

Entre Práticas Ativas e Sistematização Curricular: Percepções Docentes em uma Escola Pública Amazônica

Luzenir Ferreira Batista

Mestranda em Ciência da Educação. Professora da Educação Básica
São Félix de Xingu-PA
luzinha-batista@hotmail.com
<https://lattes.cnpq.br/0066788701084371>

Mílvio da Silva Ribeiro

Professor da Faculdade de Teologia, Filosofia e Ciências Humanas
Gamaliel – FATEFIG- Brasil
Doutor em Geografia pela UFPA
milvio.geo@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/9542173320344070>

Rauneikes da Silva Pimenta

Graduado em Licenciatura em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA.
Graduado em Ciências Contábil, pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR
pimentacontador@gmail.com
<https://lattes.cnpq.br/9290454121687567>

Resumo: Este artigo analisa como profissionais vinculados aos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem e desenvolvem metodologias ativas, considerando as práticas relatadas, as condições de implementação e as contribuições percebidas para a participação, a motivação e a aprendizagem dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo de caso, realizada em uma escola pública de São Félix do Xingu, Pará. Participaram cinco profissionais vinculados ao contexto investigado, que responderam a um questionário on-line, elaborado no Google Forms e composto por questões fechadas e abertas. As respostas fechadas foram organizadas por frequências absolutas e percentuais, com finalidade descritiva e contextual, enquanto as respostas abertas foram submetidas à análise temática de conteúdo. Os resultados indicam a presença de rodas de conversa, jogos pedagógicos, leitura mediada, atividades colaborativas, pesquisas, projetos, produção de materiais e uso de tecnologias. Contudo, foram identificadas diferenças entre as práticas relatadas e sua nomeação conceitual, além de articulação ainda parcial com o currículo e o planejamento. Formação superficial, insegurança docente, tempo reduzido, turmas numerosas e limitações materiais e tecnológicas constituem os principais desafios. Os participantes percebem contribuições para a participação oral, o interesse, a colaboração, a autonomia, a criatividade e a compreensão dos conteúdos. Conclui-se que a consolidação das metodologias ativas depende de intencionalidade pedagógica, mediação docente, formação continuada, planejamento coletivo e apoio institucional.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Anos Iniciais. Prática Docente. Formação Docente. Escola Pública.

Recebido em: novembro. 2025. Aceito em: fevereiro. 2025

DOI: 10.56069/2676-0428.2026.854

Ecos do Contemporâneo:

Investigações, Práticas e Transformações Sociais

Março, 2026, v. 3, n. 36

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



Entre práticas ativas y sistematización curricular: Percepciones del profesorado en una escuela pública amazónica

Resumen: Este artículo analiza cómo los profesionales vinculados a los primeros años de primaria comprenden y desarrollan metodologías activas, considerando las prácticas reportadas, las condiciones de implementación y las contribuciones percibidas a la participación, motivación y aprendizaje de los estudiantes. Esta es una investigación cualitativa, con diseño de estudio de caso, realizada en un centro público de São Félix do Xingu, Pará. Participaron cinco profesionales vinculados al contexto investigado, que respondieron a un cuestionario en línea, elaborado en Google Forms y compuesto por preguntas cerradas y abiertas. Las respuestas cerradas se organizaron por frecuencias y porcentajes absolutos, con fines descriptivos y contextuales, mientras que las respuestas abiertas se sometieron a análisis temático de contenido. Los resultados indican la presencia de círculos de conversación, juegos pedagógicos, lectura mediada, actividades colaborativas, investigación, proyectos, producción de materiales y uso de tecnologías. Sin embargo, se identificaron diferencias entre las prácticas reportadas y su denominación conceptual, además de una articulación aún parcial con el currículo y la planificación. La formación superficial, la inseguridad docente, la reducción del tiempo, las clases numerosas y las limitaciones materiales y tecnológicas son los principales desafíos. Los participantes perciben contribuciones a la participación oral, el interés, la colaboración, la autonomía, la creatividad y la comprensión de los contenidos. Se concluye que la consolidación de metodologías activas depende de la intencionalidad pedagógica, la mediación docente, la formación continua, la planificación colectiva y el apoyo institucional.

Palabras clave: metodologías activas. Primeros años. Práctica docente. Formación de profesores. Escuela pública.

Between Active Practices and Curriculum Systematization: Teacher Perceptions in an Amazonian Public School

Abstract: This article analyzes how professionals linked to the early years of Elementary School understand and develop active methodologies, considering the reported practices, the conditions of implementation and the perceived contributions to the participation, motivation and learning of students. This is a qualitative research, with a case study design, carried out in a public school in São Félix do Xingu, Pará. Five professionals linked to the investigated context participated, who answered an online questionnaire, elaborated in Google Forms and composed of closed and open questions. The closed answers were organized by absolute frequencies and percentages, with descriptive and contextual purposes, while the open answers were submitted to thematic content analysis. The results indicate the presence of conversation circles, pedagogical games, mediated reading, collaborative activities, research, projects, production of materials and use of technologies. However, differences were identified between the reported practices and their conceptual naming, in addition to a still partial articulation with the curriculum and planning. Superficial training, teacher insecurity, reduced time, large classes and material and technological limitations are the main challenges. Participants perceive contributions to oral participation, interest, collaboration, autonomy, creativity and understanding of the contents. It is concluded that the consolidation of active methodologies depends on pedagogical intentionality, teacher mediation, continuing education, collective planning and institutional support.

Keywords: Active methodologies. Early years. Teaching practice. Teacher training. Public school.

INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a organização do ensino envolve desafios que ultrapassam a seleção e a transmissão de conteúdos curriculares. Nessa etapa, as práticas pedagógicas precisam considerar as formas pelas quais as crianças interagem, formulam perguntas, constroem hipóteses, compartilham experiências e atribuem sentidos ao conhecimento escolar.

Essa compreensão tem favorecido a discussão sobre metodologias que ampliem a participação dos estudantes, sem desconsiderar a responsabilidade docente pela definição dos objetivos, pela organização das situações didáticas e pelo acompanhamento da aprendizagem.

As metodologias ativas inserem-se nesse debate por proporem situações em que o estudante participa intelectualmente da construção do conhecimento, em vez de ocupar apenas a posição de receptor de informações.

Nessa perspectiva, aprender envolve investigar, problematizar, experimentar, dialogar, tomar decisões, produzir respostas e refletir sobre o próprio percurso de aprendizagem. Para Bacich e Moran (2018), tais metodologias promovem um deslocamento do ensino exclusivamente centrado na exposição do professor para práticas nas quais os estudantes assumem maior participação e corresponsabilidade no processo educativo. Diesel, Baldez e Martins (2017) acrescentam que autonomia, problematização da realidade, trabalho em equipe, inovação e mediação docente constituem princípios relevantes para a caracterização dessas propostas.

Esse deslocamento, entretanto, não significa reduzir a importância do professor. O protagonismo estudantil não se confunde com espontaneísmo, ausência de orientação ou transferência integral da responsabilidade pela aprendizagem para o aluno. Em práticas pedagógicas ativas, o docente permanece responsável por selecionar conteúdos, formular problemas, organizar percursos, acompanhar as interações, oferecer intervenções e avaliar o desenvolvimento dos estudantes.

Na perspectiva de Freire (1996), superar uma educação baseada na transmissão unilateral requer uma prática dialógica e problematizadora, na qual professores e estudantes participem da produção do conhecimento, sem que sejam apagadas as responsabilidades específicas de cada sujeito do processo educativo.

Também é necessário evitar uma compreensão reducionista segundo a qual toda aula lúdica, movimentada, tecnológica ou organizada em grupos constituiria, automaticamente, uma metodologia ativa. Jogos, pesquisas, trabalhos coletivos,

projetos e recursos digitais podem favorecer a participação, mas a simples presença desses elementos não assegura aprendizagem ativa.

Uma prática adquire consistência pedagógica quando se encontra vinculada a objetivos de aprendizagem definidos, aos conteúdos curriculares, à mobilização cognitiva dos estudantes, à mediação docente e a procedimentos de acompanhamento e avaliação coerentes. Assim, a condição ativa de uma proposta não decorre apenas da técnica utilizada, mas da intencionalidade que orienta sua seleção, seu desenvolvimento e sua integração ao currículo.

Libâneo (2013) destaca que o processo de ensino exige articulação entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Sob essa perspectiva, metodologias ativas não devem ser tratadas como atividades complementares ou eventos isolados, inseridos no planejamento apenas para diversificar a rotina da sala de aula. Sua incorporação ao trabalho pedagógico requer clareza sobre o que os estudantes devem aprender, sobre quais ações intelectuais serão mobilizadas e sobre como o professor acompanhará a construção do conhecimento. Nos anos iniciais, essa exigência é particularmente relevante, pois a aprendizagem envolve processos de alfabetização, letramento, raciocínio matemático, compreensão do mundo social e natural, desenvolvimento da autonomia e construção de formas de convivência.

A Base Nacional Comum Curricular também enfatiza práticas que promovam investigação, comunicação, argumentação, colaboração, criatividade, cultura digital, autonomia e resolução de problemas (BRASIL, 2017).

Embora o documento não estabeleça um único modelo metodológico, suas competências gerais demandam situações de aprendizagem que ultrapassem a memorização e a reprodução mecânica de informações. A articulação entre metodologias ativas e currículo pode, portanto, favorecer a participação dos estudantes, desde que as estratégias sejam planejadas de acordo com as aprendizagens essenciais e com as características das crianças atendidas.

