



UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO - PROPEPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGPE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

CHAYENE ARANTES COTRIN

DA PRODUÇÃO ACADÊMICA À PRÁTICA DOCENTE: A CRIAÇÃO DE UM JOGO
DE CARTAS A PARTIR DO MAPEAMENTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

UBERLÂNDIA, MG

2025

CHAYENE ARANTES COTRIN

**DA PRODUÇÃO ACADÊMICA À PRÁTICA DOCENTE: A CRIAÇÃO DE UM JOGO
DE CARTAS A PARTIR DO MAPEAMENTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE): Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba (UNIUBE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de pesquisa: Práticas docentes na Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Henrique Campos Freitas

UBERLÂNDIA/MG

2025

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- C826d Cotrin, Chayene Arantes.
Da produção acadêmica à prática docente: a criação de um jogo de cartas a partir do mapeamento das metodologias ativas / Chayene Arantes Cotrin. – Uberlândia (MG), 2025.
196 f. : il., color.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes na Educação Básica.
Orientador: Prof. Dr. Henrique Campos Freitas.
Inclui produto educacional.
1. Metodologia ativa. 2. Aprendizagem ativa. 3. Práticas pedagógicas. 4. Educação básica. I. Freitas, Henrique Campos. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 370.71

Tatiane da Silva Viana – Bibliotecária – CRB-6/3171

FOLHA DE APROVAÇÃO

CHAYENE ARANTES COTRIN

DA PRODUÇÃO ACADÊMICA À PRÁTICA DOCENTE: A CRIAÇÃO DE UM JOGO DE CARTAS A PARTIR DO MAPEAMENTO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 27/10/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **HENRIQUE CAMPOS FREITAS**
Data: 27/10/2025 16:21:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Henrique Campos Freitas
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Documento assinado digitalmente
 **BRUNO PEREIRA GARCES**
Data: 04/11/2025 09:19:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Bruno Pereira Garcês Instituto
Federal do Triângulo Mineiro
- IFTM

Documento assinado digitalmente
 **SANDRA GONCALVES VILAS BOAS**
Data: 05/11/2025 15:19:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Sandra Gonçalves Vilas Bôas
Universidade de Uberaba – UNIUBE

AGRADECIMENTOS

A jornada de escrita desta dissertação foi mais do que um trabalho acadêmico, foi um caminho de crescimento e aprendizado. Sou profundamente grata a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que este sonho fosse possível. Cada palavra incentivo, cada gesto e cada presença foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Agradeço em primeiro lugar, a Deus, por abrir meus caminhos e me conceder saúde, força e coragem para que eu pudesse fazer sempre o meu melhor e me tornar uma educadora mais consciente e preparada para exercer o meu papel na sociedade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Henrique Campos, meu sincero agradecimento por acreditar em mim desde o início, pela paciência, pela atenção generosa e por cada orientação conduzida com tanto cuidado, um verdadeiro equilíbrio entre firmeza e leveza.

Aos professores que contribuíram diretamente para este trabalho, compondo a banca, Profa. Dra. Sandra Gonçalves Vilas Bôas e Prof. Dr. Bruno Pereira Garces, expresso minha gratidão pela leitura atenta da minha pesquisa, pelas sugestões valiosas e pelos direcionamentos que a enriqueceram imensamente.

De forma especial, agradeço à Profa. Dra. Sandra, que me apoiou em todos os momentos buscando por soluções e oferecendo acolhimento emocional sempre que precisei para me sentir segura, com algo tão novo na minha trajetória.

A todos os professores que contribuíram para minha formação e despertaram meu amor pelo conhecimento, e aos colegas e professores do mestrado, agradeço a parceria, as trocas enriquecedoras e os momentos que tornaram esta jornada mais leve e significativa. Faço um agradecimento especial aos participantes voluntários da pesquisa que me ajudaram a compreender melhor a realidade dos professores e, também, aos meus parceiros Junio Kaminice e Matheus Trindade, e toda a sua equipe de comunicação pelo cuidado e zelo na criação da identidade visual do produto final.

Este trabalho também é um reflexo do apoio da minha família. Ao meu companheiro de vida, Marco Aurélio Querubim, agradeço por cada gesto de apoio, por acreditar em mim quando eu mesma duvidava e por caminhar ao meu lado com respeito e amor durante toda essa jornada. À minha querida e amada mãe, Linda Márcia Cotrim de Carvalho, que me inspira com sua dedicação aos estudos, mesmo sem ter tido as mesmas oportunidades que eu tive, sua história me incentiva todos os dias a seguir em frente. Ao meu pai, Clóvis Arantes Pereira, pelo incentivo para que eu pudesse estudar, e aos meus afilhados, Bianca Fernandes Cotrin e Davi Cotrin Ferreira, que renovam em mim o desejo por uma educação mais justa e inspiradora.

“É fazendo que se aprende a fazer
aquilo que se deve aprender a fazer”.
Paulo Freire (1996, p. 25)

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade de Uberaba (Uniube), situa-se na linha de pesquisa “Práticas docentes na educação básica”, e teve, como objetivo geral, investigar o panorama das estratégias e metodologias ativas na Educação Básica, articulando evidências da produção acadêmica e da prática docente. Os objetivos específicos foram: (i) mapear as estratégias e metodologias ativas mais citadas e recomendadas na produção científico-acadêmica dos últimos cinco anos; (ii) identificar as estratégias e metodologias mais utilizadas pelos professores e analisar os desafios e oportunidades percebidos em sua aplicação; (iii) desenvolver um produto educacional, em formato de jogo de cartas, que auxilie os professores no planejamento e na adoção das metodologias ativas em sala de aula. Para o embasamento teórico desta pesquisa, foram consideradas as contribuições de diversos autores, tais como Almeida (2018), Aragão e Maranhão (2019), Moran (2012; 2015; 2019), Bacich e Moran (2015, 2018), Berbel (2011), Borges e Alencar (2014), Lopes e Silva (2020), Mattar (2017), Mota e Rosa (2018), Oliveira (2010), Valente; Almeida e Geraldini (2017). Adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter investigativo e aplicado, estruturado em três etapas: investigação histórica e conceitual do tema; revisão sistemática da literatura, que analisou 41 trabalhos acadêmicos; e aplicação de uma pesquisa de campo, através de um questionário a 30 professores da Educação Básica, de diferentes cidades de Minas Gerais, atuantes em escolas públicas e em distintas fases do ensino. Os dados foram analisados de forma qualitativa e quantitativa, com apoio de estatística descritiva, possibilitando mapear 80 estratégias e metodologias ativas identificadas na literatura, além de identificar práticas recorrentes, percepções docentes e desafios para aplicação. O levantamento fundamentou o desenvolvimento do jogo, Cartas na Mão: 80 estratégias e metodologias ativas para educação, estruturado para oferecer aos professores um recurso pedagógico acessível e de fácil aplicação, capaz de apoiar o planejamento docente. O jogo estimula educadores a pensar em soluções criativas para desafios da sala de aula, alinhadas aos princípios da aprendizagem ativa. Ao unir ludicidade, intencionalidade pedagógica e colaboração, configura-se como experiência formativa, capaz de inspirar educadores a explorarem novas possibilidades de metodologias ativas em sala de aula. Os resultados evidenciam uma ampla produção acadêmica sobre o tema e indicam que a maioria dos docentes conhece e utiliza, ainda que parcialmente, essas práticas, reconhecendo o papel mediador do professor e o impacto positivo dessas estratégias no engajamento e na aprendizagem dos alunos. Entre os desafios, destacam-se a falta de formação específica, a escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos, e a resistência ou dispersão de alguns estudantes. Conclui-se que o produto desenvolvido constitui uma estratégia concreta para aproximar teoria e prática, contribuindo para uma educação mais ativa, inclusiva e centrada no protagonismo do aluno. Esta pesquisa foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE); Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba (UNIUBE), vinculado à linha de pesquisa “Práticas docentes na Educação Básica” e o estudo vincula-se ao Grupo de Estudos “Interfaces contemporâneas da educação: práticas pedagógicas, inclusão, tecnologia e discurso”, o que sustenta sua pertinência acadêmica e articulação com debates atuais sobre práticas pedagógicas.

Palavras-chave: metodologias ativas; educação básica; aprendizagem ativa; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This research, linked to the Professional Graduate Program in Education (PPGPE) at the University of Uberaba (Uniube), falls within the research line “Teaching practices in basic education”, and its general objective was to investigate the landscape of active strategies and methodologies in Basic Education, articulating evidence from academic production and teaching practice. The specific objectives were: (i) to map the most cited and recommended active strategies and methodologies in academic publications over the past five years; (ii) to identify the strategies and methodologies most frequently used by teachers and analyse the perceived challenges and opportunities in their implementation; and (iii) to develop an educational product, in the form of a card game, to support teachers in planning and adopting active methodologies in the classroom. For the theoretical foundation of this study, contributions from several authors were considered, including Almeida (2018), Aragão and Maranhão (2019), Moran (2012; 2015; 2019), Bacich and Moran (2015, 2018), Berbel (2011), Borges and Alencar (2014), Lopes and Silva (2020), Mattar (2017), Mota and Rosa (2018), Oliveira (2010), and Valente, Almeida, and Geraldini (2017). A qualitative, investigative, and applied approach was adopted, structured in three stages: historical and conceptual investigation of the topic; systematic literature review, which analysed 41 academic works; and field research through a questionnaire administered to 30 Basic Education teachers from different cities in Minas Gerais, working in public schools and at different educational levels. The data were analysed both qualitatively and quantitatively, with the support of descriptive statistics, allowing for the mapping of 80 active strategies and methodologies identified in the literature, as well as the identification of recurring practices, teacher perceptions, and implementation challenges. The survey findings supported the development of the game *Cartas na Mão: 80 Active Strategies and Methodologies for Education*, designed to provide teachers with an accessible and easy-to-use pedagogical resource capable of supporting lesson planning. The game encourages educators to think creatively about classroom challenges, aligned with the principles of active learning. By combining playfulness, pedagogical intentionality, and collaboration, it constitutes a formative experience capable of inspiring educators to explore new possibilities for active methodologies in the classroom. The results reveal a broad academic production on the subject and indicate that most teachers are familiar with and use, even partially, these practices, recognizing the teacher’s mediating role and the positive impact of these strategies on student engagement and learning. Key challenges include the lack of specific training, scarcity of pedagogical and technological resources, and student resistance or disengagement. It is concluded that the developed product constitutes a concrete strategy to bridge theory and practice, contributing to a more active, inclusive education centred on student protagonism. This research was presented to the Professional Graduate Program in Education (PPGPE); Professional Master’s in Teacher Training for Basic Education, at the University of Uberaba (UNIUBE), linked to the research line “Teaching Practices in Basic Education,” and is associated with the Study Group “Contemporary Interfaces in Education: Pedagogical Practices, Inclusion, Technology, and Discourse,” which supports its academic relevance and connection to current debates on pedagogical practices.

Keywords: active methodologies; basic education; active learning; pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 -	Imagem ilustrativa da caixa e cartas do jogo Cartas na Mão	105
Figura 2 -	Imagem ilustrativa das três cartas do jogo (desafio, como jogar e estratégias)	106
Figura 3 -	Imagem ilustrativa de cartas de estratégia/metodologia	107
Figura 4 -	Imagem ilustrativa de cartas de instruções	108
Figura 5 -	Imagem ilustrativa de cartas de desafios	109

QUADROS

Quadro 1 -	Protocolo da revisão sistemática da literatura	42
Quadro 2 -	Levantamento de artigos acadêmicos - CAPES	48
Quadro 3 -	Levantamento de dissertações - CAPES	49
Quadro 4 -	Levantamento de dissertações - BDTD	51
Quadro 5 -	Mapeamento das metodologias ativas identificadas	53
Quadro 6 -	Respostas dos participantes à pergunta sobre as vantagens em utilizar MA na sala de aula	76
Quadro 8 -	Respostas dos participantes à pergunta sobre as desvantagens em utilizar MA na sala de aula	78

GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Dissertações por ano de publicação (CAPES)	44
Gráfico 2 -	Tempo de atuação na Educação Básica	67
Gráfico 3 -	Quantidade de turmas sob responsabilidade do professor em 2024	68
Gráfico 4 -	Conhecimento sobre o que são metodologias ativas	69
Gráfico 5 -	Frequência de uso das metodologias ativas nas aulas	70
Gráfico 6 -	Suposição de quantas metodologias ativas podem existir, para uso na Educação Básica	71
Gráfico 7 -	Quantidade de metodologias ativas já utilizadas em sala de aula	72
Gráfico 8 -	Participação em formações sobre metodologias ativas	75
Gráfico 9 -	Impacto do uso de metodologias ativas no aprendizado	79
Gráfico 10 -	Impacto do uso de MA na exposição de conteúdo	80

Gráfico 11 -	Impacto do uso de MA no engajamento dos alunos	81
Gráfico 12 -	Identificação de alguma rejeição por parte dos alunos em relação às metodologias ativas	83
Gráfico 13 -	Maiores desafios na utilização das metodologias ativas em sala de aula	84
Gráfico 14 -	Oferta de recursos pedagógicos e materiais didáticos pela escola, para uso das metodologias ativas	85
Gráfico 15 -	Oferta de recursos tecnológicos pela escola, para uso das metodologias ativas	86
Gráfico 16 -	Oferta de acesso à internet com boa qualidade	87
Gráfico 17 -	Censo Escolar da Educação Básica 2023 – Tecnologia e infraestrutura disponíveis nas escolas de Educação Infantil no Brasil	89
Gráfico 18 -	Censo Escolar da Educação Básica 2023 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental	90
Gráfico 19 -	Censo Escolar da Educação Básica 2023 – Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Médio	91
Gráfico 20 -	Expectativas sobre o produto educacional a ser desenvolvido nesta pesquisa	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Resultados da busca após aplicação dos filtros	45
Tabela 2 -	Resultados da busca após leitura dos documentos na íntegra	46
Tabela 3 -	Quantidade de produções por ano de publicação	46
Tabela 4 -	Frequência de indicação de estratégias e metodologias ativas nas produções analisadas	54
Tabela 5 -	As dez metodologias ativas mais indicadas	57
Tabela 6 -	Faixa etária da amostragem	65
Tabela 7 -	Cidade/estado de residência	66
Tabela 8 -	Frequência de uso das metodologias ativas em sala de aula	73

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

ABP -	Aprendizagem Baseada em Problemas
ABPj -	Aprendizagem Baseada em Projetos
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNS -	Conselho Nacional de Saúde
IBICT -	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA -	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA -	Metodologias ativas
MEC -	Ministério da Educação
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB -	Produto Interno Bruto
PNE -	Plano Nacional de Educação
RS -	Revisão Sistemática
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs -	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIUBE -	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 CONTEXTO E OBJETIVOS DA PESQUISA	21
1.2 JUSTIFICATIVA	24
1.3 METODOLOGIA	27
2 DESENVOLVIMENTO	30
2.1 REFERENCIAL TEÓRICO	30
2.1.1 Contextualização das metodologias ativas	30
2.1.2 Conceito e princípios das metodologias ativas	39
2.2 ANÁLISE DE DADOS REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	47
2.2.1 Percurso metodológico da revisão sistemática.....	47
2.2.2 Procedimento e resultados.....	51
2.2.3 Análise crítica e conclusões	65
2.3 PESQUISA SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES	68
2.3.1 Participantes da pesquisa.....	69
2.3.2 Aplicação da pesquisa	70
2.3.3 Método de análise de dados	71
2.3.4 Perfil dos respondentes.....	72
2.3.5 Resultados e discussões.....	75
2.4 ANÁLISE MACRO DAS ETAPAS DA PESQUISA.....	99
3 PRODUTO EDUCACIONAL	106
3.1 O JOGO NA EDUCAÇÃO	106
3.2 O JOGO “CARTAS NA MÃO”: PROPOSTA PEDAGÓGICA	109
3.2.1 O jogo como recurso pedagógico.....	109
3.2.2 Componentes e dinâmica do Jogo	111
4 CONCLUSÃO	117
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE 1	127
APÊNDICE 2	128
APÊNDICE 3	131
ANEXO	184

MEMORIAL (UM ENCONTRO ENTRE A MINHA HISTÓRIA E O OBJETO DE PESQUISA)

O que me motivou a escrever este memorial foram as diversas experiências na minha vida, que reforçam minha crença de que olhar, lembrar e honrar nossa história é essencial para evoluirmos como seres humanos e darmos sentido para momento presente. Meu relato é sincero, e espero que seja interessante para o leitor. Neste memorial, farei um recorte da minha vida pessoal, escolar e profissional até chegar ao mestrado, seguindo uma descrição cronológica dos fatos e dos aprendizados adquiridos durante essa jornada maravilhosa que é a Vida.

Sou natural de Uberlândia, Minas Gerais, e resido há mais de 15 anos em Araguari, uma cidade pequena e agradável no Triângulo Mineiro, a 30 km de Uberlândia. Mudei-me para Araguari para casar com meu companheiro de vida, com quem compartilho os mesmos valores e propósitos.

Nasci em 12 de outubro de 1983. Sou filha de pais separados desde que era bebê e fui criada por minha mãe, junto com minha irmã, um ano mais velha. Meu pai nos buscava na escola e, ocasionalmente, nos levava para passear. Vivíamos com poucos recursos, mas o suficiente para não faltar material escolar, roupas ou alimentos. Estudar era uma prioridade e poucas pessoas na minha família chegaram à faculdade, mas meus pais valorizavam muito a educação formal.

Minha mãe, infelizmente, apenas começou uma graduação em Decoração na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mas não pôde prosseguir e dedicou-se aos filhos, à mãe, aos netos e aos cuidados do lar. Ela sempre foi uma leitora voraz, característica que me inspira até hoje. Por questões de saúde emocional, minha mãe não conseguiu trabalhar fora, o que foi um grande desafio para ela que tem muito a contribuir com o mundo. Tenho orgulho da mulher que ela é e sou grata por ter me ensinado a ser uma boa pessoa, estudiosa, honesta e solícita com todas as pessoas. Meu pai se formou em Engenharia Civil, também na UFU, foi um excelente professor de matemática no início da carreira, e depois atuou na área, desenvolvendo projetos até os dias atuais, mesmo aposentado. Ele é um exemplo de honestidade, profissionalismo e comprometimento com o trabalho.

Fui criada em um apartamento em um bairro próximo ao centro da cidade. Nos meus primeiros anos de vida, minha rotina era basicamente acordar, assistir à televisão, me alimentar, brincar, cantarolar, escutar algumas músicas dos quatro únicos discos de vinil que tínhamos em casa, visitar familiares ocasionalmente e dormir. Eu era uma menina sensível, alegre, extrovertida e muito carinhosa.

Aos 7 anos, ingressei na primeira série do ensino fundamental, e não me recorde de chorar para ir às aulas. Pelo contrário, eu gostava muito de estudar e brincar com os colegas. Sempre me entusiasmava com o início do ano, o momento de comprar materiais novos e depois decorar cada caderno artesanalmente com o pouco que tínhamos, me enchia de alegria. Também gostava dos momentos de apresentação artística, feiras de ciências, das aulas criativas e livres de artes e educação física, e adorava conversar com os colegas e ajudar os professores.

Nunca perdi aula, a não ser quando ficava doente, e sempre estava empolgada para estudar. Fazia todos os deveres sozinha e com dedicação, buscando sempre as melhores notas. Talvez, no fundo, eu quisesse ser amada e que meus pais tivessem orgulho de mim, ou talvez seja minha natureza fazer tudo bem-feito e da melhor forma possível.

Aos 11 anos, comecei a estudar na Escola Estadual Professor José Ignácio de Souza, onde permaneci até concluir o ensino médio. Eu adorava as aulas de biologia, física, química, matemática, história, filosofia e sociologia. Tinha facilidade com lógica, mas era péssima em memorizar palavras e números. Enfrentava grandes dificuldades com a escrita e com línguas estrangeiras; as letras do inglês sempre se embaralhavam em minha mente.

Recentemente, compreendi o motivo ao receber o diagnóstico de dislexia leve, algo do qual não tinha consciência, mas que explicou muitos dos meus desafios na vida escolar e profissional. Sempre precisei estar atenta para não trocar palavras ao falar; achava que era devido ao meu raciocínio rápido ou à falta de atenção, como repetidamente me diziam: “Preste atenção, você disse a palavra errada!”. No entanto, a ausência de um diagnóstico formal teve seu lado positivo: aprendi a enfrentar a vida, sem desculpas verdadeiras, inclusive ao ponto de ministrar aulas para mais de 200 alunos em uma sala, sem me deixar abalar por algumas trocas de palavras ou erros em relatar números, datas e nome de escritores.

Até os 16 anos, minha rotina consistia em acordar, assistir à desenhos, fazer as tarefas escolares, comer, ir para a escola de ônibus ou a pé, voltar para casa, descansar, brincar e dormir. Não tínhamos dinheiro para pagar aulas de inglês ou música. Apenas por dois anos fiz aulas de dança, e, por sinal, essa forma de me divertir se tornou o meu maior *hobby*. Nos finais de semana, ocasionalmente saía para passeios, embora o pânico de sair de casa da minha mãe tivesse aumentado, dificultando nossas saídas juntas. No entanto, quando fiquei mais responsável, ela permitia que eu dormisse na casa de amigas para estudar, o que me alegrava muito por ter a oportunidades de interagir em outros ambientes e conhecer pessoas com vivências familiares totalmente diferentes das minhas.

Parar os estudos nunca foi uma opção para mim, nem passava pela minha cabeça. Desde cedo, sonhava em cursar Psicologia, mas enfrentei várias dificuldades. O curso tinha

carga horária integral, e, no momento de ingressar na faculdade, eu já estava trabalhando para ajudar a pagar as contas de casa. Na época, morávamos eu, minha mãe, minha irmã e minha sobrinha bebê, com minha irmã sendo mãe solteira aos 18 anos. Eu era a única que trabalhava; então, precisava estudar no período noturno. Sobreviver era a prioridade naquele momento, enquanto realizar meu sonho de ser psicóloga era secundário.

Optei por Administração em uma instituição particular, porque gostava de lidar com pessoas e acreditava que poderia ajudar dessa forma. Cheguei a prestar vestibular na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e fiquei na lista de espera para Psicologia, mas, diante do cenário, não pude esperar mais seis meses para tentar novamente, e nem poderia estudar em tempo integral. Meu senso de responsabilidade dizia que a prioridade era pagar as contas em casa. Na época, não compreendia completamente a diferença entre instituições públicas e privadas, mas hoje percebo que o esforço e a dedicação pessoal são fundamentais para uma formação exemplar, independentemente da instituição, mesmo sabendo ser meu direito ter uma educação de qualidade sem precisar sacrificar tanto para pagar pelo ensino privado.

O caminho para o ensino superior foi pavimentado por uma oportunidade crucial naquele momento da minha vida. Aos 17 anos, ingressei na graduação em Administração na Universidade de Uberaba (UNIUBE) graças ao Programa Universidade para Todos (ProUni), o programa do governo federal que facilita o acesso de estudantes de escolas públicas ao ensino superior em instituições particulares. A bolsa de estudos parcial que recebi foi mais do que um benefício: foi a chave para abrir as portas da universidade, viabilizando minha formação em um momento em que minha renda se limitava a apenas um salário mínimo.

Durante todo o curso, mantive minha dedicação aos estudos como sempre fiz. Embora tivesse facilidade com exatas, minha preferência sempre foi pelas disciplinas de humanas, gestão e planejamento, especialmente as dinâmicas e as experiências em grupo, aulas sobre metodologia e as aulas práticas. Hoje, reconheço que essa foi uma boa decisão. Optar por Administração foi transformador para mim, tornando-me a profissional realizada que sou hoje, apaixonada pelo que faço, especialmente por ajudar tantas pessoas no ambiente de trabalho a se organizarem e realizarem os seus sonhos transformando ideias em realidade.

Foram quatro anos com uma rotina extremamente exigente. Saía de casa às sete da manhã para trabalhar, e voltava da faculdade às onze da noite. Nos finais de semana, estudava, namorava, levava minha afilhada para passear e descansava um pouco quando não estava fazendo cursos extras ou viajando a trabalho. Durante o ano todo, juntava dinheiro para alguma viagem de férias, mesmo que só pudesse levar 100 (cem) reais no bolso. Viajar para mim era

um processo de autocura e de libertação. Apesar da escassez financeira, sempre mantive pensamento positivo e determinação para realizar meus sonhos e projetos.

Houve períodos de estafa mental e cansaço extremo, mas não me permitia falhar ou fraquejar, descansava um pouco e logo seguia em frente. Na minha cabeça não havia outra opção diante de tamanha responsabilidade, assumida desde os 17 anos, quando passei de uma adolescente que só queria estudar e brincar de boneca para uma adulta com muitas responsabilidades e sem tempo para brincadeiras, experimentações ou diversões naturais da adolescência. Não me permitia chorar nem reclamar, simplesmente fazia tudo o que tinha que ser feito da melhor forma possível, e isso me fez ser uma pessoa forte e determinada até os dias de hoje.

Sempre que possível, fazia terapia para enfrentar os meus conflitos e desafios da vida, mas só após 20 anos percebi que aos poucos fui perdendo a capacidade de sentir, e a racionalidade assumiu o controle para eu conseguir dar conta de tudo e não sofrer tanto. Fui duramente impactada pela necessidade de sobrevivência imposta pelo sistema, os preceitos morais da sociedade, os comportamentos incoerentes, cruéis e enraizadas das instituições sociais e claro pelas minhas crenças limitantes, mas acredito que hoje tenho mais maturidade para lidar com a vida, sem tanta indignação e deixando de ser tão dura comigo mesma ou com os outros, e permitindo me expressar pelo sentir, como estou fazendo parcialmente, nesse memorial.

Em resumo, minha vida profissional se desenvolveu em duas vertentes principais: gestora, atuando em organizações com e sem fins lucrativos, e educadora, ensinando sobre gestão e planejamento em cursos fora do ambiente escolar e em instituições de ensino superior, ao longo de mais de 10 anos.

Meu primeiro trabalho foi aos 16 anos, como ajudante em um parquinho de diversões. Aos 17 anos, fui registrada pela primeira vez como atendente em uma locadora de filmes VHS. Aos 18 anos, assumi o cargo de secretária na Associação de Hospitais de Uberlândia, onde fui posteriormente transferida e promovida para recepcionista no pronto socorro do Hospital e Maternidade Santa Clara, em Uberlândia, inclusive foi onde eu nasci. Foi nesse período que pude contribuir significativamente, ajudando as pessoas que passavam por momentos de dor, sendo uma recepcionista solícita, e reconhecida como uma profissional ágil e gentil com todos.

Aos 20 anos, ingressei em um grande grupo empresarial da cidade, começando como recepcionista. Fui notada por uma psicóloga organizacional, atualmente Prof. Dra. Werusca Virote, que reconheceu habilidades em mim que nem eu mesma percebia, especialmente na gestão de projetos e processos, o que me incentivou a concorrer a uma vaga na área. Dediquei-

me intensamente, fazendo o meu melhor e participando de dezenas de cursos para aprimorar meu conhecimento.

Em seis anos, desenvolvi mais de 30 projetos e, paralelamente, me envolvi em trabalhos voluntários com crianças, onde descobri minha paixão por contribuir com o Terceiro Setor. Avancei rapidamente na carreira e fui promovida a gestora de um dos negócios da empresa, liderando mais de 70 pessoas em três filiais localizadas em Uberlândia/MG, Belo Horizonte/MG e Ribeirão Preto/SP.

Então foi aos 21 anos, que descobri uma das minhas vocações, como gestora. No último semestre da graduação em Administração, participei como ouvinte de uma palestra sobre a profissão de Gerente de Projetos e me apaixonei instantaneamente. Percebi que poderia atuar ajudando as pessoas a realizarem seus objetivos, implantar ideias e realizar seus sonhos de maneira planejada e organizada. Antes mesmo de concluir o último semestre da graduação, matriculei-me na Pós-graduação em Gerenciamento de Portfólio, Programas e Projetos, na Faculdade Pitágoras, iniciando assim minha jornada profissional nesse campo de servir e realizar através da Gestão de Projetos. Doze anos mais tarde, fiz outra especialização em Gestão e Planejamento Estratégico, dessa vez pela UNINTER, Centro Universitário Internacional de Curitiba-PR. Ambas me ajudaram a me tornar uma especialista em planejamento e gestão.

Aos 26 anos, meus valores não me permitiram mais aceitar algumas situações no trabalho corporativo. Sentia uma forte vontade de fazer mais para ajudar aqueles que realmente precisavam, que não tinham os privilégios das grandes corporações. Trabalhando em média 10 horas por dia, além das viagens frequentes para uma única empresa, percebi que não conseguiria contribuir significativamente para um mundo melhor dentro dessa estrutura e formato de trabalho.

Foi então que tomei coragem de empreender meu próprio negócio, tornando-me autônoma e trabalhando ao lado de pessoas cujos valores estivessem alinhados com os meus. Já se passaram mais de 15 anos desde então, durante os quais desenvolvi mais de 200 projetos envolvendo mais de 700 pessoas em mais de 60 organizações, tanto com fins lucrativos quanto sem fins lucrativos, em especial contribuindo com ONGs dedicadas à educação, arte, coletivos, grupos culturais e artistas em Minas Gerais, Goiás, São Paulo e Rio de Janeiro. Esse trabalho foi realizado de forma voluntária ou por meio de políticas públicas de incentivo à cultura. Durante esse período, desenvolvi uma formação em Gestão e Planejamento Cultural, ensinando aos fazedores de cultura a “Arte de planejar”. Já estou indo para a quinta edição, tendo alcançado até o momento mais de 500 agentes/grupos/artistas do setor cultural.

Sempre fui curiosa para entender o “como” fazer as coisas da melhor maneira possível: resolver problemas, planejar melhor e transformar ideias em realidade junto com outras pessoas, aprendendo de forma criativa e colaborativa ao longo do desenvolvimento de cada projeto que eu liderava. Durante toda a minha jornada profissional, enfrentei desafios intelectuais e comportamentais que me levaram a desenvolver habilidades para buscar e aplicar conhecimentos e ferramentas de gestão de maneira prática, organizada e acessível.

Ao longo dos anos, desenvolvi meu próprio método, o “Método Q3” (Qual o problema? Qual a solução? Qual o resultado?), focado em desenvolver projetos que solucionem problemas nas organizações. Esse método foi detalhado em um livro digital, publicado em 2022, que descreve passo a passo sua aplicação, além de contemplar a descrição de 150 técnicas, ferramentas e metodologias de Gestão, Planejamento e Criatividade, que estudei e mapiei ao longo de 15 anos desenvolvendo projetos utilizando o Método Q3. Acredito que essa minha experiência em organizar e sistematizar metodologias foi fundamental no desenvolvimento da minha pesquisa.

Refletindo sobre minha trajetória na educação, como aprendiz, sempre fui uma estudiosa voraz, dedicada a aprender por meio de cursos de curta, média ou longa duração, além de me deliciar no vasto mundo dos livros, uma das minhas paixões, contribuindo assim com minha fome insaciável por aprender e descobrir o mundo através do olhar os escritores (as).

Já como educadora, tudo começou de forma despretensiosa na adolescência, quando tinha facilidade em ensinar colegas que precisavam aprender a matéria antes das provas, uma vez que estes detestavam estudar. Eles me fizeram perceber que eu tinha uma boa didática, explicando com clareza e assertividade, e hoje consigo reconhecer que essa minha habilidade, também reconhecida pelos meus alunos da pós-graduação, veio dessa época e movida pela boa intenção de ajudar o próximo. Na fase adulta, enquanto trabalhava na gestão de projetos e processos, tive oportunidades de ministrar cursos sobre diversas metodologias de trabalho.

E foi nos meus 30 anos que recebi meu primeiro convite para lecionar na pós-graduação em gestão de pessoas. Lembro-me claramente da minha primeira aula: estava nervosa e insegura por não ter formação em licenciatura ou pedagogia, conhecendo apenas sobre andragogia por meio das minhas formações em desenvolvimento humano e organizacional e muito conhecimento prático experiências para compartilhar.

Apesar dos erros iniciais, foi um dos dias mais gratificantes da minha vida. O *feedback* positivo dos alunos ao final da aula me trouxe uma felicidade genuína em ensinar e, desde então, nunca recusei um convite para lecionar no ensino superior, mesmo que isso significasse sacrificar muito para conciliar com minhas outras responsabilidades. Acredito que todos os

meus professores e mentores ao longo da vida escolar e acadêmica me ensinaram muito sobre como ser uma boa educadora e uma boa aprendiz.

Até hoje, já ministrei aulas para mais de dois mil alunos em diferentes cidades do Triângulo Mineiro, em instituições como PUC-Minas, SENAC-Minas e UNIUBE. Também tive a oportunidade de ministrar palestras na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Goiás (UFCAT), Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Instituto Federal de Brasília (IFB) e Fundação Getúlio Vargas (FGV). Cada turma me inspira a ser uma professora dedicada, buscando oferecer conhecimento técnico aliado à prática, com um olhar crítico sobre o mundo do trabalho e, sobretudo, com empatia e sensibilidade para com as pessoas, mas sinto que para contribuir de maneira mais significativa para a transformação social, preciso aprimorar a minha forma de ensinar e aprender.

Alinhada a esse propósito, tracei uma meta pessoal de aprofundar minha formação como educadora, buscando adquirir conhecimentos mais abrangentes e aprofundados sobre o complexo e profundo processo de aprendizado.

O mestrado profissional se destacou como o melhor caminho para essa jornada de aprimoramento. Em 2023, fui aprovada como aluna especial no Programa de Pós-graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da UNIUBE. Minha primeira disciplina foi “Processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica”, ministrada pelas professoras Profa. Dra. Sandra Gonçalves e Profa. Dra. Gercina Santana.

Ao final da primeira aula, eu estava emocionada, com o coração transbordando de alegria e a mente cheia de ideias. As duas professoras pareciam aplicar a abordagem de Freire de maneira natural e encantadora. Pela primeira vez em muitos anos, vivenciei uma aula profunda, transformadora e impactante. Não se tratava apenas de exposição de conteúdo, mas de construção coletiva de conhecimento e reflexão sobre cada tema abordado, e esse modelo de aula se estendeu por vários meses.

Cada leitura prévia das matérias durante todo o mestrado, proporcionava-me novos aprendizados, expandindo meu pensamento crítico ao discutir autores tão significativos para a educação. Desde então, tenho aprendido muito com todos os brilhantes e sensíveis professores do curso, em especial com o meu orientador Prof. Dr. Henrique Campos. Sem dúvida, esta jornada está (re)construindo minha forma de ser e agir no mundo, especialmente como educadora.

Sobre o tema do meu projeto de pesquisa, inicialmente havia uma grande incerteza. Foi então que percebi que um caminho coerente com minha história, valores e formas de atuar como educadora, seria investigar sobre a temática das metodologias ativas no contexto da sala

de aula. Desde sempre, incorporei essas práticas em minha atuação como professora, mesmo antes de conhecer sua nomenclatura. Costumava dizer aos meus alunos que minhas aulas eram 80% práticas, e, apenas, 20% teóricas. Por isso, me senti entusiasmada em aprender e confiante em poder contribuir, mesmo que de forma modesta, para facilitar a vida dos professores que assim como eu, se interessam em aprimorar o processo de aprendizado por meio das metodologias ativas.

Ao redigir meu memorial, percebi que meu jeito curioso e incansável de buscar o conhecimento e novas formas de aprender, assim como a paixão por analisar, organizar e simplificar informações, estava alinhado com o perfil de um pesquisador. Inspirada pelo poema de Mario Quintana, em que ele diz que “(...) o verdadeiro criador se limita apenas a mostrar tudo aquilo que os outros olhavam sem ver”, como pesquisadora em formação, me dediquei ao máximo para criar e desenvolver uma pesquisa científica que apoie os professores na adoção de metodologias ativas para uma educação mais ativa, inclusiva e centrada no aluno.

1 INTRODUÇÃO

Esta seção apresenta o contexto da pesquisa, destacando a relevância do tema e os desafios na Educação Básica, e delimita o foco, os objetivos, a justificativa e o percurso metodológico, fornecendo a base para o desenvolvimento da pesquisa.

1.1 CONTEXTO E OBJETIVOS DA PESQUISA

José Manuel Moran, renomado educador, pesquisador e escritor, nascido na Espanha e naturalizado brasileiro, tem sido uma das referências nos assuntos sobre a transformação da educação no Brasil, estimulando debates sobre práticas pedagógicas, metodologias ativas e uso de tecnologias na educação. Reflexões do seu livro “A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá”, publicado em 2012, são pertinentes para abertura deste trabalho e serão fundamentais para o diálogo com o autor ao longo desta pesquisa.

Moran (2012) aborda questões fundamentais sobre a educação contemporânea e propõe reflexões importantes sobre o papel da tecnologia, da inovação e da formação de professores no contexto educacional atual. Ele afirma:

A educação é como um caleidoscópio. Podemos enxergar diferentes realidades: podemos escolher mais de uma perspectiva de análise e cada uma terá sua lógica, seu fundamento, sua defesa, porque projetamos na educação nosso olhar, nossas escolhas, nossas experiências. Se queremos provar que a educação é um desastre e que a escola está atrasada, temos inúmeras estatísticas e experiências que a comprovam. [...] Se pelo contrário, quisermos mostrar que estamos avançando, que está havendo uma revolução silenciosa em escolas inovadoras, que há muitos grupos profissionais competentes e de alunos realizando experiências fantásticas, que a escola está mudando aos poucos com novos projetos e uso criativo de tecnologias, também encontraremos bons exemplos para comprová-lo. Tudo está acontecendo ao mesmo tempo, burocracia, atraso e inovação. É importante ter uma visão realista e não desesperançada ou destrutiva [...] Estamos diante de uma tarefa imensa, histórica e que levará décadas: propor, implementar e avaliar novas formas de organizar os processos de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino, que atendam às complexas necessidades de uma nova sociedade da informação e do conhecimento (Moran, 2012, p. 13).

Complementarmente, Bacich e Moran (2018) enfatizam que um dos grandes desafios da revolução tecnológica atual é a necessidade de repensar as estratégias de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto da Educação Básica, considerando que os estudantes têm acesso, desde cedo, a uma vasta gama de informações e de conteúdos por meio da internet, das mídias sociais e, mais recentemente, inteligências artificiais. Os autores destacam que, nas últimas décadas, o perfil e o interesse dos estudantes mudaram devido às transformações

sociais, refletidas principalmente pelo uso de novas tecnologias e pela possibilidade de acesso ilimitado e quase instantâneo à informação.

A partir da compreensão desse contexto complexo e multifacetado, que será aprofundado nas próximas seções de justificativa e referencial teórico, a pesquisa delimitou seu recorte na perspectiva das metodologias ativas (MA), com o intuito de contribuir para o aprimoramento do processo de aprendizagem. Bacich e Moran (2018) ressaltam que as metodologias são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e concretizam-se em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas.

Diante desse panorama, é importante apresentar o conceito de aprendizagem ativa, que fundamenta o foco desta pesquisa. Barbosa e Moura (2013) sintetizam a ideia da seguinte forma:

[...] aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (Barbosa; Moura, 2013, p. 55).

Este conceito fornece um ponto de partida para compreender como as metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo educativo, promovendo participação, autonomia e construção colaborativa do conhecimento. Nessa perspectiva, autores clássicos como Freire e Dewey, servirão como inspiração para o referencial teórico da pesquisa, por oferecerem fundamentos que dialogam com alguns dos princípios das MA.

Em síntese, Freire criticava o ensino tradicional, que denominava “educação bancária”, no qual o professor apenas deposita informações nos alunos de forma mecânica, sem promover um aprendizado ativo e reflexivo. Em seu lugar, defendia uma educação dialógica e prática, em que o saber é construído coletivamente por meio da ação. O autor aborda a ideia do aprender fazendo em algumas de suas obras e, em “Pedagogia da Autonomia”, enfatiza: “É fazendo que se aprender a fazer aquilo que se deve aprender a fazer” (Freire, 1996, p. 25).

Essa concepção, em certa medida, também se alinha com as ideias do filósofo e educador americano do século XX, John Dewey, pioneiro na educação progressista em “Democracia e Educação”, Dewey (1959) defendia a importância da educação pela ação e pela experiência, sintetizando esse princípio ao afirmar: “Dê aos alunos algo para fazer, não algo para aprender; e, se a ação exigir pensamento, a aprendizagem ocorrerá naturalmente” (Dewey, 1959, p. 181).

Com esses recortes, é possível perceber uma convergência entre Dewey e Freire, especialmente na premissa do “aprender fazendo” e na centralidade do aluno no processo educativo. Embora não tenham usado explicitamente o termo “metodologias ativas” ou “aprendizagem ativa”, suas ideias dialogam com princípios fundamentais das MA.

Apesar dessas ideias estarem presentes há décadas, autores contemporâneos apontam que o modelo educacional ainda se caracteriza em grande parte pela transmissão de informações e a centralidade do professor como detentor do conhecimento. Nesse sentido, Almeida e Valente (2010) já refletiam sobre esse contexto educacional em transformação:

Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem-sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada (Almeida; Valente, 2010, p. 21).

E é nesse contexto que as metodologias ativas se destacam como estratégias para contribuir para uma aprendizagem mais significativa e participativa, reforçando a relevância desta pesquisa.

Diante desse contexto e com base nesse recorte, esta pesquisa tem como objetivo geral: investigar o panorama das estratégias e metodologias ativas na Educação Básica, articulando evidências da produção acadêmica e da prática docente. Para alcançar esse propósito, os objetivos específicos incluem: (i) mapear as estratégias e metodologias ativas mais citadas e recomendadas na produção científico-acadêmica dos últimos cinco anos; (ii) identificar as estratégias e metodologias mais utilizadas pelos professores e analisar os desafios e oportunidades percebidos em sua aplicação; (iii) desenvolver um produto educacional, em formato de jogo de cartas, que auxilie os professores no planejamento e na adoção das metodologias ativas em sala de aula.

Com base na perspectiva de Freire (1996), segundo a qual “a educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”, esta pesquisa destaca a importância de articular o conhecimento teórico produzido na academia à prática docente, oferecendo aos professores um recurso capaz de facilitar o planejamento docente e apoiar a adoção das metodologias ativas em sala de aula, como estratégias pedagógicas que incentivam o aprendizado autônomo e a construção ativa do conhecimento pelos alunos.

Espera-se que esta pesquisa contribua significativamente, para a promoção de uma educação mais participativa e alinhada às demandas atuais, proporcionando aos educadores

embasamento teórico e uma ferramenta prática para enfrentarem os desafios na utilização mais ampla dos métodos ativos no contexto da sala de aula. Na sequência, a seção de justificativa aprofundará o debate sobre os desafios globais e nacionais da educação, relacionando com a adoção de métodos centrados no aluno, como as metodologias ativas, evidenciando, assim, a relevância desta pesquisa.

1.2 JUSTIFICATIVA

O Relatório de Monitoramento Global da Educação 2024, divulgado pela UNESCO, revela estagnação e/ou diminuição de indicadores educacionais em todo o mundo. O relatório, disponível no portal do Ministério da Educação (MEC), apresenta dados relevantes para o debate educacional contemporâneo. Destacam-se, a seguir, alguns resultados que são particularmente relevantes para o contexto desta pesquisa:

A pesquisa demonstra que 110 milhões de crianças e adolescentes entraram na escola desde que o ODS 4 foi estabelecido, em 2015. Hoje, há mais crianças na escola do que nunca. As taxas de conclusão também estão aumentando: em comparação com 2015, mais de 40 milhões de jovens concluem o ensino médio atualmente. Entretanto, a população fora da escola foi reduzida em apenas 1% nos últimos dez anos. Atualmente, 251 milhões de crianças e jovens não estão na escola em todo o mundo, enquanto 650 milhões abandonam a escola antes da conclusão do ensino médio [...] De 2012 a 2018, a proporção de estudantes proficientes em matemática aumentou 2 pontos percentuais, mas caiu 8 pontos, para 36%, em 2022. Um declínio de longo prazo pode estar acontecendo desde 2009. A COVID-19 pode ter acelerado essa queda e mascarado outros fatores estruturais. (Brasil, 2024a).

Outro ponto relevante, que se relaciona com esta pesquisa, refere-se ao financiamento da educação, um aspecto essencial para que instituições de ensino e professores tenham condições e recursos adequados para promover um ensino de qualidade. No cenário global apresentado no relatório, o investimento permanece abaixo das metas estabelecidas, refletindo um quadro cronicamente subfinanciado e marcado por desafios estruturais significativos:

[...] os gastos com educação por criança permaneceram praticamente os mesmos desde 2010. Atualmente, quatro em cada dez países gastam menos de 15% do total de suas despesas públicas e menos de 4% de seu Produto Interno Bruto (PIB) em educação (os dois padrões de referência acordados) (Brasil, 2024a).

De acordo com o relatório, nos últimos anos, a região da América Latina, reduziu sua média de investimento em educação, passando de 4,6% do PIB em educação em 2010 para 4,2% em 2022. No Brasil, o cenário não é mais promissor. Embora o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelecesse como meta investir 10% do PIB em educação até o

fim de sua vigência, essa meta ainda não foi alcançada, mesmo com a vigência do plano já encerrada. Os dados nacionais apontam, que historicamente, os investimentos no setor têm se mantido próximos de 4% do PIB: em 2009, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) indicava que “[...] o Brasil gasta 21,1% do PIB com previdência, educação, saúde e assistência social. Desse cenário, 7% é previdência social (geral), 4,3% é aposentadoria do setor público e 4,05% é educação” (IPEA, 2009, p. 116). Mais recentemente, em 2022, os recursos destinados à educação pública chegaram a R\$ 490 bilhões, correspondendo a 4,9% do PIB (Instituto brasileiro de geografia e estatística, 2024), indicando um avanço mínimo em relação aos anos anteriores.

