem vínculos mais positivos com o espaço escolar, reduzindo significativamente os índices de desmotivação e abandono.

Além disso, a ludicidade funcionou como um instrumento eficaz de mediação de conflitos, uma vez que estimulou a cooperação, a escuta ativa, o respeito às regras e a convivência harmoniosa entre os pares. Tais elementos são essenciais para a construção de um ambiente de aprendizagem saudável e democrático. No plano emocional, o engajamento em atividades lúdicas permitiu aos alunos vivenciarem experiências de sucesso e reconhecimento, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e para a valorização de suas potencialidades. Essa dimensão afetiva da ludicidade mostrou-se fundamental para estimular a autoconfiança, especialmente entre aqueles com histórico de fracasso escolar, permitindo-lhes reconstruir sua relação com o saber de forma mais positiva e autônoma.

O planejamento pedagógico, por sua vez, deixou de ser uma mera formalidade burocrática para assumir um caráter estratégico, flexível e responsivo às necessidades concretas da turma. A inserção de práticas de letramento crítico e de leitura do mundo permitiu o debate de temas urgentes como racismo, violência, desigualdade e preconceito, estabelecendo pontes entre a escola e a comunidade, e estimulando nos alunos o reconhecimento de sua identidade, história e papel social.

Nesse processo de adaptação didática, também foram implementadas práticas de ensino individualizado, voltadas ao atendimento das especificidades de estudantes com deficiência, transtornos de aprendizagem, defasagem escolar e, notadamente, de alunos em situação de analfabetismo, mesmo em etapas iniciais do Ensino Fundamental. A presença desses estudantes revelou a urgência de práticas pedagógicas sensíveis às desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional público, sobretudo em contextos periféricos. Tais sujeitos, historicamente invisibilizados pelas abordagens pedagógicas tradicionais, requerem estratégias personalizadas, que considerem suas trajetórias singulares e ofereçam oportunidades reais de aprendizagem.

A escuta ativa, o acompanhamento contínuo e a celebração das pequenas conquistas demonstraram ser estratégias fundamentais para garantir não apenas a permanência desses alunos na escola, mas o efetivo desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, linguísticas e socioemocionais. No caso específico dos alunos analfabetos, foi necessário reconstruir, de forma paciente e respeitosa, os vínculos com o ato de aprender e com o próprio espaço escolar, muitas vezes marcado por experiências de fracasso, estigmatização ou exclusão. Foram utilizados recursos visuais, atividades multisensoriais, jogos de alfabetização e práticas orais contextualizadas como forma de despertar o interesse, construir significado e promover o protagonismo desses estudantes.

Tais ações reiteraram o compromisso com uma proposta educacional genuinamente inclusiva, equânime e transformadora, pautada na garantia do direito de todos ao acesso ao conhecimento, independentemente de suas condições socioeconômicas, cognitivas ou históricas de escolarização. Nesse contexto, a prática docente superou o caráter técnico e passou a assumir uma dimensão ética e política, ao lutar pela garantia de aprendizagens significativas para sujeitos historicamente marginalizados pelo sistema educacional.

4 A DIVERSIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM

A aprendizagem, compreendida como um processo dinâmico, contínuo e integral, demandou a adoção de estratégias pedagógicas que respeitassem os diferentes ritmos, histórias de vida e singularidades dos estudantes. Em contextos marcados pela vulnerabilidade social, constatou-se que aprender vai muito além da aquisição de habilidades cognitivas: trata-se de um processo atravessado por dimensões emocionais, afetivas, relacionais e culturais. Nesse sentido, a prática pedagógica passou a reconhecer que o sucesso escolar está intimamente ligado à criação de vínculos de confiança, ao sentimento de pertencimento e à valorização da trajetória individual de cada aluno.

A construção do conhecimento foi estimulada por meio de práticas colaborativas e dialógicas, como projetos interdisciplinares, rodas de conversa, produções textuais coletivas e atividades orais e escritas que incentivassem a autonomia, o pensamento crítico e o respeito mútuo. Propostas como a elaboração de cartas, relatos de experiência, entrevistas, debates e produções opinativas permitiram exercitar a escuta ativa, a argumentação e a convivência com a diversidade de opiniões e realidades. Tais práticas favoreceram o protagonismo discente e a aproximação entre o conteúdo escolar e as experiências dos estudantes.