A implementação dessas metodologias, contudo, não depende apenas do conhecimento ou da motivação individual do professor. Formação inicial e continuada, tempo de planejamento, número de estudantes por turma, disponibilidade de materiais, acesso a tecnologias, organização dos espaços, acompanhamento da coordenação pedagógica e apoio da gestão interferem diretamente nas possibilidades de mudança metodológica.

Tardif (2002) assinala que os saberes docentes são construídos e mobilizados em condições concretas de trabalho, enquanto Imbernón (2010) defende que a

formação continuada precisa partir dos problemas reais enfrentados pelos profissionais e favorecer processos colaborativos de reflexão sobre a prática.

Quando essas condições são frágeis, o discurso sobre inovação pode produzir uma responsabilização inadequada do professor, como se a transformação do ensino dependesse exclusivamente de iniciativa, criatividade ou disposição pessoal.

Fullan (2009) argumenta que mudanças educacionais duradouras exigem construção de sentido, participação dos profissionais e condições institucionais que sustentem as novas práticas. Desse modo, analisar metodologias ativas implica examinar tanto as estratégias desenvolvidas em sala de aula quanto os fatores formativos, materiais, organizacionais e culturais que favorecem ou limitam sua continuidade.

Essa problemática assume características específicas em escolas públicas situadas em contextos amazônicos. São Félix do Xingu, no estado do Pará, possui grande extensão territorial, baixa densidade demográfica e comunidades distribuídas entre áreas urbanas, rurais e ribeirinhas.

Tais características podem interferir no acesso à escola, na participação das famílias, na oferta de formação profissional e na disponibilidade de recursos pedagógicos e tecnológicos. Nesse cenário, metodologias ativas não podem ser concebidas como modelos padronizados, elaborados para instituições com elevada disponibilidade de equipamentos, conectividade e espaços flexíveis. Sua utilização precisa dialogar com o território, com os saberes comunitários, com as condições da escola e com as experiências sociais e culturais dos estudantes.

A contextualização territorial também oferece possibilidades pedagógicas. Projetos sobre rios, meio ambiente, agricultura, deslocamento, infraestrutura urbana, cultura local e preservação da Amazônia podem aproximar os conteúdos escolares das experiências vividas pelas crianças. Da mesma forma, rodas de conversa, pesquisas com a comunidade, leitura mediada, produção de materiais, resolução de problemas locais e atividades colaborativas podem ampliar a participação dos estudantes sem depender exclusivamente de recursos tecnológicos. O desafio consiste em transformar essas experiências em práticas planejadas, teoricamente compreendidas e articuladas ao currículo.

Embora a produção acadêmica sobre metodologias ativas tenha se ampliado nos últimos anos, o levantamento realizado para a pesquisa indicou que parte significativa dos estudos ainda se concentra no Ensino Superior.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se uma produção mais recente, frequentemente dedicada à apresentação de estratégias específicas ou à

descrição de seus possíveis benefícios. Permanecem relevantes, portanto, investigações que examinem simultaneamente as concepções dos profissionais, as práticas efetivamente relatadas, sua articulação ao planejamento e as condições institucionais de implementação, sobretudo em escolas públicas localizadas fora dos grandes centros urbanos.

Estudos sobre metodologias ativas ainda se concentram predominantemente no Ensino Superior, sendo mais restrita a produção voltada aos anos iniciais, especialmente em escolas públicas amazônicas.

Diante dessa problemática, o estudo foi desenvolvido em uma escola pública municipal de São Félix do Xingu-PA, tendo como foco as práticas pedagógicas e as percepções de profissionais vinculados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram consideradas quatro dimensões articuladas: as concepções dos participantes sobre metodologias ativas; as estratégias relatadas e sua incorporação ao planejamento; as condições formativas, estruturais e institucionais; e as contribuições percebidas para a participação, a motivação e a aprendizagem dos estudantes.

A investigação foi orientada pela seguinte questão: como profissionais vinculados aos anos iniciais de uma escola pública de São Félix do Xingu-PA compreendem e desenvolvem metodologias ativas, e quais condições de implementação e contribuições para a aprendizagem são percebidas por esses participantes? A formulação da questão privilegia a compreensão contextual do fenômeno, sem pretender estabelecer relações causais ou mensurar diretamente o impacto das metodologias sobre o desempenho dos estudantes.

A expressão “contribuições percebidas” delimita o alcance da investigação, uma vez que os dados foram produzidos a partir das respostas dos profissionais participantes, e não por meio de testes de aprendizagem ou acompanhamento longitudinal dos alunos.

O objetivo deste artigo é analisar como profissionais vinculados aos anos iniciais de uma escola pública de São Félix do Xingu-PA compreendem e desenvolvem metodologias ativas, identificando as práticas relatadas, os desafios de implementação e as contribuições percebidas para a participação, a motivação e a aprendizagem dos estudantes.

A relevância do estudo reside em examinar as metodologias ativas não apenas como um conjunto de técnicas, mas como práticas curriculares condicionadas pela formação dos profissionais e pela organização institucional da escola.

A análise dos dados permite discutir uma tensão central: determinadas práticas apresentam características de aprendizagem ativa, embora nem sempre sejam

reconhecidas ou nomeadas conceitualmente pelos próprios participantes. Um dos relatos, por exemplo, descreve uma experiência envolvendo pesquisa sobre rios, participação das famílias, realização de entrevistas e produção de um jornal escolar, apesar de a aprendizagem baseada em projetos e a pesquisa orientada não terem sido assinaladas entre as metodologias utilizadas. Essa diferença sugere que a escola desenvolve experiências potencialmente ativas, mas sua apropriação conceitual e sua sistematização no planejamento ainda necessitam de aprofundamento.

O argumento desenvolvido no artigo é que a presença de jogos, atividades colaborativas, pesquisas, projetos, rodas de conversa e recursos tecnológicos não significa, por si só, que as metodologias ativas estejam plenamente consolidadas. Sua efetivação requer intencionalidade pedagógica, articulação curricular, mediação docente, formação continuada, tempo de planejamento e apoio institucional.

Os resultados indicam que essas práticas estão presentes no cotidiano da escola pesquisada, mas ainda ocorrem com diferentes níveis de sistematização e clareza conceitual. Também revelam que os participantes percebem contribuições para o interesse, a participação oral, a autonomia, a colaboração, a criatividade e a compreensão dos conteúdos, sem que tais percepções possam ser interpretadas como comprovação de impacto causal sobre a aprendizagem.

Além desta introdução, o artigo apresenta uma discussão teórica sobre metodologias ativas, currículo, mediação docente e condições institucionais; explicita o percurso metodológico da investigação; analisa os resultados em categorias relacionadas às concepções e práticas, aos desafios de implementação e às contribuições percebidas; e, por fim, sistematiza as conclusões, as limitações e as implicações do estudo para a formação docente e para a organização pedagógica da escola pública.

METODOLOGIAS ATIVAS, CURRÍCULO E CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO

As metodologias ativas compreendem abordagens pedagógicas que ampliam a participação dos estudantes na construção do conhecimento, envolvendo-os em situações de investigação, problematização, experimentação, colaboração e tomada de decisão. Nessa perspectiva, o estudante deixa de ocupar exclusivamente a posição de receptor de informações e passa a participar de ações intelectuais relacionadas à formulação de hipóteses, à busca de soluções, à produção de conhecimentos e à reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

A aprendizagem ativa articula experiência, interação, problematização e mediação docente. Embora diferentes tradições pedagógicas tenham contribuído para essa compreensão, sua formulação contemporânea enfatiza participação intelectual, autonomia progressiva e resolução de situações significativas (Dewey, 1979; Freire, 1996; Bacich; Moran, 2018).

Sua caracterização depende da relação entre a estratégia empregada, os objetivos de aprendizagem, a atividade intelectual solicitada aos estudantes e a mediação desenvolvida pelo professor.

A mediação docente constitui, assim, um elemento estruturante. Em vez de perder importância, o professor assume funções mais complexas: diagnostica conhecimentos prévios, seleciona conteúdos e estratégias, organiza tempos e agrupamentos, formula problemas, acompanha interações, intervém diante das dificuldades e avalia os percursos de aprendizagem.

Moran (2018) ressalta que as metodologias ativas demandam planejamento de experiências que combinem participação, colaboração, personalização e acompanhamento contínuo. A autonomia discente não se produz por ausência de orientação, mas mediante condições pedagógicas que permitam ao estudante assumir responsabilidades progressivamente.

Essa compreensão é particularmente importante porque a noção de protagonismo pode ser utilizada de maneira imprecisa. O estudante protagonista não é aquele que realiza todas as ações sem direção pedagógica, nem aquele sobre o qual se transfere individualmente a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso escolar.

O protagonismo refere-se à possibilidade de participar intelectualmente da aprendizagem, compreender finalidades, realizar escolhas orientadas, colaborar com outros sujeitos e refletir sobre suas produções. Cabe ao professor criar as condições para essa participação, preservando a intencionalidade do ensino e o direito de acesso ao conhecimento escolar.

CURRÍCULO, APRENDIZAGEM E ESPECIFICIDADES DOS ANOS INICIAIS

A análise das metodologias ativas precisa estar articulada a uma concepção de currículo. Conforme Sacristán (2000), o currículo não se reduz a uma lista de conteúdo ou habilidades prescritas, pois constitui uma construção histórica, cultural, social e pedagógica. Ele expressa escolhas relacionadas ao que ensinar, às finalidades da educação, aos conhecimentos considerados relevantes e às formas pelas quais a experiência escolar é organizada.

