
METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÁTICA: EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA

ACTIVE METHODOLOGIES IN PRACTICE: EXPERIENCES AND POSSIBILITIES IN CONTINUING EDUCATION

METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA PRÁCTICA: EXPERIENCIAS Y POSIBILIDADES EN LA FORMACIÓN CONTINUA

Luiz Martins Junior¹Kelly Cristina Onofri²Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins³

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar as ações desenvolvidas com docentes de uma unidade escolar pública, visando o uso das metodologias ativas integradas às tecnologias e à cultura digital nas práticas pedagógicas contemporâneas. Nesse contexto, descreve-se uma proposta implementada em um curso de formação continuada que buscou estabelecer diálogos reflexivos sobre os processos de ensino e aprendizagem, mediante oficinas intituladas “Metodologias Ativas na Prática”. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa do tipo relato de experiência, que envolveu a participação de 52 professores de uma escola pública catarinense durante outubro e novembro de 2021. Os resultados indicam que as oficinas temáticas contribuíram para propiciar a aquisição de saberes específicos, a troca de experiências coletivas e o fortalecimento do repertório didático acerca das metodologias ativas. Conclui-se que tais espaços de formação são fundamentais para a ressignificação do fazer docente e para a efetiva integração dos dispositivos tecnológicos no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas. Tecnologias Digitais. Formação Continuada.

Submetido em: 05/01/2026 – **Aceito em:** 15/08/2026 – **Publicado em:** 20/09/2026

¹ Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciado em Geografia pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3459-2182>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8358618581829653>. E-mail: luizjunior1189@gmail.com.

² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Licenciada em Geografia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8298-5314>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1331386880653845>. E-mail: kellyonofri@gmail.com.

³ Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Licenciada em Geografia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2875-2883>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9214555519844880>. E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the actions developed with teachers from a public school, aiming at the use of active methodologies integrated with technologies and digital culture in contemporary pedagogical practices. Within this context, we describe a proposal implemented in a continuing education course that sought to establish reflective dialogues on teaching and learning processes through workshops entitled “Active Methodologies in Practice.” Methodologically, a qualitative experience report approach was adopted, involving 52 teachers from a public school in Santa Catarina, Brazil, during October and November 2021. The results indicate that the thematic workshops contributed to the acquisition of specific knowledge, the exchange of collective experiences, and the strengthening of the didactic repertoire regarding active methodologies. We conclude that such training spaces are fundamental for reshaping teaching practices and effectively integrating technological devices into daily school life.

KEYWORDS: Active Methodologies. Digital Technologies. Continuing Education.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar las acciones desarrolladas con docentes de una unidad escolar pública, orientadas al uso de las metodologías activas integradas a las tecnologías y a la cultura digital en las prácticas pedagógicas contemporáneas. En este contexto, se describe una propuesta implementada en un curso de formación continua que buscó establecer diálogos reflexivos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante talleres titulados “Metodologías Activas en la Práctica”. Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo de tipo relato de experiencia, que involucró la participación de 52 profesores de una escuela pública catarinense durante octubre y noviembre de 2021. Los resultados indican que los talleres temáticos contribuyeron a propiciar la adquisición de saberes específicos, el intercambio de experiencias colectivas y el fortalecimiento del repertorio didáctico en torno a las metodologías activas. Se concluye que dichos espacios de formación son fundamentales para la resignificación de la práctica docente y para la integración efectiva de los dispositivos tecnológicos en el cotidiano escolar.

PALABRAS CLAVE: Metodologías Activas. Tecnologías Digitales. Formación Continua.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entendemos a formação continuada como um processo fundamental para o aperfeiçoamento das práticas docentes e a qualificação do exercício profissional. Trata-se de uma política educacional essencial, debatida recorrentemente no âmbito das secretarias estaduais e municipais de Educação. Todavia, este campo tem sido tensionado por reformas curriculares que, muitas vezes, respondem a uma lógica mercantil e empresarial, priorizando a eficiência técnica em detrimento da autonomia intelectual do professor. Conforme apontam Pucci e Antunes-Souza (2021), a influência de grupos privados na esfera pública pode induzir a uma desprofissionalização docente, ao reduzir a formação a um conjunto de competências e habilidades pragmáticas voltadas apenas às demandas do mercado.

A inclusão de um projeto de formação continuada no calendário escolar faz-se necessária, pois sua promoção vislumbra-se como uma possibilidade de qualificar e diversificar as práticas instrutivas. Diante deste panorama, organizamos uma proposta de formação com o



objetivo de estruturar práticas de ensino que utilizassem as potencialidades das metodologias ativas. Tal iniciativa possibilitou aos professores explorarem novos desenvolvimentos práticos e, em etapas específicas, utilizar as Tecnologias digitais como apoio à construção de conhecimentos curriculares.

As Metodologias Ativas emergiram como uma contraposição direta às abordagens tradicionais e clássicas de ensino. Esse movimento expandiu sua capilaridade no ambiente educacional impulsionado pelo avanço das Tecnologias digitais, que passaram a oferecer possibilidades diversificadas devido seu caráter multifacetado, flexível e dinâmico para enriquecer as estratégias de ensino (SILVA; CAMARGO, 2015). O emprego dessas abordagens no ensino provê um repertório de mecanismos didáticos que, frequentemente, resulta em um envolvimento dos estudantes superior aos métodos convencionais didáticos, promovendo uma apropriação de conhecimentos baseada na colaboração, na autonomia e na imersão em uma cultura digital crítica, reflexiva e participativa.

Sob essa perspectiva, as metodologias ativas consolidam uma tendência de transformação nos processos de ensino-aprendizagem ao integrar recursos digitais e estratégias didáticas inovadoras (BACICH; MORAN, 2018). Nesse sentido, tais abordagens deixam de ser compreendidas como um modismo passageiro ou uma imposição externa à Educação, assumindo o papel de uma mudança estrutural necessária. Essa evolução visa atender às demandas de estudantes que, intrinsecamente, pertencem à cultura digital, exigindo práticas educativas que dialoguem com sua realidade e promovam uma aprendizagem significativa.

A aplicação das metodologias ativas alicerça-se em fundamentos teóricos estabelecidos por educadores clássicos como John Dewey e Jean Piaget. Dewey (2007), por exemplo, destaca a importância da experiência e do aprendizado baseado em problemas reais, promovendo uma Educação voltada à vida democrática. Piaget (1972), por sua vez, enfatiza o desenvolvimento cognitivo por meio da interação ativa com o ambiente, permitindo que os alunos construam o próprio conhecimento.