Esses dados revelam uma estagnação e até mesmo regressão de alguns indicadores educacionais em escala global, confirmando que desafios estruturais podem comprometer os avanços da educação. Embora seja possível perceber alguns progressos, como o aumento do número de crianças e adolescentes matriculados e o crescimento das taxas de conclusão escolar, o investimento praticamente estagnado na educação e o número de 251 milhões de crianças e jovens sem acesso à educação formal ainda é preocupante.

Ressalta-se que esta pesquisa não tem como foco central uma análise aprofundada do cenário econômico, social ou político global. Todavia, compreender o panorama macro da educação, ainda que brevemente, é fundamental para contextualizar os desafios enfrentados no cotidiano escolar, que impactam direta ou indiretamente as práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem. Especialmente em realidades marcadas pela desigualdade social, como a brasileira, onde a precariedade da educação se evidencia de forma mais intensa diante da estagnação dos investimentos públicos.

Essa desigualdade impacta diretamente as condições educacionais, aprofundando as disparidades e limitando as oportunidades de aprendizagem, especialmente na rede pública, que depende majoritariamente dos investimentos do governo para sua manutenção. A escassez de recursos como infraestrutura inadequada, falta de materiais, pouco investimento em formação docente, acesso limitado a tecnologias, ou até número reduzido de profissionais pode dificultar uma educação de qualidade.

Com base na máxima de Freire, quando afirma que “a educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas e as pessoas que transformam o mundo”, é possível interpretar os dados globais e nacionais como um reflexo da negligência histórica das lideranças políticas em relação à educação. Tal descaso compromete o desenvolvimento de uma sociedade que possa vir a tornar-se mais justa e crítica, dificultando e, em alguns casos, impedindo que a escola cumpra seu papel emancipador.

A baixa prioridade atribuída à educação compromete, ainda, a formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios contemporâneos, incluindo aqueles relacionados aos impactos do modelo econômico vigente. Como alerta Moran (2012, p. 2), “As mudanças demorarão mais do que alguns pensam, porque nos encontramos em processos desiguais de aprendizagem e evolução pessoal e social”.

Bacich e Moran (2018) enfatizam que a transição do modelo tradicional para um paradigma mais ativo e centrado no estudante requer enfrentar obstáculos substanciais, como precariedade de infraestrutura escolar e limitações dos recursos tecnológicos que dificultam a adoção de práticas inovadoras.

Outro relatório importante que nos permite compreender esses desafios no contexto da educação no Brasil, é o Censo Escolar da Educação Básica, pesquisa anual coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. O relatório referente ao ano de 2023 aponta indicadores de infraestrutura e recursos comparando a rede pública e privada, e evidencia que, na educação infantil, a infraestrutura tecnológica é muito mais abrangente na rede privada de ensino (Brasil, 2024b). Abaixo um trecho extraído do relatório:

A internet está presente em 98,6% das escolas particulares, enquanto na rede municipal o percentual é de 85,1%. A presença de internet banda larga é de 89,9% na rede privada e de 70,5% nas escolas municipais. A internet para uso administrativo está disponível em 96,2% da rede particular, enquanto na rede municipal o percentual é de 80,9% [...]. Em relação à infraestrutura, 46,6% das escolas municipais de educação infantil têm banheiro adequado à educação infantil, enquanto nas escolas particulares esse percentual chega a 84,8%. Quanto à existência de materiais socioculturais ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino, verifica-se um elevado percentual na rede privada de brinquedos para educação infantil, de jogos educativos e de materiais para atividades culturais e artísticas com 93,0%, 90,8% e 65,4%, respectivamente. Já na rede municipal, esses percentuais são menores, respectivamente com 65,9%, 79,5% e 31,9% (Brasil, 2024b, p. 71).

Esse cenário, que se revela ainda desafiador para as instituições de ensino da rede pública, e seus respectivos professores, suscita reflexões sobre entraves estruturais, culturais e políticos, que precisam ser enfrentadas com urgência.

Cabe salientar que não foram localizados dados estatísticos oficiais que explorem de forma específica o contexto das metodologias ativas na Educação Básica. Embora o Censo Escolar, coordenado pelo INEP, configure-se como o principal instrumento de coleta de dados da Educação Básica no Brasil, os indicadores disponíveis apenas contemplam recursos materiais, tecnológicos e de infraestrutura, não fornecendo informações diretas sobre práticas pedagógicas, o que dificulta uma análise mais abrangente sobre os modelos de ensino em uso.

Apesar dessa limitação, o contexto normativo brasileiro demonstra uma tendência clara à valorização de metodologias ativas e ao uso de estratégias pedagógicas centradas no aluno. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -lei nº 9.394/1996 preconiza finalidades educativas que incluem o desenvolvimento da autonomia intelectual, pensamento crítico e a integração entre teoria e prática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), embora não mencionem explicitamente as MA, sugerem um modelo de ensino pautado na autonomia discente, um dos princípios fundamentais do método ativo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), configura-se como a referência nacional para a formulação de currículos, estabelecendo competências e habilidades comuns, estimula o desenvolvimento de competências cognitivas avançadas, como investigação, análise crítica, reflexão, criação e posiciona o aluno como protagonista e o professor como facilitador, exigindo práticas pedagógicas conectadas com as vivências dos estudantes.

As práticas pedagógicas devem partir de experiências e questões cotidianas dos estudantes, gerando significados e conexões com os conhecimentos científicos. No entanto, essa proposta exige um compromisso metodológico estruturado, garantindo que o processo educativo seja focado na aprendizagem do aluno, e não apenas na transmissão de conteúdo (Brasil, 2017a).

Diante desse cenário, esta pesquisa se justifica por buscar apoiar os professores na superação dos obstáculos à adoção de um modelo de ensino centrado no aluno e na aprendizagem ativa, alinhadas às diretrizes da BNCC e às necessidades da Educação Básica. A próxima seção apresenta o percurso metodológico adotado, assegurando a confiabilidade da pesquisa.

1.3 METODOLOGIA

A orientação metodológica desta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo investigativo e aplicado, cujo propósito foi aprofundar a compreensão sobre o uso das metodologias ativas e, a partir dessa análise, elaborar um produto educacional de caráter prático.

De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 28), a pesquisa aplicada busca “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, que envolve verdades e interesses locais”. Essa concepção se alinha diretamente com um dos objetivos da pesquisa: desenvolver um produto educacional, em formato de jogo de cartas, que

auxilie os professores no planejamento e na adoção das metodologias ativas em sala de aula. O principal procedimento técnico adotado foi a pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (1999), é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

A estrutura metodológica desta investigação compreendeu três etapas complementares, que se articularam para sustentar a análise e a proposta do produto educacional. A primeira consistiu em uma investigação na literatura para compreender a trajetória histórica e conceitual do tema e compor o referencial teórico. A segunda correspondeu à revisão sistemática da literatura, procedimento que embora alinhado à natureza bibliográfica, diferencia-se pelo rigor metodológico que o caracteriza.

De acordo com Snyder (2019), essa abordagem de revisão de dados secundários fornece um entendimento mais aprofundado do fenômeno estudado. Conduzida com foco na produção científico-acadêmica dos últimos cinco anos, essa etapa permitiu mapear as estratégias e metodologias ativas mais citadas e recomendadas na Educação Básica, resultando em uma base teórica sólida e atualizada, para fundamentar o desenvolvimento do produto educacional.

Na terceira etapa, buscou-se articular a visão acadêmica com uma pesquisa de campo para compreender a realidade da prática docente, através da aplicação do instrumento de coleta de dados, questionário, aplicado a professores da Educação Básica, com o intuito de identificar percepções, práticas, desafios e oportunidades relacionados ao uso das metodologias ativas. Essa análise foi importante para assegurar que o produto educacional refletisse necessidades reais do cotidiano escolar.

O projeto de pesquisa recebeu a aprovação no Comitê de Ética da Universidade de Uberaba – UNIUBE, de acordo com as disposições da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (Brasil, 2013), em 27 de novembro de 2024, sob o número de parecer: 7.252.244 e CAAE: 84558024.8.0000.5145 (Anexo 1).

A integração entre essas etapas permitiu uma visão abrangente e contextualizada do tema, assegurando que o jogo de cartas elaborado fosse não apenas consistente do ponto de vista teórico, mas também relevante para a prática pedagógica. Dessa forma, a definição do percurso metodológico, aliada à escolha de um estudo investigativo e aplicado, possibilita alcançar os objetivos propostos na pesquisa. Ressalta-se que os procedimentos de coleta e o método de análise dos dados, tanto da revisão sistemática quanto na investigação com professores, foram detalhados nas seções seguintes, a fim de garantir clareza e organização ao desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, esta seção apresentou, em linhas gerais, os fundamentos metodológicos que orientaram a pesquisa. A próxima seção abordará o referencial teórico que embasou o estudo, seguido pela análise dos resultados obtidos na revisão sistemática da literatura e na pesquisa empírica com os professores, culminando na apresentação do produto educacional desenvolvido para apoiar a aplicação das metodologias ativas no contexto da sala de aula.

2 DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da pesquisa é apresentado a seguir, contemplando o referencial teórico que sustenta a investigação, a revisão sistemática da literatura, a análise dos dados coletados por meio da pesquisa com professores da Educação Básica e, por fim, a discussão integrada das etapas, evidenciando os resultados alcançados.

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção são apresentados os fundamentos teóricos que orientam a pesquisa, abordando um breve histórico, uma contextualização sobre o tema em diferentes perspectivas, bem como os principais conceitos e princípios relacionados às metodologias ativas.

Para o embasamento teórico desta pesquisa, foram consideradas as contribuições de diversos autores que discutem o tema em livros e artigos, tais como Almeida (2018), Aragão e Maranhão (2019), Moran (2012; 2015; 2019), Bacich e Moran (2015, 2018), Berbel (2011), Borges e Alencar (2014), Lopes e Silva (2020), Mattar (2017), Mota e Rosa (2018), Oliveira (2010), Valente; Almeida e Geraldini (2017). Além desses, outros referenciais teóricos foram incorporados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, de modo a ampliar e/ou aprofundar a análise sobre a aplicação dessas metodologias na Educação Básica no Brasil.

A pesquisa dialoga com diferentes teorias e correntes pedagógicas que contribuem para a compreensão da aprendizagem ativa, partindo da premissa de que os indivíduos são agentes ativos na busca e na construção do conhecimento. Entre os princípios fundamentais que sustentam essa abordagem, destacam-se a aprendizagem experiencial de Dewey (1950), os alunos aprendem melhor quando estão ativamente envolvidos em experiências reais e práticas, e a Pedagogia da Autonomia, de Freire (1996), que concebe o aprendizado como um processo ativo de conscientização, no qual os estudantes assumem o papel de protagonistas na construção do conhecimento para transformar sua realidade.

Essas e outras concepções, teorias e conceitos estão alinhadas com os princípios das metodologias ativas, ainda que não tenham sido nomeadas assim em seus contextos de origem, configurando um campo fértil de reflexão que será aprofundado ao longo desta seção.

2.1.1 Contextualização das metodologias ativas

Aprendemos ativamente desde a infância, impulsionados por necessidades, interesses e contextos concretos. Como afirmam Bacich & Moran (2018, p 4), “toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação”. A perspectiva adotada nesta pesquisa foi investigar o contexto em que as chamadas “metodologias ativas” e a própria noção de “aprendizagem ativa” passam a ganhar maior relevância, aparecendo nos discursos, teorias e correntes pedagógicas em diferentes períodos históricos.

Embora o conceito de metodologias ativas seja mais recente, suas origens, especialmente no que se refere à aprendizagem ativa, remontam a períodos históricos anteriores. Nesse sentido, não se trata de um tema totalmente novo, pois, como destacam Araújo [...] as tais metodologias ativas não constituem assunto tão novo, não surgiram neste momento, “[...] no decorrer da época moderna, que se expressam os primeiros indícios da metodologia ativa” (Araújo, 2015, p. 6, *apud* Mendonça, 2018).

Nessa mesma linha de raciocínio, Mattar (2017) observa que é possível considerar a maiêutica de Sócrates (469 – 399 a.C.) como um dos primórdios dessa concepção, já que consistia em ensinar por meio de perguntas, exigindo do aluno uma participação ativa no processo de aprendizagem. Pouco tempo depois, o pensador Confúcio (c. 500 a.C.) formulou a máxima: “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo”, que reforça a importância da experiência prática. Inspirado por essa visão, Silberman (1996, p. 1) formalizou um “Credo da Aprendizagem”, reescrevendo e ampliando a frase de Confúcio, para detalhar os níveis de engajamento do aluno:

O que eu ouço eu esqueço; O que eu ouço e vejo, eu me lembro um pouco; O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a entender; O que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu adquiro conhecimento e habilidade; O que eu ensino para outro, eu domino (Silberman, 1996, p.1).

Essa perspectiva sugere que o envolvimento prático do aluno, por meio da experiência do “fazer”, e não apenas da observação ou da escrita, favorece um aprendizado mais significativo. Dessa forma, tais exemplos se configuram como referências históricas e filosóficas que, em certa medida, antecipam os princípios que hoje fundamentam as metodologias ativas.

No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um dos precursores das principais ideias que norteiam as metodologias ativas. Sua obra propôs a transição do foco do “[...] centro do processo de aprendizagem do docente e dos conteúdos, para as necessidades e interesses dos educandos” (Lima, 2017, p. 423). Essa proposta de deslocamento contribuiu para

o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que valorizam a autonomia discente, enfatizando a aprendizagem por meio da experiência e da interação ativa com o meio.

Nesse sentido, Cambi (1999) aponta que, entre a última década do século XIX e as três primeiras do século XX, a escola e a educação sofreram profundas e radicais transformações, lembrando que esse período foi marcado por um forte ideal democrático e libertário, resultando em experimentações pedagógicas que valorizavam o “fazer” e a construção ativa do conhecimento, conforme trecho a seguir:

Essa renovação foi maior no âmbito da tradição ativista, quando a escola se impôs como instituição-chave da sociedade democrática e se nutriu de um forte ideal libertário, dando vida a experimentações escolares e didáticas destinadas no primado do “fazer” quanto a teorizações pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovativas partindo de filosofias ou de abordagens científicas novas em relação ao passado (Cambi, 1999, p. 513).

Ao longo do século XX, diversos teóricos contribuíram significativamente para a consolidação e reconhecimento de métodos ativos. Moran (2019), afirma que as metodologias ativas não são um tema novo:

Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele (Moran, 2015, p. 04).

Nascimento (2022), apresenta de forma profunda e sistemática um levantamento sobre o estado do conhecimento na área e uma análise histórica sobre o surgimento das metodologias ativas no Brasil e no mundo. Sua pesquisa corrobora a visão de Moran (2015), ao mostrar como diversos estudiosos já abordavam a aprendizagem ativa em suas investigações teóricas e práticas, conforme apresentado em alguns trechos extraídos da sua dissertação intitulada “Metodologias ativas na educação básica: balanço das teses e dissertações no contexto dos anos finais do ensino fundamental – um estado do conhecimento”:

Foi durante a expansão do movimento escolanovista no Brasil que o termo “aprendizagem ativa” (do inglês, *action learning*) foi usado pela primeira vez: na década de 1930, pelo professor britânico Reginald William Revans (1998). A expressão serviu para nominar uma metodologia focada na solução de problemas e na reflexão sobre o processo, algo parecido com PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas). [...] No ano de 1938, John Dewey sinalizava para o “aprender fazendo”, ou seja, a capacidade do estudante de adquirir conhecimentos por si próprio através da experiência. Destaca-se, assim, o caráter prático do conhecimento, que é construído pelo próprio estudante. [...] Também na primeira metade do século XX, Jean Piaget já indicava para a pouca eficácia da transmissão do conhecimento, enfatizando que a aprendizagem se dá por descoberta, de uma forma ativa, e conhecimentos que não façam sentido cognitivamente para o estudante não serão assimilados. Assim, o

professor tem que despertar a curiosidade do estudante, para que este venha a aprender (Nascimento, 2022, p. 33).

Esse trecho da pesquisa demonstra como a aprendizagem ativa e/ou das metodologias ativas, nomeadas com esses termos ou não, mas que traziam no seu cerne as mesmas concepções teóricas, já era discutida por importantes teóricos desde o século XX. As contribuições de Revans, Dewey e Piaget apontam para a necessidade de um ensino centrado no aluno, fundamentado na experiência, na resolução de problemas e na construção ativa do conhecimento.

Valente (2018) pontua a relevância dos estudos de Dewey ao descrever que:

No início do século passado John Dewey concebeu e colocou em prática a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento pelo estudante, que deveria exercer sua liberdade. Para Dewey, a educação deveria formar cidadãos competentes e criativos, capazes de gerenciar sua própria liberdade (Valente, 2018, p. 28).

A visão de Dewey, destacada por Valente (2018), acrescenta um aspecto essencial para esta pesquisa, ao enfatizar que a educação deve formar cidadãos críticos, autônomos e criativos. Complementando, Bacich (2018) observa que, em sua obra de 1910, Dewey já defendia que não se pode dizer que algo foi ensinado se ninguém aprendeu; da mesma forma que não se pode dizer que algo foi vendido se ninguém comprou. Dessa forma, é possível diferenciar formas de análise para ensinar, entre o ensinar centrado na apresentação de algo ou o ensinar centrado em levar o outro a aprender.

Ainda segundo Bacich (2018), na primeira perspectiva, o docente considera que ensinou caso tenha apresentado tudo o que os alunos deveriam aprender. No entanto, na segunda perspectiva, defendida por Dewey (1910), ainda que o professor tenha apresentado tudo, se os alunos não aprenderam, ele não ensinou, ou seja, o processo de ensino não foi efetivo. Essa visão evidencia a concepção do ensino centrado no aluno, na qual o estudante não é um mero receptor passivo, mas um agente ativo na construção do conhecimento.

Vale ressaltar que as ideias de Dewey (1910) sobre uma educação progressista influenciaram diretamente a prática pedagógica em várias partes do mundo. No Brasil, foi o que ocorreu em relação ao movimento da Escola Nova, cujo principal articulador foi o jurista e educador Anísio Teixeira (1900-1971), pondo em evidência a defesa da escola pública e gratuita, a necessidade de experiências práticas nas salas de aula e a democracia como elementos relevantes para a educação e como direito de todas as pessoas. Esse foi o primeiro

movimento no Brasil que evidenciou a aprendizagem ativa, sendo possível verificar o seu posicionamento no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932:

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo (Azevedo *et al.*, 2010, p. 49).

Dewey (2010) enfocava a necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática e apoiava a ideia do aluno como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem a partir do conceito “aprender fazendo” e “aprender a aprender”. Nesse contexto, compreender o estudante como protagonista significa reconhecer sua interação com os outros estudantes, com o docente e com diferentes fontes de informação ou conteúdo.

Para que esse protagonismo ocorra, os alunos precisam ser estimulados, pelos professores, por meio de experiências de aprendizagem ativa, para assim favorecer a participação ativa no processo educativo, possibilitando que assumam a responsabilidade pela construção do conhecimento (Bacich, 2018).

Na medida em que a escola representa, em seu próprio espírito, uma vida comunitária genuína; na medida em que o que se denomina disciplina, governo, ordem escola, etc. são as expressões desse espírito social inerente; na medida em que os métodos utilizados são os que recorrem às capacidades ativas e construtivas, permitindo que a criança ofereça algo e, assim, servir; na medida em que o currículo é tão selecionado e organizado para fornecer materiais que proporcionem à criança uma consciência do mundo em que precisa desempenhar um papel, e as demandas a que deve atender; até onde esses fins são cumpridos, a escola se organiza em uma base ética. No que concerne aos princípios gerais, todos os requisitos da base ética são atendidos. O resto permanece entre o professor e o aluno (Dewey, 2024, p. 51).

Dessa forma, é possível perceber que o legado desse filósofo e educador estadunidense ainda é encontrado nas estratégias pedagógicas contemporâneas que valorizam a aprendizagem colaborativa e uma educação inclusiva.

Outro alicerce para os princípios das metodologias ativas, mesmo antes do surgimento dessa expressão, encontra-se nas ideias de Paulo Freire sobre o estímulo do pensamento autônomo dos estudantes. Em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, Freire (1996) enfatiza que o professor precisa respeitar a autonomia individual do estudante, sendo que esta pode estar relacionada à curiosidade do discente, ao seu gosto estético, à sua inquietude ou à sua linguagem.

Para o autor, respeitar a autonomia e a dignidade do educando é um imperativo ético e um fator seletivo que pode favorecer a apenas certa parte das pessoas e, agindo de forma a

desrespeitar esses pilares dos estudantes, faz-se simplesmente a negação desse preceito ético. Saber que se deve respeitar a autonomia e a dignidade do educando, exige do professor uma prática coerente com esse saber (Freire, 1996).

Freire (1996) ainda argumenta que reconhecer a autonomia discente demanda por parte do professor uma prática coerente com esse entendimento, promovendo um ambiente de ensino que valorize a participação ativa e o pensamento crítico dos estudantes.

Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina. [...] ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém [...] A gente vai amadurecendo do ser para si, é um processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que a pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiência estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade (Freire, 1996, p. 87-105).

Assim, vê-se que a perspectiva freireana é congruente com os princípios participativos da aprendizagem ativa. Para Freire (1996, p. 35), um dos grandes problemas da educação paira no fato de os alunos praticamente não serem estimulados a pensar com autonomia, reforçando a ideia de que “pensar certo é fazer certo”.

Além da ênfase na autonomia do estudante e no comportamento ético, Freire (1996), assim como Dewey (1910), discute a ressignificação dos papéis do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem, ressaltando que a função do docente deve transcender a mera transmissão de conteúdo, estimulando o pensamento crítico e a construção ativa do conhecimento pelo educando.

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. [...] É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor (Freire, 1996, p. 116).

Freire (1996) defende que, para uma formação integral do ser humano, os estudantes devem assumir o papel central no próprio aprendizado, enquanto os professores desempenham a função de mediadores desse processo. A autonomia e o protagonismo dos alunos, bem como a reformulação do papel docente, são preceitos fundamentais das MA, cujas bases teóricas e práticas já estavam presentes antes da consolidação dessa terminologia.

Essa contextualização histórica, permite inferir que as pedagogias progressistas há décadas, já sinalizavam o potencial e a necessidade de métodos ativos, pautados na participação dos alunos, na colaboração e na construção do conhecimento a partir da experiência. Tais propostas mobilizaram educadores em todo o mundo, influenciando a adoção de métodos mais ativos.

Porém, de acordo com Mota e Rosa (2018), a consolidação das metodologias ativas ocorreu só a partir da década de 1980, em resposta à multiplicidade de fatores que influenciavam o processo de aprendizagem, buscando suprir a demanda do estudante para um papel mais ativo e proativo, comunicativo e investigador, desenvolvendo assim habilidades diversificadas.

De acordo com Moran (2019), historicamente, as metodologias ativas, propriamente ditas, primeiramente foram desenvolvidas e aplicadas no Ensino Superior e, aos poucos, vêm ganhando os demais níveis de ensino. No Brasil, sua expansão encontra respaldo em documentos que orientam o sistema educacional e enfatizam a necessidade de práticas pedagógicas centradas no aluno, apontando uma tendência ao uso de metodologias ativas.

Para entender melhor esse cenário contemporâneo, apresentam-se, a seguir, alguns pontos que elucidam esse avanço e o estímulo alinhado com as premissas da aprendizagem ativa no ensino e aprendizagem na Educação Básica. Entre esses documentos, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes gerais da educação no Brasil, definindo princípios, direitos e deveres, além de regulamentações a organização dos níveis e modalidades de ensino.

Complementando a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), elaborados pelo MEC para orientar a construção dos currículos da Educação Básica, detalhando como implementar as diretrizes da LDB nas escolas, observando conteúdos e metodologias, porém sem caráter obrigatório. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, para a Educação Infantil e em 2018 para o Ensino Fundamental e Médio, configura-se como um documento que estabelece a referência nacional para a formulação de currículos e propostas pedagógicas na Educação Básica, buscando o alinhamento de diversas políticas nacionais, como a formação docente, as avaliações institucionais e a elaboração de conteúdos educacionais (Brasil, 2017a, 2018a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece os princípios gerais da educação brasileira, enfatizando a necessidade de metodologias que promovam o desenvolvimento integral do estudante. Ela define como finalidades do Ensino Médio que o ensino esteja pautado no aprimoramento do educando como pessoa humana,

incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, bem como que o educando compreenda os fundamentos científico-tecnológicos por meio de um ensino que relacione teoria à prática dentro de cada disciplina (Brasil, 1996).

Um exemplo dessa proposta pode ser constatado no artigo 35a, da Lei nº 13.415/2017 que, em seu parágrafo 8º, explicita:

[...] 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativas serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos de atividades on line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I- domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II- conhecimento das formas contemporâneas de linguagem [...] (Brasil, 2017b).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), embora não mencionem explicitamente a expressão “metodologias ativas”, sugerem um modelo de ensino pautado na autonomia discente, um dos princípios fundamentais dessas metodologias. O documento enfatiza que, “para que os alunos possam refletir, participar e assumir responsabilidades, é essencial que estejam inseridos em um processo educativo que valorize tais ações.”

A autonomia é uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno (Brasil, 1997, pg 59).

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fundamentada na LDB e na Constituição Federal, estabelece competências, habilidades e diretrizes comuns para todo o território nacional, enquanto as escolas têm autonomia para elaborar seus currículos, considerando a realidade local, social e individual de cada contexto educacional (Brasil, 2017a).

As aprendizagens essenciais na Educação Básica definidas pela BNCC visam assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, compreendidas como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a).

A BNCC incorpora conceitos da aprendizagem ativa ao propor que os estudantes desenvolvam habilidades envolvendo processos cognitivos mais avançados como investigar, analisar e criar, favorecendo neles o protagonismo dentro e fora da sala de aula. O documento reforça essa perspectiva ao afirmar que:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (Brasil, 2017a, p. 9).

Além disso, a BNCC prevê mudanças no papel do professor e a adoção de medidas que promovam a autonomia do aprendiz. A perspectiva apresentada pelo documento está em consonância com os fundamentos pedagógicos estabelecidos por teóricos como Freire (1996) e Dewey (1910), que defendem uma educação centrada no aluno, orientada à construção do conhecimento de forma significativa e contextualizada, ainda que esses autores não tenham sido explicitamente reconhecidos em nenhum dos documentos oficiais do Ministério da Educação.

Nessa perspectiva, espera-se que o aluno seja protagonista de seu processo de aprendizagem, e o professor, um facilitador que estimule a investigação e a construção ativa do saber. As práticas pedagógicas devem partir de experiências e questões cotidianas dos estudantes, de modo a gerar significados e estabelecer conexões com os conhecimentos científicos. No entanto, essa proposta exige um compromisso metodológico estruturado, garantindo que o processo educativo seja focado na aprendizagem do aluno, e não apenas na transmissão de conteúdo (Brasil, 2017a).

Barbosa e Moura (2013) apontam essa linha de pensamento ao afirmar que a aprendizagem ativa ocorre:

[...] quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando - sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebe-lo de forma passiva do professor. Em ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (Barbosa; Moura, 2013, p. 55).

Com esse breve histórico é possível perceber que a preocupação com essa abordagem de ensino, focada na transmissão de conteúdo, não é recente e se mantém até os dias atuais. No entanto, sua implementação pode ainda enfrentar desafios significativos. Para que o método ativo seja efetivamente integrado ao método “tradicional”, com a profundidade indispensável para aprimorar o modelo educacional, é preciso haver mudanças estruturais que envolvem desde a revisão das políticas públicas até melhorias na infraestrutura escolar.

Adicionalmente, vale ressaltar que há críticas à BNCC, que se fundamenta em um projeto educativo voltado para a empregabilidade, limitando-se, muitas vezes, a uma visão tecnicista da formação. Embora não seja o foco central desta pesquisa aprofundar essa

discussão, é pertinente ressaltar a necessidade de repensar as políticas públicas e a própria BNCC, de modo a garantir uma educação que transcenda a mera preparação para o mercado de trabalho e promova, de fato e de direito, o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhado com as reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem.

Em síntese, podemos afirmar que estudos como os de Berbel (2011), Mattar (2017) e Bacich e Moran (2018), entre outros, fundamentam estratégias de ensino que favorecem a implementação da aprendizagem ativa. Essas estratégias, amplamente conhecidas como metodologias ativas (MA), já mencionadas ao longo desta pesquisa, têm se mostrado eficazes na promoção do protagonismo discente e no desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI. Diante desse panorama, o próximo tópico aprofunda os conceitos das MA, explorando suas principais características, aplicações e benefícios no contexto da Educação Básica.

2.1.2 Conceito e princípios das metodologias ativas

Bacich e Moran (2018) afirmam que toda a aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação. No entanto, diante da evolução da sociedade, dos desafios contemporâneos e dos avanços tecnológicos, já evidenciados na justificativa e contextualização histórica desta pesquisa, nas últimas décadas cresce o debate sobre a efetividade de modelos de ensino e aprendizagem baseados majoritariamente na transmissão de conteúdos. Nesse cenário, diversos pesquisadores têm defendido a adoção de estratégias e metodologias mais ativas, capazes de responder às demandas atuais, nas quais os alunos não apenas esperam aprender para fazer, mas aprendem justamente por meio da ação.

Nessa perspectiva, Moran (2015), enfatiza a necessidade de repensar e adaptar as práticas educacionais diante das transformações sociais em curso:

A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos (Moran, 2015, p. 1).

Essa reflexão também é evidenciada por Paiva *et al.* (2016), ao afirmarem que:

No contexto educacional da atualidade, existe a compreensão de que a escolha e planejamento dos métodos de ensino são tão relevantes quanto dos conteúdos a serem ministrados. Dentre os métodos, o tradicional é que tem sido alvo frequente de estudos que procuram constatar as defasagens causadas pela sua aplicação sem a devida criticidade (Paiva *et al.*, 2016, p. 145).

As considerações de Moran (2015) e Paiva *et al.* (2016) dialogam diretamente com a proposta desta pesquisa, ao indicarem a urgência de aprimorar os modelos educacionais tradicionais que, muitas vezes, ainda prevalecem nas salas de aula. Ao reconhecerem que o planejamento metodológico é tão importante quanto o conteúdo em si, os autores reforçam a necessidade de incorporar práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e centradas no estudante; princípios que fundamentam as metodologias ativas.

Nesse sentido, compreender o conceito de metodologias ativas requer, primeiramente, esclarecer a noção de “método”. Etimologicamente, o termo tem sua origem no grego *methods*, composto por ‘meta’ (por meio de, através de) e de ‘hodos’ (caminho, via), remetendo, portanto, a um percurso estruturado para alcançar determinado objetivo. Segundo o Mini Aurélio: o minidicionário da língua portuguesa, a palavra “metodologia” significa “i) o conjunto de métodos, regras e postulados utilizados em determinada disciplina, e sua aplicação”; enquanto o termo “ativa” está relacionado ao “i) exercício efetivo de um serviço, de uma atividade; ii) a voz ativa dos verbos” (Ferreira, 2004, p. 552).

Método, nesse sentido, diz respeito a noção de caminho a ser seguido para se chegar a um determinado lugar, por exemplo, a um conhecimento. A metodologia se empenha em analisar e estudar os melhores métodos aplicados em uma determinada área. De acordo com Borba; Almeida e Gracias (2018, p. 40), metodologias de ensino se referem “[...] ao ato de ensinar. Ensinar requer um conjunto de esforços e decisões que se refletem em caminhos propostos, as chamadas opções metodológicas. O professor organiza e propõe situações em sala de aula a fim de apresentar um determinado conteúdo”.

No campo da educação, são usados alguns métodos e estratégias pedagógicas que visam direcionar e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, surge um questionamento essencial: como identificar a metodologia mais adequada para o ensino formal? No livro “Metodologias Ativas e as Tecnologias Educacionais”, encontramos uma reflexão interessante sobre essa questão:

A discussão sobre metodologias ativas de aprendizagem engloba a compreensão de método, orientada por perguntas importantes: Aonde quero chegar em termos de aprendizagem? O que compreendo por aprendizagem? O que penso sobre o ensino? O que penso sobre formação? O que penso sobre as pessoas que estão envolvidas nos processos educacionais? Quais seus papéis? Para que ensino? Para quem ensino? Os alunos aprendem? Eu aprendo? [...] são perguntas que provocam reflexões

importantes que antecedem a escolha do método enquanto caminho de aprendizagem. São perguntas que orientam para os lugares a que se deseja chegar, em primeira instância, para, em seguida, provocar reflexões sobre a escolha do caminho a ser percorrido. Ao falar sobre metodologias ativas, a lógica que orienta está pautada na afirmação ‘não mais estudantes passivos’ (Tajra, 2021, p. 56).

Desse modo, as metodologias ativas situam-se em tal perspectiva e “[...] são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”, conforme Bacich e Moran (2018, p. 4), os quais apoiam os pressupostos anteriormente abordados. Assim, a melhor estratégia de aula dependerá da escolha do professor ao selecionar o método de ensino que faça mais sentido para o componente curricular com o qual esteja trabalhando e de sua percepção sobre o melhor modelo da aprendizagem da turma, aliada aos recursos e aos materiais disponíveis.

Além disso, Moran (2015) elucida que as MA devem estar alinhadas aos objetivos educacionais pretendidos, observando que:

[...] se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. [...] Quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas (Moran, 2015, p. 03).

Ou seja, as MA são métodos utilizados no processo educativo, dando ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor (Bacich; Moran, 2018), tornando esse aluno ativo no processo de construção de seu conhecimento.

Complementando, Duminelli *et al.* (2019) asseguram que essa estratégia de ensino tem por objetivo proporcionar interação do aluno com o tema em estudo, visto que a aprendizagem é desenvolvida pelo próprio aluno, sem que haja a necessidade de receber a informação de forma passiva, transmitida pelo professor. As autoras complementam que, quando aplicada, a metodologia ativa possibilita que o aluno escute, dialogue, questione e discuta acerca do conteúdo que está sendo ensinado em sala de aula.

Assim sendo, as MA, quando aplicadas seguindo suas diretrizes, fazem o aluno passear por dois extremos: passividade e movimento. Conforme destaca Mattar (2017), essas

metodologias convidam o aluno a abandonar sua posição receptiva e a participar do processo de aprendizagem por novas e diferentes perspectivas, como decisor, criador, jogador, pesquisador e, assim por diante, de alguma maneira ele deixa de ser apenas aluno.

Mota e Rosa (2018) dialoga com essa visão ao afirmar que:

Contrariamente ao ensino tradicional, as metodologias ativas procuram um ambiente de aprendizagem onde o aluno é estimulado a assumir uma postura ativa e responsável em seu processo de aprender, buscando a autonomia, a autorregulação e a aprendizagem significativa. Estas metodologias envolvem métodos e técnicas que estimulam a interação aluno-professor, aluno-aluno e aluno-materiais/recursos didáticos e apostam, quase sempre, na aprendizagem em ambiente colaborativo, levando o aluno a responsabilizar-se pela construção do seu conhecimento (Mota; Rosa, 2018, p. 262).

Nesse sentido, Camargo e Daros (2018, p. 16) complementam que “[...] as metodologias ativas de aprendizagem estão alicerçadas na autonomia, no protagonismo do aluno. Têm como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade”. A aprendizagem colaborativa, aliada à interdisciplinaridade, amplia as possibilidades de desenvolvimento de competências e habilidades diversas, promovendo um ensino mais contextualizado e significativo, e alinhado aos princípios de uma educação que visa formar sujeitos críticos, participativos e capazes de atuar com criatividade. Os autores evidenciam como essas metodologias rompem com a lógica transmissiva do ensino tradicional e propõem um ambiente mais dinâmico, onde o conhecimento é construído coletivamente.

Contribuindo com o exposto, Valente; Almeida e Geraldini (2017) definem as metodologias ativas como práticas alternativas ao ensino tradicional. Segundo os autores:

Em vez do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária, como criticou Paulo Freire (1970), na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 26).

Dialogando com essa linha de raciocínio, as metodologias ativas são entendidas por Berbel (2011) como formas que visam o desenvolvimento da aprendizagem por meio de exercícios práticos ou resoluções de problemas presentes na realidade, ou de forma simulada. Tais práticas, ao serem realizadas nos componentes curriculares da Educação Básica, geralmente partem do contexto educacional para a experiência em contextos reais durante a prática social.

Ao longo da aplicação das MA, o professor tem o papel de intermediar e estimular os estudantes por meio de atividades que incitem a busca por informações, as quais são previamente planejadas e orientadas para a construção das ideias e reflexões, de tal modo que o aprendizado se torna uma ação do próprio aprendiz.

Avançando nesse sentido, Almeida (2018) nos traz que o desenvolvimento dessas atividades é baseado em métodos ativos, e os alunos, ao executarem-nas, tornam-se o foco do processo a partir da realidade observada, com interações sob os aspectos educacionais, culturais, políticos etc.

A motivação dos discentes para realização das atividades propostas, de acordo com Berbel (2011), também pode contribuir para a aprendizagem dos conteúdos escolares, pois a elas estão associados: “[...] processamento profundo das informações, criatividade, persistência, preferência por desafios, entre outros resultados positivos”. Nessa perspectiva, a autora destaca a importância da diversidade de práticas pedagógicas, pois a variedade de estratégias permite alcançar um maior número de estudantes e atender a diferentes níveis de aprendizagem:

Uma só forma de trabalho pode não atingir a todos os alunos na conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações, como desejados, ao mesmo tempo, e em curto tempo. Essa é a razão da necessidade de se buscar diferentes alternativas que contenham, em sua proposta, as condições de provocar atividades que estimulem o desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamento dos alunos e possibilitem ao professor atuar naquelas situações que promovem a autonomia, substituindo, sempre que possível, as situações evidentemente controladoras (Berbel, 2011, p. 37).

Com isso, podemos entender que as “metodologias ativas se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando as condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (Berbel, 2011, p. 28).

Dessa forma, Borges e Alencar (2014) destacam que as MA podem ser compreendidas como:

Meios utilizados em sala de aula pensados para o desenvolvimento do aprendizado em que se buscam formação crítica em tempos de cidadãos do mundo. Esses meios estariam centrados em formas de favorecer a autonomia desses estudantes, e isso poderia ser trabalhado através do desenvolvimento à curiosidade, de momentos em que se exige a tomada de decisões sejam elas individuais ou coletivas (Borges; Alencar, 2014, p. 119).

As reflexões de Berbel (2011) e de Borges e Alencar (2014) aprofundam a compreensão sobre o papel das metodologias ativas no cenário educacional contemporâneo, destacando seu vínculo com situações reais ou simuladas que aproximam a aprendizagem das demandas da prática social e da realidade dos alunos. Ao enfatizarem o desenvolvimento da

autonomia, da curiosidade e da tomada de decisões, tanto individuais quanto coletivas, os autores reforçam o potencial transformador dessas abordagens no contexto da sala de aula.

Para que ocorra essa aprendizagem, sobretudo propiciada pelos métodos ativos, os autores Aragão e Maranhão (2019) pontuam que o professor precisa buscar por conhecimento teórico e prático acerca da aplicação de novas metodologias de ensino, pois, assim, durante o processo de sua utilização no contexto educacional em que está inserido, ele terá maior segurança dos princípios que norteiam essa prática pedagógica. Vale ressaltar a importância do financiamento às instituições de ensino para viabilizar formações para os professores.

Ao analisar os conceitos apresentados, percebe-se que há princípios comuns que caracterizam essas práticas pedagógicas, apresentadas de diferentes formas pelos autores citados. Menezes (2018) descreve com clareza os princípios que constituem as metodologias ativas: o aluno sendo visto como centro da aprendizagem, autonomia, reflexão, problematização da realidade, trabalho em equipe, inovação, comunicação e professor como mediador e facilitador. Ele reforça ainda, que para atender a esses princípios, diferentes práticas podem ser adotadas, tais como aprendizagem baseada em projetos (ABPj), aprendizagem baseada em problemas (ABP), aprendizagem por pares, aprendizagem por times, ensino híbrido e gamificação, entre outras possibilidades.

Soma-se a esse quadro a contribuição de Moran (2019), que elenca como metodologias ativas: estudo de caso, trabalhos em grupo, jogos, projetos, resolução de problemas, sala de aula invertida, rotação por estação, entre outras possibilidades. O autor destaca que as mudanças mais significativas podem ser impulsionadas pelo desenvolvimento de projetos interdisciplinares ou transdisciplinares, sendo essa última abordagem apontada por Moran (2015) como a opção mais ousada e promissora para romper com os moldes tradicionalistas.

Pischetola e Miranda (2021) defendem que a aplicação das MA dentro (e fora) da sala de aula pode ser fortalecida pelo uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), salientando como as tecnologias digitais potencializam a inovação nas práticas pedagógicas e representam uma plataforma ideal para o seu desenvolvimento.

O ensino híbrido, por exemplo, combina o uso de tecnologias digitais associadas a outras experiências que não são digitais, ou seja, uma combinação do digital com o não digital, buscando personalizar o aprendizado e atender às diferentes formas de aprender dos alunos.

Assim, a melhor estratégia para a aula dependerá da escolha do professor ao escolher o método ou estratégia que faça mais sentido para o componente curricular com o qual esteja trabalhando e de sua percepção sobre o melhor modelo da aprendizagem da turma, aliada aos recursos e aos materiais disponíveis.

Ainda dentro do tema, é possível observar que o uso das Tecnologias Digitais pode potencializar essas práticas ao proporcionar maior engajamento dos alunos, fomentar a aprendizagem entre pares, facilitar o registro e a organização das ideias e permitir a publicação e disseminação do conhecimento produzido (Moran, 2018). Assim, as MA tornam-se um caminho viável para superar práticas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, promovendo processos educativos que valorizam a criatividade, a comunicação, a autonomia e a atuação reflexiva na realidade.

Embora as metodologias ativas possam ser implementadas independentemente do uso das tecnologias digitais, a crescente presença da tecnologia na sociedade sugere a necessidade de democratizar o acesso a esses recursos e fomentar sua apropriação crítica e criativa. Ignorar essa realidade é ficar refém da exclusão em seus diferentes níveis (social, digital, pedagógico, econômico e profissional). No entanto, é importante ressaltar que a simples utilização de recursos digitais e/ou a adoção de espaços digitais ou presenciais não caracterizam, por si só, a aplicação das metodologias ativas.

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do discente, ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo (Moran, 2018, p. 4).

Diante do exposto, percebe-se que as MA podem contribuir para aprimorar a forma de ensinar e aprender, colocando o estudante no centro do processo e promovendo sua autonomia, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas. Ao integrar estratégias que estimulam a participação ativa e a construção do conhecimento, essas abordagens colaboram para uma aprendizagem mais significativa e conectada à realidade dos alunos.

Antes de finalizar essa seção, é importante delimitar os conceitos centrais considerados nesta pesquisa que irão nortear a próxima etapa da revisão sistemática da literatura. Para evitar confusões com os diferentes conceitos apresentados por diferentes autores que foram citados neste referencial teórico, adotou-se como base teórica a definição de Barbosa e Moura sobre aprendizagem ativa como um processo em que o aluno:

[...] interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando - sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. No ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (Barbosa; Moura, 2013, p. 55).

Essa definição caracteriza-se pelo envolvimento ativo do estudante e pela reflexão crítica durante a aprendizagem. Desse modo, aprendizagem ativa se refere ao processo de aprendizado, ou seja, à aplicação de práticas pedagógicas que envolvam o estudante em fazer algo e refletir sobre o que está fazendo, promovendo engajamento cognitivo superior à mera recepção passiva de conteúdo. Por sua vez, as metodologias ativas são estratégias pedagógicas intencionalmente desenhadas para criar oportunidades de aprendizagem ativa, colocando o estudante no centro do processo por meio de problematização, resolução de problemas, colaboração e mediação docente.

Metodologias ativas se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando as condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (Berbel, 2011, p. 28).

Assim, observa-se que há uma convergência entre os autores que balizam os conceitos utilizados nessa pesquisa, no que tange o reconhecimento do protagonismo do estudante e da centralidade da participação ativa no processo de aprendizagem, ainda que empreguem diferentes termos para se referirem a esse fenômeno, como “aprendizagem ativa” e “metodologias ativas”. Nesse ponto, os consensos giram em torno da ênfase na autonomia discente, na construção significativa do conhecimento e na mediação qualificada do professor.

Por outro lado, foi possível perceber durante a pesquisa dos conceitos, uma divergência quanto a questão conceitual: em alguns casos, a aprendizagem ativa é entendida como prática pedagógica; em outros, como fundamento mais amplo do qual derivam as metodologias ativas, e, em certos contextos, como abordagem educacional. Essa multiplicidade de nomenclaturas e interpretações reforça a necessidade de clareza conceitual para que o debate acadêmico e a prática docente não se confundam.

Diante desse panorama, compreende-se que a discussão sobre metodologias ativas não se encerra na delimitação conceitual, mas se desdobra em como essas abordagens são apropriadas e aplicadas no contexto da Educação Básica. É justamente para avançar nessa análise que a próxima seção apresenta a revisão sistemática da literatura, voltada a mapear as produções acadêmicas recentes sobre o tema e identificar tendências, recorrências e lacunas que subsidiem a investigação desta pesquisa.

2.2 ANÁLISE DE DADOS REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Para atender ao objetivo de mapear as metodologias ativas mais mencionadas e indicadas nas produções acadêmicas, dos últimos cinco anos, desenvolveu-se uma revisão sistemática da literatura, apresentada nesta seção. Segundo Snyder (2019), esse tipo de abordagem abrange uma revisão de dados secundários e fornece um entendimento mais aprofundado do fenômeno estudado.