Dessa maneira, as metodologias não são elementos externos ao currículo: são formas pelas quais as intenções curriculares se concretizam no cotidiano da sala de aula.

Essa relação impede que as metodologias ativas sejam tratadas como atividades complementares ou episódios destinados apenas a tornar as aulas mais agradáveis. Uma proposta pedagogicamente consistente precisa estabelecer vínculos entre objetivos, conteúdos, estratégias, participação dos estudantes e avaliação.

Para Libâneo (2013), o ensino é uma atividade intencional e sistemática, organizada mediante a articulação entre objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos avaliativos. Assim, práticas baseadas em projetos, problemas, jogos ou colaboração somente adquirem sentido curricular quando contribuem para aprendizagens claramente definidas.

A articulação curricular também requer considerar os conhecimentos prévios dos estudantes. Ausubel (2003) compreende a aprendizagem significativa como um processo em que novos conhecimentos se relacionam, de modo substantivo, com aquilo que o sujeito já sabe.

Nos anos iniciais, esses conhecimentos incluem experiências familiares, narrativas comunitárias, práticas culturais, hipóteses sobre a escrita, noções matemáticas informais e interpretações sobre fenômenos naturais e sociais. Cabe ao professor reconhecer esses saberes como pontos de partida, sem limitar o ensino ao conhecimento cotidiano. O objetivo é favorecer a construção de relações entre a experiência vivida e o conhecimento sistematizado.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa discussão apresenta exigências próprias. As crianças aprendem por meio de interações, brincadeiras, narrativas, exploração de materiais, resolução de desafios, linguagem oral e mediação sistemática.

Por essa razão, modelos desenvolvidos no Ensino Superior não podem ser simplesmente transferidos para o trabalho com crianças. A aprendizagem baseada em problemas precisa mobilizar situações compatíveis com seu universo social e cognitivo; a sala de aula invertida deve considerar a autonomia das crianças e as condições de acesso das famílias; a rotação por estações requer organização cuidadosa do tempo, dos espaços e dos agrupamentos; e a aprendizagem baseada em projetos precisa relacionar temas significativos aos objetivos curriculares.

A adequação à etapa de desenvolvimento não significa simplificação dos conteúdos, mas criação de formas de participação coerentes com as necessidades das crianças. Projetos sobre o território, o meio ambiente, a memória comunitária ou a organização da cidade, por exemplo, podem integrar leitura, produção textual, pesquisa,

oralidade, matemática e conhecimentos das ciências humanas e naturais. Da mesma forma, jogos pedagógicos podem apoiar a aprendizagem quando mobilizam raciocínio, elaboração de estratégias e reflexão sobre procedimentos. Caso sejam utilizados apenas como recompensa ou entretenimento, sua relação com a aprendizagem torna-se limitada.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece competências relacionadas à investigação, argumentação, comunicação, criatividade, colaboração, cultura digital, autonomia e resolução de problemas (BRASIL, 2017).

Embora não prescreva uma única metodologia, o documento demanda práticas que possibilitem aos estudantes mobilizar conhecimentos em situações diversas. Essa orientação aproxima-se dos princípios das metodologias ativas, desde que sua implementação não substitua o aprofundamento dos conteúdos por tarefas superficiais ou fragmentadas.

Outro aspecto relevante é a avaliação. Metodologias participativas exigem procedimentos capazes de acompanhar processos, e não somente produtos finais. Luckesi (2011) defende que a avaliação deve produzir informações que permitam diagnosticar avanços e dificuldades e orientar novas intervenções.

Em práticas ativas, podem ser considerados os registros dos estudantes, as hipóteses formuladas, as estratégias de resolução, a argumentação, a colaboração, a capacidade de revisar ideias e as produções resultantes das atividades. Portfólios, autoavaliação, avaliação entre pares, rubricas, registros de observação e devolutivas formativas podem ampliar o acompanhamento, desde que estejam vinculados aos objetivos de aprendizagem.

Portanto, a integração entre currículo e metodologias ativas envolve três exigências: direção pedagógica, progressão das aprendizagens e acompanhamento avaliativo. O currículo oferece objetivos e conhecimentos de referência; as metodologias organizam formas de participação, investigação e colaboração; e a avaliação permite compreender como os estudantes avançam.

FORMAÇÃO DOCENTE E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS

A implementação de metodologias ativas não depende exclusivamente da escolha individual do professor. Ela envolve saberes profissionais, condições de trabalho, organização institucional, recursos e formas de acompanhamento pedagógico. Tardif (2002) compreende os saberes docentes como plurais, constituídos pela

formação profissional, pelos conhecimentos curriculares, pela experiência, pelos materiais de ensino e pelas relações construídas no cotidiano escolar.

Dessa perspectiva, a mudança metodológica não se realiza apenas por meio da apresentação de novas técnicas, pois exige a reconstrução de concepções e saberes vinculados às situações concretas de trabalho.

A formação continuada assume papel decisivo nesse processo. Imbernón (2010) argumenta que ela precisa partir dos problemas vividos pelos professores, ocorrer de forma contextualizada e estimular a reflexão coletiva. Formações pontuais ou centradas apenas na demonstração de estratégias podem produzir familiaridade com determinadas expressões, mas não necessariamente oferecem condições para planejar, desenvolver e avaliar práticas de maneira consistente.

A apropriação das metodologias ativas requer estudo de seus fundamentos, análise de experiências, elaboração conjunta de propostas, acompanhamento e revisão das práticas.

Nesse sentido, conhecer o nome de uma estratégia não equivale a compreender sua lógica pedagógica. Um professor pode realizar experiências próximas da aprendizagem baseada em projetos sem identificá-las dessa maneira; do mesmo modo, pode empregar a denominação “metodologia ativa” para atividades que não mobilizam investigação, autonomia ou tomada de decisão. A formação precisa trabalhar tanto a dimensão conceitual quanto a dimensão prática, ajudando os profissionais a reconhecerem as características das estratégias, selecioná-las segundo os objetivos curriculares e avaliarem seus resultados.

As condições institucionais também interferem na continuidade das práticas. Tempo para planejamento, número de estudantes por turma, disponibilidade de materiais, acesso à internet, organização dos espaços, apoio da coordenação pedagógica e atuação da gestão podem ampliar ou restringir as possibilidades de implementação.

Fullan (2009) demonstra que mudanças educacionais duradouras não resultam apenas da adesão individual, mas de processos coletivos de construção de sentido, experimentação e aprendizagem institucional. Quando a inovação depende exclusivamente do esforço de alguns professores, tende a permanecer pontual e vulnerável às mudanças de equipe ou às dificuldades cotidianas.

A coordenação pedagógica pode contribuir para a elaboração de sequências didáticas, projetos interdisciplinares, critérios de avaliação e momentos de socialização das experiências. A gestão escolar, por sua vez, possui responsabilidade na organização dos tempos, espaços, recursos e oportunidades formativas.

Para Lück (2009), a gestão educacional implica mobilizar pessoas e condições em torno dos objetivos de aprendizagem, superando uma atuação restrita aos procedimentos administrativos. Desse modo, o apoio institucional não constitui elemento secundário, mas parte da sustentação pedagógica das metodologias ativas.

As tecnologias digitais integram essa discussão, mas não devem ser tomadas como sinônimo de inovação. Moran (2018) observa que elas podem ampliar as possibilidades de colaboração, autoria, comunicação e personalização, desde que sejam integradas a objetivos e estratégias pedagógicas.

A presença de computadores, plataformas ou dispositivos não garante participação intelectual, assim como sua ausência não impede todas as formas de aprendizagem ativa. Projetos, rodas de conversa, jogos concretos, pesquisas no território, entrevistas e produções coletivas podem ser desenvolvidos com recursos acessíveis, desde que exista planejamento e mediação.

Isso não significa, contudo, relativizar a necessidade de infraestrutura. Reconhecer a criatividade dos professores em contextos adversos não pode levar à romantização da precariedade. A qualidade da escola pública requer investimentos, acesso a materiais, conectividade, formação, condições de trabalho e gestão comprometida. A inovação pedagógica deve ser institucionalmente sustentada, e não tratada como resultado do heroísmo individual do professor.

A partir desse referencial, as metodologias ativas são compreendidas neste artigo como práticas curriculares intencionais, mediadas pelo professor e institucionalmente condicionadas. Sua análise exige verificar não apenas quais estratégias são relatadas, mas como são compreendidas, planejadas, relacionadas aos objetivos de aprendizagem e sustentadas pela escola.

Essa abordagem permite evitar tanto a idealização das metodologias ativas como solução automática para os problemas educacionais quanto a responsabilização isolada dos docentes pelas dificuldades de implementação.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, realizada em uma escola pública municipal. Essa opção mostrou-se coerente com o objetivo de compreender como profissionais vinculados aos anos iniciais do Ensino Fundamental concebem, planejam e desenvolvem metodologias ativas, bem como os significados atribuídos às condições de implementação e às contribuições percebidas para a participação, a motivação e a aprendizagem dos estudantes.

A intenção não foi mensurar relações causais nem generalizar estatisticamente os resultados, mas interpretar o fenômeno em seu contexto escolar e institucional.

A pesquisa qualitativa possibilita examinar concepções, experiências, interpretações e contradições construídas pelos sujeitos em contextos concretos. Para Flick (2009), essa abordagem é adequada quando se pretende compreender os sentidos atribuídos pelos participantes às situações sociais vivenciadas.