Priorizou-se, também, uma aprendizagem situada, ancorada no contexto sociocultural dos alunos e na valorização de suas potencialidades. O erro foi ressignificado como parte essencial do

processo de construção do saber, promovendo um ambiente de acolhimento e liberdade para experimentar. A afetividade emergiu como elemento-chave, sobretudo para alunos com histórico de fracasso escolar, contribuindo para sua permanência e engajamento.

As interações entre pares foram incentivadas como forma de mediação da aprendizagem, com a organização intencional de grupos heterogêneos para favorecer a troca de saberes, o respeito à diversidade e a valorização das diferenças. Essa estratégia não apenas contribuiu para o avanço cognitivo dos estudantes, mas também assumiu uma função formativa essencial no desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, escuta ativa, solidariedade e cooperação. Ao conviverem com colegas de diferentes trajetórias escolares, níveis de proficiência e experiências de vida, os alunos foram desafiados a revisar suas próprias crenças, a exercitar a paciência e a reconhecer o valor do outro como parte fundamental do processo de construção do conhecimento.

Mais do que uma técnica pedagógica, a organização de interações intencionais entre pares revelou-se um gesto político e ético de resistência às lógicas meritocráticas e competitivas que muitas vezes permeiam o ambiente escolar. Ao promover práticas de aprendizagem coletiva e colaborativa, construiu-se um espaço onde o erro deixou de ser estigmatizado e passou a ser compreendido como parte do processo formativo, favorecendo um ambiente mais seguro, acolhedor e democrático.

Nesse contexto, a escola passou a se configurar como uma verdadeira comunidade de aprendizagem, comprometida não apenas com a aquisição de conteúdos e o desempenho acadêmico, mas, sobretudo, com a formação integral do sujeito. Tal compromisso envolve o cultivo de valores éticos, o desenvolvimento do pensamento crítico e o estímulo à participação ativa dos estudantes em seu meio social. No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, isso se traduziu em práticas que promoveram a leitura de textos de diversos gêneros, como crônicas, cartas abertas, reportagens, poemas e artigos de opinião, articuladas à leitura crítica do mundo. Por meio dessas abordagens, os alunos foram convidados a refletir sobre questões sociais urgentes e a propor intervenções concretas voltadas à melhoria de sua realidade local. Assim, a linguagem deixou de ser apenas um objeto de estudo para se tornar um instrumento de expressão, resistência e transformação, fortalecendo a formação de sujeitos conscientes, solidários e capazes de contribuir efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

5 A AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO

A avaliação, neste contexto, foi profundamente ressignificada, deixando de ocupar o lugar historicamente atribuído de instrumento punitivo e excludente para assumir o papel de componente central do processo pedagógico, orientado pela escuta, pelo acompanhamento e pela mediação

reflexiva da aprendizagem. Abandonou-se a lógica classificatória e meritocrática que, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social, acentua desigualdades, marginaliza saberes não hegemônicos e desconsidera as múltiplas formas de aprender e de expressar conhecimentos. A avaliação passou, assim, a ser concebida como processo vivo, contínuo e dialógico, que valoriza os percursos formativos de cada estudante, reconhecendo que o tempo do aprender não é linear, uniforme nem universal. Como afirmam Rêgo e Lima (2010), a avaliação “deve ser um meio para professor e aluno caminharem rumo aos objetivos, considerando o progresso e o percurso em relação ao que já aprendeu e o que falta aprender” (p. 41).

Com base em uma abordagem formativa, múltiplos instrumentos avaliativos foram incorporados à rotina escolar, como registros de observação sistemática, portfólios, autoavaliações, rodas de conversa, produções orais e escritas, bem como atividades práticas enraizadas na realidade dos alunos. Cada uma dessas estratégias teve como propósito não apenas aferir desempenhos, mas compreender processos, mapear avanços, identificar necessidades e construir intervenções pedagógicas mais eficazes e contextualizadas. A devolutiva avaliativa, nesse cenário, foi ressignificada como um momento pedagógico por excelência: uma oportunidade de diálogo horizontal entre docente e discente, pautada pela empatia, pelo respeito e pelo compromisso com a formação integral do sujeito.

Essa prática assumiu, ainda, um viés ético-político ao reconhecer o erro como elemento constitutivo da aprendizagem, e não como falha a ser punida. O acolhimento do erro permitiu a construção de um ambiente escolar mais humano e encorajador, no qual os estudantes se sentiram legitimados a tentar, errar, revisar e recomeçar. Tal postura fomentou não apenas a confiança e a autoestima dos alunos, mas também o desenvolvimento de competências metacognitivas e socioemocionais, como a autorreflexão, a persistência e a autonomia intelectual.