Nesta seção, será possível responder a seguinte questão: Quais estratégias e metodologias ativas são mais recomendadas e discutidas em pesquisas de mestrado e artigos acadêmicos voltados para a Educação Básica, nos últimos cinco anos?, resultando em uma base teórica sólida e atualizada, para inclusive fundamentar o desenvolvimento do produto educacional.

2.2.1 Percurso metodológico da revisão sistemática

Ao adotar a revisão sistemática como método de investigação, reafirma-se o compromisso com uma abordagem científica rigorosa, fundamentada na análise criteriosa de estudos previamente publicados. De acordo com Galvão, Sawada e Trevizan (2004, p. 549), “a revisão sistemática constitui um recurso importante da prática baseada em evidências, por meio da qual se realizam sínteses estruturadas dos resultados de diferentes estudos relacionados a um problema específico”.

Essa escolha metodológica reforça a importância de sustentar a discussão sobre metodologias ativas em evidências científicas consolidadas, provenientes de trabalhos publicados no meio acadêmico. O planejamento cuidadoso, a definição de critérios claros, a sistematização do processo e a análise dos dados permitem sintetizar a produção científica existente sobre o tema. Nesse sentido, a organização e a interpretação das produções selecionadas oferecem suporte teórico consistente para a proposta desta pesquisa.

O processo de levantamento bibliográfico para a revisão sistemática foi realizado entre janeiro e março de 2025, com base em produções acadêmicas sobre o tema, disponíveis nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram selecionados artigos científicos e dissertações de mestrado que dialogavam diretamente com os objetivos do estudo, optou-se por não incluir teses de doutorado na pesquisa, uma vez que a investigação priorizou

trabalhos de menor extensão, como artigos e dissertações, que possibilitam maior objetividade na apresentação dos resultados e favorecem a organização dos dados.

A CAPES reúne, em seu Catálogo de Teses e Dissertações, a produção científica dos programas de pós-graduação do país, abrangendo mais de 60 bases de teses e dissertações, além de periódicos, livros e obras de referência. Segundo informações oficiais:

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma Fundação do Ministério da Educação. [...] e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, consiste em uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* do País, além de disponibilizar informações estatísticas acerca desse tipo de produção intelectual (Brasil, 2023, s.p).

Além dessa plataforma, a pesquisa também utilizou a BDTD, coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que integra bancos teses e dissertações dos programas de pós-graduação do país, oferecendo acesso aos metadados e aos textos completos das produções.

Para assegurar a qualidade metodológica da revisão sistemática, foi essencial a construção de um protocolo de pesquisa, conforme orientam Galvão; Sawada e Trevizan (2004):

A primeira fase do processo para a condução da revisão sistemática consiste na elaboração do protocolo, o qual garante que a revisão seja desenvolvida com o mesmo rigor de uma pesquisa. Os componentes desse protocolo são: a pergunta da revisão, os critérios de inclusão, as estratégias para buscar as pesquisas, como as pesquisas serão avaliadas criticamente, a coleta e síntese dos dados (Galvão; Sawada; Trevizan, 2004, p. 551).

Donato e Donato (2019) corroboram essa visão ao afirmar que o protocolo é um componente essencial no processo de revisão sistemática da literatura, pois assegura consistência, transparência e integridade à pesquisa. O protocolo deve conter um detalhamento da pergunta de pesquisa, dos objetivos, dos métodos, dos termos utilizados para busca e das bases de dados consultadas. Além disso, as autoras indicam que devem ser apresentados os critérios de inclusão e exclusão dos documentos e os meios para a síntese dos dados.

Dessa forma, o percurso metodológico da revisão foi organizado em seis fases, descritas a seguir:

1º Construção do protocolo de pesquisa: delimitação da questão de estudo, definição dos objetivos, dos critérios de inclusão e exclusão, dos descritores de busca e das estratégias para coleta de dados.

2º Seleção das bases de pesquisa: foram utilizadas as plataformas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), proporcionando um conjunto robusto de dissertações e artigos científicos. Teses de doutorado não foram incluídas, considerando-se que os objetivos da pesquisa poderiam ser plenamente atendidos por artigos e dissertações de mestrado, sem prejuízo da abrangência nem da consistência da revisão.

3º Levantamento das publicações: a partir das palavras-chave e dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos no protocolo, realizaram-se buscas considerando o período de 2019 a 2024, buscando contemplar estudos atualizados sobre o objeto investigado.

4º Leitura dos resumos dos documentos pré-selecionados: os resumos dos artigos e das dissertações foram analisados para refinar a amostra, mantendo-se aqueles que abordavam metodologias ativas na Educação Básica e excluindo estudos com foco exclusivo no Ensino Superior ou em contextos não escolares.

5º Leitura integral dos arquivos selecionados: os trabalhos selecionados foram lidos na íntegra, possibilitando a identificação e a organização das informações e o mapeamento das metodologias/estratégias mais indicadas pelos autores.

6º Análise e interpretação dos dados: os resultados foram organizados em tabelas e gráficos, permitindo a análise crítica dos achados e a identificação das metodologias/estratégias mais indicadas pelos autores.

À luz das contribuições de Galvão, Sawada e Trevizan (2004) e de Donato e Donato (2019), estruturou-se o protocolo de pesquisa desta investigação, apresentado no Quadro 1, a fim de assegurar rigor, consistência e transparência ao processo de revisão.

Quadro 1 - Protocolo da revisão sistemática da literatura

Norteadores	Descrição
Questão de estudo	Quais metodologias e estratégias são mais recomendadas e discutidas em pesquisas de mestrado e artigos acadêmicos voltados para a Educação Básica, nos últimos cinco anos?
Objetivo	Identificar e analisar as estratégias e metodologias ativas mais recomendadas e discutidas em pesquisas acadêmicas nos últimos cinco anos.
Critérios de inclusão	Tipo de estudo: artigos acadêmicos e dissertações de mestrado acadêmico e/ou profissional, que abordem metodologias ativas na Educação Básica. População: estudos que envolvam pesquisa sobre a utilização de metodologias ativas na Educação Básica, em todas as fases do ensino (Infantil, Fundamental e Ensino Médio). Período de publicação: estudos publicados nos últimos cinco anos, de 2019 a 2024, selecionados pelo ano de defesa ou publicação da obra, para garantir que a revisão se concentre em pesquisas recentes. Idioma: publicações em português.

Norteadores	Descrição
Crítérios de exclusão	Tipo de estudo: optou-se por não incluir teses de doutorado na pesquisa, uma vez que a investigação priorizou trabalhos de menor extensão, como artigos e dissertações, que possibilitam maior objetividade na apresentação dos resultados e favorecem a organização dos dados. População: estudos que não envolvem a Educação Básica, excluindo assim as pesquisas com foco na Educação Superior. Foco irrelevante: trabalhos que abordem metodologias ativas fora do contexto educacional (ex.: ambientes corporativos, ambientes não escolares). Trabalhos que não discutam metodologias ativas ou que abordem temas correlatos, mas sem foco nas práticas pedagógicas em sala de aula.
Estratégias de busca	Bases de dados: repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Palavras-chave (descritores para busca nas plataformas): “Metodologias ativas” OR “Aprendizagem ativa” AND “Educação Básica” NOT “Ensino Superior”. Combinações de termos: operadores booleanos (AND, OR, NOT) para refinar as buscas.
Extração de dados	Triagem Inicial: leitura dos títulos e resumos para determinar a relevância e o alinhamento com os critérios de inclusão e objetivos da pesquisa. Avaliação completa: leitura do texto completo e mapeamento das metodologias ativas e estratégias mais citadas pelos autores. Registro: Organizar por meio de tabelas e quadros os dados do que foi incluído e justificar as publicações excluídas da pesquisa.
Resultados e discussão	Características dos estudos incluídos: quadro com informações resumidas dos estudos organizados por fonte e tipos, artigo ou dissertação, contemplando título, autor, ano e metodologias ativas/estratégias citadas e/ou recomendadas. Síntese dos resultados: apresentação da frequência com que as metodologias ativas/estratégias foram citadas por meio de tabelas/quadros, bem como a seleção e apresentação das mais apontadas na pesquisa. Discussão: interpretação e análise das metodologias ativas/estratégias mais recomendadas.
Conclusão	Resumo das principais descobertas e apontamento das limitações da revisão sistemática, com sugestões para pesquisas futuras.
Apêndice 1	Lista completa dos arquivos pesquisados nas plataformas, incluindo nome do autor, ano e título do trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A elaboração do protocolo descrito no Quadro 1 demonstra o compromisso metodológico desta pesquisa com a transparência e a organização das etapas e premissas da revisão sistemática, assegurando uma análise de dados consistente e coerentes com os objetivos investigados. Ao definir criteriosamente aspectos como a questão de pesquisa, os objetivos e os critérios de inclusão e exclusão, foi possível estabelecer um recorte preciso e alinhado ao escopo da pesquisa.

Destaca-se ainda a clareza nas estratégias de busca e nos procedimentos de extração de dados, fatores que favorecem a reprodutibilidade e reforçam a credibilidade dos resultados. Além disso, ao priorizar produções recentes (de 2019 a 2024) e delimitar o foco à Educação Básica, o protocolo não apenas possibilitou o mapeamento das metodologias ativas e estratégias

mais recorrentes no *corpus* analisado, como também permitiu identificar tendências de utilização dessas práticas pedagógicas no contexto escolar.

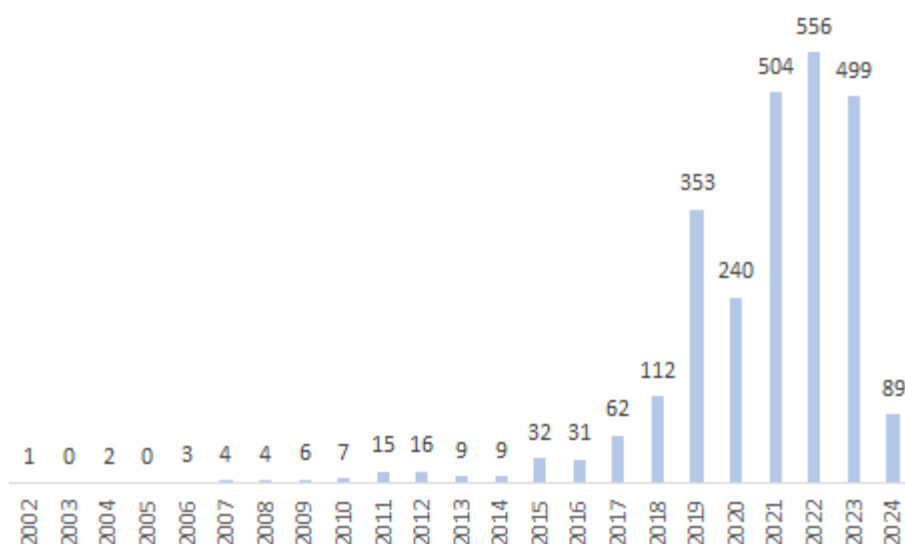
2.2.2 Procedimento e resultados

Antes de aplicar as premissas do protocolo, foi realizada uma busca exploratória inicial nas plataformas selecionadas, aplicando apenas o descritor “metodologias ativas”, sem filtros específicos. O intuito dessa etapa foi verificar se a temática, de fato, vinha despertando o interesse da comunidade científica, conforme apontado por diversos autores citados no referencial teórico deste estudo.

Os resultados revelam um número expressivo de publicações nas últimas duas décadas, com 2.554 publicações na Plataforma CAPES e 2.074 na Biblioteca BDTD. Na plataforma CAPES, foi possível identificar a quantidade de produções por ano de publicação; entretanto, a BDTD não disponibiliza esse dado de forma automatizada.

Para melhor visualização da evolução temporal, foi elaborado o Gráfico 1, que apresenta a distribuição anual das dissertações encontradas na Plataforma CAPES. A análise da variável “Ano” indica um crescimento constante no número de trabalhos publicados ao longo do tempo.

Gráfico 1 - Dissertações por ano de publicação (CAPES)



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

É possível observar uma intensificação desse crescimento nos últimos dez anos, especialmente a partir de 2018, evidenciando o crescente interesse acadêmico pela temática no

contexto educacional brasileiro. Embora seja possível identificar no gráfico uma aparente redução nas publicações em 2024, é importante considerar que as plataformas digitais nem sempre são atualizadas imediatamente após a defesa das dissertações, como a busca foi realizada no início de 2025, essa defasagem é bastante provável.

Dialogando com esses dados, Mattar (2017) observa que, até o ano 2000, havia apenas 14 citações no Google Acadêmico sobre o tema, número que cresceu para 1.310 entre 2001 e 2016, demonstrando um avanço expressivo no interesse pela temática.

Na sequência, foi realizado o refinamento da busca, com base no protocolo previamente estabelecido, utilizando os descritores: “Metodologias ativas” OR “Aprendizagem ativa” AND “Educação Básica” NOT “Ensino Superior”.

A aplicação desses critérios resultou na identificação de 14 produções na BDTD e 33 na Plataforma CAPES, totalizando 47 publicações. Após a aplicação dos filtros definidos no protocolo de pesquisa, como tipo de documento (artigos e dissertações), idioma (português) e período de publicação (2019 a 2024), os resultados foram organizados conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Resultados da busca após aplicação dos filtros

Plataforma	Tipo de produções	Frequência Absoluta
CAPES	Dissertações	17
CAPES	Artigos acadêmicos	16
BDTD	Dissertações	14
Total		47

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Na etapa subsequente, os 47 arquivos pré-selecionados foram baixados para análise. No entanto, quatro documentos foram excluídos por motivos técnicos: um arquivo estava indisponível para *download* e três apresentavam a seguinte informação “esse trabalho não possui divulgação autorizada”, impossibilitando o acesso ao conteúdo. Com isso, o *corpus* passou a contar com 43 produções.

Posteriormente, foi realizada uma leitura do resumo e leitura integral apenas destas 43 produções, totalizando 4.126 páginas examinadas cuidadosamente. Durante essa análise, duas publicações foram descartadas por não abordarem, de forma direta ou indireta, o tema das metodologias ativas. Dos arquivos excluídos nessa etapa, 2 artigos não abordavam ou citavam diretamente as MA, sendo eles “Educação Infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores” e “Os fundamentos pedagógicos e as estruturas dos currículos nacionais para a educação básica, no Brasil e na Itália: uma leitura comparativa.”

Dessa forma, o *corpus* final da revisão sistemática foi composto por 41 produções, que passaram a constituir as fontes secundárias utilizadas no mapeamento das metodologias ativas/estratégias citadas e/ou recomendadas na literatura, conforme atualização da Tabela 2.

Tabela 2 - Resultados da busca após leitura dos documentos na íntegra

Plataforma	Tipo de produções	Frequência Absoluta
CAPES	Dissertações	13
CAPES	Artigos acadêmicos	14
BDTD	Dissertações	14
Total		41

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Para fins de análise temporal das produções selecionadas, observa-se, conforme a Tabela 3, que a maior concentração de publicações ocorreu nos anos de 2021 e 2022, que juntos representam 56% do total, evidenciando um aumento expressivo no interesse acadêmico pelo tema das metodologias ativas nesse período.

Tabela 3 - Quantidade de produções por ano de publicação

Ano	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
2019	5	12%
2020	7	17%
2021	9	22%
2022	14	34%
2023	4	10%
2024	2	5%
Total geral	41	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Com base na leitura integral das 41 produções selecionadas, foi possível identificar as metodologias ativas e estratégias mais citadas e/ou recomendadas no contexto da Educação Básica, permitindo um mapeamento detalhado das práticas mais discutidas na literatura selecionada, nos últimos cinco anos. De acordo com Morosini (2014), a pesquisa científica é caracterizada por identificação, registro e categorização que levem a reflexões e sínteses sobre a produção do conhecimento em uma determinada área e período de tempo, contemplando a análise de periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Durante a leitura e análise das produções, observou-se que os autores utilizavam nomenclaturas diversas para discutir práticas alinhadas às metodologias ativas, uma vez que todas as pesquisas eram focadas na aprendizagem ativa. Alguns classificavam determinadas ações como estratégias pedagógicas, outras como práticas pedagógicas, metodologias ativas,

técnicas, recursos ou abordagens, dependendo do enfoque teórico, da escrita do texto, das citações de referências e do modo de aplicação na sala de aula.

Por exemplo, o “Estudo de Caso” é descrito por alguns autores como estratégia de pesquisa, enquanto outros o consideram uma metodologia ativa ou estratégia pedagógica, a “Oficina” por sua vez, foi categorizada ora como prática pedagógica, ora como estratégia pedagógica ou método ativo, quando conduzida segundo os princípios da aprendizagem ativa. Também foi possível identificar nomenclaturas diferentes para as mesmas práticas, como por exemplo “Aprendizagem entre Pares” e “Aprendizagem entre Iguais”, “Movimento *Maker*” e “Cultura *Maker*”.

Essa diversidade terminológica exigiu uma interpretação cuidadosa e garantiu que a análise fosse coerente, considerando o contexto e a aplicação dessas práticas dentro do método ativo. Filatro e Cavalcanti (2018) reforçam que, mesmo com nomenclaturas variadas, essas abordagens compartilham princípios comuns, como protagonismo do aluno, ação-reflexão e produção colaborativa de conhecimento. Nesse sentido, Moran (2018, p. 5) define metodologias ativas como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”, reforçando a perspectiva de que estratégias e metodologias podem ser analisadas de forma integrada e intencional.

A escolha do termo “estratégia” foi considerada mais adequada, pois se relaciona diretamente ao planejamento, à decisão e à coordenação da prática pedagógica para atingir objetivos de aprendizagem. Essa decisão foi fundamentada nos conceitos de Vasconcellos (2006) e Cavalcante et al. (2017), que destacam a importância de organizar intencionalmente ações pedagógicas para desenvolver competências e habilidades nos estudantes:

A estratégia de ensino é o conjunto de ações que o professor organiza para que o aluno aprenda a aprender, ou seja, é a maneira como ele coordena os recursos didáticos, os métodos e as atividades para atingir os objetivos propostos (Vasconcellos, 2006, p. 15).

A ação pedagógica se organiza em três momentos: o planejamento, a realização e a avaliação. Nesse contexto, a escolha de estratégias implica em organizar o trabalho pedagógico com vistas a desenvolver habilidades e capacidades do estudante (Cavalcante et al., 2017, p. 55).

A partir desses conceitos, a terminologia “estratégia e metodologias ativas” foi adotada para classificar e analisar as práticas pedagógicas na revisão, garantindo coerência e consistência na interpretação das produções. Dessa forma, todo o mapeamento foi apresentado considerando todas as estratégias e as metodologias ativas identificadas nas produções.

Para fins de organização e sistematização dos dados, os Quadros 2, 3 e 4 apresentam as produções estudadas, separadas por tipo de trabalho (artigos e dissertações) e por fonte de pesquisa (CAPES e BDTD), acompanhadas de informações sobre autor, ano, título da produção e as estratégias e metodologias ativas identificadas. Vale ressaltar que, por questões didáticas, a lista completa com informações para o acesso às pesquisas foi disponibilizada como Apêndice 1, desta pesquisa.

Quadro 2 - Levantamento de artigos acadêmicos

Repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Período das publicações: 2019 a 2024			
Ano	Título	Autores	Estratégias e metodologias ativas citadas
2019	<i>O lúdico e sua relação com as metodologias ativas: reflexão acerca das possibilidades do fazer pedagógico</i>	SOUZA, Juliana Marques Paiva; SALVADOR, Marco Antônio Santoro	Jogos Educativos
2019	<i>O uso de metodologias ativas no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA/EPT)</i>	BARRETA, Juliana; SILVA, Priscila Juliana Da; MONTEIRO JUNIOR, Luiz Álvaro	Aprendizagem baseada em problemas; Gincanas de pergunta e respostas; Gamificação; Dramatização; Jogos educativos
2020	<i>Inventário das árvores dos espaços escolares e seu entorno: uma proposta no ensino de Ciências</i>	DE BASTIANI, Rosangela; GONZATTI, Felipe	Vivências; Atividades de campo
2020	<i>Jogos digitais para aprendizagem multidisciplinar: Experiências e prospecções</i>	COSTA, Anselmo Augusto Fernandes	Aprendizagem baseada em jogos; Jogos digitais
2021	<i>Educação e pandemia: o ensino fundamental anos finais em um sistema de ensino</i>	PAULA, Fernando Damião; MIRANDA, Marcos César Rodrigues	Ensino híbrido; Documentário; Gamificação
2021	<i>Metodologias ativas e o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental</i>	OLIVEIRA, Camila Rezende; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SANTOS, Anderson Oramísio	Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem por meio de times; Sala de aula invertida; Ensino híbrido; Jogos; Estudo de casos
2021	<i>Tecnologia digital de informação e comunicação como recurso pedagógico no ensino da língua portuguesa</i>	MARCONDES, Rosana Maria Santos Torre; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; SANTOS, Willian Lima	Ensino híbrido (Rotação por estações)
2021	<i>Temas de educação em saúde abordados na educação básica antes da pandemia covid-19</i>	FONSECA, Islana dos Reis; MARISCO, Gabriele; EUGÊNIO, Benedito	Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem baseada em descoberta; Aprendizagem por investigação

Ano	Título	Autores	Estratégias e metodologias ativas citadas
2022	<i>Inovação no ensino de ciências: uma revisão sistemática sobre metodologias ativas</i>	BOESING, Geane Elise; LOPES, Paulo Tadeu Campos	Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem por experimentação; Aprendizagem por indagação; Aprendizagem por investigação; Jogos; Peer instruction; Robótica; Sala de aula invertida; Seminário
2022	<i>Inovações metodológicas para uma aprendizagem ativa</i>	EVARISTO, Ingrid Santella; IKESHOJI, Elisangela Aparecida	Aprendizagem baseada em projetos; Gamificação; Jogos digitais; Estudo de caso; Aprendizado na educação a distância (EaD)
2022	<i>Letramento científico e olimpíadas científicas na educação básica</i>	DA CRUZ BASRROS, Luciana; LUIZ XAVIER, Maria Edivânia ;PEREZ, Silvana	Ensino híbrido (Sala de aula invertida); Aprendizagem significativa; Oficinas; Mapas conceituais; Mapas mentais; Cruzadinha; Caça-palavras; Olimpíadas científicas
2022	<i>Práticas pedagógicas e recursos tecnológicos no ensino remoto: um estado da arte</i>	VIANA, Cícera Tatiana Pereira; FERREIRA, Guttenberg Sergistótanés Santos; MARTINS, Silvana Neumann	Exposição dialogada
2023	<i>Aprendizagem ativa: experiências e pesquisas com metodologias ativas</i>	TEIXEIRA, Lucimara de Sousa; GUAZZELLI, Dalva Célia Henriques Rocha	Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem baseada em problemas; Gamificação; Sala de aula invertida; Estudo de casos; Aprendizado na educação a distância (EaD)
2023	<i>Concepções docentes sobre metodologias ativas aliadas ao uso das tecnologias no ensino de Geografia</i>	ONOFRI, Kelly Cristina; RIPA, Roselaine; MARTINS, Rosa Elisabete Militz	Aprendizagem baseada em problemas; Sala de aula invertida; Gamificação

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 3 - Levantamento de dissertações – CAPES

Repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Período das publicações: 2019 a 2024			
Ano	Título	Autores	Estratégias e metodologias ativas citadas
2019	<i>Estudo de caso sobre o uso de materiais concretos e metodologias ativas no ensino dos termos da oração</i>	TOLEDO, Bruno Bonadio	Aprendizagem linguística ativa
2019	<i>A relevância do currículo e da educação matemática na percepção de estudantes dos cursos stem</i>	SILVA, Cristine Santos De Souza Da	Aprendizagem baseada em problemas
2019	<i>Ensino sob medida, instrução por pares e tutorial aplicados no ensino de hidrostática para a educação básica</i>	BRAGA, Messias da Silva	Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem entre times; Ensino híbrido (ensino sob medida; instrução por pares; tutorial; sala de aula invertida);

			Modelo de rotação; Modelo flex; Modelo À la carte
Ano	Título	Autores	Estratégias e metodologias ativas citadas
2020	<i>Histórias em quadrinhos para o ensino de biologia uma abordagem para aprendizagem ativa sobre doenças cardiovasculares</i>	SILVA, Erick Jose dos Santos	Histórias em quadrinho; Jogos digitais
2021	<i>Sala de aula invertida com uso de podcasts no Proeja: uma proposta de metodologia ativa inovadora</i>	COSTA, Julio César	Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem baseada em jogos; Ensino híbrido (sala de aula invertida); Podcast; ; Gamificação; Rotação por estações; Laboratório rotacional; Estudo de caso; Modelo flex; Modelo À la carte; Ensino virtual enriquecido
2021	<i>Metodologias no ensino de ciências: contribuições para construção de hábitos alimentares saudáveis</i>	SILVA, Fernanda Aparecida Bicudo Da	Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem baseada em times; Instrução por pares; Sala de aula invertida; Gamificação; Roda de conversa; Metodologia de problematização
2021	<i>Percepção dos alunos do ensino médio profissionalizante após vivências com as metodologias ativas</i>	FONSECA, Jesse Gonçalves	Aprendizagem significativa; Resolução de problemas; Atividade investigativa experimental; Gamificação; Jogos Educativos; Lousa Interativa; Debate; Pesquisa de Campo
2021	<i>Propostas para a aprendizagem ativa, aplicada ao ensino da matemática: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado da álgebra em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental</i>	DIAS, Gilnario Alves	Aprendizagem significativa; Resolução de problemas; Atividade investigativa experimental; Gamificação; Jogos Educativos; Lousa Interativa; Debate; Pesquisa de Campo
2022	<i>Metodologias ativas no ensino de física: uma proposta para uso de júri simulado em Física Moderna</i>	VICTORIA, Rafael Avelino	Júri simulado
2022	<i>Análise de um guia didático virtual de metodologias ativas e recursos digitais: contribuições na formação docente</i>	POLI, Celita Trevizoul	Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem baseada em projetos; Peer instruction; Gamificação; Cultura Maker; Estudo de casos; Pesquisa de campo; Rotação por estações; Sala de aula invertida
2022	<i>Metodologias ativas e a formação de professores nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades à prática pedagógica docente</i>	SILVA, Wedson Jonas Barros	Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem por pares; Sala de aula invertida; Rotação por estações de trabalho; Cultura Maker
2022	<i>Metodologias ativas na educação básica: balanço das teses e dissertações no contexto dos anos finais do ensino fundamental – um estado do conhecimento</i>	NASCIMENTO, Thiago Jovane	Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem baseada em equipes; Aprendizagem baseada na investigação; Sala de aula invertida; Aprendizagem por partes;

			Problematização com o Arco de Magueres; Mapas mentais; Mapas conceituais; Gamificação
Ano	Título	Autores	Estratégias e metodologias ativas citadas
2022	<i>Objetos anafóricos no português brasileiro: possibilidades de aprendizagens a partir de metodologias ativas na educação básica</i>	FONSECA, Bruna Marzullo	Metodologia da aprendizagem linguística ativa

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 4 - Levantamento de dissertações – BDTD

Repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) Período das publicações: 2019 a 2024			
Ano	Título	Autores	Estratégias e metodologias ativas citadas
2020	<i>Abordagens investigativas no ensino de microbiologia para a promoção da alfabetização científica dos estudantes de nível médio</i>	SILVA, Françoes Soares	Aprendizagem por descoberta; Resolução de problemas; Projetos de aprendizagem; Ensino por investigação
2020	<i>Metodologias ativas: possíveis práxis do ensino da língua portuguesa na educação básica</i>	PINHO, Lorena Chagas Lemos	Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem por descoberta; Aprendizagem por investigação; Aprendizagem entre iguais; Sala de aula invertida; Rotação por estação; Mapas mentais; Gamificação
2020	<i>O uso metodologias ativas na formação docente de estudantes residentes do curso de Letras - Língua Portuguesa e Libras da UFRN</i>	BRITO, Everton da Silva	Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem por pares; Aprendizagem por times; Aprendizagem com jogos; Aprendizagem compartilhada; Sala de aula invertida; Estudo de caso
2020	<i>Os paradigmas pedagógicos educacionais como eixos mobilizadores para o desenvolvimento das metodologias ativas para o Ensino Fundamental</i>	SANTOS, Sidnei da Silva	Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem baseada em projetos; Sala de aula invertida; Podcasts; Produção de vídeos
2021	<i>O uso do conto fantástico como estratégia de letramento literário</i>	VASCONCELOS, Tarcia Teixeira de	Aprendizagem baseada em projetos; Sala de aula invertida; Curadoria de conteúdo; <i>Storytelling</i> ; Gamificação
2022	<i>Formação continuada de professores com metodologias ativas e tecnologias digitais: em busca de práticas pedagógicas inovadoras durante e pós-pandemia</i>	SILVA, Ketiuze Ferreira	Aprendizagem baseada em problemas; Aula expositiva dialogada; Estudo de texto; Portfólio; Tempestade cerebral; Mapa conceitual; Estudo dirigido; Lista de discussão por meios informatizados; Solução de problemas; Phillips 66; Grupo de verbalização e de observação (GVGO); Dramatização; Seminário; Estudo de caso; Júri simulado; Simpósio; Painel; Fórum;

			Oficina; Estudo do meio; Ensino com pesquisa; Processo do incidente; Metodologia da problematização com o método do Arco de Magueréz; Aprendizado na educação a distância (EaD); Jogos
Ano	Título	Autores	Estratégias e metodologias ativas citadas
2022	<i>Metodologias ativas nas práticas pedagógicas durante o ensino remoto emergencial</i>	COSTA, Rafaela Virginia Correia da Silva	Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem baseada em projetos; Sala de aula invertida; Instrução por partes; Rotação por estações; Laboratório rotacional; Movimento Maker; <i>Design thinking</i> ; Metodologia da problematização com o Arco de Magueréz; Gamificação
2022	<i>Metodologias ativas na robótica educacional: possíveis articulações com o currículo de ciências?</i>	GONZAGA, Sabrina Espíndola	Robótica
2022	<i>O ensino de Ciências a partir das metodologias ativas: engajamento dos estudantes do 9º ano</i>	SANTOS, Maryana de Fátima Fonseca	Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem baseada em projetos; Sala de aula invertida; Instrução por pares; Método do caso; Games; Gamificação
2022	<i>Proposta de atividades didáticas para a formação docente inicial e continuada com o enfoque em aspectos da aprendizagem baseada em problemas</i>	OLIVEIRA, Natiéle Medina	Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem baseada em projetos; Sala de aula invertida; Aprendizagem baseada na investigação; Cultura Maker; Oficina; Aprendizagem baseada na cognição histórica; Gamificação; Abordagem exploratória; Investigação escolar
2023	<i>Práticas educativas e as inter-relações no ensino de história: metodologias ativas em sala de aula através da educação histórica</i>	DIFANE, Francielle Alves	Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem baseada em projetos; Sala de aula invertida; Aprendizagem baseada na investigação; Cultura Maker; Oficina; Aprendizagem baseada na cognição histórica; Gamificação; Abordagem exploratória; Investigação escolar
2023	<i>Usando a tecnologia digital para promover valores e atitudes antirracistas</i>	NERY, Heloisa Baptista	Aprendizagem baseada em projetos
2024	<i>Envelhecimento da pele: uma proposta de abordagem investigativa à luz da aprendizagem significativa</i>	NÓBREGA, Kayo César Araújo da	Abordagem do ensino por investigação; Estudo de caso; Gamificação
2024	<i>Rotação por estações: possibilidades e desafios no ensino de História para o Ensino Fundamental - anos Iniciais</i>	CARVALHO, Eliete Conceição Ribeiro de	Aprendizagem baseada em problemas; Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem baseada nas partes; Sala de aula invertida; Rotação por estações; Ensino híbrido; Gamificação; Laboratório Rotacional

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Dentre as publicações selecionadas para esta pesquisa, todas as 41 produções analisadas mencionam ao menos uma metodologia ativa, sendo que muitas delas fazem

referência a diversas práticas simultaneamente. No total, foram identificadas 80 estratégias e metodologias distintas, as quais serão apresentadas nos Quadros 5 e 6, em uma lista numerada e organizada em ordem alfabética, para assim sistematizar as informações dos quadros anteriores, de forma clara e objetiva.

Quadro 5 - Mapeamento das estratégias e metodologias ativas identificadas

Nº	Estratégias e metodologias ativas	Nº	Estratégias e metodologias ativas
1	Abordagem exploratória	41	Gincanas de pergunta e respostas
2	Aprendizado na educação a distância (EaD)	42	Grupo de verbalização e de observação (GVGO)
3	Aprendizagem baseada na investigação	43	Histórias em quadrinhos
4	Aprendizagem baseada em descoberta	44	Instrução por pares
5	Aprendizagem baseada em jogos	45	Jogos/ <i>games</i>
6	Aprendizagem baseada em problemas	46	Júri simulado
7	Aprendizagem baseada em projetos	47	Laboratório rotacional
8	Aprendizagem baseada em times/equipes	48	Lista de discussão por meios informatizados
9	Aprendizagem baseada na cognição histórica	49	Lousa interativa
10	Aprendizagem baseada nas partes	50	Mapas conceituais
11	Aprendizagem com jogos	51	Mapas mentais
12	Aprendizagem compartilhada	52	Método do caso
13	Aprendizagem entre iguais	53	Metodologia da aprendizagem linguística ativa
14	Aprendizagem linguística ativa	54	Metodologia da problematização Arco de Magueres
15	Aprendizagem por experimentação	55	Metodologia de problematização
16	Aprendizagem por indagação	56	Modelo à <i>la carte</i>
17	Aprendizagem por pares	57	Modelo de rotação
18	Aprendizagem significativa	58	Modelo <i>flex</i>
19	Atividade investigativa experimental	59	Movimento <i>Maker</i>
20	Atividades de campo	60	Oficina
21	Aula expositiva dialogada	61	Olimpíadas científicas
22	Caça palavras	62	Painel
23	Cruzadinha	63	Pesquisa de campo
24	Cultura Maker	64	Phillips 66
25	Curadoria de conteúdo	65	<i>Podcast</i>
26	Debate	66	Portfólio
27	<i>Design thinking</i>	67	Processo do incidente
28	Documentário	68	Produção de vídeos
29	Dramatização	69	Resolução de problemas
30	Ensino com pesquisa	70	Robótica
31	Ensino híbrido	71	Roda de conversa
32	Ensino sob medida	72	Rotação por estações
33	Ensino virtual enriquecido	73	Sala de aula invertida

Nº	Estratégias e metodologias ativas	Nº	Estratégias e metodologias ativas
34	Estudo de caso	74	Seminário
35	Estudo de texto	75	Simpósio
36	Estudo dirigido	76	Solução de problemas
37	Estudo do meio	77	<i>Storytelling</i>
38	Exposição dialogada	78	Tempestade cerebral
39	Fórum	79	Tutorial
40	Gamificação	80	Vivências

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A revisão sistemática da literatura revelou um número considerável de práticas, totalizando 80, conforme apresentado acima, sugerindo que seria possível identificar outras estratégias caso o estudo ampliasse seu escopo para incluir livros, teses ou publicações de diferentes períodos e plataformas, além das fontes selecionadas nas premissas do protocolo desta pesquisa. Tal constatação indica que o número de estratégias e metodologias ativas pode ultrapassar 100 práticas distintas, reforçando a diversidade de abordagens no contexto da Educação Básica.

O mapeamento apresentou que, no decorrer da análise das 41 produções selecionadas, as estratégias e/ou metodologias ativas foram citadas e/ou recomendadas 229 vezes. No entanto, tornou-se necessário identificar quantas vezes cada prática foi mencionada nos diferentes estudos para possibilitar uma análise mais detalhada e conclusiva. Para isso, elaborou-se a Tabela 4, que está organizada em ordem numérica decrescente, evidenciando a frequência de indicação de cada estratégia/metodologia nas publicações estudadas.

Tabela 4 - Frequência de indicação das estratégias e metodologias ativas nas produções analisadas

Estratégias e metodologias ativas identificadas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Aprendizagem baseada em problemas	22	9,6%
Sala de aula invertida	22	9,6%
Aprendizagem baseada em projetos	20	8,7%
Gamificação	16	7,0%
Jogos/games	10	4,4%
Estudo de caso	8	3,5%
Instrução por pares	8	3,1%
Aprendizagem baseada na investigação	7	3,1%
Rotação por estações	7	3,1%
Aprendizagem baseada em times/equipes	6	2,6%
Ensino híbrido	5	2,2%
Aprendizado na educação a distância (EaD)	3	1,3%
Aprendizagem baseada em descoberta	3	1,3%
Aprendizagem por pares	3	1,3%

Estratégias e metodologias ativas identificadas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Cultura <i>Maker</i>	3	1,3%
Laboratório rotacional	3	1,3%
Mapas conceituais	3	1,3%
Mapas mentais	3	1,3%
Metodologia da problematização Arco de Maguerez	3	1,3%
Oficina	3	1,3%
Aprendizagem baseada em jogos	2	0,9%
Aprendizagem significativa	2	0,9%
Dramatização	2	0,9%
Ensino virtual enriquecido	2	0,9%
Júri simulado	2	0,9%
Modelo <i>à la carte</i>	2	0,9%
Modelo <i>flex</i>	2	0,9%
Pesquisa de campo	2	0,9%
<i>Podcast</i>	2	0,9%
Resolução de problemas	2	0,9%
Robótica	2	0,9%
Abordagem exploratória	1	0,4%
Aprendizagem baseada na cognição histórica	1	0,4%
Aprendizagem baseada nas partes	1	0,4%
Aprendizagem com jogos	1	0,4%
Aprendizagem compartilhada	1	0,4%
Aprendizagem entre iguais	1	0,4%
Aprendizagem linguística ativa	1	0,4%
Aprendizagem por experimentação	1	0,4%
Aprendizagem por indagação	1	0,4%
Atividade investigativa experimental	1	0,4%
Atividades de campo	1	0,4%
Aula expositiva dialogada	1	0,4%
Caça-palavras	1	0,4%
Cruzadinha	1	0,4%
Curadoria de conteúdo	1	0,4%
Debate	1	0,4%
<i>Design thinking</i>	1	0,4%
Documentário	1	0,4%
Ensino com pesquisa	1	0,4%
Ensino sob medida	1	0,4%
Estudo de texto	1	0,4%
Estudo dirigido	1	0,4%
Estudo do meio	1	0,4%
Exposição dialogada	1	0,4%
Fórum	1	0,4%
Gincanas de pergunta e respostas	1	0,4%
Grupo de verbalização e de observação (GVGO)	1	0,4%

Estratégias e metodologias ativas identificadas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Histórias em quadrinhos	1	0,4%
Lista de discussão por meios informatizados	1	0,4%
Lousa interativa	1	0,4%
Método do caso	1	0,4%
Metodologia da aprendizagem linguística ativa	1	0,4%
Metodologia de problematização	1	0,4%
Modelo de rotação	1	0,4%
Movimento <i>Maker</i>	1	0,4%
Olimpíadas científicas	1	0,4%
Painel	1	0,4%
Phillips 66	1	0,4%
Portfólio	1	0,4%
Processo do incidente	1	0,4%
Produção de vídeos	1	0,4%
Roda de conversa	1	0,4%
Seminário	1	0,4%
Simpósio	1	0,4%
Solução de problemas	1	0,4%
<i>Storytelling</i>	1	0,4%
Tempestade cerebral	1	0,4%
Tutorial	1	0,4%
Vivências	1	0,4%
Total	229	100%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da revisão sistemática da literatura (2025).

Cabe ressaltar que grande parte dos trabalhos analisados não apenas cita ou recomenda as estratégias e metodologias ativas, mas também apresenta histórico, fundamentação teórica, exemplos práticos e, em alguns casos, descrevem os princípios das metodologias ativas. Um destaque importante para a prática docente é que várias pesquisas também trazem experiências concretas em diferentes fases do ensino, demonstrando evidências da eficácia dessas práticas como ferramentas que contribuem para o aprimoramento do modelo de ensino.

Com intuito de responder à questão desta revisão da literatura: “Quais as estratégias e metodologias ativas são mais recomendadas e discutidas em pesquisas de mestrado e artigos acadêmicos voltados para a Educação Básica, nos últimos 5 anos?”, utilizou-se a tabela dinâmica do *software* Excel para consolidar os dados da coluna “Frequência relativa (%)” versus “metodologias ativas mapeadas”. A análise revelou que 55,0% das publicações apontam para 10 estratégias/metodologias específicas, enquanto os outros 45% estão distribuídos em 70 estratégias/metodologias diferentes, cada uma com frequência inferior a 2,5%. Esses dados

foram organizados na Tabela 5, permitindo visualizar as estratégias mais recorrentes e sua representatividade relativa.

Tabela 5 - As dez estratégias e metodologias ativas mais indicadas

Estratégias e metodologias ativas	Números de publicações que citaram e/ou recomendaram	Frequência Relativa
Aprendizagem baseada em problemas	22	9,6%
Sala de aula invertida	22	9,6%
Aprendizagem baseada em projetos	20	8,7%
Gamificação	16	7,0%
Jogos/games	10	4,4%
Estudo de caso	8	3,5%
Instrução por pares	8	3,5%
Aprendizagem baseada na investigação	7	3,1%
Rotação por estações	7	3,1%
Aprendizagem baseada em times/equipes	6	2,6%
Total Percentual		55%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da revisão sistemática da literatura (2025).

Essas metodologias foram apontadas por diversos autores como estratégias eficazes para promover o protagonismo do estudante, estimular o pensamento crítico e criativo, e favorecer a aprendizagem centrada no aluno. Em geral, os estudos ressaltam a necessidade de formação docente continuada e acesso a recursos pedagógicos como condições fundamentais para a implementação bem-sucedida dessas práticas no cotidiano escolar.

Foi possível identificar que as práticas mais frequentemente mencionadas nas publicações se concentram em dez estratégias/metodologias ativas, as quais representam 55,0% do total. Esses dados evidenciam a relevância e a frequência das práticas mais citadas e recomendadas na literatura acadêmica pesquisada. A tabela 5 detalha essa distribuição, evidenciando a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Sala de Aula Invertida como as abordagens mais frequentemente citadas e/ou recomendadas, ambas com 9,6% de representatividade.

Em seguida, aparecem a Aprendizagem Baseada em Projetos - ABPj (8,7%), a Gamificação (7,0%) e o uso de Jogos/Games (4,4%). Já estratégias/metodologias como o Estudo de Caso, a Instrução por Pares, a Aprendizagem Baseada na Investigação, a Rotação por Estações e a Aprendizagem Baseada em Times/Equipes, embora com menor representatividade individual (média de 3%), reforçam, em conjunto, a diversidade de estratégias ativas exploradas nas pesquisas.

2.2.3 Análise crítica e conclusões

A análise das estratégias e metodologias ativas mapeadas nas produções acadêmicas revela um panorama diversificado, mas ao mesmo tempo concentrado, das práticas pedagógicas discutidas e recomendadas na Educação Básica. A distribuição das frequências indicadas na Tabela 4 demonstra que, embora exista uma ampla variedade de estratégias e metodologias ativas, um número relativamente pequeno de práticas concentra a maioria das menções. Como apontado anteriormente na tabela 5, cerca de 55% das referências estão concentradas em apenas dez metodologias, o que evidencia que essas abordagens são as mais reconhecidas e, provavelmente, as mais adotadas no contexto educacional dos últimos cinco anos.

Tal recorrência pode estar relacionada ao potencial dessas estratégias em articular conteúdos curriculares, realidade dos estudantes e recursos pedagógicos e digitais, favorecendo o protagonismo discente, a resolução de problemas reais e o desenvolvimento de competências interdisciplinares, princípios fundamentais da abordagem ativa, conforme defendido por autores como Bacich e Moran (2018), Berbel (2011) e Mota e Rosa (2018).

Nesse cenário, a Sala de Aula Invertida e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) destacam-se como as mais frequentemente citadas, ambas com 9,6% de frequência, seguidas pela Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj), com 8,7%. Essas estratégias refletem uma tendência para práticas que privilegiam a aprendizagem ativa, a resolução de problemas, a participação ativa dos alunos e a reconfiguração do papel tradicional do professor.

A Aprendizagem Baseada em Problemas, por exemplo, é frequentemente associada ao desenvolvimento do pensamento crítico e à resolução de problemas contextualizados. Leite e Esteves (2005) descrevem-na como uma abordagem centrada no estudante, que o capacita a realizar pesquisas, integrar teoria e prática e aplicar conhecimentos e habilidades em busca de soluções viáveis. Já a Sala de Aula Invertida propõe uma inversão da lógica tradicional, na qual o aluno tem contato prévio com os conteúdos e, em sala, dedica-se a discussões, reflexões e aplicações práticas. Esse modelo, que tem suas raízes no ensino híbrido, combina momentos online e presenciais, ampliando as possibilidades de interação e colaboração (Moran, 2018).

Além dessas estratégias, destacam-se a Gamificação e os Jogos/Games, com 7,0% e 4,4% de frequência, respectivamente, indicando o crescente interesse em incorporar elementos lúdicos ao processo de aprendizagem. A gamificação, ao utilizar desafios, recompensas e progressões, cria um ambiente mais dinâmico e motivador. Eugênio (2019) ressalta que, além da motivação, mediada pelas recompensas, a gamificação pode favorecer atenção e concentração, legitimando seu uso pedagógico.

Nesse mesmo sentido, Moran (2015) observa que os jogos colaborativos ou individuais, em suas múltiplas formas, vêm se tornando cada vez mais presentes nos diferentes níveis de ensino. Kishimoto (1994) enfatiza que o jogo possui funções lúdicas e educativas, que devem estar equilibradas para promover aprendizagem significativa. Ferri e Soares (2015) complementam, ao destacar que os jogos estimulam a cognição, enriquecem a linguagem oral e apoiam a escrita, uma vez que exigem elaboração de regras e formulação de respostas.