No presente estudo, o uso das metodologias ativas foi tratado como um fenômeno relacionado não somente às estratégias empregadas em sala de aula, mas também à formação docente, ao planejamento, aos recursos disponíveis, à organização do trabalho escolar e ao apoio institucional.

O estudo de caso foi adotado por permitir a investigação aprofundada de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, sobretudo quando as fronteiras entre o fenômeno e as condições em que ele ocorre não estão claramente separadas (Yin, 2015).

O caso foi delimitado a uma escola pública municipal de São Félix do Xingu-PA, aos profissionais vinculados aos anos iniciais do Ensino Fundamental e às práticas relacionadas às metodologias ativas no ano letivo de 2026.

Trata-se, portanto, de um caso único e situado, cuja contribuição está na compreensão analítica de uma realidade escolar específica, e não na representação estatística de todas as escolas públicas do município ou da região amazônica.

O campo empírico foi uma escola pública municipal localizada em São Félix do Xingu, no estado do Pará, identificada neste artigo como Escola A, com a finalidade de reduzir possibilidades de identificação institucional e de divulgação dedutiva dos participantes.

A unidade escolar atende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e encontra-se inserida em um contexto territorial marcado por grandes distâncias, presença de comunidades urbanas e rurais, limitações de conectividade e desigual disponibilidade de recursos pedagógicos e tecnológicos.

A escola dispõe de salas de aula, biblioteca de pequeno porte e laboratório de informática com acesso limitado à internet. O contexto institucional apresenta, simultaneamente, dificuldades estruturais e experiências pedagógicas que valorizam a participação dos estudantes, como projetos interdisciplinares, oficinas de leitura, rodas de conversa e jogos matemáticos.

Essas características justificaram a escolha do campo, pois permitiram examinar como as metodologias ativas são compreendidas e adaptadas em uma realidade

escolar na qual a inovação pedagógica convive com limitações materiais, formativas e territoriais.

A descrição do contexto possui função analítica, porque o desenvolvimento de metodologias ativas não pode ser separado das condições concretas de trabalho dos profissionais.

Entretanto, as características territoriais e institucionais foram utilizadas para situar os resultados, e não para estabelecer relações causais entre localização geográfica, infraestrutura e qualidade das práticas pedagógicas.

A seleção dos participantes ocorreu por amostragem intencional, considerando profissionais que possuíam vínculo direto com os anos iniciais do Ensino Fundamental e condições de contribuir com informações sobre planejamento, práticas pedagógicas, desafios e possibilidades de utilização das metodologias ativas.

Na amostragem intencional, a escolha dos sujeitos está relacionada à pertinência de suas experiências para o problema investigado, e não à obtenção de representatividade estatística (Palinkas et al., 2015).

Foram estabelecidos como critérios de inclusão: atuar na escola pesquisada no ano letivo de 2026; exercer função docente, pedagógica ou de gestão relacionada aos anos iniciais; possuir experiência direta ou indireta com as práticas desenvolvidas nesse segmento; e aceitar voluntariamente participar da investigação mediante leitura e concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Embora o planejamento inicial previsse um grupo mais amplo, cinco profissionais responderam integralmente ao questionário. A diferença entre o número inicialmente esperado e o número efetivo decorreu da adesão voluntária à pesquisa. Entre os respondentes, quatro se identificaram como professores dos anos iniciais e um assinalou a opção “outro” no campo relativo à função exercida.

Como a função específica desse quinto participante não foi explicitada no material analisado, ela não deve ser definida no artigo como coordenação pedagógica ou direção sem confirmação documental.

O grupo reduzido constitui uma característica que delimita o alcance dos resultados. Cada participante corresponde a 20% do total, razão pela qual os percentuais foram apresentados juntamente com as frequências absolutas.

Assim, em vez de informar somente que determinada resposta correspondeu a 60%, adotou-se a formulação “três dos cinco participantes (60%)”. Esse cuidado evita que os percentuais produzam uma percepção ampliada ou imprecisa do número efetivo de respondentes.

Para preservar as identidades, os participantes foram designados pelos códigos P1, P2, P3, P4 e P5. Esses códigos foram utilizados na apresentação dos excertos das respostas abertas.

Os dados foram produzidos por meio de um questionário on-line elaborado na plataforma Google Forms. A opção pelo instrumento digital considerou as restrições de tempo e deslocamento dos profissionais, bem como as características territoriais do município. O questionário foi composto por perguntas fechadas e abertas. As questões fechadas incluíram alternativas de múltipla escolha e escalas de avaliação; as abertas possibilitaram aos participantes descrever concepções, experiências, dificuldades e sugestões relacionadas às metodologias ativas.

As perguntas abordaram o perfil profissional dos respondentes; o conhecimento declarado sobre metodologias ativas; as estratégias utilizadas ou acompanhadas; a frequência de uso; a articulação dessas práticas ao currículo e ao planejamento; a formação específica sobre o tema; as condições materiais e institucionais da escola; o apoio da coordenação e da gestão; os recursos tecnológicos disponíveis; e as contribuições percebidas para a participação, a motivação e a aprendizagem dos estudantes.

O questionário combinou duas funções. As questões fechadas permitiram caracterizar o grupo e construir um panorama descritivo das práticas e condições relatadas.

As questões abertas possibilitaram aprofundar os sentidos atribuídos pelos participantes às experiências, identificando exemplos, contradições e aspectos que não poderiam ser compreendidos apenas por meio das alternativas previamente estabelecidas.

As respostas fechadas foram organizadas em planilha eletrônica e submetidas a tratamento descritivo mediante frequências absolutas e percentuais. Esses dados foram utilizados para caracterizar os participantes e contextualizar as tendências presentes no grupo, sem aplicação de testes inferenciais e sem pretensão de generalização. Nas questões em que era possível selecionar mais de uma alternativa, os percentuais foram interpretados como proporção de participantes que marcaram cada opção, não como categorias mutuamente exclusivas.

As respostas abertas foram examinadas por meio de análise temática de conteúdo, tomando como referência Bardin (2016). O procedimento foi organizado em três movimentos: leitura integral e familiarização com o corpus; identificação e codificação das unidades de sentido; e agrupamento dos códigos em categorias interpretativas.

A análise de conteúdo permite organizar fragmentos textuais conforme seus sentidos manifestos e suas relações com o problema investigado, articulando descrição e interpretação.

As categorias foram construídas em diálogo com os objetivos da pesquisa e com os temas recorrentes nas respostas. Para o artigo, os dados foram reorganizados em três eixos principais: a) compreensão conceitual e práticas relatadas; b) formação docente e condições institucionais de implementação; e c) contribuições percebidas para a participação, a motivação e a aprendizagem. O procedimento assumiu caráter predominantemente dirigido, pois os objetivos forneceram eixos iniciais, mas também permaneceu aberto à identificação de contradições e sentidos não previstos.

Entre as contradições analisadas está a diferença entre as alternativas assinaladas nas questões fechadas e as experiências descritas nas respostas abertas. Determinadas práticas não foram identificadas pelos participantes como aprendizagem baseada em projetos ou pesquisa orientada, embora os relatos apresentassem características dessas estratégias. As respostas fechadas e abertas foram, portanto, confrontadas de maneira complementar, e não tratadas como bases independentes de evidência.

Após a construção das categorias, os excertos foram interpretados à luz do referencial sobre metodologias ativas, currículo, mediação docente, formação profissional e condições institucionais. As falas foram mantidas conforme registradas no formulário, com intervenções editoriais apenas quando necessárias à compreensão e sem alteração de seu sentido.

A participação foi voluntária e precedida pela leitura e pelo aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os cinco respondentes registraram concordância com o termo. Foram informados sobre os objetivos, os procedimentos, o caráter voluntário da participação, o anonimato, o sigilo das informações e o direito de desistir sem prejuízo.

Considerando o número reduzido de participantes e a realização do estudo em uma única escola, foram evitadas combinações excessivamente detalhadas de função, tempo de serviço e características pessoais que pudessem permitir a identificação indireta dos respondentes.

A apresentação da pesquisa foi orientada pelos *Standards for Reporting Qualitative Research*, SRQR (O'BRIEN et al., 2014) e pelos *Journal Article Reporting Standards for Qualitative Research*, JARS-Qual (LEVITT et al., 2018), especialmente quanto à explicitação do delineamento, do contexto, da seleção dos participantes, da produção e análise dos dados, dos aspectos éticos e das limitações do estudo. A

COREQ (TONG; SAINSBURY; CRAIG, 2007) foi considerada apenas nos itens aplicáveis, pois essa diretriz foi originalmente elaborada para pesquisas baseadas em entrevistas e grupos focais, enquanto o presente estudo utilizou questionário on-line composto por questões fechadas e abertas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram organizados em três categorias analíticas, construídas pela articulação entre as questões fechadas e abertas do questionário: a) familiaridade conceitual, práticas relatadas e articulação curricular; b) formação docente e condições institucionais de implementação; e c) contribuições percebidas para a participação, a motivação e a aprendizagem. Considerando que o estudo contou com cinco participantes, os percentuais são apresentados junto às frequências absolutas: cada respondente corresponde a 20% do grupo.

Nas perguntas de múltipla escolha, as alternativas não são mutuamente exclusivas, razão pela qual os percentuais indicam quantos participantes assinalaram cada opção, e não uma distribuição total entre categorias.