Nesse contexto, Castells (2016) em diálogo com Lévy (2010) argumentam que, diante da era da conexão e das transformações tecnológicas, a escola precisa se reinventar, potencializando um ensino baseado na decodificação crítica da informação e no pensamento criativo. A inserção das tecnologias digitais na Educação, sob a perspectiva da cultura digital, torna-se um desafio complexo. Esse desafio abrange tanto o papel institucional da escola quanto às formas de implementar tais dispositivos como recursos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, frente à constante dinamicidade dos ecossistemas digitais disponíveis.

Com o objetivo de apresentar as possibilidades práticas das metodologias ativas em sala de aula, foi organizado um curso de formação continuada em formato de oficinas pedagógicas. A atividade contou com a participação de 52 professores de uma escola estadual de Ensino



Médio situada no litoral norte catarinense, proporcionando-lhes a oportunidade de conhecer, renovar e aprofundar práticas pedagógicas.

O caráter singular desta experiência está diretamente relacionado ao fato de a escola integrar o grupo de 120 unidades piloto na implementação do Novo Ensino Médio no estado de Santa Catarina. Essa condição institucional não foi um dado neutro: ela configurou o perfil dos participantes, a urgência temática da formação e a abertura da gestão escolar para propostas inovadoras. As escolhas metodológicas (rotação por estações, uso de ferramentas digitais interativas, integração entre teoria e prática) responderam diretamente a esse contexto, buscando oferecer aos docentes vivências que pudessem ser transpostas para as novas configurações curriculares do Ensino Médio. Ignorar essa condição seria reduzir o relato a uma receita genérica; assumi-la e o que confere ao texto seu caráter situado e sua contribuição específica ao campo.

Sendo assim, a estrutura do texto contempla a exposição dos suportes teóricos que fundamentaram as oficinas pedagógicas, a descrição do roteiro de atividades e a discussão acerca do papel dos saberes docentes frente a esse cenário, com o encerramento dedicado às considerações finais.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONJUNTURA DIGITAL

A formação continuada tem ocupado lugar central no debate em nível nacional devido às alterações curriculares impostas pela lógica mercantil/empresarial que tem invadido e tentado conduzir a política educacional. Desde os anos 1990 temos visto interesses e organizações neoliberais tentando ocupar um lugar que a rigor, por competência e ancoragem legal, destina-se aos profissionais da Educação. Todavia, nos últimos três anos, temos observado o quanto o governo e os empresários interessados em vender todo o patrimônio público, em especial, a Educação pública, têm se apropriado do que deveria ser salvo melhor juízo, capitaneado pela área da Educação.

Pucci e Antunes-Souza (2021) citam que as atuais mudanças sob influência de instituições/associações/órgãos públicos e privados, abrem espaço para o retorno ao tecnicismo pedagógico, impulsionam a desprofissionalização docente e defendem a formação inicial e continuada baseada em habilidades e competências.

O termo “formação continuada”, em sua gramática pedagógica, deve ser entendido como um processo em *continuum* ao qual o professor está constantemente entrelaçado com a dinâmica escolar e pedagógica. Trata-se de um dispositivo capaz de ampliar e romper os limites didáticos, significando um espaço-tempo de aprendizagem que se concretiza na articulação



entre: Teoria e Prática; Universidade e Educação Básica e Analógico e Digital. Nesse sentido, é importante o professor estar praticando, aprendendo e se apropriando de conhecimentos gerais e específicos que abrangem a política educacional, o currículo, a avaliação, o fazer docente, o cotidiano escolar, a aprendizagem e, até mesmo, a cultura estudantil e digital.

Vivemos em tempos e espaços marcados pela cibercultura, o digital tornou-se uma espécie de extensão do corpo humano e o tecnicismo digital/midiático passou a influenciar e interferir diretamente nas relações humanas e sociais e, assim, exigindo de cada indivíduo se reinventar e criar formas de se relacionar e viver em sociedade (RIPA; UNGLAUB, 2020). A Educação, nesse processo, também sofreu mudanças, pois o ato educativo sempre reflete as relações societárias em nível macro e micro social.

Nesse contexto, o trabalho em rede, a aprendizagem colaborativa, as interações e partilha de pontos de vista e saberes passou a configurar tanto possibilidades, como também desafios para o trabalho docente e, inclusive os desafios para pensar as práticas de formação continuada. A aprendizagem na sala de aula a partir da fusão das tecnologias digitais e as novas formas de ensinar e aprender (WAIDEMAN; CARGNIN, 2021), provoca também que o processo de ensino-aprendizagem supere a lógica do “uso pelo uso” e a lógica transmissiva de conteúdos, na medida em que o aprender se constrói pela via da conectividade de conhecimento e da criação de conhecimento colaborativo (MORAN, 2013).

Esse panorama exige novos papéis docentes e reformulações na formação de professores. Afinal, a configuração digital gerou novas dinâmicas de ensino e aprendizagem, exigindo do professor a se redescobrir como um profissional criativo, atuante e conectado a um ambiente educacional caracterizado pela interatividade e multidisciplinaridade (GARCIA FILHO, 2021).

Tomando como eixo epistemológico a concepção de formação continuada como expressão de um processo constante e de contato com os conhecimentos científicos e culturais, entendemos que ela representa uma prática que deriva de aprendizados atualizados que impactam diretamente na dinâmica dos processos pedagógicos e na busca de atender às necessidades da Educação contemporânea.

Pucci e Antunes-Souza (2021) citam que a formação continuada se refere a uma extensão formativa da formação inicial que envolve sujeitos, práticas, fazeres e inclui momentos de aprendizagens de conhecimentos que não foram absorvidos e/ou mencionados durante o percurso formativo na universidade. Essa aposta no potencial da formação continuada converge com as ideias de Tozetto (2019), que a define como um processo de renovação e nutrição capaz de expandir o repertório profissional, cultural e pessoal do docente.