Outras estratégias, como a Aprendizagem por Pares e o Estudo de Caso, mesmo que menos frequentes, apontam para o interesse em práticas que valorizam a interação social, o trabalho colaborativo e o pensamento crítico. Por outro lado, a baixa recorrência de estratégias como a Rotação por Estações e a Aprendizagem Baseada na Investigação pode revelar dificuldades de ordem estrutural e pedagógica para sua implementação, sobretudo no ensino público, em que ainda se observam desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente continuada e ao tempo pedagógico. Essa problemática, inclusive, já foi discutida na justificativa deste trabalho, evidenciada por dados estatísticos do cenário educacional, bem como por autores como Masetto (2012), Bacich (2017) e Lopes e Silva (2020).

É relevante destacar que, embora o uso de Tecnologias Digitais apareça com frequência nos estudos, sua adoção isolada não caracteriza, necessariamente, uma prática ativa, como alertam Bacich e Moran (2018). O aspecto central das metodologias ativas está na forma como elas são mediadas e integradas ao processo de aprendizado centrado no aluno.

Por outro lado, nota-se que 45% das estratégias mapeadas estão diluídas em 70 práticas citadas com frequência inferior a 3%. Esse dado revela uma pluralidade metodológica que, embora menos recorrente, pode apontar para inovações em processo de experimentação ou aplicação restrita. Práticas como ensino híbrido, robótica e produção de podcasts, mesmo menos citadas, indicam abertura para experiências alinhadas ao contexto digital contemporâneo. Como destaca Moran (2015):

As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje Moran (2015, p. 4).

Outras metodologias que aparecem com baixa frequência, como aula expositiva dialogada, ensino com pesquisa, oficinas, seminários e atividades de campo podem ser vistas como estratégias mais tradicionais que, embora ainda aplicáveis em diversos contextos, não são novidades, o que pode justificar sua menor incidência nas publicações analisadas, ou mesmo

por não serem consideradas metodologias ativas e sim estratégias/práticas pedagógicas, dependendo da forma que será aplicada pelo professor.

Esse conjunto de dados sugere duas inferências principais: a primeira é a busca contínua dos pesquisadores por estratégias capazes de responder aos desafios atuais da educação; a segunda é a possibilidade de que novas metodologias estejam em fase inicial de consolidação, carecendo de maior fundamentação teórica e empírica para ganhar espaço na literatura e no cotidiano escolar.

É importante destacar que a diversidade de estratégias e metodologias ativas mapeadas na revisão não é necessariamente um indicativo de um uso amplo ou eficaz nos contextos educacionais. Muitas das práticas citadas podem estar em fase inicial de implementação, com baixa disseminação, seja pela escassez de recursos ou informações, pela resistência a mudanças no ambiente escolar ou pela necessidade de maior formação docente. Outras, por sua vez, podem não aparecer com frequência na literatura por já estarem consolidadas na prática escolar, sendo incorporadas de forma natural e não necessariamente nomeadas como estratégias ou metodologias ativas.

Uma limitação desse levantamento é o recorte temporal e restrito a duas bases de dados, focado em publicações recentes, o que impossibilita identificarmos todas as possibilidades de estratégias existentes. Além disso, a ausência de uma definição consensual sobre o que configura exatamente uma “metodologia ativa” influencia a forma como diferentes estudos categorizam e aplicam essas práticas. Soma-se a isso o número restrito de 41 publicações analisadas, que com certeza não consegue abarcar toda diversidade de práticas adotadas em sala de aula, considerando as variações regionais, especificidades institucionais e a dinâmica dos diferentes sistemas educacionais.

Todas as publicações selecionadas para a pesquisa apresentam pelo menos uma metodologia ativa, porém, as dissertações aprofundam-se ainda mais na temática, comparadas aos artigos acadêmicos. Algumas delas descrevem detalhadamente a aplicação prática das metodologias em diferentes áreas do conhecimento como língua portuguesa, física, matemática, geografia, história e ciências.

Destaca-se, ainda, que as dissertações oriundas de programas de mestrado profissional, cuja obrigatoriedade inclui a elaboração de um produto educacional, podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento e a divulgação dessas práticas, ao sistematizarem conteúdos didáticos e apresentarem exemplos concretos de aplicação na Educação Básica, abrangendo diferentes etapas, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Os resultados da revisão apontam, portanto, para um cenário de crescente valorização das estratégias e metodologias ativas na Educação Básica, com maior destaque para aquelas mais consolidadas como a aprendizagem baseada em problemas (ABP), a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos (ABPj), ao mesmo tempo em que revelam a existência de um campo em constante expansão, no qual novas práticas podem emergir com o tempo e com a adaptação às necessidades e aos contextos específicos das escolas e dos educadores.

Essa análise ofereceu um panorama abrangente das estratégias e metodologias ativas mais discutidas na literatura recente, apontando para a diversidade de estratégias identificadas e ressaltando a riqueza e a complexidade do campo. Contudo, também indicou a necessidade de investigações que aproximem teoria e prática, de modo a compreender como essas propostas se traduzem no cotidiano escolar. Nesse sentido, permanece essencial investigar de que forma tais metodologias são percebidas e efetivamente aplicadas pelos professores em sala de aula.

Diante desse cenário, a próxima seção apresenta os procedimentos, resultados e análise da pesquisa empírica realizada com docentes da Educação Básica, buscando compreender suas experiências, percepções e desafios na adoção das metodologias ativas.

2.3 PESQUISA SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Com o objetivo de identificar as metodologias ativas mais utilizadas pelos professores da Educação Básica, bem como os desafios e oportunidades percebidos em sua implementação, buscou-se articular a visão acadêmica, apresentada no referencial teórico e na revisão sistemática da literatura, com a realidade da prática docente. Para isso, aplicou-se um questionário a professores da Educação Básica, visando mapear percepções, práticas, dificuldades e oportunidades relacionadas ao uso das metodologias ativas, bem como analisar se as estratégias e metodologias ativas mais discutidas e recomendadas na literatura correspondem, de fato, às mais aplicadas no contexto escolar.

Nesta seção, buscou-se responder às seguintes questões como subsídio para compreender a percepção dos professores: Quais as estratégias e metodologias ativas são utilizadas na prática docente dos professores participantes? Quais desafios e oportunidades são percebidos na adoção dessas práticas? Como os docentes avaliam suas experiências de ensino frente às possibilidades oferecidas pelas metodologias ativas? E, ainda, os professores dispõem de recursos pedagógicos suficientes para sua implementação em sala de aula?

As respostas a essas questões em conjunto com a pesquisa bibliográfica, foram fundamentais para assegurar que o produto educacional desenvolvido neste trabalho refletisse necessidades concretas e desafios reais do cotidiano escolar.

2.3.1 Participantes da pesquisa

O público-alvo da pesquisa compreendeu os alunos egressos e em curso do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, nas modalidades de Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica e Doutorado Profissional em Educação, ambos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) oferecidos pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), *campus* Uberlândia/MG, no ano de 2024. Os alunos das turmas 08, 09, 10 e 11 do Mestrado e 01 e 02 do Doutorado foram convidados a participar durante uma das aulas do programa, realizada no *campus* Uberlândia, no dia 30 de novembro de 2024. No que tange ao quantitativo de respondentes, no momento da aplicação do questionário haviam 60 alunos presentes na aula e todos foram convidados a responder, desde que atendessem aos critérios da pesquisa, totalizando 30 respondentes.

A seleção desse público-alvo foi motivada pela composição diversificada e representativa das turmas de mestrado e doutorado existentes, as quais incluíam majoritariamente educadores em exercício na Educação Básica, atuando em diferentes disciplinas, funções e etapas de ensino, e distribuídos por várias localidades no estado de Minas Gerais. Essa heterogeneidade permite abarcar uma ampla variedade de realidades escolares e práticas pedagógicas, favorecendo a análise dos usos e percepções das metodologias ativas em contextos variados. Optar por alunos de mestrado e doutorado como público-alvo também se justificou pela praticidade de acesso, pela sua disponibilidade e por seu perfil de engajamento mais elevado com a pesquisa acadêmica, o que facilita a coleta de dados de forma mais consistente.

Adicionalmente, levar em conta professores em atividade vinculados à Educação Básica possibilita incluir na pesquisa diferentes perspectivas sobre os desafios e oportunidades da implementação dessas metodologias na prática docente. Em função disso, o grupo selecionado se configura como uma amostra intencional, adequando-se aos objetivos investigativos da pesquisa e assim permitindo uma melhor compreensão do panorama, uso e percepções das metodologias ativas na Educação Básica, pelo olhar do professor.

Com isso, o critério de inclusão para participação na pesquisa restringiu-se aos alunos egressos ou que estavam cursando mestrado e doutorado e que atuavam como educadores e/ou

gestores na referida modalidade educacional. Essa delimitação do público-alvo teve como intuito proporcionar uma compreensão abrangente sobre a temática da pesquisa, sem restrições geográficas ou enfoque exclusivo em uma etapa de ensino específica.

Os critérios de exclusão da pesquisa foram alunos que não faziam parte do corpo discente do Programa de Pós-Graduação da UNIUBE e profissionais que não atuaram na Educação Básica no ano de 2024, por não se enquadrarem nos critérios estabelecidos para responder ao questionário.

2.3.2 Aplicação da pesquisa

Conforme apresentado na seção *Metodologia*, este estudo é caracterizado como uma pesquisa qualitativa, que busca compreender, por meio de suas técnicas investigativas, manifestações sociais e educativas (Esteban, 2010). Com o intuito de contemplar na pesquisa a percepção dos professores sobre o uso das metodologias ativas no contexto da sala de aula, utilizou-se o instrumento de pesquisa de campo “questionário”.

O questionário buscou identificar o perfil dos participantes, mapear e analisar o conhecimento sobre as metodologias ativas, o acesso e a utilização das estratégias levantadas na revisão sistemática da literatura, bem como identificar as principais oportunidades e os desafios enfrentados pelos professores ao adotarem as estratégias e metodologias ativas no contexto da Educação Básica. Dessa forma, foi possível obter uma compreensão sobre a percepção dos educadores em relação ao uso das metodologias ativas no cotidiano escolar.

A pesquisa foi realizada no município de Uberlândia, Minas Gerais, com a participação de professores atuantes na Educação Básica, abrangendo todas as etapas do ensino e diferentes disciplinas, todos vinculados a escolas públicas e com experiência significativa na docência. O projeto de pesquisa recebeu a aprovação no Comitê de Ética da Universidade de Uberaba – UNIUBE, de acordo com as disposições da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (Brasil, 2013), em 27 de novembro de 2024, sob o número de parecer: 7.252.244 e CAAE: 84558024.8.0000.5145 (Anexo 1).

Esta etapa da pesquisa foi dividida em duas partes: a primeira consistiu na aplicação do questionário nos meses de novembro e dezembro de 2024, com o intuito de coletar informações sobre o uso das metodologias ativas em sala de aula; a segunda, realizada em janeiro e fevereiro de 2025, envolveu a tabulação e à análise dos dados da pesquisa.

Os professores foram convidados a participar da pesquisa, recebendo informações claras sobre os objetivos do estudo e a importância de relatarem suas opiniões e percepções de forma sincera. Os questionários impressos foram disponibilizados junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os interessados em participar da pesquisa, enfatizando a confidencialidade das informações e o compromisso de compartilhar os resultados ao final do estudo.

O termo teve como objetivo permitir a decisão autônoma e esclarecida a respeito da natureza do projeto de pesquisa; garantir que a participação fosse voluntária, bem como deixar claro que a retirada do consentimento poderia ocorrer a qualquer momento e sem prejuízos ao participante; a manutenção da identidade em sigilo; potencial risco e benefício em participar da pesquisa, dentre outros esclarecimentos pertinentes e alinhados com as normas do Comitê de Ética, conforme modelo apresentado no Anexo 1.

O questionário foi composto por perguntas semiestruturadas, totalizando vinte (20) questões, sendo dezesseis (16) fechadas, três (3) abertas e uma (1) para comentários adicionais, conforme detalhado no Apêndice 2. A quantidade de questões seguiu a recomendação de Vieira (2009), a qual sugere, como regra geral, que o instrumento contenha entre 15 e 30 questões.

A introdução do questionário foi elaborada conforme orientações de Lakatos e Marconi (2003) que recomendam incluir uma breve descrição da pesquisa, contendo seus objetivos, sua natureza, sua importância e a finalidade das respostas, contribuindo assim com o melhor entendimento por parte dos interessados em participar da pesquisa.

A aplicação dos questionários foi realizada pela pesquisadora, garantindo a integridade e a confidencialidade dos dados coletados. Após a coleta, os questionários foram armazenados de forma segura em um local de acesso restrito, garantindo privacidade e proteção das informações dos participantes. Os dados foram tratados de maneira confidencial, com autorização de acesso exclusiva à pesquisadora e ao orientador, seguindo para a etapa de consolidação e análise dos dados da pesquisa.

2.3.3 Método de análise de dados

A análise quantitativa dos dados foi conduzida por meio de estatística descritiva, alinhada com a abordagem sugerida por Gerhardt e Silveira (2009), quando propõem a estatística descritiva como um processo fundamental no campo da pesquisa científica. Segundo os autores, essa análise normalmente utiliza técnicas de cálculos matemáticos para gerar os

resultados, os quais podem ser apresentadas por meio de gráficos e/ou tabelas para melhor compreensão e interpretação adequada e precisa.

Os resultados da pesquisa, obtidos por meio do preenchimento dos formulários pelos participantes, foram consolidados e organizados pela pesquisadora no *software* Excel, versão 2018, por ser uma ferramenta mais prática para transformar os dados em gráficos. As questões fechadas foram calculadas com medidas de frequência absoluta e relativa, e os resultados, apresentados em forma de gráficos e/ou tabelas. As questões abertas foram inseridas na pesquisa com o texto original dos participantes garantindo a integridade das respostas.

2.3.4 Perfil dos respondentes

Segundo Creswell (2018), as pesquisas qualitativas procuram selecionar intencionalmente poucos participantes ou locais, ao contrário das pesquisas quantitativas, que utilizam tipicamente amostras aleatórias de muitos participantes e locais. Conforme preceitua a abordagem qualitativa, optou-se por uma amostragem intencional, privilegiando participantes com experiência relevante no contexto investigado. Dentre os 60 alunos convidados no dia da entrega dos questionários impressos, todos vinculados a turmas de pós-graduação, 30 atenderam aos critérios de inclusão e manifestaram interesse voluntário em participar. Para integrar a amostra, era necessário estar atuando, em 2024, em sala de aula na Educação Básica. Esse procedimento assegura que os dados coletados reflitam percepções e práticas efetivas de educadores em exercício, conferindo consistência e relevância ao recorte empírico.

Para compreender o perfil dos participantes, a primeira parte do questionário abordou aspectos sociodemográficos e profissionais, incluindo cidade e estado de residência, faixa etária, tempo de atuação na Educação Básica, etapa de ensino em que atuam, instituição de vínculo e número de turmas atendidas no ano de 2024. Esses dados foram sistematizados em tabelas, com o intuito de caracterizar a amostra e apresentar um panorama geral dos respondentes, conforme demonstrado na Tabela 6.

Tabela 6 - Faixa etária da amostragem

Idade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
20 a 30 anos	1	3%
30 a 40 anos	4	13%
40 a 50 anos	19	63%
50 a 60 anos	6	20%
Total	30	100%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

Ao analisar a idade dos participantes, observa-se que a faixa etária predominante dos respondentes está entre 40 e 50 anos (63%), seguida pela faixa de 50 a 60 anos (20%), sendo a média geral de 45 anos, o que indica uma amostra composta por profissionais com experiência significativa, mas ainda em fase ativa de desenvolvimento profissional.

Tabela 7 – Cidade/estado de residência

Cidade/estado	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Uberlândia/MG	17	57%
Patos de Minas/MG	3	10%
Ituiutaba/MG	2	7%
Januária/MG	2	7%
Montes Claros/MG	1	3%
Capinópolis/MG	1	3%
Santo Antônio do Jacinto/MG	1	3%
Uberaba/MG	1	3%
Belo Horizonte/MG	1	3%
Araguari/MG	1	3%
Total	30	100%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

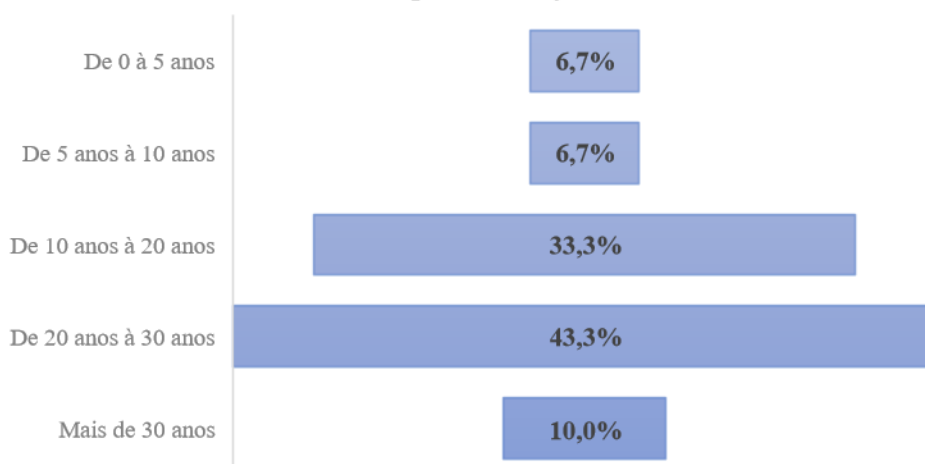
Os dados demonstram ainda que todos os participantes residem em Minas Gerais, nos municípios de Uberlândia, Patos de Minas, Ituiutaba, Januária, Montes Claros, Capinópolis, Santo Antônio do Jacinto, Uberaba, Belo Horizonte e Araguari. Sendo que a maioria, 57%, reside em Uberlândia, Minas Gerais. Esse cenário pode ser atribuído à atuação da Universidade de Uberaba com aulas no *campus* de Uberlândia, facilitando o acesso aos encontros presenciais, como previsto no edital do programa.

Além disso, observando que 100% dos participantes residem em Minas Gerais, infere-se que a presença exclusiva de participantes desse estado, além de ser o local de atuação da Universidade, provavelmente está relacionada ao programa *Trilhas de Futuro* do Governo Estadual, pelo qual a universidade foi contemplada e oferece anualmente vagas nos editais de mestrado e doutorado para professores da Educação Básica, contribuindo para a formação desses profissionais, por meio de bolsa financiada pelo Estado.

Quanto ao tempo de atuação na Educação Básica, 43,3% têm entre 20 e 30 anos de experiência; seguida por 33,3% com 10 a 20 anos; e 10% com mais de 30 anos, revelando um perfil de professores com vasta experiência e prática em sala de aula. Por outro lado, também

há representatividade de profissionais mais recentes na carreira, com 13,4% com atuação até 10 anos (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Tempo de atuação na Educação Básica
Tempo de atuação

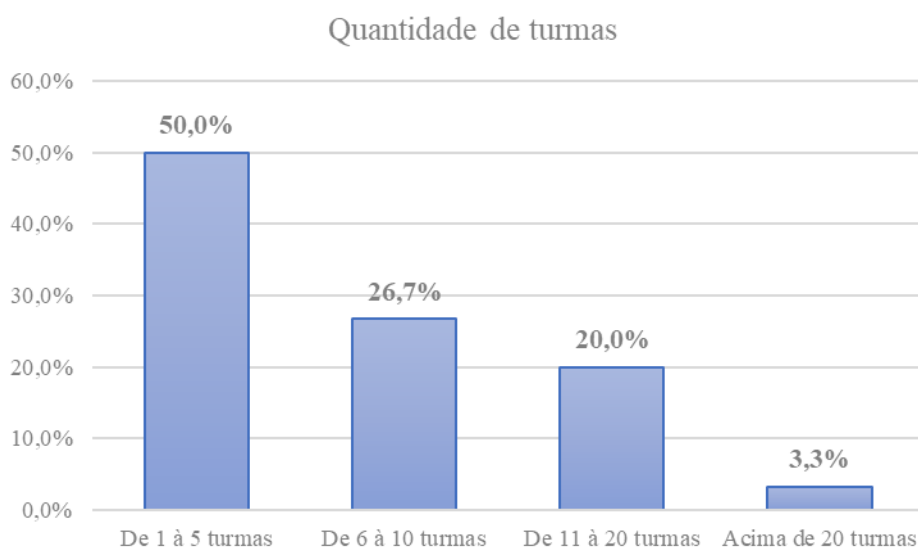


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

Em relação às etapas de ensino, a maior parte dos docentes atua no Ensino Fundamental - Anos Finais (48%), seguida do Ensino Médio (28%) e Ensino Fundamental - Anos Iniciais (20%). Apenas 4% atuam na Educação Infantil, revelando uma concentração de atuação nas etapas finais da Educação Básica.

Quanto ao local de atuação, a maioria dos participantes está vinculada a instituições públicas, sendo 83,3% no âmbito estadual e municipal; 13,3% apenas no estado; 13,3% apenas com atuação nas escolas do município e apenas 3,3% no ensino privado. Não houve profissionais atuando em instituições federais. Essa distribuição provavelmente também está relacionada ao Programa de Incentivo do Governo Estadual de Minas Gerais, que oferece bolsas de mestrado para professores das escolas estaduais contempladas no *Trilhas de Futuro*.

Em relação à quantidade de turmas sob responsabilidade no ano letivo de 2024, os dados apontam que 50% dos professores lecionaram para até 5 turmas; 26,7% de 6 a 10 turmas; 20% de 11 a 20 turmas; e uma minoria de 3,3% lecionou para mais de 20 turmas, evidenciando diferentes realidades de trabalho (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Quantidade de turmas sob responsabilidade do professor em 2024

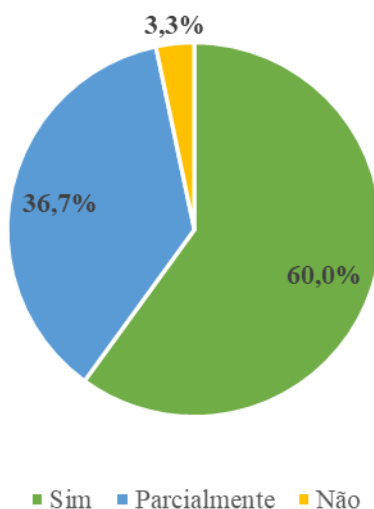
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

Esses dados permitem compreender o perfil profissional dos docentes que participaram da pesquisa, fornecendo subsídios importantes para análise dos resultados subsequentes, especialmente no que se refere à aplicação das metodologias ativas e à percepção dos professores sobre os desafios e oportunidades no processo de aprendizagem.

2.3.5 Resultados e discussões

A segunda parte do questionário abordou questões essenciais para a investigação desta pesquisa, começando com a indagação: “Você tem conhecimento sobre o que são as metodologias ativas?”. Os resultados mostraram que 60% afirmaram ter conhecimento; 36,7% responderam parcialmente; e 3,3%, ou seja, apenas um participante selecionou a opção “não”. Esses dados indicam que a maioria dos respondentes têm, pelo menos parcialmente, familiaridade com o tema das metodologias ativas.

Gráfico 4 – Conhecimento sobre o que são metodologias ativas
Conhecimento sobre metodologias ativas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

A questão seguinte abordou o papel do educador. Conforme Andrade e Ferrete (2019), o papel do professor não se resume mais a ser o detentor exclusivo do conhecimento, mas sim a ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem. Sendo perguntados sobre o papel do professor ao utilizar as metodologias ativas, todos os participantes, 100% responderam “mediador”, sem nenhuma escolha da opção “transmissor” de conhecimento. Isso reflete a percepção unânime de que o professor desempenha o papel de facilitador do conteúdo no processo ativo. Essa perspectiva está alinhada à visão de Gewehr *et al.* (2016), que ampliam o conceito ao afirmar que o docente, além de mediador, exerce funções de orientador e facilitador:

Para utilizar a metodologia ativa, o professor precisa ter a capacidade de proporcionar situações em sala de aula para que o aluno seja um sujeito ativo durante o seu processo de aprendizagem, sendo assim, na prática pedagógica, o docente deve favorecer ao aluno a capacidade de construir o próprio aprendizado, e não receber as informações de forma passiva transmitida pelo professor. Neste ambiente, o docente atua como um orientador, facilitador e mediador do processo de ensino, deixando de ser a única fonte de conhecimento (Gewehr *et al.*, 2016, p. 5).

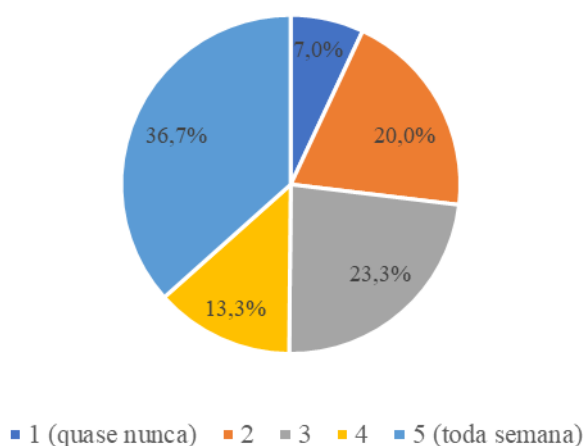
A afirmação de Andrade e Ferrete (2019) sobre a transição do papel docente de “detentor exclusivo do conhecimento” para “mediador do processo de ensino e aprendizagem” está alinhada com os princípios das metodologias ativas, que pressupõem um protagonismo do aluno na construção do saber.

A resposta unânime dos participantes da pesquisa posicionando o professor como “mediador” no contexto das metodologias ativas, corrobora com a visão autores apresentados nessa pesquisa. A ausência de resposta para a opção “transmissor” sugere um consenso e uma

clareza por parte dos professores, que a prática dos métodos ativos, reside menos na mera transmissão de informações e mais na capacidade de mediar o processo de aprendizagem do aluno.

O Gráfico 5 apresenta a frequência com que os participantes aplicam as metodologias ativas em suas aulas, demonstrando que metade dos participantes, 50%, utiliza essas metodologias basicamente todas as semanas, ao selecionarem as opções 4 e 5. Apenas um respondente, 3,3%, indicou a opção 1 “quase nunca”.

Gráfico 5 – Frequência de uso das metodologias ativas nas aulas
Em um escala de 1 a 5, com que frequência utiliza MA?



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

Esses dados revelam que o uso das MA já está, de alguma forma, incorporado à prática pedagógica dos participantes da pesquisa, mesmo que com diferentes níveis de frequência. No entanto, não é possível determinar se essa prática é uma iniciativa individual dos docentes ou uma diretriz pedagógica da instituição de ensino, como mencionado por Moran (2018) em “O papel das metodologias na transformação da Escola”, ao apresentar a seguinte reflexão:

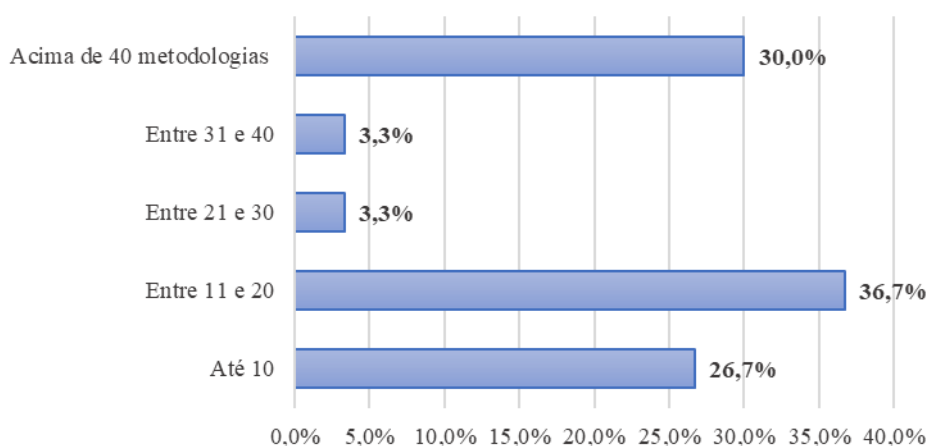
Muitas escolas [...] se encontram em um estágio inicial: utilizam as metodologias ativas de forma pontual, dependendo da iniciativa de alguns docentes e gestores, sem um projeto institucional. Muitas outras já têm boas práticas desenvolvidas: trabalham de forma mais sistemática e integrada com projetos, investigação, resoluções de problemas, produções de narrativas digitais e desenvolvimento de atividades *maker*. E um terceiro grupo redesenha a escola de forma inovadora, onde o currículo é organizado por projetos e competências, os espaços são flexíveis e as metodologias são componentes essenciais (Moran, 2018, p. 2).

As questões subsequentes exploram conhecimento, acesso e aplicação das metodologias ativas em sala de aula. Na pesquisa investigamos quantas metodologias ativas os professores acreditam que existam e quantas eles utilizam em suas práticas em sala de aula.

Essa questão foi importante para compreender a familiaridade e aplicabilidade dos participantes com o conjunto de estratégias educacionais alinhadas à abordagem ativa.

Conforme demonstrado no Gráfico 6, grande parte dos participantes (36,7%) indicou acreditar que existam entre 11 e 20 metodologias; 30% selecionaram a opção acima de 40 metodologias; outros (26,7%) apontaram mais de 10 metodologias; 26,7% entre 10 e 20; e apenas 6,6%, (duas pessoas) indicaram entre 20 e 40 metodologias. Apesar da diversidade nas respostas, apenas 30% dos participantes (n=9) responderam algo próximo do que foi identificado na revisão sistemática da literatura, apontando 80 estratégias e metodologias ativas possíveis de serem implementadas na Educação Básica, número que pode, inclusive, ser ainda maior, dado que outras metodologias podem não ter sido contempladas no *corpus* da pesquisa, ou seja, com certeza existem mais de 40 metodologias. Dessa forma, os dados indicam que a percepção dos professores não confirma a existência de dezenas de metodologias, mas reflete a complexidade da nomenclatura: embora o número de metodologias ativas consolidadas seja relativamente limitado, a diversidade percebida pelos docentes reflete as múltiplas formas de aplicar ou nomear as práticas alinhadas aos princípios das metodologias ativa, seja por meio de estratégias, técnicas, recursos ou práticas distintas.

Gráfico 6 – Suposição de quantas metodologias ativas podem existir, para uso na Educação Básica
Quantas metodologias ativas você acredita que existem e podem ser utilizadas na Educação Básica?

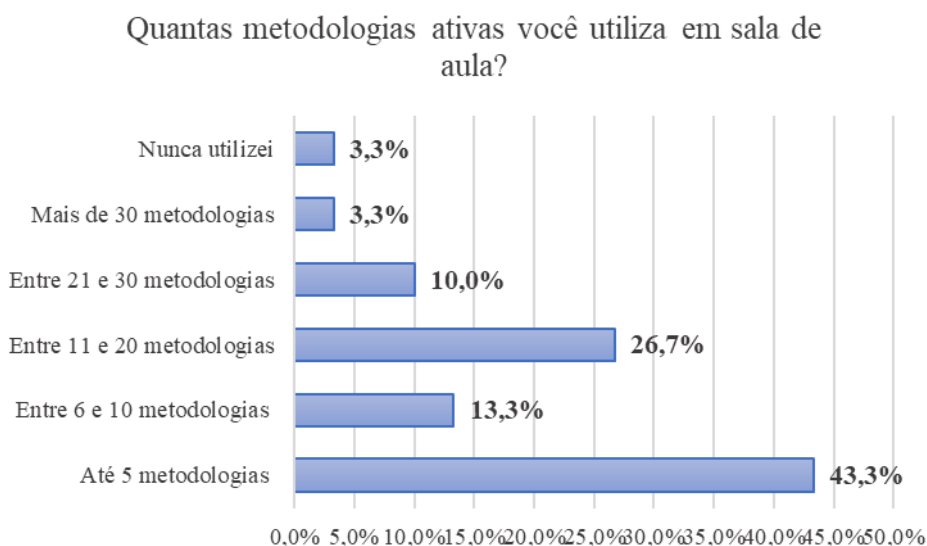


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

Conhecer as MA representa um passo inicial, mas sua aplicação efetiva em sala de aula pode ainda apresentar um desafio para os docentes. O Gráfico 7 revela que uma parcela significativa dos respondentes (43,3%) utiliza, no máximo, cinco estratégias ou metodologias ativas em sua prática pedagógica. Em seguida, 26,7% afirmam aplicar entre 11 e 20 metodologias; 13,3% utilizaram entre 6 e 10; 10% afirmam utilizar entre 21 e 30 metodologias;

e apenas uma pessoa (3,3%) indicou utilizar mais de 30 metodologias. Além disso, apenas um participante selecionou a opção “Nunca utilizei ou não sei se utilizei”, o que sugere que a maioria dos professores já adotou, em alguma medida, práticas alinhadas às metodologias ativas.

Gráfico 7 – Quantidade de metodologias ativas utilizadas em sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

Embora o levantamento revele que muitos professores acreditam que existem dezenas de metodologias ativas, os dados não permitem afirmar com segurança que esse conhecimento se traduz em ampla aplicação em sala de aula, uma vez que, a prática docente está condicionada a variáveis estruturais e contextuais como carga horária, infraestrutura da escola, perfil da turma, recursos pedagógicos e apoio institucional que influenciam de modo decisivo na aplicabilidade das diferentes estratégias ou metodologias ativas no contexto da sala de aula.

Os resultados da pesquisa de campo, até essa etapa do questionário, revelam que a maioria dos respondentes possui conhecimento, ainda que parcial, sobre as metodologias ativas e vêm utilizando-as com regularidade em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, os resultados desta etapa revelam a coexistência de um repertório de conhecimento relativamente amplo entre os professores que percebem existir muitas possibilidades de metodologias ativas e uma implementação prática que tende a ser mais seletiva e restrita, provavelmente ajustada às condições concretas do contexto escolar.

Com o objetivo de estabelecer, na conclusão deste trabalho, um comparativo das metodologias ativas identificadas e mapeadas na revisão sistemática da literatura e aquelas efetivamente aplicadas no contexto escolar, foi apresentada aos participantes uma lista com o

nome de diversas estratégias/metodologias para que assinalassem quais já haviam aplicado, ao menos uma vez, em sala de aula, e ao final eles poderiam acrescentar outras na lista. Com base nos dados obtidos nessa questão, foi possível identificar as MA que os participantes já utilizaram em suas práticas pedagógicas.

A Tabela 8 apresenta a frequência de uso dessas práticas, evidenciando quais práticas são mais recorrentes entre os docentes da Educação Básica que participaram da pesquisa. Cada participante poderia selecionar um ou mais opção, a título de exemplos do total de 30 respondentes, 25 deles já utilizaram pelo menos uma vez, a metodologia ativa: “sala de aula invertida”.

Tabela 8 – Frequência de uso das estratégias e metodologias ativas em sala de aula

Estratégias e metodologias ativas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Sala de aula invertida	25	86,20%
Gamificação/jogos	22	75,90%
Aprendizagem baseada em projetos	21	72,40%
Estudo de caso	21	72,40%
Ensino híbrido	21	72,40%
Aprendizagem colaborativa	20	69,00%
Roda de conversa	20	69,00%
Aprendizagem por descoberta	18	62,10%
Aprendizagem baseada em problemas	18	62,10%
Ensino por pares	17	58,60%
Júri simulado	17	58,60%
Tutoria entre pares	17	58,60%
Visitas técnicas	17	58,60%
Oficinas temáticas	16	55,20%
Mapas conceituais	16	55,20%
Aprendizagem significativa	10	34,50%
Seminário temático	10	34,50%
Metodologia 5E (Engajar Explorar Explicar Elaborar Examinar)	9	31,00%
Portfólio reflexivo	9	31,00%
Soletrando	9	31,00%
Educação ao ar livre	9	31,00%
Simulação e <i>role-playing</i>	8	27,60%

Estratégias e metodologias ativas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Filmes e músicas como disparadores pedagógicos	8	27,60%
Rotação por estações	7	24,10%
Painéis interativos	6	20,70%
Jogos pedagógicos	6	20,70%
Bingo de palavras	3	10,30%
<i>Podcasts</i>	3	10,30%
Narrativas digitais	2	6,90%
Produção Maker (atividades práticas)	1	3,40%
<i>Design thinking</i>	1	3,40%
Sala de aula expandida	1	3,40%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

Observa-se que as estratégias e metodologias ativas mais utilizadas pelos participantes da pesquisa, são: Sala de aula invertida (86,2%) e a Gamificação/jogos (75,9%), seguidas de Aprendizagem baseada em projetos, Estudo de caso e Ensino híbrido, todas com 72,4% de adesão entre os participantes. Essas metodologias destacam-se por sua versatilidade, aplicabilidade em diferentes etapas da Educação Básica e uma possibilidade é que possam estar mais difundidas nos contextos de formação docente e materiais pedagógicos atuais.

Outras estratégias também demonstraram ampla utilização, como a Aprendizagem Colaborativa e a Roda de conversa (69%), evidenciando uma valorização crescente das práticas que promovem interação e protagonismo discente. Métodos como Aprendizagem baseada em problemas (ABP), Aprendizagem por descoberta e Ensino por pares também apresentaram percentuais relevantes, indicando um movimento de diversificação das abordagens pedagógicas no cotidiano escolar.

Por outro lado, estratégias e metodologias como Narrativas digitais, Produção *Maker*, *Design thinking* e Sala de aula expandida apareceram com baixíssima frequência (menos de 10%), sugerindo que, apesar de seu reconhecimento na literatura especializada, ainda encontram barreiras para serem incorporadas à prática docente, seja por falta de formação específica, seja por desconhecimento ou ausência de condições institucionais adequadas para sua aplicação, não é possível aprofundar nessa questão.

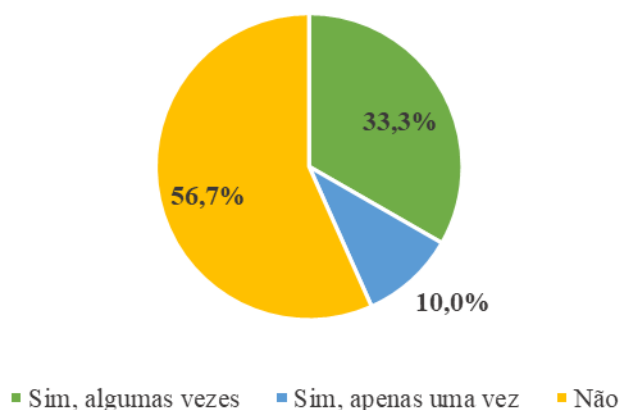
De modo geral, os dados apontam que os professores participantes já aplicam diferentes estratégias e/ou metodologias ativas em suas aulas, ainda que com maior incidência em práticas mais consolidadas e disseminadas na literatura acadêmica, como evidenciado no

corpus da revisão da literatura. Vale ressaltar que, para essa questão, os participantes também puderam sugerir estratégias ou metodologias adicionais na lista. Entre as práticas sugeridas, destacam-se: *Podcast*, Painéis interativos, Seminários temáticos, Júri simulado, Tutorias e Visitas técnicas fora do ambiente escolar. Essas sugestões evidenciam a diversidade de estratégias que incorporam a perspectiva da aprendizagem ativa, em contraste com abordagens mais passivas.

Bacich e Moran (2015) observam que é de grande importância a formação continuada, pois, tornar o professor proficiente no uso das metodologias e tecnologias digitais de forma integrada ao currículo, além de facilitar a prática pedagógica tornando-a mais atrativa, trará uma melhoria nos resultados na aprendizagem dos alunos.

Para investigar essa questão da formação dos professores para aplicação das metodologias ativas, fez-se a seguinte pergunta: “Você já participou de alguma formação ou curso específico para o uso de metodologias ativas?”. O Gráfico 8 demonstra que a maioria, 56,7%, declarou que “não” participou de nenhuma formação ou curso específico em MA; 33,3% já participaram “algumas vezes” e 10% apenas uma vez.

Gráfico 8 – Participação em formações sobre metodologias ativas
Você já participou de alguma formação ou curso específico para o uso de metodologias ativas?



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

Os dados da pesquisa evidenciam a carência de formação continuada com a temática das metodologias ativas, tanto pela busca autônoma do professor, quanto por meio do investimento da rede de ensino oferecendo cursos específicos para os professores e propiciando condições para participarem das formações.

Além disso, as vantagens e desvantagens do uso das MA foram exploradas por meio da pergunta aberta e trazem reflexões importantes dos professores. A pergunta foi: “Na sua

opinião, quais as vantagens e as desvantagens em utilizar metodologias ativas na sala de aula?”. Considerando a relevância dessas questões, todas as respostas serão apresentadas na íntegra, nos Quadros 6 e 7. As respostas abertas foram organizadas em quadros para melhor visualização. A fim de garantir o anonimato dos participantes, foram atribuídos códigos alfanuméricos (P1, P2, P3...), sem qualquer relação direta com sua identidade ou instituição de origem.

Quadro 6 – Respostas dos participantes à pergunta sobre as vantagens em utilizar MA na sala de aula

Participante	Resposta à pergunta aberta
P1	A interação, a autonomia e o interesse que ela desperta nos alunos.
P2	A participação do aluno e a autonomia no processo de aprendizado.
P3	Atrai a atenção dos estudantes.
P4	Aulas dinâmicas, maior participação dos estudantes.
P5	Diferencia as aulas tradicionais para uma aula mais atrativa, participativa em que o aluno é o protagonista deste sistema e ao mesmo tempo os prepara para os desafios que o mundo exige.
P6	Elas ajudam muito os alunos a entenderem os conteúdos na prática, e levarem para o dia a dia.
P7	Envolvimento maior dos alunos e sai do modo tradicional de ensino.
P8	Fazer diferença na rotina das aulas e da escola.
P9	Formação de um pensamento crítico.
P10	Maior engajamento dos alunos, desenvolve habilidades críticas e desenvolvimento da criatividade.
P11	Maior engajamento, desenvolve as habilidades críticas; desenvolvimento da criatividade.
P12	Maior envolvimento dos alunos.
P13	Maior interação por parte dos alunos.
P14	Maior participação dos alunos, fortalecimento das relações interpessoais.
P15	Melhoria do processo de ensino e aprendizado.
P16	Metodologias ativas aplicadas em sala de aula são de grande significado para as aulas ficarem mais dinâmicas e interessantes para os alunos.
P17	Na questão da sala de aula invertida, seria a busca pelo conhecimento e sua consolidação em sala de aula. Porém, nem sempre os alunos se empenham.
P18	O aluno participa da construção do seu saber, maior motivação e envolvimento dos alunos, etc.
P19	O dinamismo das aulas, bem como a participação espontânea sem concentrar tanto apenas na parte didática, mas também na prática.
P20	O interesse dos alunos, a criatividade, o trabalho em grupo, tudo isso faz aumentar o interesse dos alunos.
P21	O modelo expositivo não contempla mais os estudantes de ensino básico. Difícil reter a atenção por longos períodos. A fragmentação da atenção é um fator que acredito que leva as metodologias ativas serem propostas que condizem com os estudantes do séc. XXI.
P22	O uso dessa metodologia implica num maior interesse por parte dos alunos.
P23	Os alunos demonstram maior interesse em participar das atividades, aprendem a conviver em grupo.
P24	Quando o aluno se vê como protagonista do processo ensino e aprendizagem, aprendendo de forma lúdica, ele passa a ter mais interesse nas aulas e no componente curricular.
P25	Ter aulas mais dinâmicas e efetivar de forma mais lúdica a aprendizagem.
P26	Tornar as aulas mais atrativas e engajamento dos alunos.
P27	Tornar o aluno mais ativo nas atividades, autônomo, desenvolvendo a interação, brincadeira e aprender os limites, o respeito aos colegas e as responsabilidades, dentre outros.

Participante	Resposta à pergunta aberta
P28	Uma participação mais ativa dos alunos, melhorando o desenvolvimento e interação com a turma.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

Observando as respostas dos professores, verifica-se que, em sua maioria, eles apontam como principais vantagens das MA o maior envolvimento, desenvolvimento, criatividade, autonomia, motivação e interação dos alunos em sala de aula; ressaltaram que as aulas com metodologias ativas são mais dinâmicas e atrativas para os alunos. Essas falas estão alinhadas com os dados apresentados acima sobre a percepção da efetividade das metodologias para o engajamento e melhor aproveitamento dos alunos. Freire (1996) reconhece que a autonomia discente demanda por parte do professor uma prática coerente com esse entendimento, promovendo um ambiente de ensino que valorize a participação ativa e o pensamento crítico dos estudantes.

Essas percepções também convergem para a fala de Moran (2018), quando afirma que as metodologias ativas proporcionam um ambiente de ensino e aprendizagem mais dinâmicos, no qual os alunos são incentivados a se envolver ativamente na construção do conhecimento. O autor ressalta que as MA são especialmente relevantes no contexto atual, em que a tecnologia desempenha um papel cada vez mais importante na sociedade, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas.

Alguns docentes apontaram a relevância do desenvolvimento de autonomia dos alunos ao participarem do processo de construção do aprendizado. Oliveira (2010) endossa essa perspectiva colaborativa ao argumentar que:

Conceber o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes faz com que o professor os veja como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos, enquanto ele passa a ser visto pelos alunos como facilitador dessa construção, como mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detém os conhecimentos a serem distribuídos (Oliveira, 2010, p. 29).