ENTRE A FAMILIARIDADE CONCEITUAL E A SISTEMATIZAÇÃO PARCIAL DAS PRÁTICAS

Os dados indicam que as metodologias ativas fazem parte do repertório pedagógico reconhecido pelos participantes. Quatro dos cinco respondentes (80%) declararam conhecer bem o tema, enquanto um participante (20%) afirmou conhecê-lo parcialmente.

Nenhum assinalou desconhecimento ou ausência de clareza sobre o conceito. Esse resultado revela circulação do discurso sobre metodologias ativas no contexto pesquisado, mas a familiaridade autodeclarada não pode ser tomada como evidência suficiente de domínio teórico-metodológico.

As respostas abertas permitem compreender melhor essa diferença. Ao explicar o conceito, P1 afirmou compreender a atuação docente como a de quem está “atuando como um mediador, facilitando a aprendizagem ao invés de só ditar”. A formulação desloca o professor da função exclusivamente expositiva, sem retirar sua responsabilidade pela organização da aprendizagem.

Outras respostas associaram as metodologias ativas à participação dos estudantes, ao protagonismo, à autonomia, à realização de atividades diversificadas e

ao uso de recursos tecnológicos. Em conjunto, essas concepções aproximam-se de princípios destacados por Diesel, Baldez e Martins (2017), sobretudo centralidade do estudante, autonomia, problematização e mediação docente.

Entretanto, algumas respostas permaneceram amplas, empregando expressões como “atividades diversas” ou associando metodologias ativas, de maneira genérica, ao uso de tecnologias. Essa amplitude conceitual exige atenção, pois a adoção de um recurso digital ou a diversificação das tarefas não caracteriza, por si só, aprendizagem ativa.

Conforme Bacich e Moran (2018), a condição ativa de uma proposta depende da participação intelectual do estudante, da intencionalidade pedagógica, da mediação docente e da articulação entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Uma apresentação por meio de datashow, por exemplo, pode conservar uma lógica transmissiva quando os estudantes permanecem apenas como receptores.

A diferença entre familiaridade discursiva e apropriação conceitual também aparece nas estratégias assinaladas. A aprendizagem colaborativa foi indicada por dois participantes (40%). Sala de aula invertida, jogos pedagógicos e seminários ou apresentações dos estudantes foram mencionados por um participante (20%) cada. Aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, rotação por estações e pesquisa orientada não foram assinaladas na questão fechada.

O destaque atribuído à aprendizagem colaborativa pode relacionar-se à presença, no cotidiano dos anos iniciais, de trabalhos em grupo, rodas de conversa e produções coletivas. Contudo, trabalho em grupo não equivale automaticamente a aprendizagem colaborativa.

Johnson e Johnson (1999) explicam que a colaboração pedagógica requer objetivos compartilhados, interdependência positiva, responsabilidade individual, interação entre os participantes e acompanhamento docente. Sem essas condições, os estudantes podem apenas dividir tarefas ou permanecer reunidos fisicamente, sem construir uma experiência efetivamente colaborativa.

A ausência de marcação para projetos e pesquisas orientadas torna-se especialmente significativa quando confrontada com as respostas abertas. P5 descreveu uma atividade realizada com uma turma do 5º ano sobre rios, meio ambiente e a construção de uma ponte na cidade.

Os estudantes foram divididos em grupos, realizaram pesquisas, envolveram as famílias, convidaram pessoas da comunidade para entrevistas e produziram um jornal escolar. Segundo a participante, ocorreram “várias produções” e todos participaram com entusiasmo.

A experiência apresenta características associadas à aprendizagem baseada em projetos: parte de temas ligados ao contexto territorial, mobiliza investigação, trabalho coletivo, interlocução com a comunidade e produção destinada à socialização.

Para Hernández (1998), os projetos de trabalho possibilitam articular currículo, investigação e realidade social; Bender (2014) acrescenta que a aprendizagem baseada em projetos envolve problemas autênticos, elaboração colaborativa e produção de resultados compartilháveis.

A prática descrita por P5 pode, portanto, ser interpretada como uma experiência próxima do trabalho com projetos e da pesquisa orientada, embora essas categorias não tenham sido reconhecidas na pergunta fechada.

Esse desencontro constitui um dos achados mais relevantes do estudo. Ele indica que práticas compatíveis com princípios ativos podem estar presentes no cotidiano escolar sem que os participantes dominem ou utilizem a terminologia acadêmica correspondente. O

s saberes docentes, conforme Tardif (2002), não se originam exclusivamente da formação teórica; são também construídos na experiência, na interação com colegas, na utilização de materiais curriculares e na resolução dos problemas cotidianos da profissão. Assim, a ausência de nomeação conceitual não significa inexistência da prática. Ao mesmo tempo, a falta de clareza teórica pode dificultar sua sistematização, avaliação e compartilhamento entre os profissionais.

Outras experiências descritas reforçam a presença de práticas diversificadas. P1 mencionou uma “tabuada divertida” desenvolvida no 4º ano, enquanto P2 indicou a roda de conversa. Embora sejam respostas breves, elas sugerem o emprego de ludicidade, interação oral e participação discente.

A pouca descrição, entretanto, impede verificar quais objetivos foram estabelecidos, como ocorreu a mediação, de que maneira os estudantes participaram e quais critérios foram utilizados para acompanhar a aprendizagem. A brevidade das respostas é um limite do questionário on-line: permite identificar a existência de práticas, mas não oferece profundidade suficiente para classificá-las com segurança como metodologias ativas.

P4 relatou uma experiência com cartazes de cantigas em uma turma do 1º ano. A atividade envolveu elaboração de cartazes, canto, brincadeira de roda, leitura de palavras, identificação de rimas e criação de frases.

Segundo a participante, os objetivos incluíram desenvolver autonomia, leitura, musicalização e ampliação do repertório de palavras. A proposta articula oralidade,

leitura, escrita, ludicidade, consciência fonológica e produção coletiva, apresentando maior clareza quanto às ações realizadas pelas crianças.

A afirmação de P4 de que “metade da turma subiu de nível em 60 dias” precisa, contudo, ser interpretada como percepção docente. O estudo não apresenta a definição de “nível”, os critérios utilizados para classificá-lo, os registros comparativos ou o instrumento avaliativo que sustentaria essa mudança.

Portanto, o dado não autoriza concluir que a metodologia produziu melhoria comprovada na aprendizagem. Ele evidencia que a participante percebeu avanços na turma, mas a relação entre a atividade e o resultado não foi mensurada pelo desenho da pesquisa.

Outro relato fez referência a uma experiência realizada na Educação Infantil, envolvendo contação de história, diálogo, desenhos e apresentação das produções. Embora a prática apresente princípios aplicáveis aos anos iniciais, ela não deve ser utilizada como evidência direta das atividades desenvolvidas no segmento delimitado pelo artigo, pois foi realizada em outra etapa educacional.

Sua presença mostra que os participantes mobilizaram experiências profissionais mais amplas ao responder ao questionário, aspecto que precisa ser considerado na interpretação do corpus.

Quanto à frequência, três participantes (60%) declararam utilizar ou observar metodologias ativas frequentemente, um participante (20%) respondeu “às vezes” e um (20%) assinalou “sempre”. Nenhum indicou as alternativas “raramente” ou “nunca”. O dado confirma a presença dessas práticas no cotidiano percebido pelos respondentes, mas não esclarece sua duração, regularidade, qualidade pedagógica ou integração ao currículo. Uma atividade realizada com frequência pode continuar pouco estruturada, enquanto uma experiência menos frequente pode apresentar maior densidade investigativa e curricular.

Essa distinção é confirmada pela avaliação sobre currículo e planejamento. Quatro dos cinco participantes (80%) consideraram que as metodologias ativas estão parcialmente articuladas ao currículo e ao planejamento pedagógico; somente um participante (20%) avaliou que elas estão bem articuladas. Nenhum assinalou articulação total.

As justificativas evidenciam diferentes dimensões dessa articulação parcial. P1 afirmou que ainda existem disciplinas trabalhadas “longe da realidade da nossa região”, apontando um possível distanciamento entre currículo escolar e contexto socioterritorial. P2 apresentou uma análise mais diretamente relacionada à intencionalidade:

Parcialmente articuladas, porque os professores utilizam algumas estratégias de metodologias ativas em suas aulas, porém nem sempre essas práticas estão planejadas de forma intencional e alinhadas ao currículo e aos objetivos de aprendizagem de maneira contínua. (P2)

A resposta de P2 é particularmente relevante porque distingue uso eventual de estratégia e incorporação curricular sistemática. A existência de jogos, projetos ou produções coletivas não garante coerência entre objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação. Libâneo (2013) sustenta que o ensino é uma prática intencional cuja consistência depende da articulação entre esses elementos.

Quando a metodologia é escolhida apenas por seu caráter dinâmico, sem explicitação do conhecimento que se pretende desenvolver, existe o risco de reduzir a aprendizagem ativa a uma sequência de atividades desconectadas.

P3 apresentou uma avaliação mais positiva, afirmando que as práticas são desenvolvidas com objetivos previamente definidos e alinhados às competências e habilidades de cada etapa. P4 destacou que os livros didáticos atualmente apresentam algumas atividades identificadas com metodologias ativas. Esse último dado mostra que o material didático pode funcionar como indutor de mudanças, mas não substitui a decisão pedagógica.