Nessa perspectiva, a relevância da formação continuada na trajetória da docência pode ser considerada como mola propulsora que provoca modificações significativas no trabalho docente, pelos fatos: de minimizar o distanciamento do professor em relação a conhecimentos atuais, bem como de novas práticas e metodologias desafiadoras; pelo fato de que possibilita superar o isolamento docente, haja vista que o processo de formação continuada vivido *in loco*, isto é, na concretude do cotidiano escolar, portanto, no chão da escola; e, permite que os professores, em relação e interação face a face, possam trocar pontos de vista, revisitar suas práticas, estudar e debater juntos os sucessos, os desafios e as conquistas vividas no percurso formativo.

Acrescenta-se, entretanto, nessa reflexão, que a formação continuada se encontra intrinsecamente ligada a um espaço de procura por alternativas pedagógicas com outros professores e troca de saberes. O aprender nesse contínuo processo se dá em uma trama coletiva, num fazer docente partilhado. Nessa rede comunicativa e colaborativa, problemas são refletidos e, muitas vezes, solucionados. São feitas transposições didáticas sobre aspectos que antes pareciam planar apenas no discurso pedagógico. Ao se fortalecer a constituição da identidade docente, é possível contribuir para que os professores se apropriem de competências e habilidades educativas para atender os novos desafios e as novas demandas do trabalho docente (FERREIRA; CASTRO, 2019).

Com base nas interpretações de Ferreira e Castro (2019), podemos contextualizar que a formação continuada configura ser um espaço singular do exercício profissional docente que se dá num constructo processo em que os professores possam ter espaços de escuta e fala, para aprender e reaprende e interagir, assim, se recria enquanto profissional.

Nessa perspectiva, esse espaço mostra-se transformador ao ponto de colocar em xeque o que foi assimilado ou negligenciado na formação inicial. A transformação ocorre na medida em que se possibilita a ressignificação de saberes técnicos e pedagógicos, o desenvolvimento de habilidades e competências específicas, e a construção de um olhar holístico e contextualizado. Assim, rompe-se com binômios lineares e reducionistas, tais como o “aprender a aprender”, a dicotomia teoria-prática ou a prática pela prática. Ao analisar as tecnologias digitais na formação continuada, constata-se que está se realiza plenamente no âmbito das racionalidades técnica, crítica e criativa, abrangendo, principalmente, a dimensão pedagógica (JONASSEN, 2007).

A abordagem técnica é entendida como aquisição de conhecimentos operacionais inerentes às tecnologias digitais, como por exemplo, aprender a ligar uma máquina e explorar os *softwares* educativos. O enfoque na racionalidade técnica não se exclui do processo formativo, na medida em que é pela dimensão técnica da profissão que o professor “aprende o conteúdo, aprende fazendo, aprende praticando, aprende em serviço, aprende a aplicar o conteúdo e avalia o que aplicou” (DOURADO; SIQUEIRA, 2020, p. 845). Desenvolver a capacidade de



apreender os saberes técnicos no interior da formação continuada é superar a dicotomia entre o saber pedagógico e o saber da práxis docente (FORMOSINHO, 2016), a teoria e a prática e o saber e o saber fazer.

Sem dúvida, essa concepção constitui a base para a legitimação dos conhecimentos específicos considerados válidos a serem apreendidos pelos professores na formação continuada (COSTA, 2012). Eles definem o pensamento prático do professor, que precisa mobilizar os recursos pedagogicamente e selecionar didaticamente no ato educativo, de que forma aplicar, ensinar, quando e com quem utilizar as tecnologias digitais (MAGALHÃES, 2002).

Em conformidade com a racionalidade técnica representada pelo ensino dos conhecimentos, alimentada e potencializada pelo pensamento científico-pedagógico, a consciência crítica na prática formativa é materializada pela assimilação e produção de conhecimento crítico. A tradição crítica aplicada dentro do processo da formação continuada o professor detém o saber e domina as competências técnicas e pedagógicas de forma efetiva e criativa.

A reflexão sobre a abordagem crítica implica, necessariamente, refletir sobre as formas de representações, usos, metodologias e técnicas das tecnologias digitais no contexto da formação continuada. As representações e as suas múltiplas formas de usos e aplicações de maneira crítica possibilitam romper o determinismo tecnológico, desconstruir a prática mediatizada pelo entretenimento, superar o uso da informação pela informação, além do mais, romper “a utilização da técnica pela técnica, na busca da eficiência e da eficácia, das verdades absolutas e inquestionáveis e das evidências concretas” (ZANCAN et. al, 2003, p. 217).

Em consequência disso, os professores acabam compreendendo não só o contexto e a filosofia do conceito de tecnologias digitais, mas também, observando as diferentes formas e usos delas na prática educativa de forma consciente, pedagógica e criativa. Ou seja, a reflexão e análise das tecnologias digitais desenvolvida de forma crítica, propicia um entendimento específico e global acerca da validade, segurança, aplicabilidade e praticidade de determinadas tecnologias digitais na Educação.

Sendo assim, a formação continuada construída com pensamento crítico e mediada pelo processo reflexivo, potencializa a aprendizagem acerca dos conhecimentos sobre as tecnologias digitais. O repertório de saberes sobre o universo digital possibilita enfrentar e superar os desafios práticos/funcionais, superar a fragmentação e reducionismo que aprisiona a produção de conhecimento e buscar formas para ressignificar e contextualizar novas possibilidades didáticas mediadas pelas metodologias ativas. Nesse sentido, buscou-se trabalhar, como proposta do curso, o emprego de metodologias ativas e de tecnologias digitais na formação continuada. Com isso, proporcionou-se aos participantes a mediação e a

construção de conhecimentos teórico-metodológicos digitais embasados no que propõe o Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019).

PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS

A proposta do curso de formação continuada foi executada entre os meses de outubro e novembro de 2021, integrando as ações formativas da unidade escolar pesquisada. O curso derivou de uma diretriz da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, destinada exclusivamente às instituições que atuaram como unidades piloto na implementação do Novo Ensino Médio. As unidades piloto configuram-se como instituições de ensino que atuaram como laboratórios experimentais para a implementação das diretrizes do Novo Ensino Médio. Ao todo, 120 escolas distribuídas pelo território catarinense integraram esse grupo durante o biênio 2020-2021.

O foco central da formação residiu nas práticas de ensino pautadas em metodologias ativas, abrangendo a organização, estruturação e implementação do Novo Ensino Médio, sob o amparo de aportes teóricos e práticos. A carga horária total da formação foi de 38 horas, distribuídas ao longo de seis semanas.