A avaliação inclusiva, por sua vez, tornou-se um dos pilares do processo educativo, ao respeitar os diferentes ritmos, estilos e modos de aprendizagem dos estudantes, com especial atenção àqueles com deficiência, transtornos de aprendizagem, defasagem escolar ou histórico de fracasso. Foram implementadas adaptações metodológicas e instrumentais, como uso de linguagens acessíveis, apoio visual, prazos estendidos e mediações individualizadas, que garantiram o direito à aprendizagem e à participação plena de todos os alunos, fortalecendo o princípio da equidade.

Ao adotar essa perspectiva emancipadora, a avaliação ultrapassou o caráter técnico-administrativo e revelou seu potencial transformador: tornou-se um ato pedagógico comprometido com a justiça social, com a valorização das singularidades e com a democratização do conhecimento. Ao invés de funcionar como instrumento de controle e exclusão, a avaliação passou a assumir uma função humanizadora, permitindo o reconhecimento das múltiplas formas de aprender e das trajetórias

diversas que marcam o cotidiano dos estudantes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Essa ressignificação da avaliação implicou na construção de práticas mais dialógicas, éticas e sensíveis às realidades dos educandos, nas quais os critérios de análise do desempenho não se limitaram a padrões homogêneos e descontextualizados, mas levaram em conta os processos, os esforços e os avanços individuais. Assim, a avaliação consolidou-se como instrumento capaz de fortalecer os vínculos dos estudantes com a escola, promover o protagonismo juvenil e reafirmar o papel da educação pública como espaço de acolhimento, pertencimento e formação crítica.

Nesse sentido, avaliar deixou de ser apenas um momento de verificação para tornar-se um espaço de escuta, reflexão e orientação, em que o estudante é convidado a compreender seus próprios percursos de aprendizagem e a participar ativamente da construção do seu saber. Tal abordagem contribuiu não apenas para a melhoria do desempenho acadêmico, mas também para o fortalecimento da autoestima, da autonomia intelectual e da consciência cidadã dos discentes, reafirmando que uma educação de qualidade só é possível quando orientada pelos princípios da equidade, da inclusão e da justiça social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PAPEL TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO NA PERIFERIA

A experiência vivenciada na Escola Estadual Gustavo Kulmann, situada na periferia de Cuiabá-MT, evidenciou que a prática docente, quando orientada por um compromisso ético, social e político com a realidade dos educandos, pode assumir um papel genuinamente transformador. Em um cenário marcado por desigualdades e múltiplas vulnerabilidades, a escola se configura não apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como um território de resistência, de acolhimento e de possibilidade de reinvenção de trajetórias. Como afirma Freire (1996):

todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora.

Constatou-se que o trabalho do professor em contextos periféricos exige uma escuta sensível, uma postura crítica e a capacidade de promover uma pedagogia que dialogue com as vivências dos estudantes, reconhecendo suas subjetividades e saberes como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem. A valorização da cultura local, o investimento em metodologias ativas, a

flexibilização do planejamento e a incorporação de práticas inclusivas revelaram-se fundamentais para a construção de uma educação significativa e equitativa.

Entretanto, apesar da potência transformadora da ação docente, é necessário reconhecer que ela não se sustenta isoladamente. Para que experiências como a aqui relatada possam se expandir e consolidar, é imprescindível a efetivação de políticas públicas que assegurem infraestrutura adequada, formação inicial e continuada de qualidade, valorização profissional e mecanismos de participação democrática da comunidade escolar.

Conclui-se que a docência em territórios vulneráveis demanda mais do que competência técnica: exige sensibilidade, coragem e esperança. Exige acreditar na educação como um ato político capaz de promover a emancipação dos sujeitos e a transformação social. Ao humanizar as práticas educativas, ao promover o diálogo e ao construir saberes coletivamente, o professor torna-se um agente de mudança que contribui para a formação de indivíduos conscientes, críticos e protagonistas de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PAZ, Aládia Patrícia Peixer. Língua Portuguesa Além da Gramática. 2012. Trabalho de Graduação (Curso de LED 0074) - Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), Indaial, 2012.

RÊGO, Luciane Borges do; LIMA, Maria Vitória Ribas de Oliveira. Didática. Recife: UPE, 2010.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de "profissional reflexivo" na educação: atualidade, usos e limites. Tradução de: Cláudia Schilling. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 168, 1 p. 388-411, abr. 2018.