Cabe ao professor analisar, adaptar e contextualizar as propostas, mobilizando saberes curriculares, pedagógicos e experienciais, conforme argumenta Tardif (2002).

P5 reconheceu a existência de projetos, mas apontou a necessidade de maior incentivo, reflexão e troca de experiências. Essa fala desloca a discussão da atuação individual para a dimensão coletiva: práticas existentes precisam ser compartilhadas, analisadas e incorporadas ao planejamento institucional. Fullan (2009) destaca que mudanças educacionais sustentáveis dependem de construção coletiva de sentido, colaboração e continuidade; não se consolidam apenas pela adesão isolada de alguns profissionais.

Os componentes curriculares assinalados também revelam concentração seletiva. Língua Portuguesa foi indicada por dois participantes (40%), enquanto Matemática, Ciências e Arte foram mencionadas por um participante (20%) cada. História, Geografia, Educação Física e Ensino Religioso não foram assinalados.

A predominância de Língua Portuguesa é coerente com os relatos sobre cantigas, leitura, oralidade, produção de frases e jornal escolar. Entretanto, a ausência de História e Geografia contrasta com o projeto sobre rios, meio ambiente, infraestrutura urbana e participação da comunidade, que poderia mobilizar conhecimentos dessas áreas.

Esse contraste pode indicar dificuldade de reconhecer a natureza interdisciplinar das práticas desenvolvidas. Sacristán (2000) compreende o currículo como prática cultural e social, concretizada nas relações entre conhecimentos, sujeitos e contextos.

Nos anos iniciais, em que o mesmo professor frequentemente trabalha diferentes áreas, projetos contextualizados podem integrar conteúdos de Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, História e Arte. Para que essa integração não permaneça implícita, o planejamento precisa explicitar quais conhecimentos de cada área serão mobilizados e como serão acompanhados.

Em síntese, a primeira categoria mostra que as metodologias ativas estão presentes na escola como repertório prático e discursivo, mas ainda não constituem uma orientação curricular plenamente consolidada. O grupo reconhece princípios como mediação, participação e autonomia, relata experiências relevantes e afirma utilizar essas práticas com frequência. Entretanto, a variedade conceitualmente identificada é restrita, algumas experiências não são reconhecidas em sua natureza metodológica e a maioria dos participantes admite articulação apenas parcial com o currículo.

O resultado não indica ausência de inovação, mas um processo de apropriação ainda desigual, situado entre a experiência docente, a familiaridade terminológica e a necessidade de sistematização.

FORMAÇÃO DOCENTE E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS DE IMPLEMENTAÇÃO

A segunda categoria evidencia que a consolidação das metodologias ativas não depende exclusivamente da disposição dos professores. Os resultados relacionam formação, segurança profissional, tempo, número de estudantes, materiais, tecnologias, acompanhamento pedagógico e atuação da gestão.

Todos os participantes declararam algum contato formativo com o tema. Dois respondentes (40%) afirmaram ter recebido formação, porém de maneira superficial. Um participante (20%) indicou contato durante a formação inicial; um (20%) participou de formação continuada oferecida pela escola ou pela rede; e um (20%) buscou cursos por iniciativa própria. Nenhum declarou ausência completa de formação específica.

O resultado ajuda a compreender a coexistência entre familiaridade declarada e apropriação parcial. O tema circulou em diferentes espaços formativos, mas sem percurso comum ou aprofundamento equivalente.

O contato superficial pode permitir que o profissional reconheça termos como protagonismo, sala de aula invertida ou aprendizagem colaborativa, sem necessariamente dominar os fundamentos, os procedimentos de planejamento e as

formas de avaliação. Imbernón (2010) argumenta que a formação continuada precisa estar ligada aos problemas reais da escola e favorecer processos de análise, experimentação e reflexão sobre a prática. Formações pontuais e descontextualizadas tendem a produzir adesão discursiva, mas não garantem segurança para transformar o trabalho pedagógico.

As respostas abertas oferecem evidências mais consistentes sobre as dificuldades formativas. P1 e P5 mencionaram resistência ou insegurança docente. P2 indicou a falta de tempo para planejamento; P3 apontou a ausência de formação específica; e P4 destacou turmas muito cheias, nas quais determinadas atividades precisam ser conduzidas em pequenos grupos.

A resistência, nesse contexto, não deve ser interpretada de maneira moralizante, como simples rejeição à mudança. Ela pode decorrer da falta de clareza conceitual, do receio de perder o controle da turma, da ausência de acompanhamento, da insuficiência de materiais ou da dificuldade de avaliar práticas menos expositivas. Fullan (2009) demonstra que mudanças educacionais produzem incerteza e exigem reconstrução de sentidos profissionais. Hargreaves (1998) acrescenta que a cultura de trabalho e as relações entre os docentes influenciam a forma como novas propostas são aceitas, adaptadas ou rejeitadas.

A fala de P2 evidencia o vínculo entre tempo e intencionalidade pedagógica:

A falta de tempo para planejamento é um desafio significativo, pois dificulta a elaboração de atividades mais dinâmicas e alinhadas ao currículo. Para que as metodologias ativas sejam aplicadas com qualidade, é necessário que o professor tenha tempo para organizar, adaptar e refletir sobre suas práticas pedagógicas. (P2)

Projetos, pesquisas, jogos, estações ou atividades colaborativas exigem definição de objetivos, preparação de recursos, organização de agrupamentos, previsão de intervenções e elaboração de critérios avaliativos. Sem tempo institucionalmente assegurado, as propostas podem permanecer pontuais, depender do trabalho extraclasse do professor ou ser interrompidas pelas exigências cotidianas.

P3 relacionou a falta de formação específica à insegurança para inovar e à dificuldade de selecionar estratégias adequadas aos objetivos de aprendizagem. Essa relação reforça que a formação necessária não pode se limitar à apresentação de técnicas.

Ela precisa ajudar o professor a decidir por que utilizar determinada estratégia, quais conteúdos podem ser trabalhados, como organizar a mediação e de que modo acompanhar as aprendizagens.

Na perspectiva de Tardif (2002), saberes profissionais são plurais e situados; por isso, a formação precisa dialogar com os conhecimentos curriculares, a experiência acumulada e as condições efetivas de trabalho.

P4 trouxe uma dimensão estrutural ao mencionar turmas cheias e a necessidade de atividades em pequenos grupos. Na discussão sobre limites, a participante apresentou o exemplo de uma sala apertada, com poucos materiais e uma professora responsável por 25 crianças de seis anos. Nessas condições, jogos de leitura e atividades com materiais lúdicos tornam-se mais difíceis de organizar e acompanhar.

O dado é especialmente relevante para os anos iniciais, pois atividades abertas ou simultâneas exigem acompanhamento próximo. A autonomia da criança não está pronta; é desenvolvida por meio de orientação, modelagem, interação e apoio. Vygotsky (1987) sustenta que a aprendizagem ocorre na relação mediada com outros sujeitos, o que torna a organização dos grupos e a presença do professor elementos centrais. Turmas numerosas, espaços reduzidos e ausência de apoio humano podem transformar uma proposta participativa em situação de dispersão ou desigualdade, na qual apenas alguns estudantes conseguem efetivamente se envolver.

A atuação institucional foi percebida de maneira positiva, mas não contínua. Três participantes (60%) indicaram apoio frequente da coordenação pedagógica; um (20%) afirmou que o apoio ocorre em alguns momentos e um (20%) avaliou que há pouco apoio. Nenhum reconheceu acompanhamento sistemático e contínuo.

Em relação à gestão escolar, dois participantes (40%) perceberam apoio frequente, dois (40%) indicaram apoio em alguns momentos e um (20%) apontou pouco apoio. Novamente, não houve marcação na alternativa correspondente a apoio sistemático e contínuo.

Os dados mostram que coordenação e gestão não estão ausentes, mas a irregularidade compromete a institucionalização das práticas. Apoiar metodologias ativas não significa apenas autorizar projetos ou adquirir equipamentos; envolve organizar tempos coletivos, acompanhar o planejamento, discutir os resultados, facilitar a troca de experiências e garantir recursos.

Lück (2009) compreende a gestão como mobilização de pessoas e condições em torno dos objetivos educacionais. Nessa direção, a presença eventual precisa avançar para uma política interna de formação e acompanhamento.

As sugestões dos participantes reforçam essa interpretação. P1 propôs mais cursos e projetos com as famílias. P2 solicitou tempo para planejamento, formações práticas, recursos pedagógicos, acompanhamento e valorização das experiências bem-sucedidas. P3 destacou formação continuada, planejamento coletivo, troca de experiências e criação de ambiente favorável à inovação. P4 mencionou materiais para cartazes e atividades concretas, equipamentos de impressão e mais espaço nas salas. P5 ressaltou diálogo, escuta das dificuldades e busca institucional de soluções.

Essas respostas permitem distinguir quatro dimensões do apoio necessário: formativa, ligada ao estudo e à segurança profissional; pedagógica, relacionada ao planejamento e acompanhamento; material, envolvendo recursos e espaço; e cultural, associada à confiança, à colaboração e à possibilidade de experimentar sem receio de punição diante de dificuldades. Essa última dimensão aparece com clareza quando P1 propõe “criar um ambiente escolar onde o erro seja visto como parte do aprendizado, reduzindo o medo de inovar e falhar em novas abordagens”.

No que se refere às tecnologias, projetor ou datashow, caixa de som e WhatsApp ou grupos de comunicação foram assinalados pelos cinco participantes (100%). Internet foi mencionada por quatro (80%); celular, notebook, televisão e vídeos educativos, por três (60%) cada; computador, impressora e plataformas digitais, por dois (40%) cada. Jogos digitais não foram indicados.