As respostas apontam que, na percepção dos professores, as MA promovem maior participação, envolvimento e engajamento dos alunos. No entanto, os educadores também relatam as dificuldades e os desafios, como: resistência dos alunos, falta de formação docente, necessidade de materiais didáticos, dificuldade no controle do tempo durante a condução das atividades e necessidade de maior tempo para planejamento e execução das atividades. Quando indagados sobre as desvantagens em utilizar as MA em sala de aula, três participantes deixaram a resposta em branco e quatro responderam “não vejo desvantagens”, a resposta dos demais estão apresentadas na íntegra no quadro abaixo:

Quadro 7 - Respostas dos participantes à pergunta sobre as desvantagens em utilizar MA na sala de aula

Participante	Resposta à pergunta aberta
P1	A aula pode tomar mais tempo que o planejado, isso pode afetar o cronograma das aulas.
P2	Alguns alunos querem ser o centro das atenções, quer “aparecer”.
P3	Às vezes os alunos se dispersão e o tempo da aula é muito extrapolado.
P4	Às vezes, existem alunos que não socializam, não gostam de grupos ou não tem acesso ao digital.
P5	Às vezes, os alunos se dispersam e a demanda de tempo é extrapolada.
P6	Dificuldade com materiais didático e pedagógicos.
P7	Dificuldade de adaptação as atividades e responsabilidades.
P8	Falta de apoio da administração.
P9	Falta de recursos na escola.
P10	Falta formação para os professores e tempo para preparar as aulas devido a outras atividades burocráticas internas.
P11	Maior empenho do professor no planejamento, no sentido de organizar espaços e materiais.
P12	Na escola pública, às vezes a falta de recursos humanos e materiais dificultam.
P13	Não considero desvantagem, mas deparamos com falta de material, recursos, apoio dos analistas e vontade do aluno desinteressado. Pode se considerar pontos negativos na aplicação das metodologias ativas, quando todos te falam que o aluno não aprende.
P14	Não vejo desvantagens significativas. Mais quanto metodologias para crianças pequenas, vejo a necessidade de maior intervenção e organização dos professores, bem como o apoio dos pais das crianças.
P15	Necessidade de mais tempo para planejamento e organização das aulas, e demandar muito estudo e pesquisa para ficar criando novas formas de aplicar na sala de aula.
P16	Preparação anterior e elaboração dos materiais utilizados. É mais trabalhoso para o professor a montagem prévia do material e mesmo que após feito possa ser replicado, a maior parte precisa de atualizações e ajustes. Considerando que o tempo de preparo das aulas com a carga horária média profissional, fica incompatível. Além disso, as carteiras enfileiradas e demais restrições da sala de aula, sejam elas ambientais ou comportamentais, geram limitações na aplicação. Além disso, o calendário pautado em provas tradicionais também dificulta a realização de metodologias diferentes.
P17	Quando forçar o aluno em uma atividade que ele não goste e não queira participar.
P18	Quando não há uma aceitação e empenho por parte dos alunos, mas as desvantagens são mínimas.
P19	Quebrar resistências e mediar possíveis conflitos entre os alunos.
P20	Se não houver planejamento vira um caos.
P21	Se não tiver mediação, a falta de comprometimento por parte dos alunos.
P22	Um desinteresse de pequena parte dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

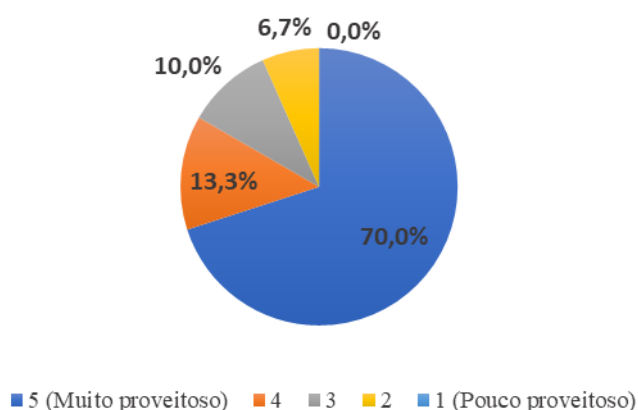
Com esses relatos é possível perceber que a maior desvantagem apontada é a dispersão dos alunos durante a aplicação das metodologias ativas, além da falta de interesse de “alguns” deles. Destacam-se também as questões relacionadas ao tempo necessário para planejar e aplicar as metodologias, o que pode interferir no cronograma das aulas; a falta de apoio

institucional e dos colegas de trabalho; a ausência de formação continuada; a carência de materiais didáticos, recursos pedagógicos e tecnológicos.

Diante do exposto, pode-se constatar que as dificuldades dos professores ao utilizar MA são de naturezas variadas. Conforme registrado por Moran (2018), transformar o paradigma tradicional de ensino e aprendizagem requer enfrentar desafios substanciais.

As próximas questões, apresentadas nos gráficos a seguir, exploraram a percepção dos participantes sobre a eficácia da aprendizagem ativa. Utilizando uma escala de 1 a 5, em que 1 representa “nada proveitoso” e 5 representa “muito proveitoso”, foram analisados diferentes aspectos. Em relação à pergunta “Na sua opinião, o uso de metodologias ativas contribui para o processo de aprendizado dos alunos?”, os dados demonstram que a maioria dos professores, 70%, reconhece o impacto positivo dessas metodologias no processo de aprendizagem (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Impacto do uso de metodologias ativas no aprendizado
Em uma escala de 1 a 5, qual é o impacto do uso de metodologias ativas no processo de aprendizado dos alunos?



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

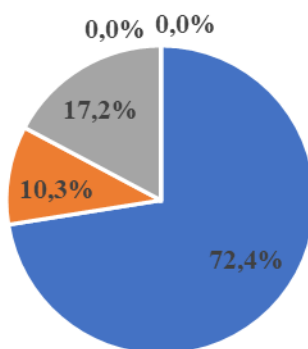
As respostas abertas sobre “as vantagens de utilizar as metodologias ativas”, reforçam essa percepção, evidenciando a valorização do engajamento e da participação dos alunos. Os participantes destacaram aspectos como “aulas dinâmicas e maior participação dos estudantes” (P4), “diferenciação das aulas tradicionais, tornando-as mais atrativas e participativas, com o aluno como protagonista” (P5), “maior interação por parte dos alunos” (P13) e “fortalecimento das relações interpessoais” (P14). Tais relatos demonstram que os docentes reconhecem o potencial das metodologias ativas para promover envolvimento, autonomia e colaboração no processo educativo.

Além disso, quando se indagou: “Qual o impacto do uso das metodologias ativas na exposição de conteúdo?”, 72,4%, dos participantes avaliaram como “muito proveitoso” (Gráfico 10). Esse resultado reflete a visão de Moran (2018), que afirma:

As metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem, construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas que realizam, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, e explorar atitudes e valores pessoais (Moran, 2018, p.1).

É possível perceber, que Moran (2018) destaca a importância dessas metodologias em proporcionar aos aprendizes a oportunidade de realizar ações, refletir sobre suas práticas, construir conhecimento e desenvolver habilidades críticas. O autor reforça ainda a relevância de receber *feedback*, interagir com colegas e professores, bem como explorar valores pessoais. Esses elementos podem ajudar a compreender a percepção positiva dos participantes da pesquisa em relação à eficácia das metodologias ativas.

Gráfico 10 – Impacto do uso de MA na exposição de conteúdo
Em uma escala de 1 a 5, qual o impacto do uso das metodologias ativas na exposição de conteúdo?



■ 5 (Muito proveitoso) ■ 4 ■ 3 ■ 2 ■ 1 (Pouco proveitoso)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

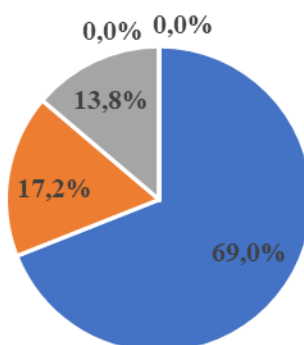
O fato de 72,4% dos participantes avaliarem como “muito proveitoso” o impacto do uso das metodologias ativas na exposição de conteúdo, conforme indicado no Gráfico 10, corrobora com o embasamento teórico apresentado nesta pesquisa. Diversos autores, aqui citados no texto dissertativo, incluindo Moran (2018), apontam a maior efetividade do modelo de ensino baseado no “aprender fazendo”. A alto índice das respostas para a opção “muito proveitoso” sugere que, na experiência dos participantes, as metodologias ativas conseguem, de fato,

promover um engajamento ativo com o conteúdo, contraponto o modelo de ensino exclusivamente centrado na transmissão do conhecimento.

As respostas abertas, sobre as “vantagens de utilizar as metodologias ativas”, reforçam essa percepção, destacando que as metodologias ativas permitem que “os alunos entendam os conteúdos na prática e levem para o seu dia a dia” (P6), que “quando o aluno se vê como protagonista do processo ensino e aprendizagem, aprendendo de forma lúdica, ele passa a ter mais interesse nas aulas e no componente curricular” (P24), que “os alunos demonstram maior interesse em participar das atividades e aprendem a conviver em grupo” (P23), e que “o modelo expositivo não contempla mais os estudantes do ensino básico, sendo difícil reter a atenção por longos períodos. A fragmentação da atenção é um fator que acredito que leva as metodologias ativas serem propostas que condizem com os estudantes do séc. XXI.” (P21). Esses relatos evidenciam que os docentes percebem nas metodologias ativas uma estratégia capaz de aumentar o engajamento, a compreensão prática do conteúdo e a participação colaborativa em sala de aula.

A próxima questão aponta que 69% dos professores consideram o impacto das metodologias ativas no engajamento dos alunos como “muito proveitoso”, reforçando a relevância dessas práticas no contexto educacional, com o potencial de promover uma aprendizagem mais significativa e motivadora (Gráfico 11).

Gráfico 11 - Impacto do uso de MA no engajamento dos alunos
Em uma escala de 1 a 5, qual o impacto do uso das metodologias ativas no engajamento dos alunos?



■ 5 (Muito proveitoso) ■ 4 ■ 3 ■ 2 ■ 1 (Pouco proveitoso)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

As respostas abertas dos participantes em relação as “vantagens de utilizar as metodologias ativas”, corroboram esse resultado, destacando que as metodologias ativas proporcionam “a interação, a autonomia e o interesse que ela desperta nos alunos” (P1), “atrai a atenção dos estudantes” (P3), promovem “envolvimento maior dos alunos e saem do modo tradicional de ensino” (P7) e favorecem “maior engajamento dos alunos, desenvolvendo habilidades críticas e criatividade” (P10). Esses relatos evidenciam que, na percepção dos docentes, as metodologias ativas são eficazes em envolver os estudantes, incentivando a participação ativa, a construção de conhecimento e o desenvolvimento de competências essenciais para o aprendizado.

Os Gráficos 10 e 11 evidenciam a percepção dos participantes sobre o impacto positivo das metodologias ativas na exposição de conteúdo e no engajamento dos alunos. A maioria dos professores considera essas metodologias como “muito proveitosas” para ambos os aspectos, alinhando com as ideias de Moran (2015) que sugere que a participação dos alunos em projetos criativos e socialmente relevantes potencializa a aprendizagem e a motivação. Carneiro (2019), destaca que o uso de metodologias diferenciadas permite uma aproximação dos jovens com o objeto de estudo, promovendo uma melhoria na aprendizagem.

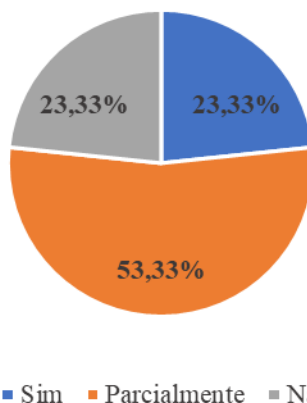
Em suma, os resultados da pesquisa indicam que o envolvimento dos alunos com as MA contribui para sua compreensão e motivação no processo de aprendizagem. No entanto, Pelizzari *et al.* (2002) dizem que, para acontecer uma aprendizagem significativa, fazem-se necessárias duas condições: uma, que o aluno tenha disposição para aprender; e outra, que o conteúdo precisa ter conexão com suas vivências, caso contrário, teremos uma aprendizagem mecanizada.

Nesse sentido, a pesquisa também buscou entender a percepção dos professores sobre a disposição dos alunos para aprender, aspecto fundamental para o sucesso na aplicação das metodologias ativas. Moran (2015) reforça que ensinar depende também de o aluno querer aprender e estar apto a aprender em determinado nível e ressalta ainda que depende da maturidade, da motivação e da competência adquiridas.

Para investigar essa questão, os professores foram perguntados: “Ao aplicar as metodologias ativas em sala de aula, você já identificou alguma rejeição por parte dos alunos?”. A pesquisa revelou que 53,3% dos professores observaram uma rejeição parcial por parte dos alunos; 23,3% apontaram rejeição total; e também 23,3% (sete pessoas) afirmaram não ter identificado rejeição.

Gráfico 12 – Identificação de alguma rejeição por parte dos alunos em relação às metodologias ativas

Ao aplicar as metodologias ativas em sala de aula, você já identificou alguma rejeição por parte dos alunos?



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

As respostas abertas, sobre as “desvantagens de utilizar metodologias ativas”, ajudam a compreender melhor essas percepções, evidenciando que alguns alunos apresentam dispersão e dificuldade em se engajar nas atividades “Às vezes os alunos se dispersam e o tempo da aula é muito extrapolado”, P3, resistência a trabalhos em grupo ou limitações no acesso a recursos digitais “Às vezes, existem alunos que não socializam, não gostam de grupos ou não têm acesso ao digital”, P4, enquanto outros relatos indicam que o desinteresse é restrito a uma pequena parcela “Um desinteresse de pequena parte dos alunos”, P22 ou que as desvantagens percebidas são mínimas quando há falta de empenho “Quando não há aceitação e empenho por parte dos alunos, mas as desvantagens são mínimas”, P18. Além disso, alguns professores destacam que é necessário atuar na mediação de conflitos e na superação de resistências “Quebrar resistências e mediar possíveis conflitos entre os alunos”, P19.

Embora os dados anteriores demonstrem um engajamento positivo com as MA, a rejeição parcial mencionada pelos participantes sugere um desafio a ser explorado. A pesquisa conduzida por Darub e Silva (2020) também abordou essa questão e evidencia a importância de reconhecer e valorizar a diversidade presente nas salas de aula, conforme descrito:

[...] 75% dos entrevistados relataram dificuldades com o comportamento dos alunos. No entanto, é imprescindível reconhecer a diversidade que compõe as salas de aula. Devido à razão dos alunos oriundos de várias classes sociais, de diferentes composições familiares e que possuem ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. Desconsiderar essa diversidade em sala de aula, pode reproduzir com as práticas tradicionais de ensino que valorizam os alunos com melhor desempenho e excluem os alunos que apresentam desmotivação, falta de concentração, conflitos emocionais e dificuldades na aprendizagem [...] (Darub; Silva, 2020, p. 09).

Para compreender com maior clareza esses e outros desafios, perguntou-se aos participantes sobre “Os maiores desafios para o uso das metodologias ativas em sala de aula”, apresentando-se uma lista baseada nos desafios mais relevantes explicitados no referencial teórico.

Vale ressaltar que, nessa questão, os participantes foram orientados sobre a possibilidade de se assinalar mais de uma opção ou acrescentar desafios no campo aberto. Isso permitiu identificar outros desafios que não haviam sido previamente contemplados pela pesquisadora ao compor o questionário. Os resultados estão apresentados no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Maiores desafios na utilização das metodologias ativas em sala de aula

Quais os maiores desafios para utilização das metodologias ativas na sala de aula?



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

Destacam-se como os principais desafios dos participantes a “falta de recursos pedagógicos”, mencionada por 25 de um total de 30, seguida pela “falta de infraestrutura na sala de aula”, assinalada por 21, depois o “acesso à internet ruim ou limitado” (19), e, por fim, a “ausência de recursos tecnológicos” (15). Além disso, dois participantes acrescentaram à lista a carência de laboratório e de recursos materiais nas escolas, bem como a falta de apoio e adesão dos colegas para iniciativas interdisciplinares. Observa-se, assim, que a grande maioria aponta como maiores entraves a falta de recursos pedagógicos e de infraestrutura.

Esses fatores são consistentemente apontados por Moran (2018), o qual observa que os bons materiais, interessantes e estimulantes, impressos e digitais, são fundamentais para o sucesso da aprendizagem e precisam ser acompanhados de desafios, atividades, histórias, jogos que realmente mobilizem os alunos, em cada etapa, que lhes permitam caminhar em grupo (colaborativamente) e sozinhos (aprendizagem personalizada), utilizando as tecnologias mais adequadas (e possíveis) em cada momento. Em relação à infraestrutura nas escolas, em outra

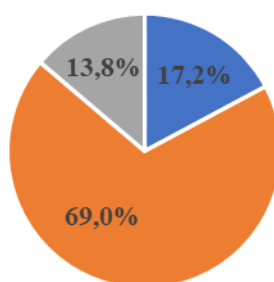
obra, o autor ressalta que a infraestrutura nas escolas costuma ser inadequada, com salas barulhentas, pouco material escolar avançado, tecnologias pouco acessíveis à maioria (Moran, 2015).

Para compreender de forma mais aprofundada e específica alguns dos desafios referenciados na lista, os participantes foram questionados se a escola oferece os itens essenciais para uma aprendizagem de qualidade, como acesso à internet, recursos tecnológicos e pedagógicos. Eles responderam às perguntas assinalando “sim”, “parcialmente” ou “não”.

Quando indagados de forma mais específica se “A escola em que trabalham oferece recursos pedagógicos e materiais didáticos que facilitam o uso de metodologias ativas?”, 69% dos participantes selecionaram a opção “parcialmente”, enquanto 17,2% apontaram “sim” e 13,8% responderam “não”, como apresentado no Gráfico 14. O total de participantes que responderam “parcialmente” ou “não” foram de 23 pessoas, resultado próximo a pergunta do gráfico 12 em que 25 pessoas selecionaram com desafio o recurso pedagógico e 7 pessoas material didático, reforçando que a maioria dos participantes da pesquisa apresentam dificuldade com esses recursos.

Gráfico 14 – Oferta de recursos pedagógicos e materiais didáticos pela escola, para uso das metodologias ativas

A escola em que trabalham oferece recursos pedagógicos e materiais didáticos que facilitam o uso de metodologias ativas?



■ Sim ■ Parcialmente ■ Não

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

Essa constatação é relevante e impactante, uma vez que os recursos pedagógicos são fundamentais para a boa condução do professor e para garantir a qualidade do processo educativo. Essa constatação é reforçada pelas respostas abertas, que evidenciam percepções semelhantes entre os docentes. Alguns participantes relataram “dificuldade com materiais didáticos e pedagógicos” (P6) e “falta de recursos na escola” (P9), enquanto outro destacou “a ausência de material, recursos, apoio dos analistas e o desinteresse de alguns alunos” (P13).

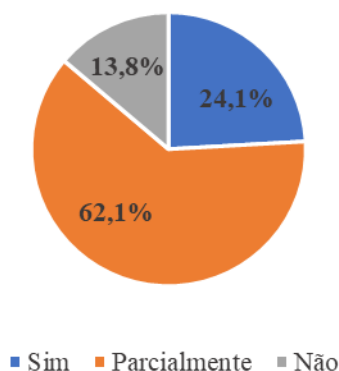
Esses relatos confirmam que a limitação de recursos, sejam eles materiais ou humanos, ainda constitui um dos principais entraves à adoção efetiva das metodologias ativas.

Complementando a investigação sobre os recursos disponíveis, a questão a seguir aborda especificamente o acesso aos recursos tecnológicos, aspecto importante para potencializar o uso de MA na sala de aula. Bacich (2017) enfatiza a importância dos recursos educacionais adequados para apoiar a implementação das metodologias ativas, destacando que a escolha e a utilização de tecnologias digitais, por exemplo, podem potencializar as práticas pedagógicas, permitindo maior personalização do ensino e maior diversificação de estratégias de aprendizagem.

Observa-se que a maioria, 62,1% dos participantes, indicou acesso “parcial” aos recursos tecnológicos necessários para implementar metodologias ativas, enquanto 24,1% afirmaram ter acesso e 13,8% relataram “não” possuir os recursos adequados (Gráfico 15). Esses dados evidenciam lacunas importantes que limitam a adoção dessas práticas de forma integrada com a tecnologia.

Gráfico 15 - Oferta de recursos tecnológicos pela escola, para uso das metodologias ativas

A escola em que trabalha oferece recursos tecnológicos necessários para contribuir com o uso de metodologias ativas?



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

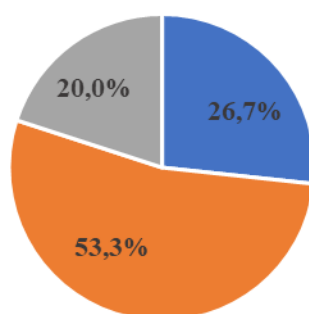
Essa realidade dialoga diretamente com a análise de Moran (2018), que destaca:

A convergência digital exige mudanças muito mais profundas que afetam a escola em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, mobilidade. A chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios. São cada vez mais fáceis de usar, permitem a colaboração entre pessoas próximas e distantes, ampliam a noção de espaço escolar, integrando os alunos e professores de países, línguas e culturas diferentes. E todos, além da aprendizagem formal, têm a oportunidade de se engajar, aprender e desenvolver relações duradouras para suas vidas (Moran, 2018, p.2).

Moran (2018), apresenta os benefícios do uso das tecnologias móveis na sala de aula e ressalta a necessidade de mudanças e avanços estruturais. No entanto, a constatação de que a maioria dos participantes possui acesso apenas parcial aos recursos tecnológicos, sugere que essa mudança ainda não se concretizou em sua totalidade, dados esses confirmados no relatório do Censo Escolar apresentado nessa pesquisa, evidenciando a importância de medidas que promovam uma democratização mais ampla do acesso no ambiente educacional.

Quando questionados sobre o acesso à internet, na pergunta: “A escola em que trabalha oferece acesso à internet com boa qualidade para realizar atividades em sala?”, apenas 26,7% responderam positivamente, enquanto 53,3% indicaram acesso parcial e 20% afirmaram não dispor de acesso adequado, como se vê no Gráfico 16.

Gráfico 16 - Oferta de acesso à internet com boa qualidade
A escola em que trabalha oferece acesso a internet com boa qualidade para realizar atividades em sala?



■ Sim ■ Parcialmente ■ Não

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

Comparando com o gráfico 13 em que 19 participantes assinalaram o desafio de “Acesso à internet limitado ou ruim”, nessa pergunta específica deste gráfico 16, um total de 16 participantes selecionaram a opção “parcialmente” e 6 pessoas selecionaram a opção “não”, essa informação aponta para uma quantidade maior de pessoas que talvez não veja como o maior desafio, porém sinaliza estar parcialmente satisfeitas. Os dados demonstram que a maioria dos participantes também tem dificuldades com acesso à internet, reforçando a precariedade de infraestrutura enfrentadas pelos professores e que foram pontuadas também na questão fechada do questionário, quando perguntado os maiores desafios enfrentados pelos professores na utilização das MA em sala de aula. A falta de acesso à internet de qualidade, pode impactar diretamente na capacidade dos professores em promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo.

A partir dessa reflexão, podemos inferir que as limitações enfrentadas pelos professores, como a falta de recursos pedagógicos, tecnológicos e de infraestrutura adequada pode ser obstáculo que compromete a efetividade das metodologias ativas. Alguns desses resultados podem ser ratificados e mais bem compreendidos, quando fazemos um comparativo com os dados estatísticos apresentados no “Relatório do Censo Escolar da Educação Básica 2023” (Brasil, 2024b), que traz, em suas páginas iniciais:

O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa estatística anual coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e realizada em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação, escolas públicas e privadas de todo o País. Os dados consolidados e publicados oficialmente no *site* do Ministério da Educação, permite a produção e avaliação de estatísticas das condições de oferta e atendimento do sistema educacional brasileiro na educação básica, reunindo informações sobre todas as suas etapas e modalidades de ensino e compondo um quadro detalhado sobre os alunos, as turmas, os profissionais escolares em sala de aula, os gestores e as escolas. As informações produzidas subsidiam a operacionalização de políticas públicas, programas governamentais e ações setoriais nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal) (Brasil, 2024b, p. 11).

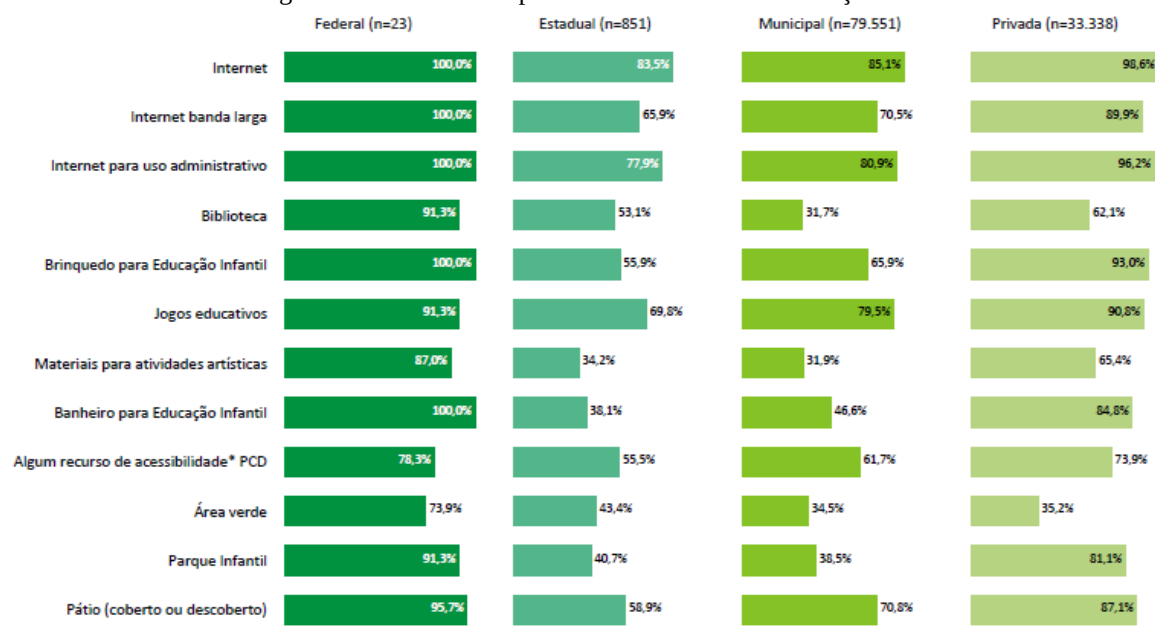
Complementando dados mais recentes, sobre recursos tecnológicos para esta dissertação, apresentamos abaixo informações advindas do relatório do “Censo Escolar da Educação Básica 2023”. A infraestrutura tecnológica na Educação Infantil é abrangente na rede privada de ensino, com a presença de internet em 98,6% das escolas particulares, enquanto na rede municipal o percentual é de 85,1%.

A presença de internet banda larga é de 89,9% na rede privada e de 70,5% nas escolas municipais. Em relação à infraestrutura, 46,6% das escolas municipais de Educação Infantil têm banheiro adequado a essa modalidade educacional, enquanto nas escolas particulares esse percentual chega a 84,8%.

Quanto à existência de materiais socioculturais ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino, verifica-se um elevado percentual na rede privada de brinquedos para Educação Infantil, de jogos educativos e de materiais para atividades culturais e artísticas com 93,0%, 90,8% e 65,4%, respectivamente. Já na rede municipal, esses percentuais são menores, respectivamente com 65,9%, 79,5% e 31,9%. Ainda em relação à rede municipal, a escolas da rede privada apresentam maior proporção com disponibilidade de parque infantil e pátio escolar (Brasil, 2024b, p. 72).

Gráfico 17 - Censo Escolar da Educação Básica 2023

Título: Tecnologia e infraestrutura disponíveis nas escolas de Educação Infantil no Brasil



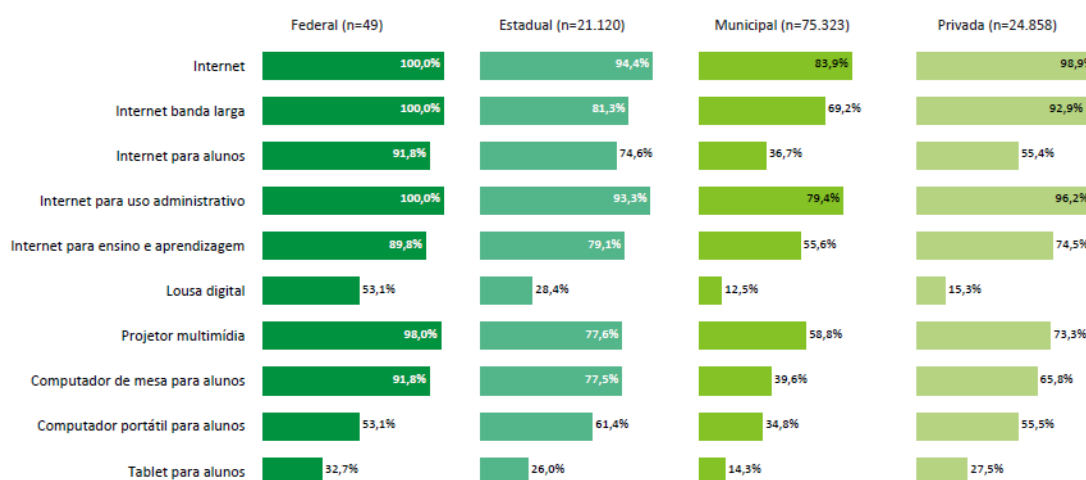
Fonte: Brasil (2024b, p. 72).

Apesar de possuir o maior número de escolas do Ensino Fundamental, a rede municipal é a que menos dispõe de recursos tecnológicos, como lousa digital (12,5%), projetor multimídia (58,8%), computador de mesa (39,6%) ou portátil (34,8%) para os alunos, ou mesmo internet disponível para uso destes (36,7%). Em alguns quesitos, as escolas da rede estadual estão mais equipadas com recursos tecnológicos do que as da rede particular.

O percentual de escolas estaduais com lousa digital, projetor multimídia, computador de mesa para os alunos, computador portátil, internet para ensino e aprendizagem e internet disponível para uso dos estudantes é maior do que o das escolas particulares, como mostra o gráfico (Brasil, 2024b, p. 74).

Gráfico 18 - Censo Escolar da Educação Básica 2023

Título: Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental



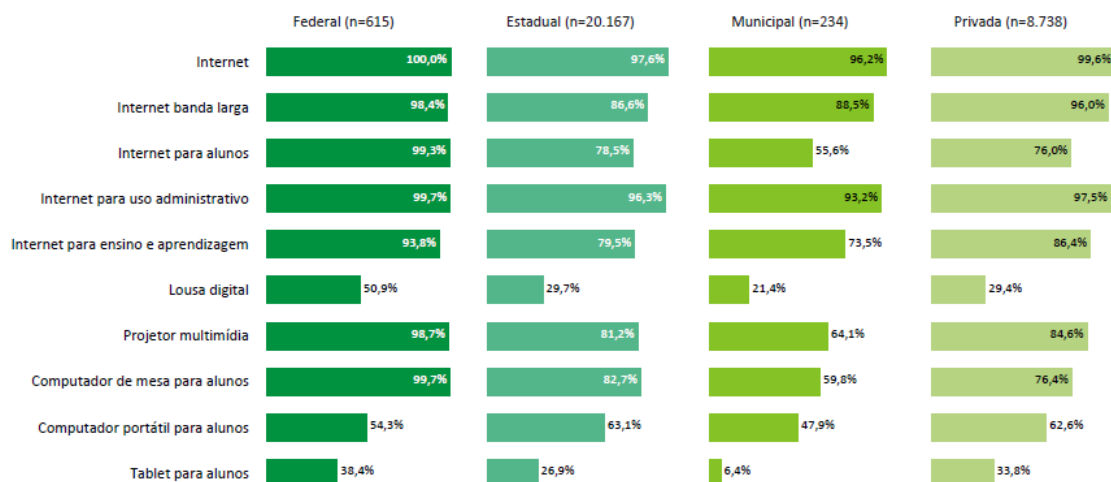
Fonte: Brasil (2024b, p. 74).

De forma geral, o relatório aponta que o Brasil tem um elevado percentual de acesso à internet nas escolas de Ensino Fundamental. Entretanto, quando observado o percentual de internet banda larga, algumas regiões ainda apresentam baixa cobertura. Os estados com menor proporção de acesso à internet banda larga são Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Pará e Maranhão, com cobertura inferior a 60% (Brasil, 2024b, p. 74).

A disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas de Ensino Médio é maior do que nas de Ensino Fundamental. Quando observada a rede estadual, detentora do maior número de escolas de Ensino Médio, nota-se que 86,6% das unidades têm internet banda larga. Nessa rede, o percentual de computadores portáteis para alunos é de 63,1% e o de *tablets* para alunos é de 26,9% (Brasil, 2024b, p. 79).

Gráfico 19 - Censo Escolar da Educação Básica 2023

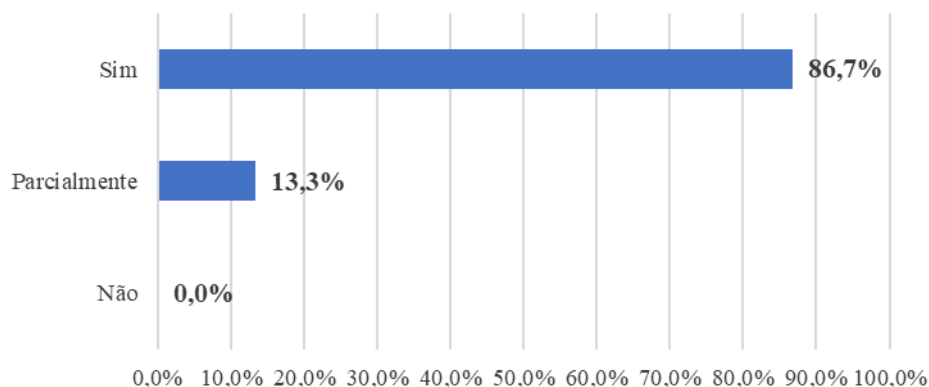
Título: Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Médio

**Fonte:** Brasil (2024b, p. 79)

Diante das informações apresentadas pela pesquisa do INEP (Brasil, 2024b), percebe-se que em 2023, ainda existia uma disparidade na disponibilidade de recursos tecnológicos e infraestrutura entre as redes de ensino no Brasil. Esses dados evidenciam a necessidade de investimentos e políticas educacionais que visem a equidade no acesso a recursos tecnológicos e aprimoramento da infraestrutura nas escolas, a fim de promover uma educação de qualidade e inclusiva para todos os alunos, independentemente da rede de ensino a que pertençam.

Seguindo adiante, com intuito de levantar a percepção dos professores sobre um possível interesse no produto educacional apresentado nesta pesquisa, realizamos o seguinte questionamento “Você acredita que um produto educacional contendo um resumo simples sobre as metodologias ativas mais recomendadas por pesquisadores no tema poderia facilitar a sua busca das melhores práticas e contribuir para uso em sala de aula?”, os participantes demonstraram muito interesse, sendo que a maioria disse que “sim” (86,7%) e “parcialmente”, com 13,3%, sendo que não houve nenhuma resposta negativa (Gráfico 20).

Gráfico 20 – Expectativas sobre o produto educacional a ser desenvolvido nesta pesquisa
 Você acredita que um produto educacional contendo um resumo simples sobre as metodologias ativas mais recomendadas por pesquisadores no tema, poderia facilitar a sua busca das melhores práticas e contribuir para uso em sala de aula?



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025).

Esses dados permitem inferir que seria de fato interessante para os professores terem um produto como um recurso pedagógico para apoiá-los na utilização das metodologias ativas em sala de aula e, dessa forma, foi possível validar a hipótese inicial da pesquisa sobre a oportunidade de desenvolver produtos educacionais que apoiem e facilitem a aplicação por parte dos educadores.

2.4 ANÁLISE MACRO DAS ETAPAS DA PESQUISA

Nesta seção, será apresentada uma análise macro de cada etapa da pesquisa, estabelecendo uma relação entre as informações e dados coletados. A estrutura metodológica desta investigação compreendeu três etapas complementares, articuladas de modo a sustentar a análise e a proposta do produto educacional.

A primeira etapa consistiu na investigação da literatura, com o objetivo de compreender a trajetória histórica e conceitual das metodologias ativas, fundamentando o referencial teórico desta pesquisa. A segunda etapa compreendeu a revisão sistemática da literatura, conduzida com foco na produção científico-acadêmica dos últimos cinco anos, a fim de mapear as estratégias e metodologias ativas mais citadas e recomendadas na Educação Básica. A terceira etapa buscou articular a visão acadêmica com a prática docente, por meio da aplicação de uma pesquisa de campo, por meio de questionários a 30 professores da Educação Básica, com o objetivo de identificar percepções, práticas, desafios e oportunidades relacionadas ao uso das metodologias ativas.

Ao analisar o referencial teórico, percebe-se uma convergência de ideias entre autores contemporâneos como Almeida (2018), Aragão e Maranhão (2019), Moran (2012; 2015; 2019), Bacich e Moran (2015; 2018), Berbel (2011) e pensadores clássicos, como Freire (1996) e Dewey (2010). Embora estes últimos não utilizassem o termo “metodologias ativas”, suas concepções pedagógicas antecipam princípios que hoje fundamentam essa abordagem: o ‘aprender fazendo’, a centralidade do aluno no processo educativo e a atuação do professor como mediador da aprendizagem. Dessa forma, ainda que nomes, contextos e terminologias sejam distintos, é possível identificar uma continuidade de princípios entre o pensamento clássico e as metodologias ativas contemporâneas, como base filosófica e pedagógica que valoriza a experiência, a autonomia e a participação ativa no processo de aprendizagem.

Freire (1996, p. 25), ao afirmar que “é fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer” e Dewey (2010), ao apontar a necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, apoiada na ideia do aluno como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem a partir do conceito ‘aprender fazendo’ e ‘aprender a aprender’, reforçam a importância da prática e da ação na construção do conhecimento, estimulando que o estudante seja o sujeito de seu próprio aprendizado.

Moran (2015), corrobora com essa perspectiva ao defender que:

Vendo a sala de aula, vemos as metodologias. Enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informação e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído predominantemente de forma colaborativa (Moran, 2015, p. 7).

A convergência entre os pensamentos dos autores, evidencia a importância de ampliar as estratégias pedagógicas por meio de metodologias respaldadas no princípio fundamental da aprendizagem ativa, no qual a construção do conhecimento se torna mais significativo quando os alunos participam ativamente do processo, experimentando, interagindo e refletindo sobre suas práticas.

Os autores supracitados, não apenas defendem a importância de aprimorar o processo educativo, aplicando as premissas da aprendizagem ativa, como também apontam os desafios que precisam ser superados para que de fato essa mudança aconteça. Moran (2012) alerta que as mudanças nos modelos educacionais são processos lentos e desiguais, pois envolvem transformações profundas, tanto individuais quanto sociais. Para ele, as metodologias ativas representam uma transição necessária para um modelo mais efetivo de aprendizagem.

Bacich e Moran (2018) enfatizam que a transição do modelo tradicional para um paradigma mais ativo e centrado no estudante requer enfrentar obstáculos substanciais, como a precariedade de infraestrutura escolar e as limitações dos recursos tecnológicos como barreiras que dificultam a adoção de práticas inovadoras. Soma-se a isso a urgência de repensar os sistemas de avaliação tradicionais, ainda muito arraigados à lógica da memorização e da padronização, o que dificulta mensurar os resultados dessas práticas integradas às diretrizes curriculares.

Ressaltam ainda a importância de recursos educacionais adequados e a utilização crítica das tecnologias digitais para potencializar as práticas pedagógicas, permitindo maior personalização do ensino e diversificação das estratégias de aprendizagem. Masetto (2012) complementa que a carência de suporte contínuo e desenvolvimento profissional para os professores compromete as condições necessárias para a aplicação efetiva das MA no ambiente de aprendizado.

Corroborando com essas reflexões, foi possível evidenciar esses desafios por meio da análise dos indicadores apresentados nos relatórios da UNESCO e do INEP, proporcionando um panorama abrangente da educação âmbito global e nacional. Os dados da UNESCO (Brasil, 2024a) revelam uma realidade preocupante, com investimentos globais em educação estagnados há mais de uma década, com variações mínimas e muito aquém das metas estipuladas no plano internacional.

Esse cenário evidencia o descompasso entre o discurso sobre a necessidade de transformar o modelo educacional e as condições reais para a sua viabilização. No cenário nacional, apesar do Plano Nacional de Educação (PNE) prever 10% do PIB para a educação, o investimento continua em torno de 4%, refletindo um cenário subfinanciado e desafios estruturais significativos, uma vez que os 10% também é apontado pela UNESCO como meta global.

O investimento na educação é essencial para que os professores tenham condições e recursos para um ensino de qualidade. A análise dos dados apresentada nesta pesquisa evidenciou que, em vez de avanços consistentes e contínuos, há indícios de estagnação e retrocessos, em alguns indicadores, confirmando a necessidade de mudança e maior investimento para um ensino de qualidade. Como alerta Moran (2012, p. 2), “As mudanças demorarão mais do que alguns pensam, porque nos encontramos em processos desiguais de aprendizagem e evolução pessoal e social”.

No relatório do INEP, Censo Escolar (2023), constata-se uma disparidade na disponibilidade de recursos tecnológicos, pedagógicos e de infraestrutura entre as redes de

ensino, públicas e privadas, no Brasil, sendo que as escolas públicas apresentam em sua maioria, defasagem no acesso aos recursos, comparadas às escolas privadas. Essa desigualdade, por sua vez, acentua os desafios estruturais da educação nacional e evidencia a necessidade de ampliar os investimentos e de desenvolver políticas públicas que assegurem equidade no acesso aos recursos e condições de trabalho, com vistas a garantir uma educação de qualidade e inclusiva.

Neste contexto, também se observa a repercussão do cenário macro no microambiente, conforme evidenciado pela pesquisa realizada com os professores acerca dos principais desafios para a implementação de metodologias ativas em sala de aula. Os resultados obtidos estão alinhados com esse panorama mais abrangente. Dentre os principais desafios apontados pelos professores, destacam-se a falta de recursos pedagógicos, com 83,3% das respostas; em seguida a falta de infraestrutura na sala de aula com 70%; o acesso à internet ruim ou limitado com 63,3%; a ausência de recursos tecnológicos com 50%; a carência no suporte pedagógico com 36,7%; e a ausência de formação específica com 30%.

Considerando o panorama apresentado, é possível inferir que as condições de trabalho e o acesso aos recursos, como ferramentas tecnológicas, materiais pedagógicos, infraestrutura adequada, suporte pedagógico e formação docente, são fatores fundamentais para minimizar os desafios enfrentados por docentes e gestores escolares no aprimoramento do processo educativo, e possivelmente na implementação das metodologias ativas, como apontado pelos participantes da pesquisa.

A partir da revisão sistemática da literatura, foi possível identificar um conjunto de 80 estratégias e metodologias ativas. Os dados revelaram que 55% das publicações apontam para 10 metodologias específicas, enquanto os outros 45% estão distribuídos em 70 metodologias diferentes. As estratégias mais mencionadas no *corpus* da pesquisa foram: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP); Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*); Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj); Gamificação; Jogo/games; Estudo de Caso; Instrução por pares; Aprendizagem baseada na Investigação; Rotação por Estações; Aprendizagem baseada em times. Este mapeamento inicial já indica uma tendência crescente de utilização de estratégias que estimulam a participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem, conforme apontado por autores como Moran (2015), Bacich e Moran (2018), e Valente (2021).

Essas práticas foram apontadas por diversos autores no referencial teórico, como estratégias eficazes para promover o protagonismo do estudante, estimular o pensamento crítico e criativo, e favorecer a aprendizagem significativa. Em geral, os estudos ressaltam a necessidade de formação docente continuada e acesso a recursos pedagógicos como condições

fundamentais para a implementação bem-sucedida dessas práticas em sala de aula, dialogando também com o referencial teórico.

Quando os participantes foram perguntados sobre a quantidade de MA que utilizam em sala, relataram aplicar em média 5 metodologias, e a frequência com que os participantes utilizam em suas aulas, demonstrou que metade, 50%, utiliza essas metodologias basicamente todas as semanas, e apenas 3,3% raramente. E as metodologias mais utilizadas pelos participantes da pesquisa foram: Sala de aula invertida (86,2%) e a Gamificação/jogos (75,9%), seguidas de Aprendizagem baseada em projetos, Estudo de caso e Ensino híbrido, todas com 72,4% de adesão entre os participantes. Essas metodologias destacam-se por sua versatilidade, aplicabilidade em diferentes etapas da Educação Básica e uma possibilidade é que possam estar mais difundidas nos contextos de formação docente e materiais pedagógicos atuais.

Das 6 metodologias mais utilizadas pelos participantes da pesquisa, 5 delas coincidem com o levantamento da revisão sistemática, refletindo a concentração de estratégias mais disseminadas no meio, ou seja, essas possibilidades mais indicadas saíram do campo teórico para se tornarem práticas comuns no cotidiano escolar. São elas: Sala de aula invertida; Aprendizagem baseada em projetos, Gamificação, Jogos e Estudo de caso. A única metodologia que eles utilizam com maior frequência e não está na lista das 10 metodologias mais indicadas na RS é o Ensino híbrido. No entanto, é importante destacar que o Ensino híbrido pode ser aplicado de diferentes formas inclusive combinando diferentes metodologias, como por exemplo Sala de aula invertida.

A partir do levantamento realizado nesta pesquisa, fica evidente que existe uma vasta produção acadêmica sobre metodologias ativas, com destaque para uma grande diversidade de estratégias possíveis de serem aplicadas na Educação Básica. O referencial teórico e o mapeamento das práticas mais discutidas na literatura recente revelaram não apenas tendências metodológicas, mas também desafios estruturais e formativos que ainda persistem no contexto escolar.