A oficina intitulada “Metodologias Ativas na Prática” representou uma das etapas desse percurso, com duração de cinco horas. Ministrada por dois pesquisadores convidados, a atividade ocorreu de forma presencial e contou com a participação de 52 professores (43 mulheres e 9 homens), com idades entre 25 e 55 anos. No que se refere ao vínculo empregatício, o grupo era composto por 28 servidores efetivos e 24 contratados em caráter temporário.

Como estratégia investigativa, o curso fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, utilizando referenciais teóricos e práticos para compreender as especificidades das metodologias ativas e as diversas potencialidades das tecnologias digitais na construção de saberes docentes. Sob esta perspectiva, os participantes foram os agentes centrais do processo, manifestando opiniões, anseios e dificuldades (BOGDAN; BIKLEN, 2013). A coleta de dados ocorreu mediante registros realizados durante o percurso e o desenvolvimento de cada atividade proposta nas oficinas pedagógicas.

As atividades estruturaram-se em três etapas: a primeira consistiu em uma abordagem teórica sobre o funcionamento e as modalidades de aplicação das metodologias ativas; a segunda envolveu a aplicação de oficinas com práticas integradas; e a terceira etapa encerrou o ciclo formativo com reflexões compartilhadas por meio da ferramenta digital *Padlet*.

ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DO CURSO E AS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES

A etapa inicial do curso de formação continuada consistiu em uma introdução dialógica, pautada pelo seguinte questionamento aos participantes: como vocês caracterizam uma aula capaz de motivar os estudantes? Para mediar essa dinâmica, utilizou-se o dispositivo digital *Mentimeter*, que possibilita a interação em tempo real. Com o suporte de um projetor multimídia, a pergunta foi apresentada juntamente com um código de acesso (*QR Code* ou numérico) para ser utilizado nos *smartphones* dos docentes. À medida que os sujeitos submetiam suas percepções, as respostas eram compiladas e exibidas instantaneamente na projeção, formando uma construção coletiva de significados.

As respostas fornecidas pelos professores contemplaram termos fundamentais ao debate contemporâneo, tais como práticas pedagógicas, didática, uso de tecnologias digitais, novas metodologias, motivação e o protagonismo estudantil. Tais apontamentos convergem para a concepção construtivista defendida por Albuquerque (2016), a qual postula que o ensino e a aprendizagem são processos interativos e indissociáveis, devendo ser analisados de forma integrada. Considerando que a dinâmica não pressupunha respostas corretas ou incorretas, a interação revelou um nítido interesse dos participantes em explorar novas abordagens e estratégias de ensino-aprendizagem.

Na sequência, o curso promoveu a apresentação e o debate coletivo dos seguintes temas relacionados às metodologias ativas:

- Conceitos sobre Metodologias Ativas e Ensino Híbrido;
- História, características e fundamentos;
- Planejamento, execução e avaliação; e
- Recursos Educacionais Digitais.

A partir dos debates promovidos sobre tais temáticas, buscou-se correlacionar os resultados obtidos com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e do Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019). Ressalta-se que uma das premissas centrais desta formação foi estabelecer o vínculo entre as metodologias ativas e os processos de aprendizagem preconizados por esses documentos norteadores.

Na segunda etapa, adotou-se a estratégia de "rotação por estações", uma das modalidades que integram o escopo das metodologias ativas. Nesta dinâmica, foram combinadas cinco atividades distintas com o objetivo de demonstrar as aplicabilidades desse modelo por meio

da vivência prática. Para a composição das equipes, os participantes foram organizados de forma aleatória mediante a distribuição de etiquetas coloridas, resultando em cinco grupos com média de 4 a 5 integrantes cada. A logística foi estruturada para que todas as estações fossem preenchidas em todas as rodadas, garantindo o fluxo contínuo do percurso pedagógico.

Nesta prática, os componentes são fixados em um mesmo grupo e passam juntos por cada estação. Em cada uma das estações, imprimimos uma ficha explicando como funciona a atividade com orientações e procedimentos descritos minuciosamente. A atividade foi dividida em 5 tempos de 10 minutos cronometrados e, no final de cada tempo, os sujeitos trocam de estação conforme a Figura 1.

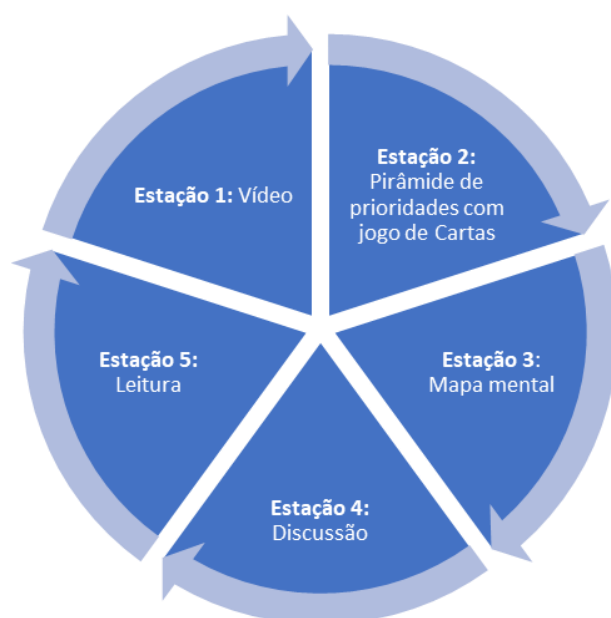
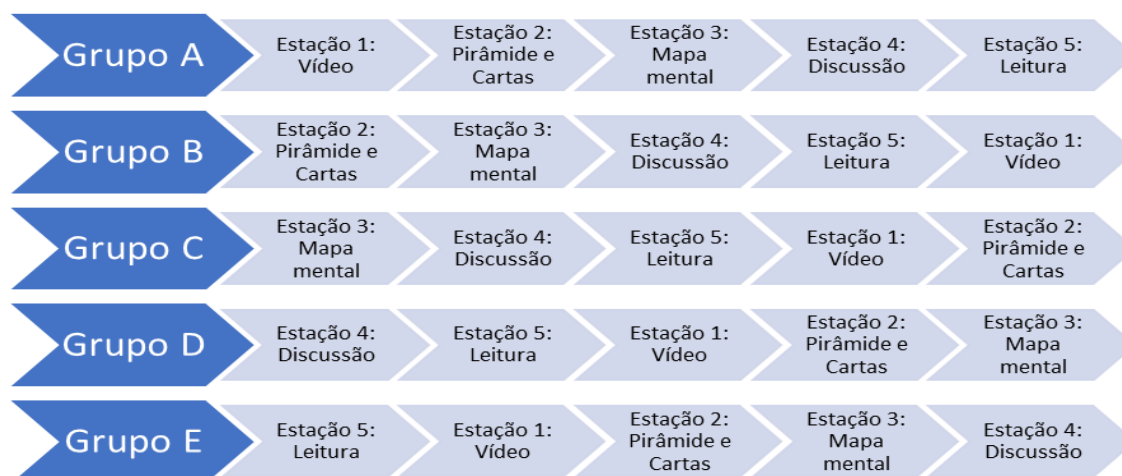