A distribuição sugere que os recursos mais presentes são utilizados para exposição, reprodução audiovisual e comunicação. Isso não significa que sejam pedagogicamente irrelevantes, mas indica que o uso tecnológico pode estar mais associado à apresentação de conteúdo do que à autoria discente.

A diferença entre transmissão e produção é central: assistir a um vídeo ou visualizar uma apresentação pode apoiar a aprendizagem, porém não constitui necessariamente uma metodologia ativa. Moran (2018) argumenta que as tecnologias ampliam interação e personalização quando integradas a objetivos e percursos pedagógicos; Selwyn (2016) adverte que sua presença precisa ser analisada considerando acesso, desigualdade, infraestrutura e formação.

Três participantes (60%) consideraram que as tecnologias contribuem bastante para o uso das metodologias ativas, enquanto dois (40%) avaliaram que contribuem parcialmente. Nenhum assinalou contribuição inexistente, pequena ou muito elevada. A percepção é positiva, porém moderada: os respondentes reconhecem possibilidades, mas não atribuem à tecnologia capacidade automática de transformar o ensino.

As dificuldades mencionadas incluíram quantidade ou disponibilidade insuficiente de equipamentos, limitações no uso pelos estudantes e falta de tempo para

planejamento. Esses obstáculos evidenciam que inclusão digital não se reduz ao acesso físico.

Warschauer (2006) relaciona-a também ao letramento, ao suporte, à conectividade e à possibilidade de uso significativo. No contexto analisado, a tecnologia somente amplia a aprendizagem ativa quando existem equipamentos disponíveis, orientação docente e atividades em que os estudantes pesquisem, produzam, comuniquem e tomem decisões.

O diagnóstico realizado pelos participantes reaparece nas propostas de fortalecimento. Melhoria da infraestrutura, ampliação dos recursos tecnológicos e aumento dos materiais pedagógicos foram indicados por quatro dos cinco participantes (80%) cada. Mais tempo para planejamento, troca de experiências entre professores, projetos interdisciplinares e participação das famílias foram assinalados por três participantes (60%) cada.

Formação continuada específica, apoio da coordenação e acompanhamento pedagógico foram indicados por dois participantes (40%) cada. Apoio da gestão e redução do número de estudantes por turma foram mencionados por um participante (20%) cada.

A frequência menor de uma alternativa não significa menor importância objetiva. Em um grupo de cinco pessoas, uma resposta corresponde à experiência de um sujeito e pode revelar uma condição crítica, como a dificuldade de acompanhar 25 crianças em uma sala reduzida.

Na análise qualitativa, a relevância não decorre apenas da repetição, mas da capacidade de uma resposta explicitar mecanismos e condições do fenômeno.

Ao final, quatro participantes (80%) defenderam a inclusão mais sistemática das metodologias ativas no planejamento pedagógico. Esse resultado sintetiza a demanda central: a escola não parte de uma ausência absoluta de experiências, mas precisa transformar iniciativas fragmentadas em orientação pedagógica compartilhada.

Portanto, os dados desta categoria mostram que formação e condições institucionais não são fatores externos às metodologias ativas; constituem parte de sua própria possibilidade de realização. A inovação não pode depender de esforço individual, improvisação ou aquisição isolada de equipamentos. Requer desenvolvimento profissional, tempo, recursos, acompanhamento, colaboração e uma cultura que reconheça a mudança como processo coletivo.

CONTRIBUIÇÕES PERCEBIDAS PARA PARTICIPAÇÃO, MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM

A terceira categoria reúne as percepções dos participantes sobre mudanças observadas nos estudantes. Os dados indicam avaliação predominantemente favorável, mas também registram efeitos ambivalentes e condições que limitam o funcionamento das atividades.

Quanto à motivação, três participantes (60%) consideraram que as metodologias ativas contribuem bastante, um (20%) afirmou que contribuem muito e um (20%) avaliou que contribuem parcialmente. Nenhum assinalou que não contribuem ou contribuem pouco.

A motivação não deve ser compreendida apenas como entusiasmo momentâneo diante de uma atividade diferente. Uma aula pode ser animada sem produzir compreensão conceitual. A contribuição pedagógica ocorre quando o interesse favorece permanência na tarefa, formulação de perguntas, busca de soluções e atribuição de sentido ao conhecimento.

Ausubel (2003) relaciona a aprendizagem significativa à possibilidade de conectar novas informações aos conhecimentos prévios do estudante; Bacich e Moran (2018) destacam que situações investigativas e colaborativas podem ampliar o envolvimento ao atribuírem aos alunos responsabilidades intelectuais no processo.

A maior mudança percebida foi a ampliação da participação oral, indicada por quatro respondentes (80%). Maior interesse pelas aulas foi assinalado por três (60%). Colaboração entre colegas, autonomia, melhor compreensão dos conteúdos e criatividade foram mencionadas por dois participantes (40%) cada.

Ao lado dessas avaliações positivas, um respondente (20%) observou maior agitação e outro (20%) apontou dificuldade de organização. Nenhum assinalou ausência de mudanças significativas.

A presença simultânea de participação e agitação mostra que a aprendizagem ativa não deve ser idealizada. A alteração da organização tradicional da sala pode ampliar fala, circulação e interação, mas também exige novos procedimentos de mediação. Uma turma silenciosa não é necessariamente uma turma que aprende, assim como uma turma movimentada não é automaticamente participativa. A questão analítica é verificar se as interações estão vinculadas aos objetivos da atividade e se todos os estudantes encontram condições para participar.

Nas respostas abertas, P1 relacionou a contribuição das metodologias ativas ao protagonismo em debates e à resolução de problemas. P2 mencionou participação,

engajamento, aprendizagem significativa e autonomia. P3 afirmou que, ao pesquisar, discutir, criar projetos e resolver problemas, os estudantes deixam a posição de ouvintes e passam a participar da construção do conhecimento.

P4 relatou maior interesse e participação oral em uma atividade de leitura fluente com apoio de datashow. P5 sugeriu o uso do celular para produção de documentários, reportagens ou curtas-metragens.

As falas apresentam diferentes níveis de elaboração, mas convergem em três dimensões: participação, produção e autoria. O protagonismo aparece não apenas como realização de tarefas, mas como possibilidade de discutir, pesquisar, formular respostas e comunicar produções.

Berbel (2011) relaciona as metodologias ativas ao desenvolvimento da autonomia quando os estudantes são colocados diante de situações que exigem análise e decisão. Dewey (1979) atribui valor educativo às experiências que provocam reflexão e continuidade da aprendizagem. A mera ação, portanto, não basta; é necessário que o estudante compreenda, revise e atribua sentido ao que realiza.

A proposta de P5 sobre produção de documentários ou reportagens oferece uma concepção mais autoral do uso tecnológico. Nesse caso, o celular não funcionaria apenas como suporte para consumir conteúdos, mas como instrumento para planejar, registrar, selecionar informações, produzir narrativas e apresentá-las à turma.

Almeida e Valente (2011) defendem que as tecnologias digitais alcançam maior valor pedagógico quando favorecem autoria e construção do conhecimento.

Entretanto, as contribuições relatadas não podem ser interpretadas como demonstração de eficácia ou impacto. Os dados foram produzidos a partir das percepções dos profissionais; não foram realizadas observações sistemáticas das aulas, entrevistas com estudantes, comparação entre turmas ou aplicação de instrumentos padronizados de desempenho. A expressão adequada é, portanto, contribuições percebidas, e não melhoria comprovada da aprendizagem.

Essa delimitação é importante sobretudo nas afirmações relacionadas à compreensão dos conteúdos. Dois participantes indicaram perceber melhor compreensão, mas o instrumento não informa como essa mudança foi verificada.

O dado mostra que os profissionais identificaram sinais de aprendizagem nas interações e produções dos estudantes, porém não permite estabelecer causalidade. A mesma cautela aplica-se ao relato de P4 sobre progressão de nível na alfabetização: sem definição de critérios e registros de avaliação, o resultado permanece como percepção profissional.

As próprias respostas reconhecem condições em que as metodologias ativas podem não funcionar adequadamente. P2 mencionou falta de planejamento, insuficiência de recursos e ausência de autonomia dos estudantes. P3 acrescentou objetivos pouco claros, excesso de alunos e formação docente limitada. P4 descreveu dificuldades para realizar jogos e atividades de leitura em uma sala apertada, com materiais insuficientes e apenas uma professora. P5 apontou a falta de estrutura, embora também tenha manifestado uma visão otimista de que diferentes formas de metodologia ativa sempre produziram aprendizagem.

A afirmação de que as metodologias ativas sempre produzem aprendizagem precisa ser relativizada. Nenhuma metodologia possui eficácia inerente. Seus resultados dependem da clareza dos objetivos, da adequação à etapa escolar, dos conhecimentos prévios dos estudantes, da mediação, das condições de trabalho e da avaliação. Bacich e Moran (2018) ressaltam que essas práticas exigem planejamento intencional; Libâneo (2013) reforça a necessidade de coerência entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação.

Nos anos iniciais, a autonomia precisa ser compreendida como construção progressiva. Crianças em processo de alfabetização podem necessitar de instruções mais explícitas, demonstrações, retomadas e acompanhamento próximo.