Por outro lado, uma análise geral das respostas dos professores revela uma percepção positiva em relação ao uso das metodologias ativas. A maioria dos participantes (60%) afirmou ter familiaridade com as metodologias ativas, ainda que outros reconheçam não possuir domínio completo sobre a abordagem. Quando convidados a refletir sobre o papel do professor nas MA, todos os participantes indicaram o professor como mediador do processo de aprendizagem, em consonância com os pressupostos teóricos que fundamentam essa pesquisa. Tal resultado evidencia a compreensão, por parte dos professores, de que as metodologias ativas demandam

uma postura diferenciada, voltada à facilitação/mediação do aprendizado, e não apenas à transmissão de conteúdos.

De maneira geral, os docentes atribuem às metodologias ativas um impacto positivo no aprendizado, na exposição dos conteúdos e no engajamento dos alunos. Em uma escala de 1 a 5, a maioria dos participantes atribuiu a nota máxima (5) para aspectos como contribuição das MA para o aprendizado dos alunos (72,4%), impacto na exposição de conteúdos (72,4%) e no engajamento discente (69%). Esses dados evidenciam que os professores reconhecem nas metodologias ativas com um potencial para promover aprendizagens mais significativas, dinâmicas e motivadoras, também corroborando com o referencial teórico.

Apesar dessa clareza conceitual e do reconhecimento do potencial pedagógico das metodologias ativas, os dados evidenciam que muitos professores ainda não tiveram acesso a formações específicas sobre o tema. A maioria dos professores (56,7%) declarou nunca ter participado de cursos ou formações específicas sobre metodologias ativas, enquanto 33,3% participaram algumas vezes e 10% apenas uma vez. Essa lacuna formativa é apontada como um dos principais desafios, também corroborando com o referencial teórico e indicando a necessidade de investimentos em capacitação contínua por parte dos professores, das redes de ensino e das próprias instituições escolares.

Ao abordar as vantagens e desvantagens do uso das metodologias ativas, os participantes destacaram como vantagens o dinamismo das aulas, o aumento da participação dos alunos, o estímulo à criatividade e à interação em sala de aula. No entanto, também foram apontadas desvantagens e/ou dificuldades, como a dispersão e resistência de alguns estudantes, a falta de tempo para planejamento, a escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos, além do pouco apoio institucional e formação específica, pontos esses que também foram elencados na questão referente aos desafios, conforme apresentados anteriormente.

Porém, é relevante destacar que mais da metade dos professores (51,7%) afirmaram ter identificado uma rejeição parcial por parte dos alunos, enquanto 24,1% relataram rejeição total e outros 24,1% disseram não ter observado rejeição. Esses resultados indicam que, embora as MA sejam bem avaliadas em termos de potencial pedagógico, sua aceitação por parte dos estudantes se apresenta como obstáculo, possivelmente relacionado à necessidade da mudança de postura exigida pelo novo modelo de ensino.

Uma abordagem ativa requer a participação ativa de todos os envolvidos, sendo uma via de mão dupla que exige engajamento tanto dos professores quanto dos alunos. É importante ressaltar que, o referencial teórico pesquisado em sua maioria aborda os desafios institucionais e dos professores, e pouco ou raramente a dificuldade ou falta de preparo, participação ou

adesão dos alunos. Essa lacuna requer uma investigação mais aprofundada, por meio de pesquisa com os alunos, a fim de compreender suas perspectivas e identificar as dificuldades enfrentadas sob a ótica deles. Sem esse entendimento, não é possível fazer inferências precisas sobre essa questão, e muito menos avaliar o motivo e impacto da falta de colaboração dos alunos na utilização das metodologias ativas.

Vale ressaltar que de acordo com a pesquisa mais de 70% dos professores participantes da pesquisa, reconhecem que o método ativo proporciona maior engajamento dos alunos, favorece a autonomia e promove aprendizagens mais significativas. Corroborando com referencial teórico que nos permite compreender que as metodologias ativas podem oferecer caminhos potentes e contribuir para aprimorar o processo educativo, entretanto, para que sejam efetivas, é fundamental considerar não apenas os princípios que as fundamentam, mas também a necessidade de oferecer condições e recursos necessários as instituições de ensino e aos professores para que possam aplicar no contexto escolar.

Por fim, uma análise sobre os recursos pedagógicos disponíveis nas escolas para o desenvolvimento de atividades de ensino revelou que 69% dos professores consideram que esses recursos são oferecidos apenas parcialmente; 17,2% afirmaram que a escola oferece os recursos necessários, enquanto 13,8% afirmaram não dispor de nenhum suporte.

Esse dado da pesquisa com os professores, está em consonância com os dados apresentados no Censo Escolar (2023), que apresenta a disponibilização de materiais socioculturais ou pedagógicos nas escolas públicas, como brinquedos para Educação Infantil, jogos educativos e materiais para atividades culturais e artísticas, com percentuais de 65,9%, 79,5% e 31,9%, respectivamente.

Este panorama, ao articular a análise teórica, o mapeamento das estratégias e metodologias ativas e a percepção dos professores sobre sua aplicação, forneceu o contexto necessário para desenvolver o produto educacional, com potencial de integrar teoria e prática. Caminhando para a conclusão deste texto dissertativo, no capítulo seguinte, a pesquisa se concentra no jogo como recurso pedagógico, aprofundando a fundamentação teórica sobre sua utilização e apresentando o produto final desta dissertação, **Cartas na Mão: 80 Estratégias e Metodologias Ativas para Educação**.

3 PRODUTO EDUCACIONAL

Esta seção aprofunda a reflexão sobre o papel do jogo como recurso pedagógico no contexto educacional, ampliando a fundamentação teórica desta pesquisa com autores que abordam o tema. A partir desse embasamento, o jogo é reconhecido como uma metodologia ativa, culminando na apresentação do produto final desta dissertação o jogo: **Cartas na Mão: 80 Estratégias e Metodologias Ativas para Educação.**

3.1 O JOGO NA EDUCAÇÃO

O jogo é uma das manifestações culturais mais antigas da humanidade, presente em diferentes épocas e sociedades. Para Huizinga (2000), as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. No contexto educacional, a função dele tem se ampliado, ultrapassando o universo infantil e o entretenimento, para assumir dimensões formativas e pedagógicas que envolvem o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e ético dos estudantes. É, portanto, fundamental aprofundar a compreensão de conceitos e reconhecer o potencial do jogo como estratégia de aprendizagem.

A obra de Johan Huizinga (2000) oferece um alicerce sólido ao conceituar o jogo como um fenômeno cultural e uma atividade voluntária, com regras e limites bem definidos, características que se mantêm relevantes no contexto educacional, mesmo que sua teoria não tenha relação direta com as atividades escolares.

O autor define o jogo como:

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesmo, acompanhada de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de 'ser diferente' da 'vida quotidiana' (Huizinga, 2000, p. 16).

Diante desse cenário, é possível compreender que o jogo, como função de aprendizagem, pode desempenhar duas funções: a lúdica e a educativa. Como função lúdica, entende-se aquela que propicia a diversão, prazer e até desprazer. Já a função educativa faz com que o lúdico auxilie o aluno a completar seus saberes, sua apreensão de mundo (Kishimoto, 2006).

Seguindo esse pensamento, Kishimoto (2006) salienta que “O jogo, quando incorporado ao contexto escolar, ultrapassa a função de entretenimento e passa a ser um recurso pedagógico, capaz de promover aprendizagens, estimular a criatividade e favorecer a socialização entre os alunos” Kishimoto (1994, p. 15). Portanto, ao articular as contribuições de Huizinga (2000) e Kishimoto (1994), percebe-se que o jogo não deve ser visto apenas como uma pausa recreativa, mas como um recurso que possibilita ao aluno experimentar situações de aprendizagem em um espaço simbólico, no qual regras, limites e interações sociais se entrelaçam.

Nesse processo, o aspecto lúdico enquanto o caráter educativo amplia a capacidade de reflexão, resolução de problemas e desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Assim, ao ser planejado e intencionalmente incorporado à prática pedagógica, o jogo pode assumir um papel formativo, contribuindo para a construção de sentidos e para a consolidação de aprendizagens que extrapolam os conteúdos escolares, preparando o aluno para atuar de forma crítica e criativa no cotidiano.

Essa perspectiva é compartilhada por Cavalcanti et al. (2013) ao defenderem que o jogo pode ser utilizado como estratégia de ensino, favorecendo o desenvolvimento de habilidades como observação, organização, reflexão e tomada de decisões, além de competências ligadas à linguagem científica, à argumentação e à discussão de conteúdos abordados no jogo. Essa compreensão aproxima o jogo da prática docente, ao reconhecê-lo como um recurso intencional de aprendizagem.

Retomando às ideias de Kishimoto (2011), autora reforça essa visão ao enfatizar que o professor precisa ter clareza de que o jogo, como ferramenta didática, não é um mero passatempo, mas uma atividade com objetivo de aprendizagem, que deve ser cuidadosamente planejada e intencionalmente dirigida para o desenvolvimento de competências. Nas palavras da autora “O jogo pedagógico preserva o caráter de brincar, mas é organizado pelo professor com objetivos de ensino, articulando-se ao currículo e às práticas escolares” (Kishimoto, 2011, p. 25).

Ao discutir a utilização dos jogos em contextos educativos, Grando (2000), destaca que não se trata de um recurso aplicado de maneira espontânea ou desvinculada da prática docente, mas de uma estratégia pedagógica que exige intencionalidade e clareza de objetivos. Nesse sentido, o autor afirma:

[...] o objetivo do jogo é definido pelo educador através de sua proposta de desencadeamento da atividade de jogo, que pode ser o de construir um novo conceito ou aplicar um já desenvolvido. Assim sendo, um mesmo jogo pode ser utilizado, num

determinado contexto, como construtor de conceitos e, num outro contexto, como aplicador ou fixador de conceitos. Cabe ao professor determinar o objetivo de sua ação, pela escolha e determinação do momento apropriado para o jogo Grando (2000, p.7).

Kishimoto (2011) e Grando (2000) convergem ao destacar que o jogo, quando inserido no contexto escolar, não se caracteriza por espontaneidade ou improviso. Ambos reforçam o papel central do professor no planejamento e na mediação, evidenciando que a utilização do jogo deve estar vinculada a objetivos pedagógicos previamente definidos, de modo a potencializar a aprendizagem e articular-se ao currículo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar e os jogos como componentes essenciais no processo de aprendizagem, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São instrumentos que favorecem o desenvolvimento integral das crianças, promovendo interação social, criatividade e construção de conhecimentos de forma lúdica. Segundo a BNCC, “as atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos, artísticas, como o desenho e o canto, devem ser utilizadas como recursos pedagógicos para promover o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017). A orientação é que os jogos sejam aplicados de forma intencional e alinhada aos objetivos pedagógicos, garantindo contribuição efetiva ao processo de aprendizagem.

Paiva (2016), sintetiza os principais benefícios dos jogos na educação, destacando o rompimento com o modelo tradicional, o desenvolvimento da autonomia do aluno, o exercício do trabalho em equipe, a integração entre teoria e prática, a construção de uma visão crítica da realidade e o uso de avaliação formativa. Esses aspectos demonstram como a inserção dos jogos no contexto escolar responde às demandas contemporâneas, valorizando o protagonismo dos alunos.

Nessa mesma direção, Mattar (2017, p. 45) destaca que os jogos aplicados à educação possibilitam uma experiência de aprendizagem que combina engajamento, desafio e cooperação, aspectos fundamentais para a construção de conhecimento na contemporaneidade. Em consonância, Santos et al. (2006) ressaltam que, ao participar de um jogo, o aluno se encontra em uma situação-desafio que exige a mobilização de diferentes ferramentas cognitivas e a formação de novas associações para alcançar a solução de um problema.

Essas definições posicionam o jogo como uma Metodologias Ativa, pois sua estrutura, baseada na interação e na resolução de problemas, favorece o protagonismo do aluno. “jogos, gamificação, narrativas, desafios, projetos e muitas outras metodologias ativas são importantes para envolver os alunos.” (Moran, 2018, p. 57). Quando bem planejado, o jogo se torna uma

estratégia pedagógica que promove a valorização e o sentimento de pertencimento dos participantes ao processo de construção do conhecimento.

Assim, ao ser inserido na sala de aula, o jogo transcende a função de um mero recurso auxiliar ou lúdico, tornando-se uma estratégia que proporciona uma vivência real de aprendizagem ativa, alinhada às demandas da atuais da educação.

3.2 O JOGO “CARTAS NA MÃO”: PROPOSTA PEDAGÓGICA

Esta seção apresenta o produto final desta dissertação o jogo **Cartas na Mão: 80 Estratégias e Metodologias Ativas para Educação**, detalhando sua estrutura, componentes e os objetivos pedagógicos que o fundamentam. O jogo se propõe a ser um recurso pedagógico colaborativo que auxilia o professor no planejamento das aulas, articulando estratégias alinhadas aos princípios das metodologias ativas.

3.2.1 O jogo como recurso pedagógico

Kishimoto (2008) diferencia o jogo lúdico do jogo pedagógico a partir da intencionalidade da atividade. O jogo lúdico tem como função principal o prazer, a diversão e a espontaneidade, sem um objetivo de ensino externo à própria brincadeira. Já o jogo pedagógico é uma ação planejada pelo professor com finalidades específicas de aprendizagem, sem perder o caráter lúdico:

O jogo pedagógico é aquele em que a finalidade da atividade lúdica está atrelada à aprendizagem de um conteúdo específico, ou ao desenvolvimento de uma habilidade, sendo, portanto, uma ação intencionalmente planejada pelo educador (Kishimoto, 2008, p. 55).

Essa distinção permite situar o jogo **Cartas na Mão** na categoria de jogo pedagógico, com intencionalidade clara de promover reflexão docente e estimular o uso de estratégias e metodologias ativas em sala de aula. A concepção desse jogo parte da ideia de que, ao articular ludicidade e intencionalidade pedagógica, o jogo constitui-se como uma ponte entre o brincar e o aprender, favorecendo a construção do conhecimento de maneira participativa e colaborativa.

As cartas foram elaboradas a partir da revisão da literatura apresentada no capítulo X, realizada nas plataformas CAPES e BDTD, abrangendo 41 dissertações de mestrado publicadas entre 2019 e 2024. Esse mapeamento possibilitou identificar as 80 estratégias e metodologias ativas mais citadas e recomendadas no *corpus* da pesquisa. Também foram consultados autores

de referência como Almeida (2018), Aragão e Maranhão (2019), Moran (2012; 2015; 2019), Bacich e Moran (2015, 2018), Berbel (2011), Borges e Alencar (2014), Lopes e Silva (2020), Mattar (2017), Mota e Rosa (2018), Oliveira (2010), Valente, Almeida e Geraldini (2017), entre outros.

É importante ressaltar que esse levantamento considerou não apenas metodologias ativas, mas também os recursos, as práticas, as abordagens e as estratégias pedagógicas descritas pelos autores. Essa diversidade evidencia a ausência de uniformidade terminológica na literatura. Apesar disso, todas as alternativas sistematizadas no jogo convergem para os princípios das metodologias ativas.

Filatro e Cavalcanti (2018, p. 49) confirmam essa perspectiva ao pontuarem que: “As abordagens, ainda que descritas com nomenclaturas diversas, compartilham princípios comuns como protagonismo do aluno, ação-reflexão e produção colaborativa de conhecimento.” Essa constatação justifica a escolha do termo “estratégias” como conceito central para o jogo, associada à expressão “metodologias ativas”. O termo “estratégias” se mostra mais preciso, pois se relaciona diretamente ao ato de planejar, decidir e coordenar a prática pedagógica de forma intencional para atingir objetivos de aprendizagem. O jogo, nesse sentido, simula essa etapa de planejamento, estimulando os jogadores a refletirem não apenas sobre o que fazer, mas também sobre o como e o porquê de suas escolhas.

Essa compreensão encontra respaldo em Vasconcellos (2006), pois, “a estratégia de ensino é o conjunto de ações que o professor organiza para que o aluno aprenda a aprender, ou seja, é a maneira como ele coordena os recursos didáticos, os métodos e as atividades para atingir os objetivos propostos. (Vasconcellos, 2006, p. 15).

Na proposta do jogo, Carta na mão, esse aluno é o próprio professor. Nessa mesma linha, Cavalcante et al. (2017, p. 55) reforçam que:

A ação pedagógica se organiza em três momentos: o planejamento, a realização e a avaliação. Nesse contexto, a escolha de estratégias implica em organizar o trabalho pedagógico com vistas a desenvolver habilidades e capacidades do estudante (Cavalcante et al., 2017, p. 55).

Assim, o jogo **Cartas na Mão** materializa os princípios teóricos que defendem o jogo como um recurso pedagógico, direcionado para o público de professores da Educação Básica. Ele também responde de forma prática à principal dificuldade apontada pelos professores participantes da pesquisa apresentadas no capítulo x dessa dissertação, a falta de recursos pedagógicos.

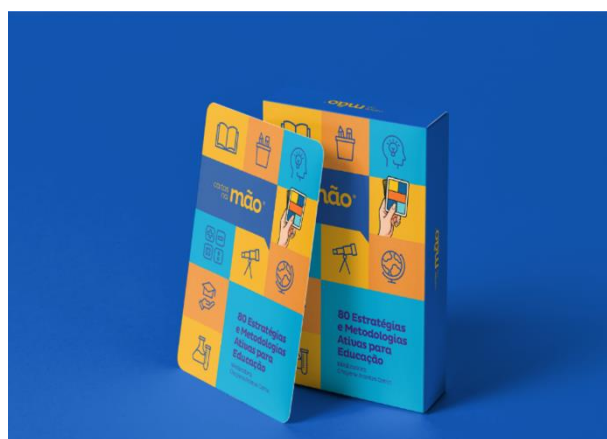
Os dados da pesquisa revelam que 83,3% dos professores apontaram a falta de recursos como o maior desafio para a implementação das metodologias ativas, evidenciando a urgência por soluções acessíveis e aplicáveis. Nesse contexto, o jogo se apresenta como um recurso de baixo custo e alta aplicabilidade, que apoia o planejamento docente e amplia o repertório metodológico em ambientes frequentemente marcados por restrições de infraestrutura e/ou materiais.

Portanto, mais do que um artefato lúdico, o jogo **Cartas na Mão** consolida-se como uma ferramenta de formação continuada, capaz de responder diretamente às necessidades dos professores, fortalecendo sua autonomia e ampliando suas possibilidades de utilização das metodologias ativas no contexto da sala de aula.

3.2.2 Componentes e dinâmica do Jogo

Cartas na Mão é um jogo que convida educadores a refletirem sobre possíveis estratégias para o planejamento docente, todas alinhadas aos princípios das metodologias ativas, como protagonismo, resolução de problemas, colaboração e autonomia. O jogo foi desenvolvido para professores e coordenadores pedagógicos da Educação Básica e pode ser aplicado em formações continuadas, reuniões pedagógicas ou planejamentos individuais e em grupo.

Figura 1 – Imagem ilustrativa da caixa e cartas do jogo Cartas na Mão



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O jogo é composto por 90 cartas, distribuídas em três categorias, conforme figura 2:

Figura 2 – Imagem ilustrativa das três cartas do jogo (desafio, como jogar e estratégias)



Fonte: Elaborado pela

autora (2025).

- 3 cartas de instruções: orientam os participantes sobre o funcionamento do jogo;
- 7 cartas de desafios: representam situações comuns enfrentadas pelos professores em sala de aula, como envolver estudantes desmotivados nas atividades em sala, estimular a participação ativa, desenvolver autonomia, incentivar a colaboração, entre outros. Essas cartas são o ponto de partida para cada rodada, pois apresentam a questão a ser solucionada coletivamente;
- 80 cartas de estratégias e metodologias ativas: descrevem as possibilidades pedagógicas para enfrentar os desafios, cada uma contendo título, definição breve, funcionamento prático, papéis do professor e dos alunos e formas de avaliação. Entre os exemplos estão: Sala de Aula Invertida, Gamificação, Júri Simulado, Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem entre Pares e *Design Thinking*.

A diversidade de cartas permite ampliar o repertório pedagógico dos professores e favorece a reflexão crítica sobre diferentes possibilidades metodológicas. Berbel (2011), destaca a importância da diversidade de práticas pedagógicas, pois a variedade de estratégias permite alcançar um maior número de estudantes e atender a diferentes níveis de aprendizagem:

Uma só forma de trabalho pode não atingir a todos os alunos na conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações, como desejados, ao mesmo tempo, e em curto tempo. Essa é a razão da necessidade de se buscar diferentes alternativas que contenham, em sua proposta, as condições de provocar atividades que estimulem o desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamento dos alunos e possibilitem ao professor atuar naquelas situações que promovem a autonomia, substituindo, sempre que possível, as situações evidentemente controladoras (Berbel, 2011, p. 37).

Assim, a melhor estratégia de aula dependerá da escolha do professor ao selecionar o método de ensino e as práticas, que faça mais sentido para o componente curricular com o qual esteja trabalhando e a sua percepção sobre o melhor modelo da aprendizagem da turma, aliada aos recursos e aos materiais disponíveis. A seguir a imagem de duas possibilidades de cartas do jogo para solucionar um desafio.

Figura 3 - Imagem ilustrativa de cartas de estratégia/metodologia



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A estrutura do jogo foi pensada para garantir um material de fácil utilização, direto e aplicável nas diferentes fases do ensino em diversos contextos educacionais e com muitas possibilidades para inspirar os professores quando forem planejar suas aulas.

A dinâmica do jogo se organiza em rodadas. A cada rodada, uma carta de desafio é apresentada e os participantes selecionam as cinco cartas de estratégias/metodologias mais adequadas para solucionar o problema. A interação entre os jogadores é central no processo, já que, como reforça Moran (2018, p. 32), “o aprender é sempre mais significativo quando se dá em processos colaborativos e dialógicos, nos quais diferentes perspectivas se encontram”. Assim, o jogo promove o debate entre educadores e cria um espaço formativo em que experiências e práticas são compartilhadas de maneira descontraída e significativa.

O funcionamento do jogo simula o processo de planejamento docente: os participantes analisam, discutem e escolhem estratégias para enfrentar desafios educacionais. Não se trata de um jogo competitivo, mas colaborativo. Por isso, o encerramento de cada rodada ocorre quando o grupo chega a um consenso sobre as cinco melhores estratégias e não tem a figura de um ganhador, todos “ganham” com a troca e a descoberta de novas possibilidades. Os jogadores

aprendem coletivamente, conhecendo estratégias que talvez não utilizassem, relembrando metodologias esquecidas, esclarecendo dúvidas de aplicação e inspirando-se nas experiências dos colegas.

O objetivo do jogo é selecionar, em grupo, cinco estratégias ou metodologias mais adequadas para resolver o desafio de cada rodada. A dinâmica segue as seguintes etapas, conforme imagem ilustrativa das cartas “Como jogar?”

Figura 4 - Imagem ilustrativa de cartas de instruções



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A escolha por apresentar os desafios e as regras de forma claras fundamenta-se na perspectiva de que a materialidade do jogo potencializa o engajamento dos participantes. Kishimoto (2011, p. 42) observa que “os jogos educativos, ao possuírem regras e objetivos explícitos, favorecem o envolvimento ativo dos participantes e, ao mesmo tempo, estimulam processos cognitivos e sociais”.

Figura 5 - Imagem ilustrativa de cartas de desafios



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esse formato estimula a reflexão coletiva, a argumentação sobre os motivos de cada escolha e as possibilidades de aplicação, além da negociação entre os jogadores, promovendo um exercício constante de troca entre pares. O educador é instigado a repensar suas escolhas pedagógicas, ampliando seu repertório metodológico a partir das experiências compartilhadas no decorrer de cada rodada.

Além disso, a estrutura do jogo valoriza a dimensão da simulação pedagógica, uma vez que os participantes vivenciam situações análogas ao planejamento real de uma aula. Essa característica aproxima-se do que Berbel (2011, p. 29) define como “*situações de aprendizagem ativas*”, nas quais o participante é instigado a pensar, decidir e justificar suas escolhas diante de problemas educacionais.

Portanto, a organização em cartas de estratégias e desafios, aliada a uma dinâmica colaborativa e reflexiva, confere ao jogo **Cartas na Mão** uma experiência formativa que ultrapassa o entretenimento, consolidando-o como um recurso pedagógico alinhado às demandas da formação docente contemporânea.

A aplicabilidade do jogo é ampla e pode se dar em diferentes contextos: No planejamento pedagógico coletivo, em reuniões de professores ou encontros de formação continuada, como um recurso para repensar as estratégias pedagógicas. Em oficinas e cursos de capacitação docente, estimulando o contato com metodologias ativas e favorecendo a troca de experiências entre os participantes. Em ambientes de formação inicial de professores, como cursos de licenciatura, possibilitando que futuros professores possam explorar, de forma prática e lúdica, diferentes possibilidades metodológicas para sua futura atuação.

Berbel (2011, p. 28) reforça que metodologias ativas “propõem a participação efetiva dos estudantes em seu processo de aprendizagem, ao se envolverem em atividades significativas que exigem reflexão e ação”. Aplicado ao **Cartas na Mão**, esse princípio manifesta-se quando os professores, ao jogarem, não apenas conhecem diferentes estratégias pedagógicas, mas também vivenciam um processo ativo de tomada de decisão e reflexão crítica.

A dinâmica e a aplicabilidade do jogo confirmam sua configuração como recurso pedagógico, capaz de transformar o espaço de planejamento docente em uma experiência coletiva, reflexiva e formativa, articulando ludicidade e intencionalidade educativa. Além disso, o jogo poderá inspirar professores a ampliarem suas práticas, incorporando novas estratégias ou metodologias ativas ao cotidiano da sala de aula.

Para viabilizar sua utilização, foi desenvolvido um guia completo com o passo a passo de como jogar (Apêndice 3), acompanhado de todas as cartas em formato adequado para impressão em gráfica rápida. Esse material será disponibilizado de forma gratuita na plataforma EduCAPES, garantindo que educadores de diferentes contextos tenham acesso ao produto e possam aplicá-lo em suas realidades escolares.

Por fim, o jogo **Cartas na Mão** materializa a proposta desta pesquisa ao unir teoria e prática, sistematizando estratégias e metodologias ativas em um recurso pedagógico lúdico, acessível e colaborativo. Sua concepção, fundamentada em ampla revisão de literatura, reafirma o compromisso desta pesquisa em contribuir com recursos para facilitar o dia a dia dos professores da Educação Básica. Assim, ao concluir esta seção, abre-se espaço para as considerações finais, nas quais serão destacadas as contribuições alcançadas, as descobertas realizadas, as limitações encontradas e as perspectivas de continuidade desta investigação.

4 CONCLUSÃO

O percurso desenvolvido nesta pesquisa possibilitou o alcance dos objetivos estabelecidos, revelando tanto a consistência do caminho investigativo quanto a riqueza dos resultados alcançados. O objetivo geral de investigar o panorama das estratégias e metodologias ativas na Educação Básica, articulando evidências da produção acadêmica e da prática docente, foi devidamente atingido.

Da mesma forma, os objetivos específicos foram contemplados: mapeou-se as estratégias e metodologias mais citadas e recomendadas na produção científico-acadêmica dos últimos cinco anos; identificaram-se aquelas mais utilizadas pelos professores, bem como os desafios e oportunidades percebidos em sua aplicação; e desenvolveu-se um produto educacional, em formato de jogo de cartas, para apoiar o planejamento docente e a adoção das metodologias ativas em sala de aula. Ao longo da investigação, foi possível verificar avanços significativos na compreensão e na utilização dessas práticas, assim como identificar desafios que ainda limitam sua aplicação.

A pesquisa revelou uma vasta produção acadêmica sobre metodologias ativas, demonstrando a multiplicidade de estratégias aplicáveis no contexto da Educação Básica. Um dos desafios identificados no mapeamento dessas possibilidades foi a diversidade de nomenclaturas utilizadas na literatura para se referir a esse conceito, ora como metodologias, estratégias ou práticas pedagógicas, ora como abordagens ou recursos didáticos, apontando para um campo de estudo ainda em construção ou consolidação.

Como os termos são muitas vezes empregados de forma sobreposta ou sem consenso, torna-se fundamental que os pesquisadores realizem uma análise criteriosa para identificar estratégias alinhadas aos princípios das metodologias ativas, o que reforça a necessidade de padronização conceitual e de terminologia mais clara, favorecendo tanto a comunicação acadêmica quanto a prática docente.

Constatou-se também a ausência de uma teoria estruturada sobre as metodologias ativas. Embora existam estudos e propostas dispersas, ainda não há um corpo teórico unificado que articule de forma consistente fundamentos, princípios e procedimentos dessas metodologias. Essa lacuna reforça a importância de pesquisas que consolidem a base conceitual, oferecendo aos docentes e pesquisadores orientação clara e atualizada sobre conceitos, pressupostos e formas de aplicação no cotidiano escolar. Consideramos que, o aprofundamento dessa discussão pode representar um avanço significativo tanto para a produção acadêmica quanto para a prática pedagógica.

No campo empírico, a investigação junto aos professores revelou que, embora muitos relatem ter pouco conhecimento sobre metodologias ativas e acesso limitado à formação, a maioria já utiliza com frequência diferentes estratégias e metodologias ativas em suas aulas. Os dados evidenciam avanços concretos, muitos professores incorporam as metodologias ativas em suas práticas sem necessariamente reconhecê-las como tal, demonstrando uma apropriação crescente das metodologias ativas no cotidiano escolar, contrastando com parte da literatura que frequentemente retrata os docentes como distantes dessas práticas.

Ao mesmo tempo, a pesquisa evidenciou que esses avanços são acompanhados de obstáculos significativos. Entre eles, destacam-se acesso limitado a recursos pedagógicos e tecnológicos, a precariedade da infraestrutura escolar, a ausência de suporte institucional e a necessidade de formação continuada dos docentes.

Esses fatores não se restringem a um contexto local, mas refletem a realidade nacional, marcada pela disparidade de condições entre redes de ensino pública e privada. Para que o método ativo seja efetivamente integrado ao método “tradicional”, com a profundidade indispensável para aprimorar o modelo educacional, é preciso haver mudanças estruturais que envolvem desde a revisão das políticas públicas até melhorias na infraestrutura e no suporte às escolas, especialmente da rede pública.

Entre as principais desvantagens apontados pelos professores estão a dispersão e a falta de interesse de alguns alunos durante a aplicação das metodologias ativas; o tempo adicional necessário para planejar e implementar essas estratégias, que pode interferir no cronograma das aulas ou sobrecarga dos professores; a ausência de apoio institucional e de colaboração entre colegas; a limitação de materiais didáticos, recursos pedagógicos e tecnológicos.

Esses fatores evidenciam que, sem condições adequadas de estrutura, planejamento e suporte, a intenção de promover uma aprendizagem centrada no aluno frequentemente não se concretiza plenamente, reforçando a necessidade de políticas, formação e recursos que favoreçam a implementação eficaz das metodologias ativas.

Apesar dessas barreiras, a percepção dos professores em relação às vantagens e à eficácia das metodologias ativas é amplamente positiva. Mais de 70% dos participantes reconheceram que tais estratégias aumentam o engajamento e a colaboração dos alunos, favorecem a autonomia e a construção coletiva do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Essa percepção converge com as reflexões teóricas que destacam o potencial transformador das metodologias ativas, indicando que, quando bem aplicadas e apoiadas por condições adequadas, elas podem se tornar poderosas ferramentas para aprimorar o processo educativo.

A pesquisa também revelou que, apesar das metodologias ativas promoverem engajamento e aprendizagens significativas, alguns alunos demonstram resistência ou rejeição às práticas ativas, principalmente quando estas exigem maior autonomia, colaboração ou esforço cognitivo. Esse comportamento pode estar relacionado a hábitos de aprendizagem previamente estabelecidos, à adaptação necessária para assumir protagonismo no próprio aprendizado e à percepção de maior cobrança em comparação a métodos tradicionais.

Em todo o *corpus* da pesquisa, não foram identificados estudos realizados diretamente com os alunos para compreender melhor sua perspectiva. Recomenda-se, portanto, realizar pesquisas diretamente com os alunos para compreender melhor seu ponto de vista, expectativas e dificuldades, de modo a orientar uma adoção mais efetiva das metodologias ativas.

Diante desse panorama, fica evidente que a consolidação das metodologias ativas requer investimentos contínuos em formação docente, melhoria nas condições de trabalho e infraestrutura escolar, ampliação do acesso a tecnologias e recursos pedagógicos, bem como o aprimoramento de leis, normas e políticas públicas que incentivem e subsidiem as instituições com os recursos e condições necessários para uma educação de qualidade.

A constatação de que cinco das seis metodologias mais empregadas pelos professores coincidem com aquelas mais citadas na literatura revisada apontam para uma real transferência do conhecimento teórico para a prática pedagógica: Sala de aula invertida, Aprendizagem baseada em projetos, Gamificação, Jogos e Estudo de caso compõem o conjunto de estratégias que cruzam o discurso acadêmico e a ação docente cotidiana. Isso sugere não apenas a difusão dessas metodologias no campo da Educação Básica, mas também sua adoção como parte do repertório habitual de muitos docentes.

A experiência já existente entre os professores demonstra que há um caminho em construção, mas que precisa ser potencializado por meio de apoio institucional e processos formativos contínuos. Ao integrar avanços já conquistados com melhores condições de trabalho e suporte adequado, pode ser possível ampliar o alcance e a efetividade das metodologias ativas, promovendo uma educação mais inclusiva, dinâmica e centrada no protagonismo estudantil.

É importante reconhecer ainda as limitações desta pesquisa. O recorte temporal, temático e a base restrita utilizada na revisão de literatura, assim como o número reduzido de professores participantes do questionário, limitam o alcance das análises. Além disso, embora os docentes tenham apontado a falta de recursos como um dos principais desafios para a aplicação das metodologias ativas, o instrumento de pesquisa não especificou a natureza desses recursos, configurando uma lacuna da pesquisa.

Ainda assim, os resultados oferecem uma análise inicial consistente, que pode servir como ponto de partida para estudos futuros, possibilitando a ampliação do universo investigado, qualificando ainda mais o debate sobre a implementação das metodologias ativas na Educação Básica.

Por fim, esta pesquisa oferece evidências de que as metodologias ativas têm se consolidado como alternativas relevantes para a prática pedagógica, mas ainda enfrentam barreiras relacionadas a formação, estrutura e recursos. O desenvolvimento do jogo **Cartas na Mão** surge como uma resposta a essa realidade, articulando teoria e prática, sistematizando 80 estratégias e metodologias ativas de forma lúdica e acessível e oferecendo aos professores um recurso pedagógico que amplia o repertório de estratégias disponíveis para o planejamento das aulas, promove a colaboração entre professores e incentiva à experimentação em sala de aula.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa não traga apenas contribuições para o campo acadêmico, mas também facilite a pesquisa e a adoção das metodologias ativas pelos professores da Educação Básica, contribuindo para estimular práticas pedagógicas que potencializam uma educação mais ativa, inclusiva e centrada no aluno.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologia no planejamento educacional: fundamentos e instrumentos**. São Paulo: Avercamp, 2010.
- ALMEIDA, Vera Lúcia Carneiro de. **A (re)construção dos saberes dos professores bacharéis e o uso de metodologias ativas na Universidade Federal de Sergipe em Lagarto**. 2018. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.
- ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo; FERRETE, Rodrigo Bozi. Metodologias ativas e a educação profissional e tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, n. 2, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/issue/view/41>. Acesso em: 30 set. 2024.
- ARAGÃO, Ellen; MARANHÃO, Rafael Vieira. Estudos sobre o uso da metodologia ativa no ensino superior do Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Ciências da Saúde e Educação IESGO**, v.1, n.2, dez. 2019.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Fundamentos da Metodologia de Ensino Ativa. **37ª Reunião Nacional da ANPED**, 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.
- AZEVEDO, Fernando de ... [et al.]. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BACICH, Lilian. Por que metodologias ativas na educação? **Inovação na educação**. 2018. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2018/12/06/por-que-metodologias-ativas-na-educacao/>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, v. 17, n. 25, 2015.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARBOSA, Eduardo F.; MOURA, Dácio G. **Trabalhando com Projetos – Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 05 dez. 2024.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de; GRACIAS, Telma Aparecida de Souza. **Pesquisa em ensino e sala de aula: diferentes vozes em uma investigação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidéia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, Salvador, n. 04, 2014.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 16 de fevereiro de 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 04 mar/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar da Educação Básica 2023** - Resumo técnico - Versão preliminar. Brasília: INEP, MEC, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 03 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Publicado Relatório de Monitoramento Global da Educação 2024**. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/outubro/publicado-relatorio-de-monitoramento-global-da-educacao-2024>. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sobre a CAPES**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>. Acesso em: março 2025.

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

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARNEIRO, José Walber Alves. A. **O ensino-aprendizagem de botânica a partir de metodologias ativas com o uso de tecnologias digitais**. 2019. 88 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/TCM%20-%20primeira%20turma/arquivos/6187josa%E2%80%B0walber_tcm.pdf. Acesso em 15 jan. 2025.

CAVALCANTI, A. et al. **O uso de jogos como estratégia pedagógica no ensino de ciências**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 20., 2013, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2013.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 5.ed. Newbury Park-CA: SAGE Publications, Inc., 2018.

DARUB, Ana Keully Gadelha dos Santos; SILVA, Osnilson Rodrigues. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM METODOLOGIAS ATIVAS**. *Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)*, São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1396>. 16 jan. 2025.

DEWEY, John. **Aprendizagem experiencial**. São Paulo: Cortez, 1950.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução à Filosofia da Educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **How we think**. Lexington, MA: D. C. Heath, 1910.

DEWEY, John. **Princípios morais na educação**. Trad. Michelle Villa-Flor. Campinas: Editora Relógio de Papel, 2024.

DONATO, Helena; DONATO, Mariana. Etapas na condução de uma revisão sistemática. **Revista Científica da Ordem dos Médicos**, v. 32, n. 3, 2019. DOI <https://doi.org/10.20344/amp.11923>. Disponível em: <https://www.actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/view/11923/5635>. Acesso em: 01 mar. 2025.

DUMINELLI, Meline Vitali; REDIVO, Tainara Silveira; BARDINI, Camila; YAMAGUCHI, Cristina Keiko. Metodologias ativas e a inovação na aprendizagem no ensino superior/Activemethodologies and innovation in learning in higher education. **Brazilian Journal of Development**, v.5, n. 5, 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/1570>. Acesso em: 26 out. 2024.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EUGÊNIO, Tiago J. B. **Aprendizagem gamificada**. São Paulo: TJBE, 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERRI, Kathynne Carvalho Freitas; SOARES, Livia Maria Araújo. O jogo de tabuleiro como recurso didático no ensino médio: uma contextualização do ensino de química. In: SEMANA DE LICENCIATURA, XII, 2015, Jataí. *Anais...* Jataí: Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/index.php/semlic/article/view/501>. Acesso em: 25 jan. 2025.

FILATRO, Ana; CAVALCANTI, Carolina. **Design instrucional contextualizado: a educação online como experiência**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2018.

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

GALVÃO, Cristina Maria; SAWADA, Namie Okino; TREVIZAN, Maria Auxiliadora. Revisão sistemática: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. **Revista Latinoamericana de Enfermagem**, v. 12, n. 3, 2004. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-11692004000300014>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rlae/a/kCfBfmKSzpYt6QqWPWxdQfj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 mar. 2025.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 31 jan. 2025.

GEWEHR, Diógenes; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães; MARCHI, Miriam Ines; MARTINS, Silvana Neumann; SCHUCK, Rogério José. Metodologias ativas de ensino e de aprendizagem: uma abordagem de iniciação à pesquisa. **Ensino & Pesquisa**, vol. 14, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/843>. Acesso 20 nov. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRANDO, Regina Célia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ipea mede efeito de gastos sociais. [2009?]. **Brasil Econômico**. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/index.php?option=com_alphacontent&ordering=5&limitstart=2300#:~:text=O%20Brasil%20gasta%2021%2C1,4%2C05%25%20%C3%A9%20educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 23 fev. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Sistema de Contas Nacionais: Brasil 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9052-sistema-de-contas-nacionais.html>. Acesso em: 14 set. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação infantil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Laurinda; ESTEVES, Esmeralda (Coords.). Ensino orientado para a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas na Licenciatura em Ensino da Física e Química. In: SILVA, Bento; ALMEIDA, Leandro (Eds.). **VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga: CIED -

Universidade do Minho, 2005. Disponível em:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5537>. Acesso em: 20 fev. 2025.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral Construtivista: uma metodologia ativa de ensino aprendizagem. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 61, abr./jun. 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/icse/v21n61/1807-5762-icse-1807576220160316.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2025.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Lisboa: Lidel, 2020.

MASETTO, Marcos. **Inovação na educação superior: uma experiência com metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Pearson, 2012.

MATTAR, João. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho. Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem: considerações sobre Problemas, Projetos e Instrução. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 2, n. 3, setembro/dezembro 2018. Disponível em:
<https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/155>. Acesso em: 25 out. 2024.

MENEZES, Nayra. Ensino e aprendizagem por meio de metodologias ativas! **Blog IPOG**. Goiânia, 20 ago. 2018. Disponível em: <https://blog.ipog.edu.br/educacao/metodologias-ativas/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

MORAN, José Manuel. 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.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em : 13 mar. 2025.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. **Revista de Educação da UFSM**, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/15822>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MOTA, Ana Rita; WERNER DA ROSA, Cleci Teresinha. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, 2018.

NASCIMENTO, Thiago Jovane. **Metodologias Ativas na Educação Básica: balanço das teses e dissertações no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental – um estado do conhecimento**. 2022. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Camboriú, 2022. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?opup=true&id_trabalho=11676483. Acesso em: 14 fev. 2025.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, Sobral, vol.15, n.2., 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 06 set. 2025.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/19291186/teoria-da-aprendizagem-significativa-segundo-ausubel-portal-do->. Acesso em: 07 mar. 2025.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Thédiga de. **A sala de aula como ecossistema: tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

RIZZO, Gilda. **Jogos Inteligentes - A Construção do Raciocínio na Escola Natural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

SILBERMAN, Mel. **Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject**. Boston: Allyn and Bacon, 1996.

SNYDER, Hannah. Literatura review as a research methodology: An overview and guideliness. **Journal of Business Research**, v. 104, nov. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>. Acesso em: 23 set. 2024.