Figura 1. Esquema da atividade realizada: rotação por estações.
Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

A ideia da rotação por estações é que cada uma dessas estações funcione sem ter ordenação, continuidade ou depender das outras, em razão de que cada grupo precisa iniciar posicionado em uma estação distinta e terá uma diferente sequência durante a passagem pelas estações, conforme cada posição e ordens ilustradas a Figura 2, a seguir:

**Figura 2.** Sequência dos grupos durante a rotação por estações**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2021.

Em seguida foi descrito cada estação individualmente:

1. Estação vídeo: utilizou a temática que abrange a gamificação, como forma de demonstrar sua aplicação e como construir jogos. Essa prática foi utilizada com o objetivo de promover os sentidos da concentração através da visão e audição. Os vídeos foram apresentados em uma sala separada de onde ocorria o Curso, montada especialmente para esta prática. Nessa atividade, a única atribuição que os professores tinham era assistir dois vídeos sobre a gamificação como temática, apresentando seus conceitos e características direcionadas especialmente para a área da educação.

2. Estação pirâmide de prioridades com jogo de cartas: nesta estação foram usados dois métodos de forma concomitante. A primeira foi a pirâmide de prioridades, que consiste em uma atividade que possibilita considerar quais pontos são mais relevantes na construção de uma questão ou na resolução de um problema. Foi solicitado que os participantes priorizassem as ideias e as informações, bem como os argumentos, para depois discutir e justificar as escolhas acerca do problema e/ou questão. Nesta mesma estação, foi distribuído os assuntos para reflexão por meio de cartas, na qual podem ser trabalhadas com diferentes habilidades presentes nos componentes curriculares. É um exercício desenvolvido em equipe e propõe o desenvolvimento de ideias, pensamento, reflexão e tomada de decisão. Sequência desta atividade:

a) escolher uma das cartas (abrir apenas a carta escolhida, o tema foi de modo aleatório e surpresa para todos, uma vez todos as cartas estão lacradas);

- b) anotar todos os fatores que envolvem a temática (na folha com a tabela);
- c) recortar as ideias enumeradas; d) configurar a ordem de importância e encaixar os fatores na pirâmide; e,
- e) os fatores mais importantes devem estar no topo da pirâmide; os menos importantes, na base da pirâmide, conforme apresentada na Figura 3:

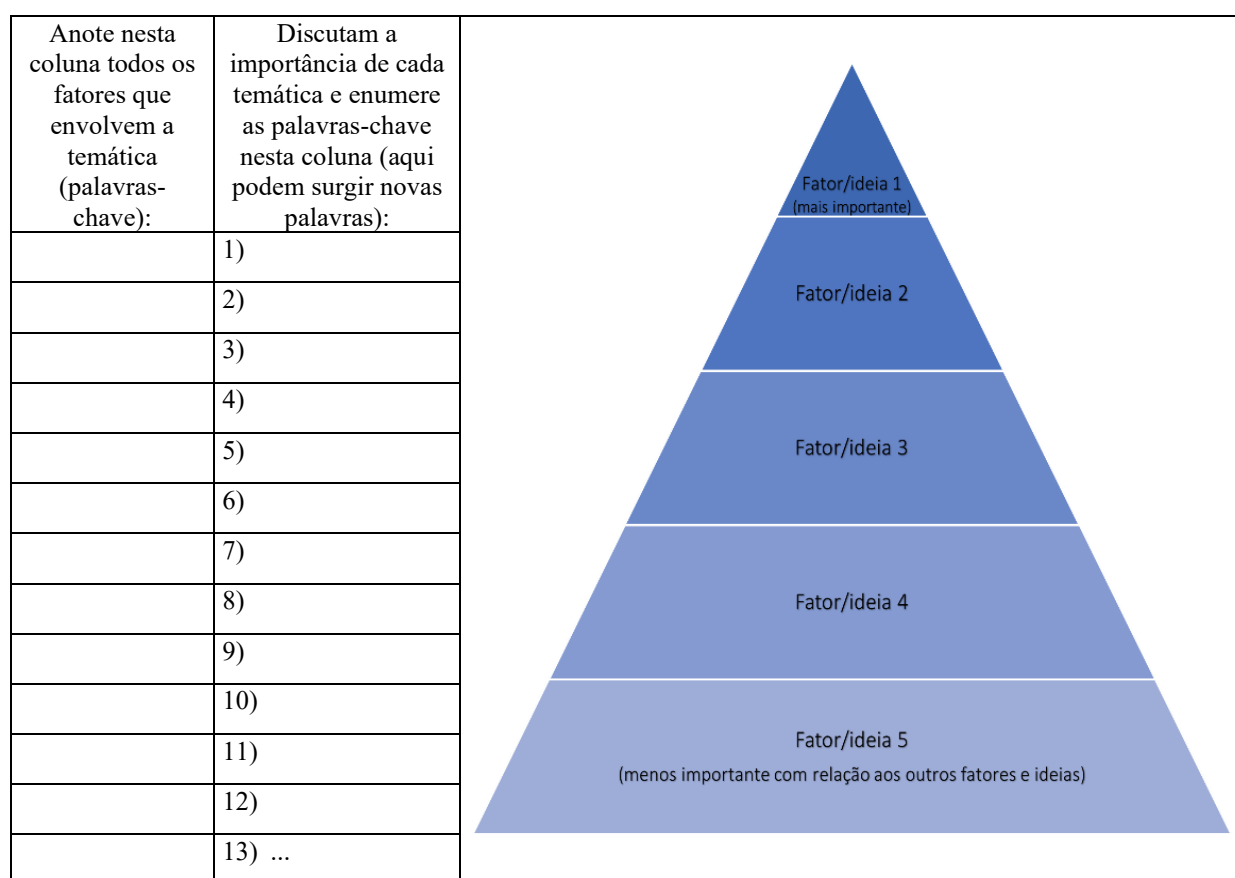


Figura 3. Pirâmide de prioridades
Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

As atividades conduzidas nesta estação estabeleceram um diálogo com as concepções fundamentais das metodologias ativas, utilizando, para tanto, fragmentos textuais (ONOFRI, 2021) previamente selecionados e distribuídos aos grupos por meio de sorteio. Cada excerto abordava as perspectivas de pensadores clássicos da Educação: Decroly, Dewey, Freinet, Piaget e Montessori, permitindo aos participantes revisitarem as bases epistemológicas dessas abordagens. Os resultados sintetizados a partir desta dinâmica evidenciaram os conceitos-chave apresentados a seguir (Figura 4):



em todo o mapa mental, para a estimulação visual e também para codificar ou agrupar, h) desenvolver seu próprio estilo pessoal de mapeamento da mente, i) usar ênfases e mostrar associações em seu mapa mental, e, j) manter o mapa mental claro, usando hierarquia radial, ordem numérica ou contornos para agrupar ramos.

Os mapas mentais têm como finalidade a representação, com o máximo de detalhes possível, procurando fazer as relações entre os conceitos existentes entre as informações que, em sua maioria, estão fragmentadas, difusas e pulverizadas em diferentes textos. Para Camargo e Daros (2018, p. 81) “Os mapas mentais são úteis para memorizar os conteúdos e, mais do que isso, são uma forma de registrar – de forma inteligente e que permita revisões ultrarrápidas - os assuntos compreendidos em forma de resumos que sintetizam o entendimento das matérias”. Como uma ferramenta de aprendizagem, pode ser útil para o estudante que aprende, como por exemplo, para: fazer anotações, resolver problemas, planejar o estudo e/ou a redação de grandes relatórios, preparar-se para avaliações ou, para identificar a integração dos tópicos.

Para o corpo docente, os mapas mentais constituem-se como recursos estratégicos em seu trabalho pedagógico. Eles possibilitam a sistematização de conceitos complexos, auxiliando os professores a manterem o foco em termos-chave e em suas interconexões. Além de facilitarem a transferência de uma visão panorâmica e clara dos conteúdos para os estudantes, essas ferramentas reforçam a compreensão e a aprendizagem discente ao possibilitarem a visualização gráfica de inter-relações conceituais. Do ponto de vista avaliativo, os mapas mentais funcionam como instrumentos eficazes para identificar lacunas de compreensão ou conceitos mal interpretados pelos alunos, permitindo ao professor monitorar o processo de ensino e mensurar o alcance dos objetivos pedagógicos propostos.

4. Estação discussão: consistiu na realização de uma conversa a partir de questões previamente estabelecidas (não há respostas certas/erradas). Durante esta atividade, foi solicitado aos professores que fosse realizado anotações com base no histórico das turmas existentes na escola em que atuavam. Os questionamentos foram os seguintes: quais métodos de ensino e aprendizagem vocês têm notado maior ou menor efetividade em suas aulas? Após citar os exemplos, foi deixado um momento para um diálogo entre os pares e solicitamos que fossem realizadas anotações com destaque para as vantagens e desvantagens das práticas citadas pelo grupo.

Nas respostas obtidas durante a execução da atividade desta estação, os participantes apontaram ter maior efetividade durante as práticas das metodologias ativas para o avanço do processo de aprendizagem dos estudantes em sala de aula e destacam: associação tanto da teoria como da pesquisa com a prática; a viabilidade das avaliações gamificadas e/ou interativas; alto grau de participação nessas atividades; aulas dinâmicas; a mesclagem das



metodologias de ensino e contribuem para instigar a curiosidade do estudante, uso de mídias digitais.

Contudo, os participantes também apontaram alguns pontos negativos, mencionados nos seguintes termos: a falta de acesso às tecnologias digitais de algumas escolas; precariedade dos materiais; defasagem na aprendizagem de alguns estudantes; rotatividade de professores; falta de conhecimento; indisciplina e pouco tempo para planejamento. Uma importante condição que foi considerada durante essa prática, é que cada turma possui diferentes perfis e aprendem sob abordagens distintas, neste caso, o uso de diversos procedimentos se faz necessário.

5. Estação leitura: foram disponibilizados um texto para todos os participantes realizar sua leitura e, após isso, fazer algumas anotações conforme o direcionamento da “ficha de leitura” para cada grupo. As fichas continham as seguintes questões para serem respondidas: a) palavras-chave que sintetizam o texto (uma por integrante), b) duas ideias norteadoras encontradas no texto (grupo); e, c) questão(ões) para ser(em) discutida(s) em aula a partir da leitura.

O referencial teórico disponibilizado em formato impresso foi o artigo de Valente, Almeida e Geraldini (2017), intitulado “Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino”. A obra relata o processo de aprendizagem por meio de narrativas de estudantes de pós-graduação, cujos resultados fomentam a análise crítica sobre as diferentes concepções de metodologias ativas e suas potencialidades em diversos níveis educacionais. Durante a leitura, os docentes destacaram a relevância das estratégias ativas quando integradas às tecnologias digitais e aos conteúdos curriculares. Um dos grupos ressaltou, com base no texto, que a “Educação é um processo integral de formação humana orientado para a liberdade, a solidariedade, a autonomia, a ética, o reconhecimento da individualidade do outro e a responsabilidade, com vistas à coexistência no mundo da cultura” (VALENTE et al., 2017, p. 458).

Na terceira etapa, executou-se a atividade “aprendizagem em espiral”, realizada individualmente. Para esta prática, foram selecionados três fragmentos da obra “Educar na era digital”, de Bates (2017), distribuídos aleatoriamente: a) “Aulas Transmissivas: aprender ouvindo” (p. 114-122); b) “Aulas Expositivas Interativas, Seminários e Tutoriais: aprender falando” (p. 122-126); e c) “Formação Prática: aprender fazendo” (p. 126-132).

Para a condução da dinâmica, utilizou-se uma ficha de registro composta por três campos. Nos dois primeiros, os professores anotaram conceitos extraídos do texto, acompanhados de suas impressões individuais. Em seguida, essas percepções foram debatidas com o grupo e, por fim, o terceiro campo foi preenchido com a síntese da compreensão obtida após a discussão coletiva.



Ao término da atividade, as fichas foram recolhidas para análise, constatando-se o engajamento de todos os sujeitos nas anotações e nos debates propostos. Os registros evidenciaram que, na visão dos docentes: (I) as aulas transmissivas e expositivas não tendem a desaparecer, mas a serem ressignificadas em novos formatos; (II) a aprendizagem ocorre por meio de múltiplas vias, como a audição, a fala e a prática; e (III) a era digital expande as possibilidades e espaços de aprendizagem.

Em suma, o conjunto de atividades desenvolvidas permitiu aos professores não apenas conhecer e compreender, mas aplicar concretamente estratégias de metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais. Além disso, a formação propiciou um espaço de reflexão sobre a viabilidade e os momentos oportunos para a execução dessas práticas no cotidiano do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da premissa estabelecida no curso, pontua-se ser importante que a formação continuada seja um processo perene, dada a sua relevância na construção da identidade e do saber docente. Tal política desempenha um papel fundamental na qualificação do trabalho educativo, configurando-se como uma via essencial para a atualização de práticas pedagógicas e para o fortalecimento da motivação e permanência na profissão. Nesse sentido, é importante que a formação no exercício da docência oportunize momentos de aprendizagem que dialoguem com as especificidades de cada educador e com as demandas singulares do contexto escolar em que atuam.

A partir dos achados da pesquisa, é possível enfatizar que a formação continuada e a valorização do trabalho docente dependem diretamente da materialização de políticas públicas reais, e não apenas de discursos governamentais. Sob essa ótica crítica, é fundamental que os espaços de formação sejam coordenados por profissionais qualificados que compreendam, por experiência e vivência, a complexidade do cotidiano escolar. A legitimidade do formador reside no conhecimento das demandas reais da escola; sem esse alinhamento com as necessidades da categoria, qualquer tentativa de formação esvazia-se de sentido, falhando em promover o verdadeiro aprendizado e a autonomia docente.

A composição do grupo de participantes, sendo 28 professores efetivos e 24 com contrato de admissão em caráter temporário (ACTs), merece uma análise que vai além da descrição quantitativa. Na cultura escolar brasileira, essa distinção de vínculo empregatício costuma produzir assimetrias silenciosas: os efetivos tendem a ocupar posições de maior estabilidade simbólica dentro da instituição, acumulando memória institucional, laços com a comunidade e influência nos processos coletivos de decisão pedagógica; os ACTs, por sua vez, vivem sob



a pressão da precariedade com contratos renováveis anualmente, incerteza sobre a continuidade, mobilidade forçada entre escolas e, frequentemente, ausência de pertencimento pleno a cultura organizacional de cada unidade escolar em que atuam.

Essa condição estrutural produz efeitos diretos sobre a formação continuada. Para o professor efetivo, a formação pode ser vivida como aperfeiçoamento de uma trajetória já estabelecida; para o ACTs, ela muitas vezes representa o único espaço de atualização profissional sistematizada ao qual tem acesso, dado que sua rotatividade dificulta a participação em processos formativos de longo prazo. Reconhecer essa diferença não é apenas um dado descritivo, é uma questão de justiça formativa.

O que a experiência relatada neste trabalho revela, contudo, é que a estrutura da oficina organizada em torno da rotação por estações, da resolução de problemas em grupo e da troca horizontal de saberes, operou ainda que não intencionalmente, como um equalizador dessas assimetrias. Ao contrário de formatos transmissivos em que a hierarquia simbólica tende a se reproduzir, a dinâmica da rotação colocou efetivos e ACTs diante dos mesmos desafios, com os mesmos tempos e com as mesmas fichas orientadoras. Nenhum vínculo empregatício conferia vantagem epistêmica naquele contexto. O que contava era a experiência vivida em sala de aula. E essa, tanto efetivos quanto ACTs possuíam, ainda que de formas distintas.

Mais do que isso: a diversidade de trajetórias entre os dois grupos funcionou como recurso pedagógico. Os ACTs, por sua mobilidade entre diferentes escolas e contextos, trouxeram perspectivas comparativas que os efetivos, enraizados em uma única instituição, dificilmente acessariam de outra forma. Os efetivos, por sua vez, ofereceram o conhecimento acumulado sobre a cultura específica daquela escola, suas turmas, seus ritmos e suas particularidades. A troca, portanto, não foi apenas de saberes pedagógicos abstratos, foi de saberes situados, contextualizados e complementares.

Essa dimensão aponta para uma recomendação prática com implicações para a gestão da formação continuada: a composição intencional de grupos mistos que reúnem efetivos e ACTs, professores de diferentes componentes curriculares e distintos tempos de experiência, podendo potencializar significativamente a qualidade das trocas formativas. A heterogeneidade, nesse sentido, não é um problema a ser gerenciado, mas uma condição a ser deliberadamente cultivada.

Por fim, é preciso nomear o que essa reflexão implica em termos de política pública. A presença expressiva de ACTs nas escolas catarinenses (e brasileiras de modo geral) não é um dado neutro. É o resultado de uma política de precarização do trabalho docente que fragiliza não apenas os professores individualmente, mas os coletivos escolares como um todo. Nomear essa tensão no interior de um relato de experiência é, também, um ato político e pedagógico.



A proposta desenvolvida com o grupo de professores mostrou-se eficaz ao atender às necessidades previamente mapeadas pela coordenação da escola em encontros anteriores. Em suma, a materialização das oficinas pedagógicas fundamentadas na rotação por estações demonstrou que as metodologias ativas, quando articuladas criticamente às tecnologias digitais, funcionam como potentes catalisadores de envolvimento e autoaprendizagem docente. A vivência prática das dinâmicas permitiu aos 52 professores participantes não apenas revisitar fundamentos teóricos clássicos, mas também constatar a viabilidade de transpor essas estratégias para o cotidiano de suas respectivas disciplinas no Novo Ensino Médio. Os registros coletados evidenciaram que o compartilhamento de saberes no "chão da escola" minimiza o isolamento profissional e converte a formação continuada em um território de ressignificação da práxis pedagógica.

Assim, por meio da execução do curso “Metodologias Ativas na Prática”, constatou-se que a integração e a participação dos professores foram os pilares de todo o processo de reflexão e discussão das oficinas pedagógicas. Ademais, o aprendizado baseado na coletividade e na troca de saberes caracterizou uma prática de autoaprendizagem, na qual o conhecimento foi construído de forma imersiva e colaborativa entre os profissionais.

Essa experiência formativa sinalizou que a implementação de uma cultura digital no processo de ensino-aprendizagem exige mais do que apenas o domínio técnico; demanda uma mudança de postura comportamental e pedagógica por parte do docente. Sob a perspectiva comportamental, evidenciou-se que a apropriação tecnológica, mediada pelas metodologias ativas, é imperativa para que o professor consiga dialogar com uma geração de estudantes nascida na era digital. Já sob o prisma pedagógico, a formação proporcionou o desenvolvimento de estratégias diversificadas e eficientes, permitindo que os conhecimentos curriculares sejam explorados de forma inovadora e contextualizada no espaço escolar.

Os desafios apontados pelos participantes na Estação Discussão, como a falta de acesso as tecnologias digitais, precariedade de materiais e escassez de tempo para planejamento coletivo não são de natureza individual e não se resolvem no plano da formação docente isolada. Nesse sentido, propõem-se as seguintes ações: (a) que a gestão escolar incorpore, em seus planos de ação pedagógica, tempos protegidos de planejamento colaborativo entre pares, preferencialmente semanais, como parte constitutiva da jornada docente e não como evento extraordinário; (b) que as secretarias de educação garantam conectividade estável e equipamentos em condições de uso nas unidades escolares, estabelecendo cronogramas de manutenção preventiva; e (c) que os programas de formação continuada sejam desenhados com continuidade e não como eventos pontuais, de modo que os saberes construídos possam ser acompanhados, revisitados e consolidados ao longo do ano letivo. Afinal, a formação sem condições de implementação gera frustração, e frustração sistemática corrói o engajamento docente.

Dessa maneira, a análise dos registros, lida à luz do debate sobre a desprofissionalização docente, evidencia que os ganhos formativos coexistem com entraves estruturais, desde o acesso desigual às tecnologias digitais e escassez de tempo para o planejamento coletivo que condicionam a sustentabilidade das práticas. Diante disso, recomenda-se para estudos futuros o acompanhamento longitudinal desses docentes, a fim de avaliar os impactos reais e a sustentabilidade da aplicação dessas metodologias ativas nas salas de aula a médio e longo prazo. Evidencia-se, assim, que a consolidação de uma cultura digital escolar requer investimentos contínuos que subsidiem tanto a infraestrutura física quanto a valorização do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Cristina. **Processo Ensino-Aprendizagem**: características do Professor Eficaz. Millenium, 39 p. 55-71, 2016.

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

BATES, Anthony William. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. (Trad. João Mattar). 1ª ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BOGDAN, Robert. Charles; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 dez. 2025.

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

CASTELLS, Manuel. **Cada universidade deveria ser livre para inventar**. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/cada-universidade-deveria-serlivre-para-inventar-diz-manuel-castells-19964451>. Acesso em 2 dez. 2017.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: capítulos essenciais. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Ática, 2007.

DOURADO, Luiz Fernando.; SIQUEIRA, Romilson Martins. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**,

Brasília, v. 14, n. 30, p. 842- 857, Set./dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/36F6gWU>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FERREIRA, Janaina Kelly Silva.; CASTRO, Patricia Alves. de. Práticas e sujeitos da educação básica frente ao uso das tecnologias digitais: reflexões etnográficas. *In*: BUENO, João Batista Gonçalves.; ARAGÃO, Paulo Cesar.; CASTRO, Patricia Alves. (Org.). **A formação de professores: entre a universidade e a educação básica**. Campina Grande-PB: EDUEPB, 2019.

FORMOSINHO, João. Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sensos**, Porto, v. 6, n. 1, p. 15-39, 2016.

GARCIA FILHO, Benedito Francisco. O saber experimental no contexto das políticas de desenvolvimento profissional docente em geografia. *In*: ARAUJO, Raimundo Lenilde de. e.al. (org.). **Formação docente, ensino de geografia e o livro didático**. Sobral – Ceará: Sertão Cult, 2021.

JONASSEN, David. Hyerle. **Computadores, ferramentas cognitivas**. Porto: Porto Editora, 2007.

LÉVY, Pierre. **Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para compreensão crítica das ações da sala de aula. *In*: Congresso da sociedade internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade, 5., 2012, Amsterdam. **Anais**. Amsterdam: Vrije University, 2002. p. 18-22.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2013.

ONOFRI, Kelly Cristina. **Concepções docentes sobre metodologias ativas e o uso de tecnologias no ensino de Geografia**. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2021.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

PUCCI, Regina Helena Pires.; ANTUNES-SOUZA, Thiago. Formação continuada de professores da educação básica no contexto de implementação da BNCC. *In*: AMESTOY, Mariana Barros.; FOLMER, Ivanio.; MACHADO, Glaucia Elaine. (Org.). **BNCC em cenário: currículo, ensino e a formação docente**. Santa Maria: Arco Editores, 2021.



RIPA, Roselaine.; SILVA, Aline Silva. A experiência estética na formação docente: reflexões a partir de Theodor W. Adorno. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v.1, n.1, p 120-120, 2021.

RIPA, Roselane.; UNGLAUB, Tania Regina Rocha. Extensão Universitária na modalidade a distância: reflexões sobre mídia e educação na educação básica. **Revista EMREDE de Educação à distância**, v. 7, p. 173-189, 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Florianópolis: SED/SC, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.sc.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2025.

SILVA, Rodrigo Abrantes de.; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. In: BACICH, Lilian.; TANZI-NETO, Adolfo.; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na Educação**. Porto Alegre : Penso, 2017. 270 p. il.; 23 cm.

TOZETTO, Susana Soares. Docência e Formação Continuada. In: **Formação de professores: contextos sentidos e práticas**. VI Seminário Internacional de Profissionalização docente. Curitiba, Paraná, 2019.

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, p. 455-478, 2017.

WAIDEMAN, Andreia Cristina.; CARGNIN, Claudete. Derivadas Quiz: estudo de derivadas sob um novo olhar. In: JUSTULIN, Andressa Maria.; MENDES, Máisa Taís. **Produções do PPGMAT**. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

ZANCAN, Almira Volpi. et al. Processo de produção de material didático para Educação a distância. In: QUADROS, Claudemir de.; AZAMBUJA, Gilter. (Orgs.). **Saberes e fazeres sobre formação de professores na Unifra**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2003.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.