A mediação não contradiz o protagonismo; é condição para que a participação não se restrinja aos estudantes que já possuem maior domínio da leitura, da escrita ou da interação oral. A organização de grupos, os papéis atribuídos, os materiais disponíveis e o tipo de intervenção docente influenciam quem participa e o que efetivamente aprende.

Os resultados permitem sustentar que as metodologias ativas são percebidas como promotoras de participação oral, interesse, colaboração, autonomia, criatividade e compreensão. Entretanto, também podem produzir agitação e dificuldades de organização quando faltam planejamento, recursos ou mediação.

Essa ambivalência torna a análise mais consistente: em vez de apresentar as metodologias ativas como solução universal, o estudo evidencia seu caráter condicionado.

A articulação entre as três categorias conduz ao principal resultado do artigo: a escola apresenta experiências com características de aprendizagem ativa, mas essas experiências ainda não estão plenamente consolidadas como orientação curricular e institucional. Há práticas de leitura, jogos, rodas de conversa, pesquisa, produção coletiva e trabalho com temas locais. Contudo, a nomeação conceitual é desigual, a

articulação curricular é reconhecida como parcial e as condições formativas e materiais são instáveis.

A contribuição do estudo está, portanto, em deslocar a discussão da pergunta “os professores utilizam ou não metodologias ativas?” para uma questão mais complexa: em que condições práticas potencialmente ativas se tornam experiências curriculares intencionais, contínuas e formativamente sustentadas? Os resultados indicam que a resposta envolve a combinação entre saberes docentes, clareza conceitual, planejamento, mediação, recursos, colaboração profissional e apoio institucional.

Nesse sentido, a consolidação das metodologias ativas não depende da substituição indiscriminada de aulas expositivas por jogos, projetos ou tecnologias. Exige que a escola examine o que pretende que as crianças aprendam, quais formas de participação são adequadas a esses objetivos, como serão acompanhadas e que condições os profissionais necessitam para desenvolvê-las. A transformação de experiências pontuais em uma política pedagógica interna pressupõe formação contextualizada, planejamento coletivo, documentação das práticas, análise dos resultados e abertura institucional à experimentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou como profissionais vinculados aos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem e desenvolvem metodologias ativas em uma escola pública de São Félix do Xingu-PA, considerando as práticas relatadas, as condições de implementação e as contribuições percebidas para a participação, a motivação e a aprendizagem dos estudantes.

Os resultados permitem concluir que as metodologias ativas estão presentes no cotidiano da escola pesquisada, mas ainda não se encontram plenamente consolidadas como orientação sistemática do currículo e do planejamento pedagógico.

As práticas mencionadas incluem rodas de conversa, jogos pedagógicos, leitura mediada, atividades colaborativas, pesquisas, projetos, produção de materiais e uso de tecnologias digitais. Esses relatos demonstram que os profissionais procuram diversificar as situações de ensino e ampliar a participação dos estudantes. Entretanto, a análise identificou uma distância entre as experiências desenvolvidas e sua nomeação conceitual.

Algumas atividades apresentaram características de aprendizagem baseada em projetos e pesquisa orientada, embora essas metodologias não tenham sido

assinaladas pelos participantes na questão fechada. Esse resultado sugere que parte dos saberes mobilizados foi construída na experiência profissional, sem necessariamente estar acompanhada de apropriação teórica suficientemente sistematizada.

A investigação também evidenciou que a diversificação das atividades não pode ser confundida com a efetiva adoção de metodologias ativas. Jogos, tecnologias, trabalhos em grupo e atividades práticas somente assumem caráter ativo quando mobilizam participação intelectual, investigação, tomada de decisão, produção de conhecimentos e reflexão sobre a experiência. Para isso, precisam estar vinculados a objetivos curriculares definidos, à mediação docente, ao acompanhamento do processo e a formas de avaliação coerentes.

O principal desafio não consiste, portanto, em acrescentar novas técnicas ao planejamento, mas em integrar práticas participativas ao currículo de maneira intencional, contínua e pedagogicamente fundamentada.

A articulação curricular foi reconhecida como parcial por quatro dos cinco participantes. Esse dado indica que a escola possui experiências relevantes, mas ainda enfrenta dificuldades para transformá-las em uma orientação pedagógica compartilhada.

A incorporação sistemática das metodologias ativas exige planejamento coletivo, explicitação dos objetivos de aprendizagem, definição dos conhecimentos mobilizados e acompanhamento dos resultados. Também requer que projetos e atividades contextualizadas sejam reconhecidos em sua dimensão interdisciplinar, sem diluir os conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento.

Os resultados confirmam, ainda, que a implementação das metodologias ativas não depende apenas da disposição individual do professor. Formação superficial, insegurança profissional, tempo reduzido para planejamento, turmas numerosas, escassez de materiais, limitações tecnológicas e irregularidade do acompanhamento institucional interferem diretamente na continuidade e na qualidade das práticas.

A responsabilização isolada do docente desconsidera que a mudança metodológica é também um processo institucional. Formação continuada, planejamento coletivo, acompanhamento da coordenação pedagógica, apoio da gestão e melhoria das condições materiais precisam ser compreendidos como dimensões articuladas.

As tecnologias digitais foram percebidas como recursos capazes de ampliar o interesse, a interação e a variedade das atividades. Contudo, os dados não sustentam uma associação automática entre tecnologia e inovação. Os recursos mais presentes

na escola, projetor, caixa de som, vídeos, celulares e grupos de comunicação, podem apoiar tanto práticas participativas quanto formas tradicionais de exposição.

Seu valor pedagógico depende das ações propostas aos estudantes. A tecnologia assume maior potencial formativo quando favorece pesquisa, autoria, produção, comunicação e resolução de problemas, e não apenas a recepção de informações.

Quanto às contribuições percebidas, os participantes destacaram maior participação oral, interesse pelas aulas, colaboração, autonomia, criatividade e compreensão dos conteúdos. Ao mesmo tempo, foram mencionadas maior agitação e dificuldades de organização em algumas atividades. Esses resultados demonstram que as metodologias ativas não produzem efeitos homogêneos nem independentes das condições de realização. A participação discente precisa ser orientada, acompanhada e progressivamente construída, especialmente nos anos iniciais, etapa em que as crianças ainda estão desenvolvendo autonomia, capacidades de cooperação e formas de autorregulação.

As contribuições identificadas devem ser interpretadas como percepções dos profissionais participantes. O delineamento não incluiu observação direta das aulas, escuta das crianças, comparação entre turmas ou aplicação de instrumentos destinados a medir o desempenho acadêmico.

Por essa razão, não é possível afirmar que as metodologias ativas causaram melhoria na aprendizagem. O estudo permite concluir que os participantes percebem mudanças favoráveis na participação e no envolvimento dos estudantes, mas não oferece evidências suficientes para estabelecer relações causais.

A pesquisa apresenta outras limitações. O número de cinco participantes restringe o alcance dos resultados e impede generalizações estatísticas. A realização em uma única escola exige que os achados sejam compreendidos em relação ao contexto institucional e territorial investigado.

O questionário on-line possibilitou reunir dados fechados e respostas abertas, mas não permitiu solicitar esclarecimentos, aprofundar experiências ou explorar contradições surgidas durante a análise. A ausência da perspectiva dos estudantes e das famílias também limitou a compreensão do fenômeno.

Esses limites indicam possibilidades de continuidade. Pesquisas posteriores poderão combinar questionários, entrevistas semiestruturadas, observações em sala de aula e análise dos planejamentos pedagógicos. A participação das crianças poderá contribuir para compreender como elas percebem as oportunidades de escolha, colaboração e autoria. Também são pertinentes investigações que acompanhem

processos formativos, projetos interdisciplinares ou intervenções pedagógicas durante períodos mais extensos, com registros sistemáticos da aprendizagem.

Estudos comparativos entre escolas públicas amazônicas poderão identificar desafios comuns e diferentes formas de organização das práticas.

A principal contribuição do artigo está em demonstrar que a escola pesquisada não parte da ausência de metodologias ativas. Existem experiências, conhecimentos profissionais e disposição para diversificar o ensino.

O que ainda precisa ser fortalecido é a passagem de iniciativas pontuais para uma proposta curricular coletivamente sustentada. Essa passagem depende de maior clareza conceitual, planejamento intencional, documentação das experiências, avaliação formativa, formação continuada e apoio institucional.

Conclui-se, portanto, que as metodologias ativas possuem potencial para fortalecer a participação e a construção do conhecimento nos anos iniciais, desde que não sejam tratadas como receitas, modismos ou soluções independentes da realidade escolar. Seu valor pedagógico emerge da articulação entre objetivos curriculares, participação discente, mediação docente e condições institucionais.

O desafio da escola não é simplesmente adotar novas técnicas, mas criar condições para que as experiências já existentes se tornem práticas contínuas, teoricamente compreendidas, curricularmente articuladas e coletivamente avaliadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

AUSUBEL, David Paul. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENDER, William N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael. *O significado da mudança educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. 5. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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, 2018. p. 1-25.

PALINKAS, Lawrence A. et al. Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, v. 42, n. 5, p. 533-544, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SELWYN, Neil. *Education and technology: key issues and debates*. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WARSCHAUER, Mark. *Technology and social inclusion: rethinking the digital divide*. Cambridge: MIT Press, 2006.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

O'BRIEN, Bridget C. et al. Standards for reporting qualitative research: a synthesis of recommendations. *Academic Medicine*, v. 89, n. 9, p. 1245-1251, 2014.