TAJRA, Sanmya Feitosa (Org.). **Metodologias Ativas e as Tecnologias Educacionais**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ideb e Saeb 2023: conheça os avanços e retrocessos dos estados e municípios brasileiros**. 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/ideb-e-saeb-2023-conheca-os-avancos-e-retrocessos-dos-estados-e-municipios-brasileiros/>. Acesso em: 01 mar. 2025.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.17, n.52, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2017000200455. Acesso: 03/02/25.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Liberdade, 2006.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICE 1 - Tabela com as referências dos trabalhos da revisão sistemática

Fonte	Tipo	Nome	Ano	Autor (es)
CAPES	Dissertação	Estudo de caso sobre o uso de materiais concretos e metodologias ativas no ensino dos termos da oração	2019	TOLEDO, Bruno Bonadio
CAPES	Dissertação	A relevância do currículo e da educação matemática na percepção de estudantes dos cursos stem	2019	SILVA, Cristine Santos De Souza Da
CAPES	Dissertação	Ensino sob medida, instrução por pares e tutorial aplicados no ensino de hidrostática para a educação básica	2019	BRAGA, Messias da Silva
CAPES	Dissertação	Histórias em quadrinhos para o ensino de biologia uma abordagem para aprendizagem ativa sobre doenças cardiovasculares	2020	SILVA, Erick Jose dos Santos
BDTD	Dissertação	Abordagens investigativas no ensino de microbiologia para a promoção da alfabetização científica dos estudantes de nível médio	2020	SILVA, Françoes Soares
CAPES	Dissertação	Sala de aula invertida com uso de podcasts no proeja: uma proposta de metodologia ativa inovadora	2021	COSTA, Julio César
CAPES	Artigo	O lúdico e sua relação com as metodologias ativas: reflexão acerca das possibilidades do fazer pedagógico	2019	SOUZA, Juliana Marques Paiva, SALVADOR, Marco Antônio Santoro
CAPES	Artigo	APRESENTAÇÃO	2020	Ângela Adriane Schmidt Bersch, Camila Borges Ribeiro,
CAPES	Artigo	O uso de metodologias ativas no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA/EPT)	2019	BARRETA, Juliana; SILVA, Priscila uliana Da; MONTEIRO JUNIOR, Luiz Álvaro
CAPES	Dissertação	DESIGN E IMPLEMENTAÇÃO DE UM ALTERNATE REALITY GAME (ARG) PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	2022	LINS, ALEXSANDRA MORAIS
CAPES	Artigo	Inventário das árvores dos espaços escolares e seu entorno: uma proposta no ensino de Ciências	2020	DE BASTIANI, Rosângela; GONZATTI, Felipe
CAPES	Artigo	Educação Infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores	2023	VERCELLI, Lígia De Carvalho, TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima
CAPES	Dissertação	METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: contribuições para construção de hábitos alimentares saudáveis	2021	SILVA, Fernanda Aparecida Bicudo Da
BDTD	Dissertação	Metodologias ativas: possíveis práticos do ensino da língua portuguesa na educação básica.	2020	PINHO, Lorena Chagas Lemos
BDTD	Dissertação	O uso metodologias ativas na formação docente de estudantes residentes do curso de Letras - Língua Portuguesa e Libras da UFRN	2020	BRITO, Everton da Silva
CAPES	Dissertação	Percepção dos alunos do ensino médio profissionalizante após vivências com as metodologias ativas	2021	FONSECA, Jesse Gonçalves
CAPES	Artigo	Jogos digitais para aprendizagem multidisciplinar: Experiências e prospecções	2020	COSTA, Anselmo Augusto Fernandes
CAPES	Artigo	Educação e pandemia: o ensino fundamental anos finais em um sistema de ensino	2021	PAULA, Fernando Damião; MIRANDA, Marcos César Rodrigues
CAPES	Dissertação	Integrando Biotecnologia no Ensino de Ciências: Formando Professores	2021	SALVADOR, SARAH BEATRIZ SALAMENE
CAPES	Artigo	Metodologias ativas e o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental	2021	OLIVEIRA, Camila Rezende; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SANTOS, Anderson Oramisio
CAPES	Artigo	Tecnologia digital de informação e comunicação como recurso pedagógico no ensino da língua portuguesa	2021	MARCONDES, Rosana Maria Santos Torre; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; SANTOS, William Lima
CAPES	Artigo	Temas de educação em saúde abordados na educação básica antes da pandemia covid-19	2021	FONSECA, Islana dos Reis; MARISCO, Gabriele; EUGÊNIO, Benedito
CAPES	Dissertação	Propostas para a aprendizagem ativa, aplicada ao ensino da matemática: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado da álgebra em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental	2021	DIAS, Gilniano Alves
CAPES	Dissertação	Metodologias ativas no ensino de física: uma proposta para uso de júri simulado em Física Moderna	2022	VICTORIA, Rafael Avelino
CAPES	Dissertação	Análise de um guia didático virtual de metodologias ativas e recursos digitais: contribuições na formação docente	2022	POLI, Celita Trevizoul
CAPES	Artigo	Inovação no ensino de ciências: uma revisão sistemática sobre metodologias ativas	2022	BOESING, Geane Elise; LOPES, Paulo Tadeu Campos
BDTD	Dissertação	Os paradigmas pedagógicos educacionais como eixos mobilizadores para o desenvolvimento das metodologias ativas para o Ensino Fundamental	2020	SANTOS, Sidnei da Silva
BDTD	Dissertação	O uso do conto fantástico como estratégia de letramento literário	2021	VASCONCELOS, Tarcia Teixeira de
BDTD	Dissertação	Formação continuada de professores com metodologias ativas e tecnologias digitais: em busca de práticas pedagógicas inovadoras durante e pós-pandemia	2022	SILVA, Ketieci Ferreira
BDTD	Dissertação	Metodologias ativas na robótica educacional: possíveis articulações com o currículo de ciências?	2022	GONZAGA, Sabrina Espindola
CAPES	Artigo	Inovações metodológicas para uma aprendizagem ativa	2022	EVARISTO, Ingrid Santella; IKESHOJI, Elisângela Aparecida
CAPES	Artigo	Letramento científico e olimpíadas científicas na educação básica	2022	DA CRUZ BASRROS, Luciana; LUIZ XAVIER, Maria Edivânia ;PEREZ, Silvana
BDTD	Dissertação	Metodologias ativas nas práticas pedagógicas durante o ensino remoto emergencial	2022	COSTA, Rafaela Virginia Correia da Silva
BDTD	Dissertação	O ensino de Ciências a partir das metodologias ativas : engajamento dos estudantes do 9º ano	2022	SANTOS, Maryana de Fátima Fonseca
CAPES	Dissertação	Metodologias ativas e a formação de professores nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades à prática pedagógica docente	2022	SILVA, Wedson Jonas Barros
CAPES	Artigo	Os fundamentos pedagógicos e as estruturas dos currículos nacionais para a educação básica, no Brasil e na Itália: uma leitura comparativa	2022	Lúcio Antônio Leite Alvarenga Botelho, Roberto Célio Valadão,
BDTD	Dissertação	Proposta de atividades didáticas para a formação docente inicial e continuada com o enfoque em aspectos da aprendizagem baseada em problemas	2022	OLIVEIRA, Natíele Medina
CAPES	Dissertação	Metodologias ativas na educação básica: balanço das teses e dissertações no contexto dos anos finais do ensino fundamental – um estado do conhecimento	2022	NASCIMENTO, Thiago Jovane
BDTD	Dissertação	Práticas educativas e as inter-relações no ensino de história: metodologias ativas em sala de aula através da educação histórica	2023	DIFANE, Francielle Alves
CAPES	Artigo	Práticas pedagógicas e recursos tecnológicos no ensino remoto: um estado da arte	2022	VIANA, Cícera Tatiana Pereira; FERREIRA, Guttenberg Sergistólanes Santos; MARTINS, Silvana Neumann
BDTD	Dissertação	Usando a tecnologia digital para promover valores e atitudes antirracistas	2023	NERY, Heloisa Baptista
CAPES	Dissertação	Objetos anafóricos no português brasileiro: possibilidades de aprendizagens a partir de metodologias ativas na educação básica	2022	FONSECA, Bruna Marzullo
BDTD	Dissertação	Envelhecimento da pele: uma proposta de abordagem investigativa à luz da aprendizagem significativa	2024	NÓBREGA, Kayo César Araújo da
CAPES	Dissertação	SUSTENTABILIDADE SOCIOECOLÓGICA: APLICABILIDADE NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM A PROPOSTA DE UM MANUAL DIDÁTICO	2023	ALVES, FRANCILDALVA VIEIRA
CAPES	Artigo	Aprendizagem ativa: experiências e pesquisas com metodologias ativas	2023	TEIXEIRA, Lucimara de Sousa; GUAZZELLI, Dalva Célia Henriques Rocha
CAPES	Artigo	Concepções docentes sobre metodologias ativas aliadas ao uso das tecnologias no ensino de Geografia	2023	ONOFRI, Kelly Cristina; RIPA, Roselaine; MARTINS, Rosa Elisabete Miltz
BDTD	Dissertação	Rotação por estações: possibilidades e desafios no ensino de História para o Ensino Fundamental - anos Iniciais	2024	CARVALHO, Eliete Conceição Ribeiro de

APÊNDICE 2 Modelo questionário pesquisa de campo com professores

QUESTIONÁRIO		
Projeto de pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE): Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba (UNIUBE)		
Título da pesquisa: "ESTUDO INVESTIGATIVO SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA"		
Pesquisadora responsável: Chayene Arantes Cotrin		
Orientador da pesquisa: Prof. Dr. Henrique Campos Freitas		
PARTE 1 - Perfil dos participantes da pesquisa		
Cidade/Estado:		
Idade:		
Tempo de atuação profissional na Educação Básica (pode assinalar com um X mais de uma opção, se for o caso):		
	De 0 à 5 anos	()
	De 5 anos à 10 anos	()
	De 10 anos à 20 anos	()
	De 20 anos à 30 anos	()
	Mais de 30 anos	()
Qual a etapa do ensino básico você leciona? (pode assinalar com um X mais de uma opção, se for o caso):		
	Educação Infantil (0 à 5 anos)	()
	Ensino Fundamental (6 à 14 anos)	
	Anos iniciais (6 à 10 anos)	()
	Anos finais (11 à 14 anos)	()
	Ensino Médio (15 à 17 anos)	()
	EJA	
	EJA Ensino Fundamental (15 anos ou mais)	()
	EJA Ensino Médio (18 anos ou mais)	()
Onde você atua, escola pública ou privada? (pode assinalar com um X mais de uma opção, se for o caso):		
	Instituição de Ensino Pública	
	Federal	()
	Estadual	()
	Municipal	()
	Estadual e Municipal	()
	Instituição de Ensino Privada	()
Para quantas turmas em média você ministrou aulas no ano de 2024?		
	De 1 à 5 turmas	()
	De 6 à 10 turmas	()
	De 11 à 20 turmas	()
	Acima de 20 turmas	()

PARTE 2 - Questões abertas e fechadas			
1	Você tem conhecimento sobre o que são as MA?	Sim ()	Parcialmente ()
2	Qual o papel do professor ao utilizar as MA?	Mediador ()	Transmissor ()
3	Com que frequência dedica-se a aplicação de MA na sala de aula?		
	Nunca	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()	Toda semana
4	Quantas metodologias ativas você acredita que existem e podem ser utilizadas na Educação Básica?		
	Até 10	()	
	Entre 11 e 20	()	
	Entre 21 e 30	()	
	Entre 31 e 40	()	
	Acima de 40 metodologias	()	
5	Quantas metodologias ativas você acredita que já utilizou em sala de aula?		
	No máximo 5	()	
	Entre 6 e 10	()	
	Entre 11 e 20	()	
	Entre 21 e 30	()	
	Acima de 30 metodologias	()	
	Nunca utilizei ou não sei se utilizei	()	
6	Quais práticas de metodologias ativas você já utilizou?		
	Obs: Caso não saiba opinar sobre a questão deixe-a em branco.		
7	Na sua opinião, o uso de metodologias ativas contribui para o processo de aprendizado dos alunos?		
	Nada proveitoso	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()	Muito proveitoso
	Obs: Caso não saiba opinar sobre a questão deixe-a em branco.		
8	Qual o impacto do uso das metodologias ativas na exposição de conteúdos?		
	Nada proveitoso	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()	Muito proveitoso
	Obs: Caso não saiba opinar sobre a questão deixe-a em branco.		
9	Qual o impacto do uso das metodologias ativas no engajamento dos alunos?		
	Nada proveitoso	1 () 2 () 3 () 4 () 5 ()	Muito proveitoso
	Obs: Caso não saiba opinar sobre a questão deixe-a em branco.		
10	Ao aplicar as metodologias ativas em sala de aula, você já identificou alguma rejeição por parte dos alunos?		
	Sim ()	Parcialmente ()	Não ()

10 Ao aplicar as metodologias ativas em sala de aula, você já identificou alguma rejeição por parte dos alunos?		
Sim () Parcialmente () Não ()		
11 Na sua opinião, quais as vantagens em utilizar metodologias ativas na sala de aula?		
Descreva com as suas palavras.		
12 Na sua opinião, quais as desvantagens em utilizar metodologias ativas na sala de aula?		
Descreva com as suas palavras.		
13 Quais os maiores desafios para utilização das		
Obs: Pode assinalar mais de uma opção ou caso não seja nenhuma da lista, acrescentar no campo aberto.	Falta de recursos pedagógicos	()
	Falta de infraestrutura na sala de aula	()
	Ausência de material didático	()
	Ausência de recursos tecnológicos	()
	Acesso à internet ruim ou limitado	()
	Carência de suporte pedagógico	()
	Ausência de formações específicas	()
	Adaptação das avaliações	()
Outros desafios:		
14 Você já utilizou pelo uma vez alguma das estratégias e metodologias ativas, citadas abaixo:		
	Sala de aula invertida	
	Gamificação/jogos	
	Aprendizagem baseada em problemas (PBL)	
	Aprendizagem baseada em projetos (ABP)	
	Estudo de caso	
	Ensino híbrido	
	Apresendizagem colaborativa	
	Roda de conversa	
	Ensino por parte	
	Apresendizagem por descoberta	
	Oficinas temáticas	
	Mapa conceituais	
	Simulações e Role-Playing (Jogos de Papéis)	
	Aprendizagem Baseada em Inquérito	
	Aprendizagem Significativa	
	Rotação por Estações	
	Educação ao ar livre	
	Portfólio reflexivo	
	Metodologia 5E (Engajar, Explorar, Explicar, Elaborar, Avaliar)	
	Aprendizagem por descoberta	
	Soletrando	
	Bungo de palavras	
	Podcast	
	Painéis interativos	
	Seminários temáticos	
	Juri simulado	
	Tutorias	
	Visitas técnicas	
15 Você já participou de alguma formação ou curso específico para o uso de metodologias ativas?		
Obs: Caso não saiba opinar sobre a questão deixe-a em branco	Sim, algumas vezes ()	Sim, apenas uma vez ()
16 A escola em que trabalha oferece recursos tecnológicos necessários para contribuir com o uso de metodologias ativas?		
Obs: Caso não saiba opinar sobre a questão deixe-a em branco	Sim ()	Parcialmente ()
17 A escola em que trabalha oferece acesso a internet com boa qualidade para realizar atividades em sala?		
Obs: Caso não saiba opinar sobre a questão deixe-a em branco	Sim ()	Parcialmente ()
18 A escola em que trabalha oferece recursos pedagógicos e materiais didáticos que facilitem o uso de metodologias ativas?		
Obs: Caso não saiba opinar sobre a questão deixe-a em branco	Sim ()	Parcialmente ()
19 Você acredita que um produto educacional contendo um resumo simples sobre as metodologias ativas mais recomendadas por pesquisadores no tema, poderia facilitar a sua busca das melhores práticas e contribuir para uso em sala de aula?		
Obs: Caso não saiba opinar sobre a questão deixe-a em branco	Sim ()	Parcialmente ()
20 Observações, considerações ou sugestões que possam contribuir com a pesquisa:		

APÊNDICE 3 Produto final **Cartas na Mão** (guia e Jogo)

Sumário

Estrutura do guia

1. Contextualização	
• Sobre a autora	04
• O jogo como produto de pesquisa	05
• Conceitos-chave importantes	06
2. Apresentação do jogo "Cartas na Mão"	
• O que é o jogo?	11
• Para quem é o jogo?	12
• Componentes do jogo	13
• Apresentação cartas do jogo	14
• Como jogar? (Passo a passo)	15
• Como imprimir?	21
• Considerações finais	22
• Referências	23
• Ficha técnica	24
3. Arquivos para imprimir	
• Cartas para impressão	25



Contextualização

Sobre a autora

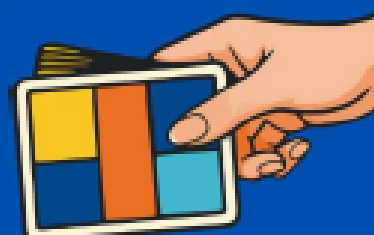


Chayene Arantes Cotrin é mestre em educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), especialista em Gerenciamento de Projetos (Faculdade Pitágoras), possui MBA em Gestão e Planejamento Estratégico (Centro Universitário Internacional - UNINTER) e é graduada em Administração (UNIUBE). Atua como professora em cursos de pós-graduação desde 2014, tendo ministrado aulas na área de gestão, de planejamento e gestão de projetos em diferentes instituições como SENAC Minas, PUC Minas, Uniube, e como convidada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em gestão e planejamento, atuando como consultora, mentora, treinadora e facilitadora de trabalhos em grupo. Fundadora da Q3 Desenvolvimento Humano e Organizacional, onde desenvolveu mais de 200 projetos para 70 organizações com e sem fins lucrativos. Autora do livro digital “Método Q3 e as 150 ferramentas de Gestão, Planejamento e Criatividade” (2022), é idealizadora do “Jogo dos 3Qs” e do “Método Q3” (Qual o problema? Qual a solução? Qual o resultado?). Atua, também, como gestora cultural, com relevante participação em movimentos e conselhos ligados à cultura e ao terceiro setor. Idealizadora e organizadora do Jogo “Cartas na Mão: 80 Estratégias e Metodologias Ativas para Educação”, produto da dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo UNIUBE.



Apresentação

O jogo como produto de pesquisa



O presente guia compõe o produto educacional da dissertação de mestrado intitulada “Da produção acadêmica à prática docente: a criação de um jogo de cartas a partir do mapeamento das metodologias ativas”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE): Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

As cartas do jogo foram criadas a partir de uma revisão da literatura, que teve como *corpus* da pesquisa 41 dissertações e artigos acadêmicos, publicados entre 2019 e 2024, consultadas nas plataformas CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), possibilitando o mapeamento das 80 estratégias e metodologias ativas mais citadas e recomendadas pelos autores pesquisados.

O referencial teórico da pesquisa considerou as contribuições de diversos autores que abordam essa temática nesses estudos, tais como Almeida (2018), Aragão e Maranhão (2019), Moran (2012; 2015; 2019), Bacich e Moran (2015, 2018), Berbel (2011), Borges e Alencar (2014), Freire (1994), Huizinga (2000), Kishimoto (2011), Lopes e Silva (2020), Mattar (2017), Mota e Rosa (2018), Oliveira (2010), Valente; Almeida e Geraldini (2017), dentre outros estudiosos do tema, devidamente referenciados e citados na pesquisa completa disponível na plataforma da UNIUBE.



Conceitos-chave

O que é aprendizagem e metodologia ativa?



“As metodologias ativas surgiram na década de 1980 como alternativa a uma tradição de aprendizagem passiva, onde a apresentação oral dos conteúdos, por parte do professor, se constituía como única estratégia didática. Contrariamente ao ensino tradicional, as metodologias ativas procuram um ambiente de aprendizagem onde o aluno é estimulado a assumir uma postura ativa e responsável em seu processo de aprender, buscando a autonomia, a autorregulação e a aprendizagem significativa. Estas metodologias envolvem métodos e técnicas que estimulam a interação aluno-professor, aluno-aluno e aluno-materiais/recursos didáticos e apostam, quase sempre, na aprendizagem em ambiente colaborativo, levando o aluno a responsabilizar-se pela construção do seu conhecimento.” Mota e Rosa (2018, p. 261-276)

“[...] a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando - sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento.” (Barbosa; Moura, 2013, p. 55)

Nota: citações retiradas do capítulo “Referencial Teórico” da dissertação de mestrado da autora.



Conceitos-chave

Por que estratégia?



A escolha do termo "estratégia", para qualificar o jogo, é a mais precisa, pois alinha-se diretamente com o ato de planejar, decidir e coordenar a prática pedagógica de forma intencional para atingir um objetivo de aprendizado.



O jogo simula a etapa de planejamento docente, estimulando os jogadores a colaborarem entre si, a pensarem além, "do que fazer", no "como" e "por que" de suas escolhas. Esse entendimento de estratégia está em consonância com o que é defendido por especialistas da área:



"A estratégia de ensino é o conjunto de ações que o professor organiza para que o aluno aprenda a aprender, ou seja, é a maneira como ele coordena os recursos didáticos, os métodos e as atividades para atingir os objetivos propostos." (Vasconcellos, 2006, p. 15).



"A ação pedagógica se organiza em três momentos: o planejamento, a realização e a avaliação. Nesse contexto, a escolha de estratégias implica em organizar o trabalho pedagógico com vistas a desenvolver habilidades e capacidades do estudante." (Cavalcante et al., 2017, p. 55).



Conceitos-chave

O credo do aprendizado de Silberman

**“O que eu ouço, eu esqueço;
o que eu ouço e vejo, eu me lembro;
o que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto,
eu começo a compreender;
o que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo,
desenvolvendo conhecimento e habilidade;
o que eu ensino para alguém, eu aprendo
com maestria.”**

(Silberman, 1996)



Desenvolvido por
COTICOR mão

Apresentação do jogo



Um jogo pedagógico

Kishimoto (2011, p. 103) aponta que o jogo pedagógico “**integra o caráter lúdico com a intencionalidade educativa, de forma a permitir que a brincadeira se transforme em um meio de construção de conhecimento**”.

A concepção desse jogo, Cartas na Mão, parte dessa ideia de que, ao articular ludicidade e intencionalidade pedagógica, o jogo constitui-se como uma **ponte entre o brincar e o aprender**, favorecendo a construção do conhecimento de maneira participativa e colaborativa.

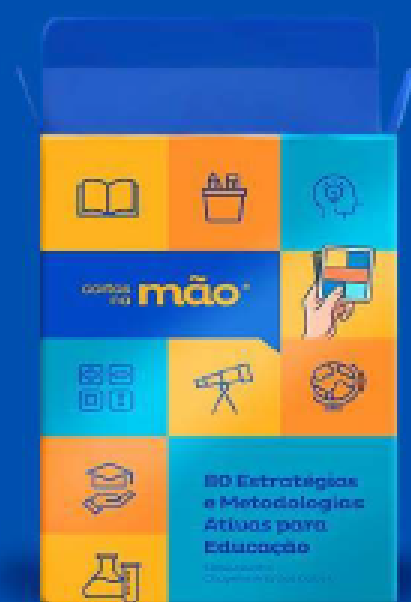


Apresentação do jogo

O que é?

Cartas na Mão é um jogo que convida educadores a refletir e planejar soluções criativas para desafios comuns da sala de aula. Suas cartas reúnem diversos desafios que orientam a dinâmica do jogo e 80 estratégias alinhadas aos princípios das Metodologias Ativas, como protagonismo, resolução de problemas, colaboração e autonomia.

Ao unir ludicidade e intencionalidade pedagógica, o jogo se transforma em uma experiência que inspira inovação, colaboração em grupo e novas formas de ensinar e aprender.



Colaboração como caminho para inovação e planejamento!



desenvolvida por
Chayene Azeiteiro Costa

Apresentação do jogo

Para quem?

Este guia e o jogo foram desenvolvidos para educadores, professores e coordenadores pedagógicos, enfim, toda a comunidade escolar da Educação Básica. A aplicabilidade do jogo pode se dar em diferentes contextos:

- No planejamento pedagógico coletivo, em reuniões de professores ou encontros de formação continuada, como um recurso para repensar as estratégias pedagógicas.
- Planejamento pedagógico individual, quando o professor busca novas metodologias ou estratégias para definir o plano de aula.
- Em oficinas e cursos de capacitação docente, estimulando o contato com metodologias ativas e favorecendo a troca de experiências entre os participantes.
- Em ambientes de formação inicial de professores, como cursos de licenciatura, possibilitando que futuros professores possam explorar, de forma prática e lúdica, diferentes possibilidades metodológicas para sua futura atuação.



cartões
na
mão

idealizadora:
Chayene Azeiteiro Costa

Apresentação do jogo

Componentes do jogo



02
CARTAS

Instruções de
como jogar



10
CARTAS

Desafios comuns da
educação que orientam
a dinâmica do jogo



80
CARTAS

Estratégias e metodologias
ativas com descrições
simples e acessíveis



92 **CARTAS NO TOTAL**



Cartas do jogo



Como jogar?



Objetivo do jogo

Selecionar, em grupo, as 5 estratégias e/ou metodologias mais adequadas para resolver o desafio da cada rodada.

Regra a seguir

- 01 O grupo, formado por até 5 participantes, terá que escolher somente um desafio da rodada.
- 02 Cada participante analisa as estratégias, faz a leitura individual e silenciosa, e escolhe a que considera mais adequada para o desafio.



- 03 Na sua vez, o jogador apresenta a carta selecionada e justifica sua escolha para o grupo.
- 04 O grupo discute a proposta e decide se ela é adequada ou se o jogador deverá apresentar outra carta que tem na mão.
- 05 O processo se repete até que todos tenham se manifestado e o grupo chegue a um consenso sobre as 5 melhores estratégias para aquele desafio.
- 06 Para concluir a rodada, todos são convidados a compartilhar suas experiências pessoais ou exemplos relacionados às cartas escolhidas.
- 07 As cartas utilizadas retornam ao baralho e uma nova rodada se inicia, seja com outro desafio do jogo ou com um desafio real operante nos participantes.



Como jogar?



Passo a passo:

- 1º O grupo, formado por até 5 participantes, retira aleatoriamente um desafio do baralho.
- 2º Cada jogador retira 5 cartas de estratégias/metodologias, faz a leitura individual e silenciosa, e escolhe a que considera mais adequada para o desafio.
- 3º Na sua vez, o jogador apresenta a carta selecionada e justifica sua escolha para o grupo.
- 4º O grupo discute a proposta e decide se ela é adequada ou se o jogador deverá apresentar outra carta que tem na mão.
- 5º O processo se repete até que todos tenham se manifestado e o grupo chegue a um consenso sobre as 5 melhores estratégias e metodologias para aquele desafio.
- 6º Para concluir a rodada, todos são convidados a compartilhar suas experiências pessoais ou exemplos relacionados às cartas escolhidas.
- 7º As cartas utilizadas retornam ao baralho e uma nova rodada se inicia, seja com outro desafio do jogo ou com um desafio real apresentado pelos participantes.



Desafios



Exemplo de cartas



01



Desafio

Os alunos demonstram pouco interesse nas aulas e têm dificuldade em manter a atenção. Você quer encontrar uma forma de tornar o ensino e aprendizagem mais dinâmico, divertido e menos passivo.

cartão
no **mão**



desafios
Chaplin e Arantes Cardos

02



Desafio

Sua turma precisa aprender um conteúdo novo, mas parece desinteressada e sem motivação. Você quer transformar o assunto em uma atividade que envolva todos e desperte a curiosidade deles.

cartão
no **mão**



desafios
Chaplin e Arantes Cardos

cartão
no **mão**



desafios
Chaplin e Arantes Cardos

Estratégias e metodologias



Cada carta contém os seguintes elementos:

- **Título:** nome da estratégia ou metodologia ativa.
- **Definição:** explicação sucinta sobre o que é a carta.
- **Como funciona na prática:** descrição de etapas, papéis do aluno, do professor, e dinâmica, quando aplicável.
- **Tipo de avaliação:** recomendações de possíveis caminhos para avaliar a aprendizagem.
- **Linguagem:** simples, objetiva e didática.



Exemplo de cartas



Rotação por Estação

Os alunos passam por diferentes "estações" de aprendizagem dentro da sala, cada uma com atividades variadas sobre o mesmo conteúdo. As estações podem envolver leitura, experimentos, jogos, tecnologia ou atividades colaborativas. O professor planeja, orienta e apoia os alunos. A rotação favorece a aprendizagem ativa, o protagonismo e o engajamento. A rotação pode ser utilizada em cada estação ou ao final, considerando participação, qualidade da ajuda e desempenho nas tarefas.



Desenvolvido por:
Chayenne Amorim Costa



Fishbowl (Aquário)

Debates criativos que utilizam ideia de um "aquário". O professor propõe um tema e quatro alunos iniciam a discussão no círculo central, que conta com uma cadeira vaga. A plateia se posiciona ao redor. Quando alguém do círculo interno deseja contribuir, ocupa a cadeira livre e um debatedor cede lugar, garantindo o fluxo contínuo de troca e participação. A atividade encerra quando o tema for suficientemente debatido e avalia-se a colaboração.

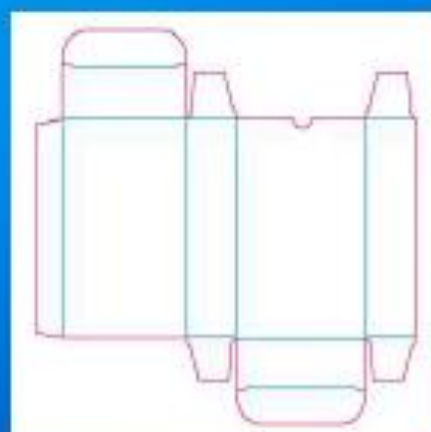


Desenvolvido por:
Chayenne Amorim Costa



Como imprimir?

Para imprimir o jogo, procure uma **"gráfica rápida – impressão digital"** e solicite, ao impressor, que imprima o arquivo no formato PDF, frente e verso, fazendo as combinações das cartas frente e verso conforme apresentado no guia. Para uma maior durabilidade, recomenda-se imprimir em folha A4 e plastificar, ou solicitar a gráfica a impressão em papel couchê, com gramatura entre 150g e 200g e refilar individualmente as cartas.



Considerações finais

O jogo tem um potencial de ser utilizado na formação de educadores e tem a intenção de ser acessível, para isso será **disponibilizado gratuitamente em formato digital na plataforma EduCapes**, permitindo que os próprios educadores, pedagogos e/ou gestores possam imprimir as cartas e utilizar o material em diferentes situações, sejam elas formativas ou não.

Com isso, espera-se que o produto educacional desenvolvido possa oferecer estratégias práticas e facilitar a aplicação das Metodologias Ativas na sala de aula pelos educadores, fortalecendo, assim, o processo de ensino e aprendizagem.



Referências

COTRIN, Chayene, Da produção acadêmica à prática docente: a criação de um jogo de cartas a partir do mapeamento das metodologias ativas, Dissertação de Mestrado, UNIUBE, 2025.

BARBOSA, Eduardo F.; MOURA, Dácio G. *Trabalhando com Projetos – Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2013.

CAVALCANTI, A. et al. O uso de jogos como estratégia pedagógica no ensino de ciências. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 20., 2013, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2013.

KISHIMOTO, Tízuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação infantil*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTA, Ana Rita; WERNER DA ROSA, Cleci Teresinha. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 25, n. 2, 2018.

SILBERMAN, Mel. *Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject*. Boston: Allyn and Bacon, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Liberdade, 2006.

Ficha técnica

Produto Educacional vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE): Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Idealização e produção de conteúdo:

Chayene Arantes Cotrin

Revisão Técnica:

Profa. Dra. Sandra Gonçalves Vilas-Boas

Prof. Dr. Henrique Campos Freitas

Orientação da pesquisa (Mestrado):

Prof. Dr. Henrique Campos Freitas

Banca avaliadora:

Prof. Dr. Bruno Pereira Garcês (membro titular externo - IFTM Campus Uberaba)

Profa. Dra. Sandra Gonçalves Vilas-Boas (membro titular interno - Uniube)

Design, identidade visual e criação de peças:

Agência York Digital (Uberlândia/MG)

Organização do Guia e layout: Pablo Mendonça

Arquivos para imprimir







Objetivo do jogo

Selecionar, em grupo, as 5 estratégias e/ou metodologias mais adequadas para resolver o desafio de cada rodada.

Passo a passo

- 01 O grupo, formado por até 5 participantes, recebe aleatoriamente um desafio do baralho.
- 02 Cada jogador recebe 5 cartas de estratégias, faz a leitura individual e silenciosa, e escolhe a que considera mais adequada para o desafio.

Desenvolvido por
mão

Desenvolvido por
C. Pimenta e M. Costa



Objetivo do jogo

Selecionar, em grupo, as 5 estratégias e/ou metodologias mais adequadas para resolver o desafio de cada rodada.

Passo a passo

- 01 O grupo, formado por até 5 participantes, recebe aleatoriamente um desafio do baralho.
- 02 Cada jogador recebe 5 cartas de estratégias, faz a leitura individual e silenciosa, e escolhe a que considera mais adequada para o desafio.

Desenvolvido por
mão

Desenvolvido por
C. Pimenta e M. Costa



Objetivo do jogo

Selecionar, em grupo, as 5 estratégias e/ou metodologias mais adequadas para resolver o desafio de cada rodada.

Passo a passo

- 01 O grupo, formado por até 5 participantes, recebe aleatoriamente um desafio do baralho.
- 02 Cada jogador recebe 5 cartas de estratégias, faz a leitura individual e silenciosa, e escolhe a que considera mais adequada para o desafio.

Desenvolvido por
mão

Desenvolvido por
C. Pimenta e M. Costa



Objetivo do jogo

Selecionar, em grupo, as 5 estratégias e/ou metodologias mais adequadas para resolver o desafio de cada rodada.

Passo a passo

- 01 O grupo, formado por até 5 participantes, recebe aleatoriamente um desafio do baralho.
- 02 Cada jogador recebe 5 cartas de estratégias, faz a leitura individual e silenciosa, e escolhe a que considera mais adequada para o desafio.

Desenvolvido por
mão

Desenvolvido por
C. Pimenta e M. Costa

03 Na sua vez, o jogador apresenta a carta selecionada e justifica sua escolha para o grupo.

04 O grupo discute a proposta e decide se ela é adequada ou se o jogador deverá apresentar outra carta que tem na mão.

05 O processo se repete até que todos tenham se manifestado e o grupo chegue a um consenso sobre as 5 melhores estratégias para aquele desafio.

06 Para concluir a rodada, todos são convidados a compartilhar suas experiências pessoais ou exemplos relacionados às cartas escolhidas.

07 As cartas utilizadas retornam ao baralho e uma nova rodada se inicia, seja com outro desafio do jogo ou com um desafio real apresentado pelos participantes.

criado por **mão** desenvolvido por **Flávia e André Castro**

03 Na sua vez, o jogador apresenta a carta selecionada e justifica sua escolha para o grupo.

04 O grupo discute a proposta e decide se ela é adequada ou se o jogador deverá apresentar outra carta que tem na mão.

05 O processo se repete até que todos tenham se manifestado e o grupo chegue a um consenso sobre as 5 melhores estratégias para aquele desafio.

06 Para concluir a rodada, todos são convidados a compartilhar suas experiências pessoais ou exemplos relacionados às cartas escolhidas.

07 As cartas utilizadas retornam ao baralho e uma nova rodada se inicia, seja com outro desafio do jogo ou com um desafio real apresentado pelos participantes.

criado por **mão** desenvolvido por **Flávia e André Castro**

03 Na sua vez, o jogador apresenta a carta selecionada e justifica sua escolha para o grupo.

04 O grupo discute a proposta e decide se ela é adequada ou se o jogador deverá apresentar outra carta que tem na mão.

05 O processo se repete até que todos tenham se manifestado e o grupo chegue a um consenso sobre as 5 melhores estratégias para aquele desafio.

06 Para concluir a rodada, todos são convidados a compartilhar suas experiências pessoais ou exemplos relacionados às cartas escolhidas.

07 As cartas utilizadas retornam ao baralho e uma nova rodada se inicia, seja com outro desafio do jogo ou com um desafio real apresentado pelos participantes.

criado por **mão** desenvolvido por **Flávia e André Castro**

03 Na sua vez, o jogador apresenta a carta selecionada e justifica sua escolha para o grupo.

04 O grupo discute a proposta e decide se ela é adequada ou se o jogador deverá apresentar outra carta que tem na mão.

05 O processo se repete até que todos tenham se manifestado e o grupo chegue a um consenso sobre as 5 melhores estratégias para aquele desafio.

06 Para concluir a rodada, todos são convidados a compartilhar suas experiências pessoais ou exemplos relacionados às cartas escolhidas.

07 As cartas utilizadas retornam ao baralho e uma nova rodada se inicia, seja com outro desafio do jogo ou com um desafio real apresentado pelos participantes.

criado por **mão** desenvolvido por **Flávia e André Castro**



01

**Desafio**

Os alunos demonstram pouco interesse nos aulas e têm dificuldade em manter a atenção. Você quer encontrar uma forma de tornar o ensino e o aprendizado mais dinâmico, divertido e menos repetitivo.


 na mão

na.mao.com.br

02

**Desafio**

Sua turma precisa aprender um conteúdo novo, mas parece desinteressada e sem motivação. Você quer transformar o assunto em uma atividade que envolva todos e desperte a curiosidade deles.


 na mão

na.mao.com.br

03

**Desafio**

Você está ensinando um conceito teórico, mas os alunos têm dificuldade em relacioná-lo com a realidade. Você precisa encontrar uma forma de conectar a teoria à prática, para que o conteúdo faça sentido e se torne mais relevante para eles.


 na mão

na.mao.com.br

04

**Desafio**

Alguns alunos sempre se distraem e participam mais, enquanto outros são mais tímidos e dificilmente se manifestam, mesmo tendo boas ideias. Você quer uma forma de garantir que todos os alunos sejam ouvidos, valorizados e que todos se sintam parte da construção do saber.


 na mão

na.mao.com.br

05

**Desafio**

Sua sala de aula é composta por alunos com diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagem. Você quer criar uma atividade em grupo em que todos se sintam desafiados e, ao mesmo tempo, confortáveis para aprender e ajudar os colegas, realizando um trabalho colaborativo.


 na mão

desafiosna.com

06

**Desafio**

Em uma atividade em grupo, os alunos têm dificuldade em trabalhar juntos. Há conflitos, falta de comunicação e, muitas vezes, o resultado final não é o que você esperava. Você quer encontrar uma forma de fortalecer a colaboração e a coesão do turma.


 na mão

desafiosna.com

07

**Desafio**

Você quer introduzir um tema complexo, mas sabe que a turma não tem nenhum conhecimento prévio ou demonstra pouco interesse. Você precisa de uma estratégia que ajude os alunos a construir o conhecimento de forma gradual e colaborativa.


 na mão

desafiosna.com

08

**Desafio**

Você pede para os alunos lerem um texto e, na aula seguinte, a maioria não compreendeu o conteúdo ou não fez a leitura prévia como sugerido. Eles não demonstraram interesse na leitura e têm dificuldade em interpretar e analisar criticamente o que leram.


 na mão

desafiosna.com

09



Desafio

Você quer uma forma de avaliar seus alunos que vá além de testes tradicionais. O objetivo é mensurar não apenas o resultado final, mas o processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e a aplicação prática do conhecimento.

— mão —

REGISTRO

10



Desafio

Você precisa incentivar a criatividade e a capacidade de expressão da turma, mas a maioria dos alunos tem dificuldade em começar a escrever ou a ter ideias para desenvolver um texto.

— mão —

REGISTRO





01 Análise dos Fatores/Ideias (ATF/I)

Estimula a análise crítica e completa de um problema ou situação fictícia. Os alunos fazem análise os fatores relacionados, considerando variáveis internas e externas, positivas e negativas. O professor orienta a organização das ideias em tópicos ou quadros visuais, garantindo que nada relevante seja omitido. A prática desenvolve o pensamento sistêmico, amplia a visão sobre o tema e favorece decisões mais fundamentadas. Avalia-se a compreensão da análise e a participação dos alunos.



02 Aprendizado na Educação à Distância (EAD)

Ocorre fora do ambiente presencial, utilizando plataformas digitais para mediar o aprendizado. Os alunos estudam de forma autônoma, acessam conteúdos e aulas gravadas, participam de fóruns e realizam atividades online. O professor planeja, orienta, promove interações e monitora o progresso utilizando feedbacks constantes. A avaliação ocorre por meio de atividades e provas digitais, considerando o engajamento e o aprendizado efetivo dos alunos.



03 Aprendizagem Baseada em Descoberta

Favorece o aprendizado por exploração e experimentação. Os alunos interagem com materiais, levantam hipóteses, testam ideias, descobrem conceitos e avançam do simples ao complexo, conectando novas a antigas compreensões. O professor oferece suporte pontual, garantindo que os desafios estimulem autonomia, curiosidade e reflexão. A avaliação foca na capacidade de investigar e na autonomia do aluno na construção e aplicação do próprio conhecimento.



04 Aprendizagem Baseada em Jogos (Game Based Learning)

Utiliza jogos com objetivos pedagógicos definidos. Os alunos aprendem jogando de forma lúdica e lúdica, aplicando conhecimentos e resolvendo desafios em contextos simulados. O jogo pode ser analógico ou digital, escrito ou criado pelo professor e/ou pelos estudantes, desde que favoreça a construção do conhecimento. O professor media a atividade e propõe reflexões. Avalia-se a participação, aplicação dos conteúdos e o percurso de aprendizagem nas ações do jogo.

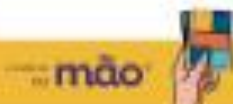


05



Aprendizagem Baseada em Narrativas

Baseada em histórias e narrativas, que pode incluir o uso de elementos digitais para apoiar o processo de aprendizagem. Os alunos assumem papéis, exploram conceitos e refletem sobre situações que conectam o conteúdo à realidade. O professor cria contextos, orienta a construção da narrativa e estimula a discussão crítica. A avaliação considera o envolvimento, a compreensão dos conceitos e a capacidade de interpretar e aplicar o conhecimento.



PROPOSTA DE CURRÍCULO

06



Aprendizagem Baseada em Problema

Promove aprendizagem colaborativa por meio da resolução de problemas reais ou simulados, desenvolvendo competências. Em grupo, os alunos analisam o caso, levantam questões, definem objetivos, pesquisam, formulam e apresentam soluções, refletindo sobre o processo. O professor facilita, estimula autonomia e pensamento crítico, integrando teoria e prática. A avaliação considera a qualidade da solução, o processo de pesquisa e a participação colaborativa.



PROPOSTA DE CURRÍCULO

07



Aprendizagem Baseada em Projetos

Os alunos desenvolvem projetos reais e significativos para investigar e responder a uma questão, problema ou desafio por períodos curtos (semanas) ou prolongados (semestrais). Em equipe, planejam soluções, pesquisam, utilizam saberes interdisciplinares, decidem e criam produtos, apresentações ou eventos. O professor atua como facilitador, promovendo reflexões, cooperação e conectando teoria à prática real. A avaliação ocorre durante o processo e na entrega final.



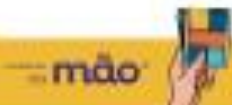
PROPOSTA DE CURRÍCULO

08



Aprendizagem Baseada em Equipe/Times

A aprendizagem é favorecida pela interação em grupo e desenvolvida em etapas. Os alunos acessam um conteúdo específico, uma avaliação e fazem um estudo individual. Depois, grupos pequenos se reúnem e discutem as questões em questão (chegar a um consenso, compartilhando as respostas com todos). O professor acompanha, interveio, incorpora contribuições e aprofunda pontos relevantes, conectando à realidade dos alunos. A avaliação considera desempenho individual e em grupo.



PROPOSTA DE CURRÍCULO



09 Aprendizagem Baseada em Cognição Histórica

Desenvolve a compreensão do presente com base na análise crítica do passado. Prioriza a construção do conhecimento histórico por meio da interpretação e contextualização de fontes. O professor propõe situações-problema e promove reflexões sobre continuidades e rupturas. Os alunos adotam postura investigativa, formulando hipóteses e argumentando com base em fontes. Avalia-se a análise crítica, a argumentação e a participação nas atividades.



10 Aprendizagem Baseada na Investigação

Favorece o aprendizado pela investigação individual e em grupo. Orientados pelo professor, os alunos investigam um tema ou problema, aplicam métodos indutivos e dedutivos, pesquisam, avaliam pontos de vista, aprendem pela descoberta e caminham do simples ao complexo até a conclusão. O professor acompanha, estimula o pensamento crítico, ajuda a superar obstáculos e estimula a aprendizagem autônoma. A avaliação foca na profundidade e na qualidade das descobertas.



11 Aprendizagem em Espiral

Os alunos estudam um tema por etapas de complexidade. Cada ciclo revisita conteúdos anteriores, acrescentando novos elementos. O professor organiza as atividades em sequência, promovendo revisões, profundizações e rupturas sucessivas progressivas. A cada etapa, os alunos registram no quadro sua compreensão do tema, sustentada por evidências do que foi visto e colaborativa, expondo o aprendizado de cada ciclo. Avalia-se a sustentabilidade das ideias, sua evolução e aprofundamento.



12 Aprendizagem entre Pares

Promove a aprendizagem por interação e colaboração entre alunos, por meio de discussões, explicações e trocas de ideias em pares. Estudantes se apoiam para compreender conceitos e resolver problemas, compartilham e reformulam ideias. Esse diálogo instrui quem explica e quem ouve, incentivando a construção de conhecimento. O professor facilita o ambiente colaborativo, estimula a responsabilidade mútua e valida a participação, a sustentabilidade da ideia e o domínio do conteúdo dos alunos.





Aprendizagem Linguística Ativa

Valoriza o ensino da gramática e da estrutura da oração, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos. O professor propõe atividades com materiais concretos, como cartões com termos da oração, frases desenhadas, mapas gramaticais ou jogos de perguntas. Os alunos manipulam, reorganizam e estabelecem relações linguísticas, enquanto a mediação docente orienta a descoberta. O professor avalia a raciocínio, a clareza das produções e a durabilidade dos conceitos gramaticais.



Metodologia
Educação Básica



Aprendizagem por Indagação

Estimula a aprendizagem por meio da problematização de temas do cotidiano, incentivando os estudantes a formular perguntas e buscar respostas, valorizar o protagonismo, a autonomia e o pensamento crítico, reutilizando os conhecimentos prévios dos alunos e a liberdade para expressar ideias. O professor media o processo, promovendo reflexão e aprofundamento. Avalia-se a qualidade das indagações, o envolvimento investigativo e o desenvolvimento do pensamento crítico.



Metodologia
Educação Básica



Árvore de Problemas

Os alunos organizam problemas complexos em uma árvore de causas e efeitos. Eles definem o problema central e, sem apoio do professor, identificam causas e consequências, organizando-as em um diagrama ramificado. O método mapeia a causa-raiz (raiz da árvore), o problema central (tronco) e os efeitos (galhos e folhas), representando visualmente as relações. Avalia-se a lógica das conexões e a participação dos alunos na construção do diagrama.



Metodologia
Educação Básica



Aula expositiva dialogada

O professor apresenta um tema relevante, conectando-o a situações concretas do dia a dia dos alunos. A aula é guiada pela interação dos alunos, que são incentivados a participar com perguntas e comentários. Essa troca de ideias é a base para a construção coletiva do conhecimento e para o desenvolvimento do pensamento crítico. A avaliação considera o engajamento, a compreensão dos conteúdos e a qualidade das contribuições dos estudantes.



Metodologia
Educação Básica



Brainwriting

O professor organiza pequenos grupos e lança um desafio para geração de ideias de forma colaborativa. Cada aluno, individualmente e em silêncio, registra suas ideias em uma folha (sugere-se 5 ideias em 5 minutos). As folhas circulam no grupo, onde os colegas utilizam as ideias complementando novas propostas. O ciclo continua até a folha retornar ao autor. Por fim, o grupo seleciona as ideias mais relevantes. Avalia-se a consistência e qualidade das propostas apresentadas.



Ciclo da Aprendizagem Experiencial

Estruturado em quatro fases: vivência concreta, reflexão, construção conceitual e aplicação prática. O professor propõe experiências reais, como experimentos, simulações ou desafios, conduz a análise crítica dos resultados, relaciona a situação com conceitos e incentiva novas aplicações. Os alunos aprendem fazendo, pesquisando e refletindo. Avalia-se a capacidade de refletir, transferir o conhecimento e agir de forma criativa utilizando novas situações.



Corrida Intelectual Gamificada

Uma competição educativa que estimula a colaboração. O professor define regras e lança uma série de desafios ou questões, garantindo participação ativa de todos. Os alunos, em grupos, correm contra o tempo para resolver questões ou responder questões. A pontuação é acompanhada em um placar visível. Ao final, o professor anuncia qual equipe venceu. Avalia-se o desempenho das equipes e a colaboração entre os alunos.



Cultura Maker

Incentiva o fazer para aprender. Os alunos constroem, experimentam e aprimoram soluções a partir de problemas reais, usando materiais diversos como papel, madeira, sucata, robótica ou softwares. O processo envolve planejamento, criação e compartilhamento. Estimula autonomia, criatividade e colaboração. O professor organiza os recursos, orienta e conduz as ações. A avaliação considera a participação, o processo criativo e a transformação de ideias em projetos concretos.



21



Curadoria de Conteúdo

Inicia-se selecionar e organizar conteúdos educativos para enriquecer o processo de aprendizagem. O professor atua como curador, apresentando materiais como artigos, livros, vídeos, podcasts e infográficos, que facilitam o acesso e o estudo dos alunos. A curadoria estimula autonomia e pensamento crítico, envolvendo os estudantes na sugestão e seleção dos conteúdos. Avalia-se o engajamento, a participação na curadoria e a análise crítica dos recursos selecionados.

criando na **mão**

Metodologia
Design Instrucional

22



Debate Inteligente

Para desenvolver a argumentação e o pensamento crítico, o debate inteligente é conduzido em quatro etapas: pesquisa inicial, seleção de argumentos, discussão em duplas ou grupos e apresentação final. Nelas, os alunos pesquisam, organizam argumentos e defendem suas ideias de forma colaborativa. O professor define regras, gerencia participações e equilibra o debate. Avalia-se a qualidade dos argumentos, postura no debate e capacidade de considerar diferentes pontos de vista.

criando na **mão**

Metodologia
Design Instrucional

23



Design Thinking

A identificação e a solução de problemas são conduzidas em cinco fases: os alunos observam e compreendem o problema (empatia), identificam o desafio (definição), criam alternativas (ideação), constroem protótipos (prototipagem) e experimentam soluções (teste). A prática estimula a criatividade e o trabalho em equipe. O professor propõe desafios, orienta as etapas e estimula reflexão. A avaliação considera participação, originalidade e aplicabilidade das soluções.

criando na **mão**

Metodologia
Design Instrucional

24



Diagrama dos Cinco Porquês

Aprofunda o entendimento de problemas por meio de perguntas. Os alunos identificam um problema e, com mediação do professor, perguntam "por quê?" até cinco vezes, de forma iterativa, para chegar à causa raiz. O processo é representado em um diagrama. A prática evita respostas superficiais e promove análise profunda de causas e efeitos. Avalia-se a precisão das causas identificadas e o envolvimento do grupo no processo investigativo.

criando na **mão**

Metodologia
Design Instrucional

25



Disputa Argumentativa com Flashcard

Aprofunda um tema por meio de debate argumentativo. O professor prepara flashcards com afirmações pertinentes de um tema específico. Em duplas, os alunos sorteam os cards e defendem sua posição, usando argumentos e fatos para contrapor o argumento anterior. A disputa inclui réplica e troca de papéis. A turma elega a dupla que apresentou o argumento mais convincente. Avalia-se a capacidade de persuasão e clareza na defesa dos ideias.



Desenvolvimento
Disciplina: Língua Portuguesa

26



Dramatização (role-play)

Os alunos assumem papéis em situações simuladas ou inspiradas em contextos reais, representando personagens ou pontos de vista. A dramatização permite explorar conteúdos de forma vivencial, favorecendo o desenvolvimento de empatia, comunicação e pensamento crítico. O professor propõe o cenário, orienta os papéis e conduz a reflexão ao final. A avaliação considera a essência da representação e a aprendizagem envolvida, sem foco na performance artística.



Desenvolvimento
Disciplina: Língua Portuguesa

27



Ensino com Pesquisa

Estimula o aluno a investigar, questionar e construir conhecimento com autonomia. Parte de uma pergunta instigante, formulada pelo aluno ou sugerida pelo professor. O estudante seleciona fontes, analisa dados e compartilha suas conclusões, enquanto o professor orienta o percurso investigativo, oferecendo recursos e mediando as reflexões. A avaliação considera a qualidade das perguntas, a argumentação e todo o processo de construção do conhecimento.



Desenvolvimento
Disciplina: Língua Portuguesa

28



Ensino Híbrido

O aprendizado se torna mais flexível ao combinar momentos presenciais e remotos. Os alunos alternam entre estudo autônomo e dinâmicas presenciais que aprofundam o conteúdo. Quando bem estruturado, pode incorporar metodologias ativas, como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos/problemas, gamificação e rotação por estações, estimulando o protagonismo do aluno. O professor atua no planejamento, orientação e acompanhamento das atividades. A avaliação considera o engajamento e a aprendizagem nos dois ambientes.



Desenvolvimento
Disciplina: Língua Portuguesa



Ensino Sob Medida

Atividade baseada em estratégias e práticas em sala de aula, por meio de tarefas de leitura e atividades que antecipam aprendizagens. O professor usa essas informações para planejar aulas focadas nas dificuldades dos alunos, reduzindo o tempo de exposição. O foco está na interação antecipada entre aluno e professor e na retroalimentação constante, promovendo aprendizagem significativa, protagonismo e desenvolvimento contínuo. Avalia-se participação, esforço e evolução no entendimento.



Ensino Virtual Enriquecido

Atividade de ensino híbrido que potencializa o ensino online com recursos multimídia, interatividade e colaboração, tornando a aprendizagem virtual mais dinâmica e centrada no aluno. O professor utiliza vídeos, quizzes, fóruns, debates online, exercícios interativos, projetos em grupo e simulações. Os alunos participam ativamente, interagem, colaboram e aplicam o conteúdo. Avalia-se a participação individual, as interações em grupo e o desempenho nas tarefas digitais.



Estudo de Caso

Os alunos analisam situação real ou fictícia, buscando compreender problemas, levantar hipóteses, propor soluções ou fazer reflexões. O aluno confronta a realidade e busca soluções fundamentadas, sem respostas certas ou soluções únicas. O professor apresenta o caso, media discussões e orienta a investigação. A avaliação considera se as soluções são coerentes e baseadas na conteúdo teórico apresentado.



Estudo de Texto

Baseado na leitura, interpretação e análise de textos diversos, que podem ser literários, científicos, jornalísticos ou didáticos. Favorece a aprendizagem ativa ao estimular o posicionamento crítico, a argumentação e a construção de sentidos. O professor orienta a leitura, propõe questões, instiga o debate e conduz a sistematização das ideias. A avaliação considera a participação individual, a interpretação do conteúdo e a articulação dos saberes construídos.



33



Estudo Dirigido

Para aprofundar um tema, o estudo guia o aluno a investigar e a construir o próprio conhecimento com autonomia. Utiliza-se um roteiro com perguntas e leituras para orientar o estudo individual ou em grupo. Os alunos são estimulados a refletir, pesquisar e construir conhecimentos. O professor orienta e acompanha o processo, promovendo troca de ideias e esclarecimento de dúvidas. Avalia-se a participação, a qualidade das respostas e a aplicação do conhecimento.

trabalha na **mão**

Metodologia
Investigativa do Ensino

34



Estudo do Meio

Para conectar a teoria com a prática, a aprendizagem se expande para ambientes externos à sala de aula. A atividade pode envolver visitas a museus, praças, parques, empresas ou comunidades. O professor estimula aprendizagem ativa, pensamento crítico e vínculo com a realidade local, promovendo a construção coletiva do conhecimento. Avalia-se individualmente ou em grupo, por meio de relatórios, registros visuais e participação em discussões sobre as descobertas.

trabalha na **mão**

Metodologia
Investigativa do Ensino

35



Exposição Dialogada

Semântica explícita e diálogo. O professor apresenta conteúdos de forma organizada e interativa, promovendo perguntas, debates e reflexões. A intenção é que os alunos se envolvam na discussão, formulem perguntas e construam o entendimento de forma coletiva. Avalia-se a qualidade das contribuições, envolvimento no diálogo e a capacidade de relacionar conceitos apresentados com experiências prévias.

trabalha na **mão**

Metodologia
Investigativa do Ensino

36



Fishbowl (Aquário)

Exatidão explícita que utiliza a ideia de um "aquário". O professor propõe um tema e quatro alunos iniciam a discussão no círculo central, que conta com uma cadeira vaga. A plateia se posiciona ao redor. Quando alguém do círculo externo deseja contribuir, assume a cadeira livre e um debatedor cede lugar, garantindo o fluxo contínuo de troca e participação. A atividade ensina quanto o tema foi suficientemente debatido e avalia-se a colaboração.

trabalha na **mão**

Metodologia
Investigativa do Ensino



Fórum

Organiza debates entre estudantes, presenciais ou virtuais, sobre temas previamente definidos. Os alunos apresentam ideias, comentam e refletem sobre as pontos de vista dos colegas. O professor acompanha o debate, orienta a discussão e estimula a reflexão crítica. A atividade promove autonomia e colaboração. Avalia-se participação, clareza e profundidade dos argumentos, interação com colegas e capacidade de integrar diferentes perspectivas.



Gamificação

Combina elementos lúdicos à aprendizagem, utilizando pontos, rankings, desafios e contextos simbólicos inspirados em jogos para tornar o processo mais dinâmico e envolvente. O professor organiza o conteúdo como uma missão com etapas e metas progressivas, define os critérios de pontuação e acompanha o progresso. A participação é incentivada por recompensas simbólicas e feedbacks imediatos. Avalia-se o desempenho nas etapas e a participação ao longo das etapas.



Geek

Propõe transformar a resolução de exercícios em desafio competitivo. Os alunos, em grupos, respondem a uma lista de questões abertas e fechadas dentro de um tempo cronometrado. O professor fornece o gabarito para autocorreção e, em seguida, a turma discute as respostas para esclarecer dúvidas e aprofundar o entendimento. Avalia-se a quantidade de respostas corretas e a presença das correções feitas pelos estudantes.



Giro Colaborativo

Promove o troca dinâmico de ideias e o trabalho em equipe. Os alunos, em pequenos grupos, iniciam um trabalho para resolver um problema ou questão. Após um tempo, alguns integrantes de cada grupo rotacionam para novos mesas, levando o progresso e as ideias iniciais. O professor organiza as fases do giro e apoia na sistematização final dos ideias. Avalia-se o envolvimento participativo e a qualidade das soluções propostas.



41



Grupo de Verbalização e de Observação (GVGO)

Os alunos se organizam em grupos para verbalizar ideias, observações e dúvidas sobre um tema ou atividade. Enquanto um verbaliza, outros observam, registram e refletem, promovendo o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Pode ser aliado a debates, estudos de caso ou resolução de problemas. O professor orienta a dinâmica e incentiva a participação. A avaliação considera a clareza, o engajamento e a qualidade das contribuições.



Secretaria de Educação Básica
Ministério da Educação

42



Histórias em Quadrinhos

Os alunos criam histórias em quadrinhos (HQs) sobre um tema ou conteúdo específico, utilizando desenhos e textos visuais para expressar o conhecimento. A atividade estimula a criatividade, a síntese de informações e a reflexão. O professor atua como mediador orientando a criação do roteiro e apoiando na elaboração dos desenhos. A avaliação, individual ou em grupo, considera a clareza da história, o uso correto dos conceitos e a coerência da narrativa.



Secretaria de Educação Básica
Ministério da Educação

43



Instrução entre Pares (Peer Instruction)

O professor apresenta perguntas conceituais para que os alunos respondam individualmente. Quando surgem dúvidas ou respostas divergentes, eles discutem em pares para compartilhar ideias e corrigir conceitos. Após a troca, respondem novamente. O professor finaliza explicando e consolidando o conteúdo. A prática estimula o diálogo, argumentação e entendimento coletivo. Avalia-se participação, qualidade das argumentações e maestria nas respostas.



Secretaria de Educação Básica
Ministério da Educação

44



Jogo Pedagógico: Verdadeiro, Falso ou Discussão

Transforma a aula em uma dinâmica interativa. Os alunos recebem cartas com afirmações do professor sobre um tema e, em grupo, escolhem se são Verdadeiras, Falsas ou de Discussão, organizando a resposta em envelopes correspondentes. A opção Discussão é usada quando não há consenso. Ao final, o professor corrige as questões, conduz debate, e relaciona os conceitos à disciplina. A avaliação considera a pontuação do grupo e coesão na defesa dos argumentos.



Secretaria de Educação Básica
Ministério da Educação

45



Jogo de Cartas

Utiliza cartas para a construção coletiva do conhecimento. O professor pode adaptar ou criar um jogo original, incluindo citações, questões ou trechos de livros e artigos em cada carta. Os alunos sorteam uma carta, leem, respondem ou explicam o conteúdo para os colegas, que oferecem feedback e compartilham seus saberes. A prática promove diálogo e apropriação colaborativa do conhecimento. Avalia-se a qualidade da contribuição e a coesão do grupo.



46



Júri Simulado

Simula-se um tribunal, com juiz, advogados, réus, testemunhas e jurados. Os alunos assumem papéis e preparam argumentos para sustentar um ponto de vista ou personagem. O professor, em conjunto com os alunos, propõe o cenário, argumenta o cenário, orienta os papéis e dirige a simulação. Avalia-se a qualidade dos argumentos, a organização da apresentação e a capacidade dos alunos de pensar criticamente e solucionar o problema.



47



Laboratório Rotacional

Modelo de ensino híbrido em que os alunos alternam entre o laboratório de informática e o sala de aula, seguindo tarefas definidas ou orientações do professor. No laboratório, aprofundam pesquisas, treinam e realizam atividades on line, enquanto o professor orienta a aula de forma estruturada. A abordagem favorece autonomia, investigação e aplicação prática do conhecimento. Avalia-se participação, desempenho nas atividades e colaboração em equipe.



48



Lousa Interativa

Transforma a lousa tradicional em espaço interativo, permitindo o uso de vídeos, imagens, textos e softwares educativos. Professores e alunos podem ensinar, desenhar e interagir com conteúdos digitais. Facilita a exposição de conteúdos complexos e a realização de atividades práticas, promovendo aulas dinâmicas, colaborativas e interativas. O professor planeja e conduz a aula, estimula a cooperação e avalia a participação e a aprendizagem efetiva dos estudantes.



49



Mapa Conceitual

Estimula os alunos a organizar ideias em estruturas visuais, conectando conceitos por relações lógicas. Pode ser usado após a leitura de textos, aulas expositivas ou pesquisas, auxiliando na compreensão ou no aprofundamento dos conteúdos. Na construção de mapas, os alunos desenvolvem pensamento crítico e sistematizam o conhecimento. O professor orienta a atividade e avalia a organização, a lógica e a participação, individual ou em grupo.



Projeto
mão
Instituto
Nacional de Educação

50



Mapa Mental

Estimula ideias e conceitos por meio de uma abordagem não linear de encadeamento de informações. Os alunos constroem mapa mental a partir de uma ideia central, conectando conceitos com setas, palavras-chave e ilustrações. Pode ser usado para explorar novos temas, memorizar, revisar ou simplificar conteúdos, ou planejar produções textuais. O professor propõe o tema, orienta e avalia a clareza, originalidade e pertinência das conexões.



Projeto
mão
Instituto
Nacional de Educação

51



Método do Caso

Os alunos se organizam em grupos para verbalizar ideias, observações e dúvidas sobre um tema ou atividade. Enquanto uns verbalizam, outros sistematizam, registram e refletem, promovendo o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Pode ser usado para debates, estudos de caso ou resolução de problemas. O professor orienta a dinâmica e incentiva a participação. A avaliação considera a clareza, o engajamento e a qualidade das contribuições.



Projeto
mão
Instituto
Nacional de Educação

52



Método Trezentos

Transforma a sala de aula em oportunidade de cooperação. O professor aplica prova inicial e, a partir das notas, forma grupos misturando desempenhos altos e baixos. Os de maior nota atuam como ajudantes e os de menor nota, como ajudados. Durante o processo, o professor define metas individuais e coletivas para a equipe. Uma segunda avaliação mede o progresso dos ajudantes e o desempenho coletivo.



Projeto
mão
Instituto
Nacional de Educação



53 Metodologia da problematização com o Arco de Maguerez

Estimula o olhar crítico sobre a realidade a partir da observação, os alunos identificam problemas, estudam teorias relacionadas, investigam causas, formulam hipóteses e aplicam soluções. Esse processo em formato de arco representa o ciclo de aprendizagem. O professor atua como mediador, valorizando conhecimentos prévios e incentivando autonomia e reflexão crítica. Avalia-se a clareza do problema, a pertinência das hipóteses e a aplicação prática das soluções.



54 Modelo À La Carte

Modelo de ensino híbrido que permite ao estudante escolher disciplinas totalmente online, complementando aulas presenciais. Os alunos organizam seus estudos com orientação do professor e tutor virtual, podendo realizar atividades dentro ou fora da escola. Esse modelo promove autonomia, personalização do aprendizado e aprofundamento em temas de interesse, com acompanhamento do tutor, sempre que necessário. A avaliação combina desempenho em atividades online e participação em sala de aula.



55 Modelo Flex

Modelo de ensino híbrido que permite o estudo individualizado e em ambiente virtual. Com o apoio de tutores, o aluno gerencia sua própria jornada de aprendizagem, acessando os conteúdos no tempo e formato que preferir. A avaliação considera a exposição do estudante de ser o protagonista de seu aprendizado e de alcançar os objetivos definidos para o seu percurso, comprovando assim a sua autonomia.



56 Oficina

Com o foco na "aprender fazendo", os alunos realizam atividades para aplicar os conhecimentos de determinado conteúdo. O professor desenvolve o tema, organiza os grupos e propõe a tarefa. Os estudantes colaboram, exploram e vivenciam situações como montar experimentos, criar textos, apresentações, protótipos, projetos criativos ou dramatizações. A avaliação considera a participação, a aplicação dos conceitos, a apresentação dos resultados e a discussão coletiva.





57 Olimpíadas Científicas

Os alunos participam de atividades teóricas e práticas, individuais ou em equipe, para resolver desafios nas áreas de ciências exatas e naturais. As etapas envolvem estudo, pesquisa, aplicação do conhecimento e apresentação de projetos para simpatizantes. Os alunos recebem apoio do professor, que orienta e estimula a troca de conhecimentos. A avaliação considerará a participação ativa, o trabalho em equipe e o aprendizado ao longo do processo.



58 Painel

A atividade permite organizar e expor informações, ideias ou trabalhos em grupo por meio de um painel visual. Pode ser usada para apresentar resultados de pesquisas, organizar conteúdos ou promover debates e reflexões. Estimula a colaboração, a criatividade e a capacidade de síntese do conhecimento. O professor orienta toda o processo, incentiva a participação e avalia a qualidade da conteúdo, a apresentação e o envolvimento dos alunos.



59 Pesquisa de Campo

Depois de ter os alunos se sentado diante com o contexto estudado, em comunidades, empresas, ambientes naturais ou institucionais. Os estudantes observam, coletam dados por entrevistas, questionários, fotos ou realizam experimentos in loco. O professor orienta os objetivos da pesquisa, sugere métodos de coleta e estimula a análise crítica. Avalia-se o planejamento da pesquisa, a coerência na análise dos dados e a capacidade de interpretação e apresentação das conclusões.



60 Phillips 66

Favorece o engajamento e a construção coletiva do conhecimento. A turma se organiza em grupos de seis integrantes sem seis minutos para gerar questionamentos sobre o tema proposto e mais seis minutos para socializá-los. Essa prática estimula a escuta, a argumentação e a reflexão. O professor conduz a dinâmica, auxilia na formulação de perguntas e avalia a participação, a colaboração do grupo e a relevância dos questionamentos produzidos.



61



Portfólio

Propõe o registro sistemático das produções e reflexões dos alunos ao longo do processo de aprendizagem, podendo ser realizado em cadernos, pastas ou plataformas digitais. O professor orienta a que deve ser incluído, estimula reflexões sobre a aprendizagem e oferece feedback contínuo. O portfólio permite acompanhar o progresso individual, promover a autorreflexão e identificar dificuldades. A avaliação considera a diversidade, qualidade e profundidade das reflexões.



62



Processo do Incidente

Promove investigação ativa de um incidente, sendo uma variação do Estudo de Caso. Os alunos recebem informações limitadas ou uma narrativa incompleta do professor. Em grupo, investigam, elaboram perguntas e reúnem evidências para identificar o problema. Depois, analisam dados, debatem alternativas e propõem soluções. O professor atua como facilitador no processo de aprendizagem e avalia a qualidade da investigação, a coerência da análise e a pertinência das soluções.



63



Produção de Podcast

Integra pesquisa, roteiro e comunicação oral. Em grupos, os alunos estudam um tema, elaboram roteiros, gravam e editam episódios, entrevistas, narrativas ou debates, compartilhando-os em plataformas digitais. O professor orienta o processo e conecta ao conteúdo da disciplina, podendo ser utilizado em Sala de Aula Invertida, promovendo protagonismo. Avalia-se o conteúdo, a colaboração do grupo e a capacidade de relacionar conceitos ao cotidiano.



64



Produção de Vídeos 66

Propõe a inversão das papéis em sala de aula, colocando os alunos como criadores de conteúdo. Em grupo, eles atuam como pesquisadores e roteiristas ao transformarem um tema em um produto audiovisual, enquanto o professor orienta de conceito à edição final. A atividade estimula a capacidade de síntese, comunicação e colaboração, podendo integrar-se à Sala de Aula Invertida. A avaliação considera domínio do conteúdo, organização do roteiro e originalidade da produção.



65



Quebra-cabeça

Favorece a aprendizagem cooperativa. O professor divide o conteúdo em segmentos e atribui uma parte a cada aluno. Após o estudo individual, os estudantes se reúnem para compartilhar e discutir suas partes e, como peças de um quebra-cabeça, integram os conhecimentos, tornando-se responsáveis pela aprendizagem coletiva. A prática desenvolve habilidades de comunicação e colaboração, e a avaliação considera tanto o domínio individual quanto a contribuição ao grupo.



66



Recordatório

Estimula a ressignificação sobre o conteúdo. O professor lança um tópico e os alunos, individualmente, escrevem tudo o que se lembram sobre o tema sem consulta. Em seguida, classificam suas anotações em três categorias: conheço, aprendi e quero conhecer. A prática fortalece a memória e ajuda o estudante a identificar lacunas de conhecimento. A avaliação foca na capacidade de autoavaliação.



67



Resolução de Problemas

A resolução colaborativa de problemas estimula os estudantes a investigar, discutir e propor soluções para desafios reais ou simulados. Individualmente ou em grupo, levantam hipóteses, pesquisam e desenvolvem respostas. O professor orienta o processo, oferece suporte, sugere recursos ou técnicas de geração de ideias e reconhece os avanços. Analisa-se a qualidade das soluções, a argumentação e o envolvimento dos participantes.



68



Robótica

Para aplicar conceitos de ciência, matemática e tecnologia de forma prática, os alunos se envolvem na construção de robôs, podendo integrar outras áreas do conhecimento. Em grupo, os estudantes experimentam, testam hipóteses e aprimoram suas criações, estimulando o raciocínio lógico, a colaboração e a criatividade na resolução de problemas reais. O professor propõe desafios e orienta o percurso. A avaliação considera os conteúdos envolvidos, a participação e a criatividade das soluções.





69 Roda de Conversa

A sala de aula é transformada em um espaço de diálogo democrático. Os alunos se reúnem em círculo para compartilhar conhecimentos prévios e debaterem um tema. A atividade deve incluir a problematização e a construção conjunta de significados. O professor propõe o tema e uma questão desafiadora, atuando como mediador. A avaliação considera a qualidade da argumentação, o respeito às ideias e a capacidade de aprofundar a discussão.



70 Rotação Individual

Modelo de ensino híbrido que permite ao aluno avançar em seu próprio ritmo, seguindo atividades individualizadas, diferenciando-se da rotação por estações, que ocorre em grupo. O aluno escolhe ou é orientado pelo professor sobre quais estações participar, contemplando atividades presenciais ou online, conforme seu perfil e objetivos de aprendizagem. O professor acompanha, identifica dificuldades e interviém quando necessário. Avalia-se o cumprimento das atividades e o desenvolvimento do estudante.



71 Rotação por Estação

Os alunos passam por diferentes "estações" de aprendizagem dentro da sala, cada uma com atividades variadas online e offline. As estações podem envolver leitura, experimentos, jogos, tecnologia ou atividades estereotípicas. O professor planeja, orienta e apoia os alunos. A rotação favorece a aprendizagem ativa, o protagonismo e o engajamento. A avaliação pode ocorrer em cada estação ou ao final, considerando participação, qualidade da ajuda e desempenho nas tarefas.



72 Sala de Aula Invertida

O aluno estuda previamente, e a aula se torna um espaço de aprendizagem dinâmica, envolvendo perguntas, discussões e práticas. O professor estimula o estudo prévio e aproveita o tempo em sala para trabalhar as dúvidas, em vez de expor o conteúdo. Durante a aula o professor pode fazer uma breve apresentação do material, intercalada com debates e exercícios. A avaliação considera o estudo prévio, aplicação dos conceitos e participação nas atividades práticas.





Seminário

Combina pesquisa, apresentação e debate. Os alunos, individualmente ou em grupo, estudam um tema e apresentam de forma estruturada suas descobertas à turma. O foco é o debate subsequente, em que os colegas contribuem com perguntas e referências, enquanto quem apresenta lidera a discussão. A prática promove o desenvolvimento da autonomia e a capacidade de expressão. Avalia-se a rigor da pesquisa e a habilidade de conduzir a construção coletiva do conhecimento.



Simpósio

Promove a elaboração de um conhecimento amplo sobre um determinado tema. Vários grupos ou alguns estudantes se tornam "especialistas" em subtemas e apresentam suas pesquisas para o público convidado para o simpósio. O professor orienta as pesquisas, enquanto os alunos moderam o debate que conecta as diferentes visões. A avaliação considera a qualidade das pesquisas individuais e a capacidade do grupo de construir uma visão coletiva e completa do tema.



Storytelling

A contação de histórias combina a expressão oral e escrita para facilitar o aprendizado. O professor pode narrar aneddotas para explicar conceitos complexos, e, de forma ativa, os alunos, com a mediação do professor, também podem criar narrativas para organizar e apresentar conhecimentos sobre um determinado tema. Essa prática estimula imaginação, memória e empatia. A avaliação considera a clareza da história e a criatividade com que o conteúdo foi integrado na narrativa.



Tempestade Cerebral (Brainstorm)

Estimula a colaboração e a participação ativa na geração de ideias. Realizada em grupos ou com toda a turma, inicia-se com a apresentação de um desafio ou problema. Os alunos propõem livremente o maior número possível de ideias, registradas em quadro, post-its ou plataformas digitais. O professor conduz a seleção e a aprofundamento das propostas, conectando-as ao conteúdo. A avaliação considera originalidade, relevância e participação individual e em grupo.





77 Timeline (Linha do Tempo)

Organiza eventos de forma cronológica em uma ferramenta visual, como um cartaz, mural ou infográfico. O professor lança um tema, e os alunos, individualmente ou em grupo, identificam marcos históricos, fatos ou etapas de um processo. A construção da linha do tempo ajuda a visualizar a evolução do tema e a compreender as relações de causa e efeito entre os eventos. Avalia-se a lógica na organização e a clareza na apresentação.



78 Tutoria

Alunos com maior proficiência ajudam um determinado conteúdo ou habilidade, ensinam os colegas com apoio do professor. A tutoria pode ocorrer presencialmente ou de forma virtual, por meio de apresentações, vídeos, roteiros, simulações ou explicações individuais. Essa prática promove protagonismo, cooperação e aprendizagem entre pares. O professor acompanha a preparação e execução, avaliando a clareza das explicações, a colaboração entre pares e o desenvolvimento de todos os envolvidos.



79 World Café

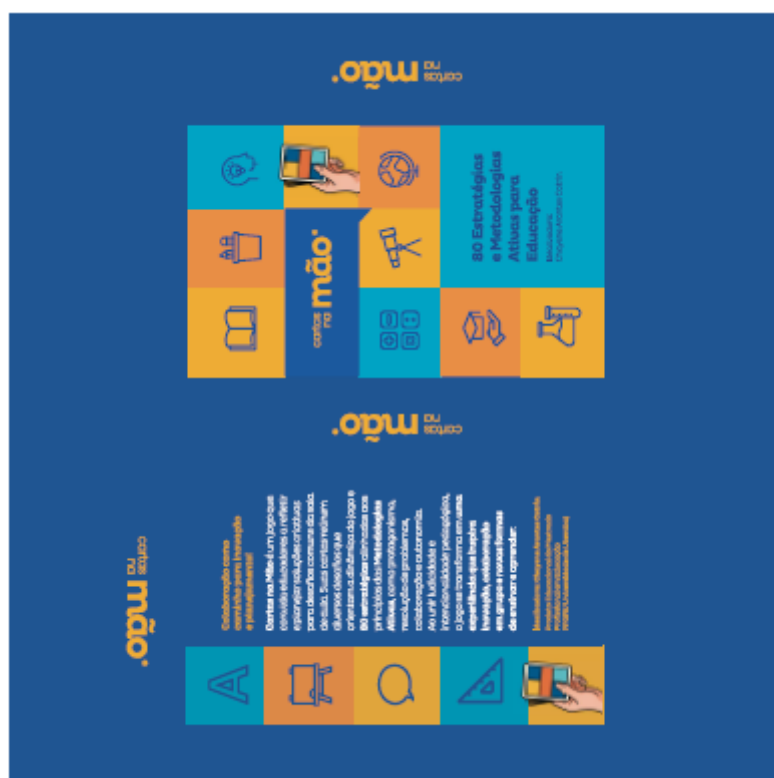
Organiza diálogos colaborativos em grupos pequenos. Os participantes, em mesas, debatem sobre um tema central e, em intervalos regulares, mudam de mesa para compartilhar suas ideias com novos grupos. A dinâmica continua até que todos tenham rotado pelas mesas e construíram uma síntese da discussão. Essa prática promove a conexão de diferentes pontos de vista e é ideal para explorar temas complexos. Avalia-se a participação, capacidade de síntese e qualidade das ideias geradas.



80 Mapeamento das Causas

Representação visual de um mapa de causas e efeitos. O professor apresenta um problema complexo e os alunos, em grupo, e sistematiza a criação de um mapa, trazem uma rede de causas interligadas, mostrando como diferentes fatores levam ao sintoma central. A prática desenvolve o pensamento sistêmico e a análise detalhada. A avaliação, em grupo ou individual, considera a lógica e a clareza do mapa construído.





UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



_____ (local) _____ de _____ de 20__.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa: _____

Título do projeto: Estudo investigativo sobre as metodologias ativas enquanto prática pedagógica no contexto da sala de aula.

Instituição: Universidade de Uberaba – UNIUBE, Avenida Afonso Pena, 1177, Centro, Uberlândia, Minas Gerais, CEP: 38400-706, telefone (34) 3291-5688.

Responsável: Chayene Arantes Cotrin, (34) 9 9198-7334 e e-mail chayenecotrin@gmail.com. **CEP-UNIUBE:** Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C sala 2C09 – Campus Aeroporto: 38055-500- Uberaba/MG, tel: 34-3319-8816; e-mail: cep@uniube.br O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 08h às 12h.

Você está sendo convidado para participar do projeto “**Estudo investigativo sobre as metodologias ativas enquanto prática pedagógica no contexto da sala de aula**”, de responsabilidade do(a) Prof(a). Dr(a). Henrique Campos Freitas, Professor de Ensino Superior.

Este projeto tem como objetivo principal investigar o panorama das metodologias ativas, buscando compreender como essas abordagens podem apoiar os professores da Educação Básica em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Para atingir esse objetivo, propõe-se mapear as metodologias mais citadas na literatura acadêmica, realizar uma revisão sistemática com base em fontes confiáveis, e investigar, por meio de questionários e grupos focais, o uso dessas metodologias por professores, identificando os principais desafios e benefícios. Como resultado final, será desenvolvido um produto educacional lúdico, na forma de um jogo de tabuleiro, que visa facilitar a adoção dessas práticas pedagógicas. A relevância deste projeto se justifica pelo crescente interesse da comunidade acadêmica e educacional na adoção de metodologias ativas, uma vez que, essas práticas promovem maior participação dos estudantes no processo de aprendizagem, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico, da colaboração e da autonomia.

Para participar da pesquisa você deverá responder a um questionário entregue pela pesquisadora durante o encontro presencial do curso de Mestrado/Doutorado da UNIUBE, realizado nas dependências da instituição, campos Uberlândia/MG. Você receberá durante o encontro o formulário em formato impresso, folha A4 em um envelope pardo, contendo vinte perguntas, sendo dezesseis fechadas e quatro abertas, sendo perguntas simples que visam compreender a percepção dos professores sobre o uso das Metodologias Ativas na Educação Básica. O tempo estimado para a conclusão do questionário é de, aproximadamente 15 minutos, e deverá ser preenchido durante o dia do encontro presencial entre 09 horas e 17 horas conforme calendário do programa, e deverá ser entregue em envelope lacrado para a pesquisadora ao final do dia.

Após o encerramento do prazo de resposta, vamos consolidar e analisar os dados coletados em planilha de Excel e os resultados serão devidamente arquivados e acessados apenas pela pesquisadora e seu orientador. O arquivo salvo ficará arquivado com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos e após esse tempo será apagado. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando ela for finalizada.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento e também não terá nenhum custo. Isso não o impede de solicitar ressarcimento ou indenização, caso a sua participação na pesquisa lhe cause algum dano.

Você poderá ter os seguintes benefícios por participar dessa pesquisa: receber os resultados da pesquisa desenvolvida na dissertação, juntamente com o produto educacional em formato digital que será disponibilizado gratuitamente na plataforma EduCapes após a conclusão do estudo. Além disso, os benefícios indiretos incluem a contribuição com informações sobre diversas metodologias ativas mapeadas na pesquisa e o acesso a dados relevantes sobre o tema da pesquisa.

Por participar desta pesquisa você está sujeito aos seguintes riscos: Receio de exposição e quebra de sigilo ao preencher os formulários. Além disso, o cansaço devido ao tempo gasto ao responder as perguntas dos questionários. Como os formulários serão aplicados presencialmente, é importante considerar possíveis constrangimentos ou desconfortos para os participantes ao responderem às perguntas.

Os riscos mencionados são considerados mínimos, e para reduzi-los, foram estabelecidas medidas preventivas. Não serão divulgados dados pessoais ou informações que possam identificar os participantes ou suas respectivas instituições de ensino. Nos comprometemos a tomar todas as medidas para garantir a confidencialidade e a não divulgação (anonimização) dos seus dados pessoais quando do desenvolvimento e, sobretudo, divulgação da pesquisa, de acordo com o art. 7.º, inciso IV da LGPD. Os participantes terão total liberdade para optar por não responder as questões que considerarem inadequadas, independentemente do motivo, em conformidade com as normas e diretrizes da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Você pode parar de participar a qualquer momento, ou pedir que uma determinada atividade não seja realizada, ou que a sua participação na pesquisa seja interrompida a qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Você tem a liberdade de entrar em contato com o pesquisador sempre que julgar necessário. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade será imposta a você.

Caso participe dessa pesquisa, você poderá ter acesso aos resultados encontrados, quando ela for concluída. Para isso deixe um e-mail para envio:

Você receberá uma via desse termo, assinada por você e pelo responsável pela pesquisa, rubricada em todas as páginas, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles. Neste documento também consta o endereço, telefone e e-mail do CEP-UNIUBE, que avaliou e aprovou este projeto. Sinta-se à vontade para entrar em contato.

Nome do participante/responsável e assinatura

Pesquisadora: Chayene Arantes Cotrin

Orientador: Prof. Dr. Henrique Campos Freitas

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTUDO INVESTIGATIVO SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Pesquisador: Chayene Arantes Cotrin

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84558024.8.0000.5145

Instituição Proponente: Sociedade Educacional Uberabense

Patrocinador Principal: Sociedade Educacional Uberabense

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.252.244

Apresentação do Projeto:

Trata-se da Segunda apresentação de proposta “ESTUDO INVESTIGATIVO SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA”

Pesquisador Responsável: Chayene Arantes Cotrin

Pendencia em 18/11/2024 -

“Correção na proposta do Item “Avaliação dos Riscos e Benefícios; e dos documentos TCLE 1 e TCLE2. Quanto à citação da resolução CNS 196/96-V, corrigir para a CNS 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução CNS 196/96, como também a 303/2000 e 404/2008 foram revogadas em 12 de dezembro de 2012, sendo substituída pela Resolução CNS 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

- Incluir carta de autorização do programa de pós-graduação para aplicação da pesquisa com os alunos do programa”

Retira-se da proposta: “A orientação metodológica deste estudo consiste em uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo investigativo e aplicado. Será realizado um levantamento do estado atual do conhecimento sobre as metodologias ativas no contexto da Educação Básica, por meio de uma revisão sistemática da literatura disponível sobre o tema

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2C09 - Campus Aeroporto

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

complementando com os instrumentos de questionário e o Grupo Focal para identificar a percepção dos professores.

A integração desses métodos tem como objetivo obter uma visão abrangente da temática Metodologias Ativas, combinando a pesquisa bibliográfica com a análise dos dados coletados por meio do Grupo Focal e questionário aplicado junto aos professores da Educação Básica.... O público-alvo da pesquisa será composto por alunos egressos e em curso do Programa de PósGraduação Profissional em Educação, nas modalidades de Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica e Doutorado Profissional em Educação, ambos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) oferecidos pela Universidade de Uberaba -

retira-se da proposta

Retira-se da Proposta

Critério de Inclusão:

O público-alvo desta pesquisa compreende os alunos egressos e em curso do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, nas modalidades de Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica e Doutorado Profissional em Educação, ambos do Programa de PósGraduação Profissional em Educação (PPGPE) oferecidos pela Universidade de Uberaba, UNIUBE, campus Uberlândia/MG, no ano de 2024. Especificamente, serão convidados a participar os alunos das turmas 08, 09, 10 e 11 do Mestrado e 01 e 02 do Doutorado. O perfil predominante das turmas é composto por educadores em exercício na rede pública de Educação Básica, lecionando em diferentes disciplinas, funções e etapas de ensino, e distribuídos em diferentes localidades do Brasil, com destaque para o estado de Minas Gerais e Goiás. No que tange ao quantitativo de respondentes, o programa atualmente conta com uma média de 40 alunos ativos e 50 egressos, dados a serem confirmados quando a pesquisa for devidamente autorizada pela coordenação do curso, através do ofício protocolado e disponibilizado ao comitê de ética. O critério de inclusão para participação no questionário e no Grupo Focal restringe-se aos alunos que estão cursando Mestrado e Doutorado que atuam como educadores e/ou gestores na Educação Básica. Essa delimitação do público alvo visa proporcionar uma compreensão abrangente sobre a temática da pesquisa, sem restrições geográficas ou enfoque exclusivo em uma etapa de ensino específica, refletindo, assim, a diversidade existente entre os profissionais da Educação Básica no contexto nacional.

Critério de Exclusão:

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2C09 - Campus Aeroporto	
Bairro: Universitário	CEP: 38.055-500
UF: MG	Município: UBERABA

Os critérios de exclusão da pesquisa por questionário abrangem alunos que não estejam matriculados ou formados no Programa de Pós-Graduação da UNIUBE e profissionais que não estejam atuando na Educação Básica. Esses participantes não atendem aos critérios estabelecidos para responder ao questionário.

Por outro lado, para participar do Grupo Focal mencionado anteriormente, o critério de exclusão é o mesmo do questionário, com a adição de que os participantes devem estar matriculados no Programa de Mestrado ou Doutorado oferecido pela UNIUBE. Essa seleção visa garantir a relevância e a consistência dos dados coletados, concentrando-se especificamente na percepção e experiência de profissionais envolvidos diretamente no

contexto educacional básica abordado pela pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Retira-se da Proposta:

Objetivo Primário:

Investigar o panorama das metodologias ativas, buscando compreender como essas abordagens podem auxiliar os professores da Educação Básica enquanto práticas pedagógicas no contexto da sala de aula.

Objetivo Secundário:

- Realizar um mapeamento das metodologias ativas mais citadas e recomendadas na literatura acadêmica, com o objetivo de facilitar o processo de pesquisa e de adoção dessas práticas pedagógicas pelos professores.
- Realizar uma revisão sistemática da literatura, utilizando fontes confiáveis como os repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).
- Investigar, empiricamente, o uso de metodologias ativas por professores da Educação Básica, identificando, por meio de questionário, as metodologias mais conhecidas e mais utilizadas em sala de aula, bem como analisar os benefícios e desafios enfrentados na aplicação dessas práticas pedagógicas.
- Desenvolver um produto educacional lúdico, em formato de jogo de tabuleiro como recurso educacional, a fim de disponibilizar aos professores uma ferramenta que facilite o processo de pesquisa e adoção das metodologias ativas como práticas pedagógicas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Retira-se da proposta:

Riscos:

Os riscos da pesquisa podem incluir o receio de exposição e a quebra de sigilo ao preencher os

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2C09 - Campus Aeroporto

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

formulários.

Além disso, o cansaço devido ao tempo gasto ao responder as perguntas do questionário também é considerado um possível risco. Como os formulários serão aplicados presencialmente, é importante considerar possíveis constrangimentos ou desconfortos para os participantes ao responderem às perguntas. Para mitigar tais riscos, a participação será completamente opcional, e todas as questões dos formulários serão de caráter opcional, não obrigando os participantes a responderem as perguntas com as quais não se sintam confortáveis. Isso permite que os participantes preencham somente as questões com as quais concordarem e se sintam à vontade para responder.

Os riscos mencionados são considerados mínimos, e para reduzi-los, foram estabelecidas medidas preventivas. Não serão divulgados dados pessoais ou informações ou imagens que possam identificar os participantes ou suas respectivas instituições de ensino e assim garantir a confidencialidade e a não divulgação (anonimização) dos dados pessoais dos participantes durante o desenvolvimento e divulgação da pesquisa, de acordo com o art. 7.º, inciso IV da LGPD.

Benefícios:

Os respondentes do questionário e os participantes do Grupo Focal serão beneficiados diretamente ao receber os resultados da pesquisa desenvolvida na dissertação, juntamente com o produto educacional em formato digital que será disponibilizado gratuitamente na plataforma EduCapes após a conclusão do estudo. Além disso, os benefícios indiretos incluem a contribuição com informações sobre diversas metodologias ativas mapeadas na pesquisa e o acesso a dados relevantes sobre o tema da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de estudo com abordagem qualitativa, por meio de um estudo investigativo e aplicado. A pesquisadora aponta os critérios de inclusão “O critério de inclusão para participação no questionário e no Grupo Focal restringe-se aos alunos que estão cursando Mestrado e Doutorado que atuam como educadores e/ou gestores na Educação Básica.” Dá obtenção dos dados a pesquisadora descreve “O questionário contará com oito perguntas, sendo seis fechadas e duas com campo aberto para comentários adicionais que os participantes considerem relevantes. O encontro do Grupo Focal não será gravado ou filmado, e nenhum registro que possa identificar os participantes será incluído na pesquisa, apenas

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2C09 - Campus Aeroporto

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

Página 04 de 06

UF: MG

Município: UBERABA

informações coletadas pelo questionário serão utilizados na pesquisa.” Na avaliação dos riscos lê-se “Os riscos mencionados são considerados mínimos, e para reduzi-los, foram estabelecidas medidas preventivas. Não serão divulgados dados pessoais ou informações ou imagens que possam identificar os participantes ou suas respectivas instituições de ensino e assim garantir a confidencialidade e a não divulgação (anonimização) dos dados pessoais dos participantes durante o desenvolvimento e divulgação da pesquisa, de acordo com o art. 7.º, inciso IV da LGPD”

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos: folha de rosto, devidamente assinada; formulário PB; cópia do projeto de pesquisa; cronograma; TCLE1 e TCLE2, adequado em seus termos; Formulário e Pesquisa Grupo Focal; Formulário Questionário da Pesquisa; Carta de Declaração de Pesquisa, assinada pela pesquisadora. Carta de autorização da Pesquisa (assinada pelo pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão.

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Proposta aprovada, salvo melhor juízo deste comitê

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 27/11/2024, a proposta foi aprovada ad referendum, conforme parecer do relator, e será informada aos membros do comitê na próxima reunião, conforme o artigo 16, parágrafo 4º, da Resolução nº 674, de 6 de maio de 2022.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2451572.pdf	21/11/2024 19:02:48		Aceito
Outros	Carta de Autorização da Pesquisa.pdf	21/11/2024 19:01:52	Chayene Arantes Cotrin	Aceito
Declaração de concordância	Declaração de Concordância.pdf	21/11/2024 19:01:27	Chayene Arantes Cotrin	Aceito
Outros	Outros Ajustes Parecer.pdf	21/11/2024 19:00:21	Chayene Arantes Cotrin	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	Termo de Consentimento Livre Grupo Focal.pdf	21/11/2024 18:57:56	Chayene Arantes Cotrin	Aceito

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Continuação do Parecer: 7.252.244

Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreGrupoFocal.pdf	21/11/2024 18:57:56	Chayene Arantes Cotrin	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreQuestionario.pdf	21/11/2024 18:57:44	Chayene Arantes Cotrin	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodePesquisaAjusteparagrafoRiscos.pdf	21/11/2024 18:57:29	Chayene Arantes Cotrin	Aceito
Outros	FormularioPesquisaGrupoFocal.pdf	07/11/2024 10:36:55	Chayene Arantes Cotrin	Aceito
Outros	FormularioQuestionariodaPesquisa.pdf	07/11/2024 09:12:19	Chayene Arantes Cotrin	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	07/11/2024 08:52:52	Chayene Arantes Cotrin	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 27 de Novembro de 2024

Assinado por:
NELSON RANNIERI
TIRONE
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2C09 - Campus Aeroporto

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA