

**METODOLOGIAS ATIVAS: POSSIBILIDADES DE RECUPERAÇÃO DO
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DA REDE DE
ENSINO EM BACABAL/MA**

Maria da Paz de Almeida Ferreira ¹

Estélio Silva Barbosa ²

Maria Oneide Lino da Silva ³

Tiago Aparecido de Melo Campos ⁴

RESUMO: Este trabalho traz uma abordagem sobre a temática Metodologias Ativas: possibilidades de recuperação do processo ensino-aprendizagem no contexto pós-pandêmico dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Bacabal/MA. Este artigo tem como objetivo observar a contribuição e o uso dessa prática continuamente, a metodologia adotada baseou-se em uma abordagem qualitativa/quantitativa. Neste contexto os professores apontaram que as metodologias ativas possibilitam e contribuem para a recuperação do Processo Ensino-Aprendizagem da seguinte forma, aplicação de projeto de intervenção, atividades em grupo com a promoção de debates interativos, atividades de leitura com apoio em jogos como caça-palavras e jogo da memória, atividades de competição envolvendo a ludicidade e interação entre os alunos. As considerações finais revelam que os agentes utilizam a prática das metodologias ativas como jogos de tabuleiro, orientações de conteúdos para serem estudados em casa, que a continuidade dessas metodologias são efetivas com a finalidade de recuperação do processo ensino-aprendizagem, todavia de forma parcial com um grupo menor de professores, os outros utilizam forma moderada.

Palavras-chave: Metodologias. Ativas. Interação.

ABSTRACT : This study presents an approach to the theme Active Methodologies: possibilities for recovering the teaching-learning process in the post-pandemic context of the early years of Elementary Education in a public school in the municipality of Bacabal, Maranhão. The aim of this article is to examine the contribution and continuous use of these practices. The methodology adopted was based on a qualitative and quantitative approach. In this context, teachers indicated that active methodologies enable and support the recovery of the teaching-learning process through interventions such as the implementation of intervention projects, group activities that promote interactive discussions, reading activities supported by games such as word searches and memory games, as well as competitive tasks involving playfulness and student interaction. The final considerations reveal that educators employ active methodological practices, including board games and guided study activities to be completed at home. The study also indicates that the continuity of these methodologies is effective for recovering the teaching-learning process, although only a smaller group of teachers applies them consistently, while others use them in a more moderate manner.

¹Mestre em Educação. Logos University Internacional (UNILOGOS). Paris, França. E-mail mariapazferrera@hotmail.com Currículo Lattes <https://lattes.cnpq.br/7067076665090049>

²Doutor e Mestre em educação pela Universidade Católica Dom Bosco - E-mail estelio@unilogosedu.com. Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/9917115701695838> ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3769-6289>

³Doutora e Mestre em educação pela Universidade Federal do Piauí -UFPI, professora e Coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior do Piauí-FAESPI, E-mail linoneide@hotmail.com.Orcid.ORG/0009-4759-0465

⁴Doutor em Educação. Logos University Internacional (UNILOGOS), Paris, França. E-mail tiagomc2015@icloud.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1908-3539>

Keywords: Active methodologies. Interaction.

1 INTRODUÇÃO

As estratégias de ensino desenvolvidas a partir da utilização dos métodos ativos possibilitam aprendizagem e qualidade do ensino, causando impactos na trajetória do estudante. Este trabalho apresenta um estudo com o tema Metodologias ativas: Possibilidades de Recuperação do Processo Ensino-Aprendizagem no contexto pós-pandêmico dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de ensino em Bacabal, estado do Maranhão (MA) tendo como objetivo principal: Observar a contribuição e o uso das metodologias ativas como possibilidades de recuperação da aprendizagem dos discentes dos anos iniciais.

Além disso, a busca pelo conhecimento das metodologias ativas, notoriamente o estudante é valorizado quando é posto diante de um método que o coloca no centro da aprendizagem com desafios que o torne ativo e participativo por interagir com o conteúdo direcionado construindo conhecimento. Com esta finalidade o professor intencionalmente fará um desafio para que o aluno resolva. Neste caso, o professor será o mediador da aprendizagem, com isto, Pacheco (2021, p. 45) assinala:

Nesse sentido, as Metodologias Ativas de aprendizagem podem ajudar o professor e o (a) estudante a criarem um ambiente de engajamento, tornando a construção do conhecimento eficaz e expressivo, prazeroso e ativo, possibilitando, assim, que o(a) estudante se divirta, enquanto aprende. Mas, para isso acontecer, o professor deve levar para a sala de aula atividades reflexivas, desafiadoras, interessantes, e inquisidoras que façam o (a) estudante refletir, questionar e se interessar pelos temas abordados.

Do mesmo modo, no que se reflete a metodologia ativa apresenta possibilidade de melhor desempenho aos estudantes quando estes são desafiados e estimulados a aprender fazendo, esta é a proposta que a metodologia ativa apresenta de maneira reflexiva.

Também as metodologias ativas, quando utilizadas adequadamente pelo docente, fomenta e possibilita uma aprendizagem integradora, e para que isto ocorra, é necessário que haja estratégias do docente para estimular o aluno a aprender, ou seja, é necessário que deixem para trás as práticas em que os alunos continuam sendo passivos. Com isto, Bacich e Moran (2018, p.179) comentam:

Na relação cotidiana de sala de aula no século XXI, não é mais possível manter o foco de atenção dos estudantes por meio de aulas-palestras centradas no professor, ainda que incrementadas por ferramentas digitais como PowerPoint, Prezi, vídeos ou recursos de lousas digitais”.

2 REFENCIAL TEÓRICO

2.1 O contexto pós-pandêmico impacto e possibilidades de recuperação

Diversos impactos foram vivenciados com os efeitos da pandemia de Covid-19, em 2020. Isso fez com que houvesse mudanças na rotina dos docentes, que, de forma brusca, tiveram de se reconfigurar tanto em suas práticas pedagógicas quanto na reorganização de seus planejamentos e conteúdo. Uma dessas reconfigurações foi o uso de tecnologias, como ferramentas de acesso à internet e de preparação de atividades, materiais e aulas em formato digital. Neste sentido, Silva e Silva (2020, p. 1) descrevem: “A verdade é que se formulou e empurrou aos professores, às pressas, uma prática improvisada e frágil, sem qualificação prévia e disponibilização de equipamento”. Ainda no que se refere ao pensamento do autor, a pandemia evidenciou e trouxe à tona problemas de estrutura institucional que já existiam, transferindo para a atuação dos educadores os conflitos decorrentes desse contexto. Isso expôs o preparo insuficiente de muitos profissionais para lidar com o mundo digital, bem como as dificuldades de acesso às tecnologias por diversos motivos, inclusive no próprio ambiente escolar. Neste sentido, Silva, 2020 diz que, é “imprescindível que estes aspectos sejam levados para discussões futuras ao se pensar a educação no período da pós-pandemia”. Nesta proposição, os acontecimentos no período pandêmico suscitaram o que o que era notório na organização e oferta de uma educação de qualidade.

No que diz respeito às desigualdades, a evasão escolar foi uma das marcas deixadas em larga escala pelo período pandêmico, em razão de diversos fatores relacionados às desigualdades sociais e econômicas vivenciadas pelas famílias. De acordo Silva, M. H. (2021, p. 2):

Uma pesquisa feita pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com o Cenpec Educação, em novembro de 2020 mais de 5 milhões de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estiveram fora da escola ou não tiveram acesso às atividades escolares, o que corresponde a 13,9% da parcela da população em todo o Brasil. O estudo ainda mostra que a exclusão foi ainda maior para aqueles que já estavam em situação de vulnerabilidade, a exemplo de grupos compostos de crianças e adolescentes pretos, pardos e

indígenas, que correspondem a 69,3% do total de crianças e adolescentes sem acesso à educação.

Com isso, as razões para a falta de acesso às atividades tornam-se evidentes: a ausência de democratização do acesso a uma internet de qualidade e a aparelhos eletrônicos adequados ferramentas essenciais para o acompanhamento das aulas foi um fator crucial. O período pandêmico além de ter acelerado a evasão escolar, outro ponto marcante diz respeito ao atraso na aprendizagem dos estudantes, um processo entendido como mudança de comportamento através da experiência com o outro, interação entre as estruturas mentais e com o meio, o afastamento desse convívio e distanciamento social por conta das medidas sanitárias contribuiu com o atraso escolar. Visto isto, Dias e Ramos (2022, p. 2) expõem:

As últimas edições do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que tem sido usado como instrumento avaliação da aprendizagem escolar, anteriores ao período pandêmico, ou seja 2015, 2017 e 2019, educadores e gestores já sabiam o tamanho do desafio que seria melhorar a aprendizagem escolar no Brasil, especialmente no Ensino Fundamental e Médio.

Outrossim, a qualidade da aprendizagem, mesmo antes da pandemia, já era um desafio para os gestores das instâncias educacionais, que, por meio das avaliações externas, mensuravam a situação a fim de tomar medidas e sanar os problemas identificados. Com esse acontecimento, Segundo Dias e Ramos (2022): Com o advento da pandemia, isso se tornou ainda mais complexo, como pode ser visto na abaixo.

Tabela 1. Valores verificados e projetados do IDEB dos Anos Iniciais e Finais (EF) e do Ensino Médio (EM) para o Brasil – rede pública.

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais (EF)	5.3 (5.0)	5.5 (5.2)	5.7 (5.5)	5.5 (5.8)
	$\Delta = + 0.3$	$\Delta = +0.3$	$\Delta = + 0.2$	$\Delta = - 0.3$
Anos Finais (EF)	4.2 (4.5)	4.4 (4.7)	4.6 (5.0)	4.9 (5.2)
	$\Delta = - 0.3$	$\Delta = - 0.3$	$\Delta = - 0.4$	$\Delta = - 0.3$
Ensino Médio (EM)	3.5 (4.0)	3.5 (4.4)	3.9 (4.7)	3.9 (4.9)
	$\Delta = - 0.5$	$\Delta = - 0.9$	$\Delta = - 0.8$	$\Delta = - 10$

Fonte: Dias & Ramos, 2022. Resultado do IDEB, obtidos a partir dos relatórios do INEP (2021).

A **tabela 1**, demonstra o comparativo referente ao atraso da aprendizagem dos estudantes em relação a meta alcançada e a meta projetada entre as edições conforme aparece na tabela nos anos de referência 2015 a 2021.

Na **tabela 1**, o Δ (delta) representa a diferença entre duas variáveis, a do valor verificado e a do valor projetado. Um valor positivo de Δ (delta) significa que o Brasil alcançou a meta daquela etapa escolar naquele ano e negativo de Δ (delta) que não alcançou. Dessa forma é possível verificar que o Brasil não conseguia alcançar as metas projetadas para o IDEB nos Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (2015, 2017, 2019), mesmo antes da pandemia que se reflete nos valores negativos de Δ (delta) (INEP, 2021). Ou seja, de acordo com as informações da tabela 1, a perda na aprendizagem foi em todas as etapas da Educação Básica em 2021.

Posto isto, nos anos iniciais, de acordo com as edições de 2015 a 2019, a Tabela 1 mostra que houve aprendizagem. Contudo, em 2021 não houve progressão. Esses resultados confirmam o impacto na queda da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não atingindo a meta prevista para 2021, devido à diminuição do IDEB — índice calculado com base no aprendizado dos alunos em língua portuguesa e matemática (Avaliação do Saeb) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

Nesse sentido, a título de exemplo, observa-se no quadro abaixo evolução e queda do IDEB do Brasil nos anos iniciais.

Quadro 1. Evolução do IDEB dos estudantes anos iniciais entre 2015 e 2019 e queda em 2021

	Aprendizado	Fluxo	Ideb	
			Alcançada	Projetada
2015	5,74	0,92	5,3	5,0
2017	5,94	0,93	5,5	5,2
2019	6,02	0,94	5,7	5,5
2021	5,64	0,97	5,5	5,8

Fonte: Qedu. (2023).

De acordo com o quadro acima, a queda na aprendizagem nos anos iniciais no Brasil foi evidente. Observou-se uma evolução entre 2015 e 2019, porém esse avanço não se manteve em 2021.

Sendo assim, no contexto pós-pandêmico, encontram-se as metodologias inovadoras e a aprendizagem ativa como método e possibilidade efetiva para recuperação da aprendizagem. De acordo com Ferrani et al. (2019, p. 5), “aprender de forma ativa envolve a atitude e a capacidade mental do aluno buscar processar, entender, elaborar e anunciar de modo personalizado o que aprendeu, muito diferente da atitude passiva de apenas ouvir e repetir modelos prontos”. Diante do exposto, segundo Silva et al. (2021, p. 82), as metodologias ativas podem ser vistas como possibilidades enriquecedoras no desenvolvimento de competências que contemplem as atuais exigências do mundo das tecnologias digitais (TD).

Nessa perspectiva, as metodologias ativas podem ser consideradas estratégias de ensino que organizam a aprendizagem, visto que ela ocorre por meio da interação do aluno com o meio e de acordo com as condições que lhe são oferecidas. Esta interação tende a contribuir com o cognitivo do aluno por conta do seu envolvimento com a metodologia ativa. Nesta perspectiva “A escola é o lugar social de múltiplas interações entre pessoas, saberes/conhecimentos e culturas. Enquanto tal é também o lugar das diferenças socioculturais”. Com este pensamento, Vygotsky (1991, como citado em Silva & Castilho 2023, p. 5) reitera:

Orienta que a aprendizagem ocorre dentro da zona de desenvolvimento proximal, definida como a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do aluno e se refere à capacidade deste de resolver problemas (independentemente) e o nível de desenvolvimento potencial da capacidade de resolução de problemas sob orientação de alguém mais experiente ou de um adulto.

Em razão disso, percebe-se a importância das metodologias como possibilidades de contribuir para a recuperação das aprendizagens, uma vez que podem atingir o cognitivo do estudante por meio de estratégias que o aproximem da zona de desenvolvimento potencial (ZDP). Neste sentido algumas metodologias ativas podem ser aliadas com as tecnologias digitais (TD) por serem consideradas como inovação incrementada, inclusive com o auxílio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Ferrani & Torres (2019, p. 5):

Torna-se importante enfatizar, por conseguinte, que existem diversas maneiras de explorar ativamente as potencialidades dos alunos que independem do uso das TDICs. Entre elas, cita-se a aprendizagem baseada em projetos, que é pautada na exploração de temas reais do contexto do discente, viabilizando, dessa forma, um percurso de significação do aprendizado, e, também, o PBL (Problem-Based-Learning), cujo método consiste na busca sistematizada de soluções à resolução de problemas, preferencialmente, reais, em um determinado contexto.

No entanto, as autoras apontam que a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem baseada em problemas são algumas das inúmeras possibilidades de propiciar ao aluno o protagonismo em seu próprio processo de aprender. Com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em aparelhos móveis ou computadores se orienta, “as metodologias ativas pautadas no modelo de ensino híbrido ou *blended*” O ensino na modalidade híbrido, sob a perspectiva de Horn, Staker e Christensen (2015, p. 7), é: “Entendido como um

programa de educação formal, em que o aluno aprende, “pelo menos uma parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada”.

Diante disso, Moran (2015) descreve que a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, pois não ocorre somente no ambiente físico da sala de aula, mas também nos múltiplos espaços do cotidiano, incluindo os digitais. Silva e Castilho (2023), Consideram que os vastos meses de pandemia, em que a educação, por meio do ensino remoto (ERE), se configurou como uma forma paliativa de amenizar as perdas no ensino torna-se uma oportunidade valiosa para o contexto pós-pandêmico uma proposta que de acordo com Moran (2015, p. 22):

Concentre no ambiente virtual o que é informação básica e deixe para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. É o que se chama de sala de aula invertida. A combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais e jogos. A sala de aula invertida é importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam junto e também no seu próprio ritmo.

Contudo, observa-se a inversão da lógica tradicional da sala de aula, na qual o docente orienta o estudante a pesquisar em casa e, posteriormente, retoma o conteúdo em sala, mediando as atividades em interação com os demais colegas. Trata-se de uma forma de desconstruir a lógica tradicional de ensino.

2.2 Estratégias pedagógicas de aprendizagem que constituem as metodologias ativas nos anos iniciais

A promoção da aprendizagem por meio do uso de recursos visuais e materiais concretos está alinhada às metodologias ativas, o que deve constituir uma prática prioritária ao longo de todo o percurso docente. O discente, para se desenvolver, carece de estratégias pedagógicas que contribuam de forma significativa para a sua aprendizagem. Esse estudante precisa estar diante de oportunidades que, obrigatoriamente, devem fazer parte da prática do docente no processo de mediação da aprendizagem. Nessa perspectiva de promoção da aprendizagem por meio de recursos pedagógicos, torna-se cada vez mais evidente a importância das metodologias ativas no cotidiano do docente em sala de aula. Vale destacar que tais recursos despertam a atenção dos estudantes, motivando-os a uma aprendizagem mais ativa. Com isso, Ribeiro et al. (2021, p. 1656), asseguram que:

Em qualquer etapa da escolarização básica, é necessário haver a preocupação com o aprendizado de todos os estudantes, nas diferentes áreas do conhecimento. Desde a educação infantil até o ensino médio, é necessário que o professor, assim como toda a escola, utilize recursos didáticos que possam colocar o estudante como sujeito ativo de sua própria aprendizagem. Neste sentido, ganha cada vez mais espaço dentro do contexto escolar o uso de metodologias ativas, estas que têm como principal objetivo despertar no estudante o seu papel de protagonista da aprendizagem.

Diante do exposto, assinalam-se os anos iniciais do Ensino Fundamental como uma etapa fundamental na trajetória do estudante. A exploração de recursos pedagógicos deve estar sempre presente na prática cotidiana do docente, a fim de estimular e motivar o estudante, tornando-o protagonista das ações didáticas e elemento central do processo de aprendizagem. Nesse ponto, destaca-se que, para que o estudante se torne sujeito ativo de sua própria aprendizagem, é necessário que ele se envolva em diversas atividades sejam produções individuais, coletivas ou outras práticas contextualizadas com o meio social de modo que a aprendizagem adquira, de fato, significado. Ainda ressalta-se que contextualizar e compartilhar estar à frente de uma educação estática que se opõe a educação com práticas inovadoras em oposição à educação bancária.

Diante da implementação das metodologias ativas, o docente deixa de ser o detentor exclusivo do conhecimento e passa a atuar como mediador e orientador, enquanto o discente assume o papel central, tornando-se interlocutor no processo. Isso porque as metodologias ativas têm como objetivo promover a interação entre docente e discente. Nessa proposição, Ferreira & Júnior (2024, p. 3) asseguram: “O professor não é o único transmissor de conhecimento, pois o aluno também é quando ele participa das aulas, seja perguntando ou dialogando. Com isso, o professor é um orientador da aquisição do conhecimento de seus alunos”.

Desse modo, ao se valer dos métodos ativos, a aprendizagem torna-se cada vez mais próxima do discente, que passa a ser impulsionado a buscar conhecimento e desenvolvê-lo com autonomia, no intuito de produzir saber.

No entanto, os recursos tecnológicos são importantes aliados das metodologias ativas, pois permitem o envolvimento dos discentes na realização de estudos, pesquisas e interações, tanto individualmente quanto em grupo, seja em casa ou na escola. Porém, para que essa interação ocorra de forma efetiva, são necessárias estratégias de ensino que possibilitem ao discente alcançar a aprendizagem. E, para que os docentes desenvolvam essa prática, devem recorrer a diferentes meios, independentemente das tecnologias, como a resolução de problemas, a elaboração de mapas mentais e outros recursos mais simples, mas que direcionem o aluno para um contexto real, atuando como motivação e estímulo à aprendizagem. Camargo

& Daros (2018, p. 8), enfatizam que a “contemporaneidade das metodologias ativas como prática pedagógica, suas matrizes datam do início do século XX”. E, ainda complementam com a seguinte reflexão: “Ao escrever acerca da necessidade de se inovar as práticas pedagógicas na sala de aula, não se pode deixar de mencionar os principais autores que defenderam desde o século XX, uma educação pautada na aprendizagem por meio de metodologias ativas” (Camargo & Daros, 2018, p. 8).

Além disso, contribuíram com uma proposta de métodos que desencadearam a aprendizagem: Jonh Dewey (1930), Decroly (1929), Ausubel. Tais teorias fornecem embasamento para uma pedagogia prática na atualidade, neste sentido Camargo e Daros (2018) em sua obra a sala de “aula inovadora”, na parte II, estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo apresenta várias alternativas de metodologias ativas, entre as quais, algumas encontram-se neste trabalho. Camargo & Daros (2018) relacionou várias estratégias pedagógicas de aprendizagem por metodologias ativas, entre elas seguem algumas no quadro abaixo.

Quadro 2. Estratégias pedagógicas de aprendizagem que constituem as metodologias ativas nos anos iniciais.

1. Aprendizagem baseada em pesquisa ou projeto de intervenção.
2. Ensino híbrido.
3. Problemas do cotidiano.
4. Estudo de caso.
5. Aplicabilidade de um conceito por representação visual com envolvimento de estudo de caso ou unidade de aprendizagem.
6. Brainstorn com post-its.
7. Jogos com cartas.

Fonte: Camargo & Daros (2018).

Com a finalidade de explicitar alguns exemplos de métodos ativos, o Quadro 2 elenca estratégias pedagógicas desenvolvidas por meio de metodologias ativas que, quando utilizadas adequadamente, produzem resultados e despertam confiança e autonomia no estudante.

2.3 Aprendizagem baseada em pesquisa ou projeto de intervenção

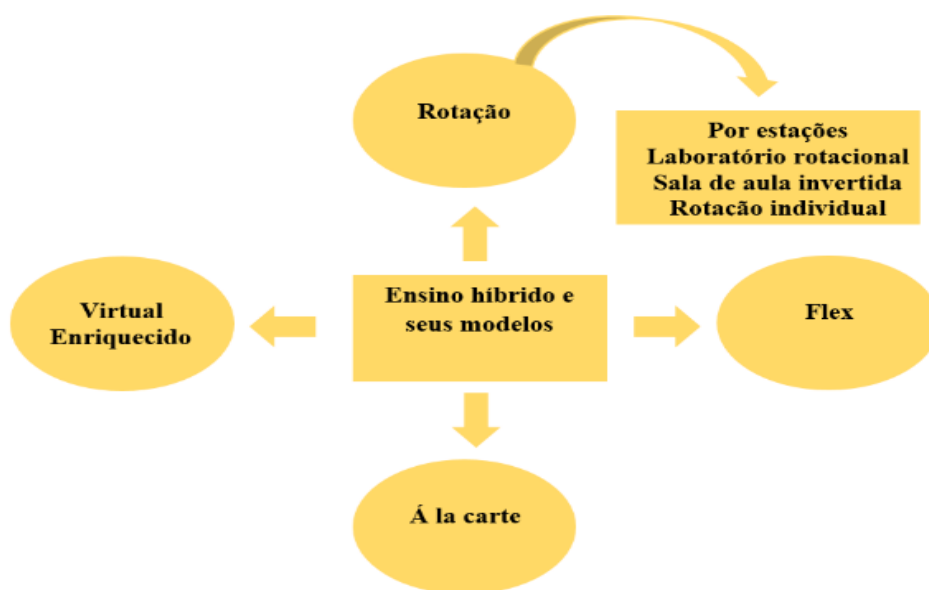
Essa estratégia perpassa as várias áreas do conhecimento, permitindo que o aluno, com a mediação do professor, seja capaz de realizar estudos e pesquisas em conformidade com a temática estudada, de forma ativa, buscando informações precisas e transformando-as em conhecimento. Esse tipo de metodologia favorece a colaboração entre os estudantes na busca de soluções para um problema. Para Silva (2024, p. 310), com essa metodologia:

A terminologia Aprendizagem Baseada em Projetos, tem sido empregada com a intenção de enfatizar o papel ativo dos alunos em seu processo de

aprendizagem como contraponto a práticas centradas na figura do educador e pautadas na transmissão de conteúdo. Finalmente, um projeto deve culminar na elaboração de um produto final que sintetize a resposta à pergunta geradora.

Ensino Híbrido, de acordo com Pereira & Silva (2018, p. 65) existem, pelo menos, quatro formas de aplicação do ensino híbrido na educação básica e superior através de modelos distintos como mostra a figura 1 na página a seguir, os quais poderão ser mesclados entre si.

Figura 1. Modelos híbridos de aprendizagem



Fonte: Pereira e Silva, 2018. Figura replicada a partir de informação retirada do artigo **Metodologia ativa: sala de aula invertida e suas práticas na educação básica**, p. 65.

Conforme consta a **figura 1**, o Ensino Híbrido se desdobra em quatro (4) formas:

Rotação por estações: Nesse enfoque, compreende-se que esse método ocorre de forma híbrida, com os estudantes distribuídos em uma sala ou em várias salas, sempre conectados ao professor. Sobre isso, Pereira & Silva (2018, p. 65) descrevem: “Neste desdobramento sua aplicabilidade poderá ser dentro de uma sala de aula ou várias salas de aula”.

Laboratório rotacional: Esse desdobramento do curso assinala que os estudantes permanecem um determinado tempo *online* no laboratório de informática, realizando atividades, pesquisas e estudos. Essa prática caracteriza uma modalidade de aprendizagem ativa, pois o estudante assume uma postura proativa diante do que está realizando, para posteriormente socializar suas produções com o professor.

Esse desdobramento, guarda algumas semelhanças com o modelo anterior, porém consiste em encaminhar os alunos para o laboratório de informática, para a parte de ensino online do curso, liberando dessa forma o tempo dos

professores e o espaço da sala de aula, já que esses utilizarão um laboratório de informática” Horn e Staker, (2015, p. 47)

Sala de Aula Invertida: Segundo Pereira & Silva (2018, p. 67), trata-se de um método ativo criado pelos professores norte-americanos Bergmann e Sams, em 2007. É um modelo que atrai os estudantes devido à sua prática e acessibilidade. Neste contexto de praticidade, acessibilidade e oportunidade de reconfiguração da educação as instituições educacionais passaram a se organizar para ofertar o ensino através da sala de aula invertida como descreve Moran (2013, p. 29)

As instituições educacionais atentas às mudanças escolhem, fundamentalmente, dois caminhos: um mais suave-alterações progressivas-e outro mais amplo, com mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominantemente disciplinar, mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou blended e sala de aula invertida.

Com esta finalidade os próprios inventores do método Bergmann e Sams (2018, p. 6) assinalam que: “a inversão da sala de aula estabelece um referencial que oferece aos estudantes uma educação personalizada, ajustada sob medida às suas necessidades individuais”. Bergmann & Sams (2018, p. 6) ainda complementam: “Quando se fala em sala de aula invertida há que se considerar que quando o professor optar por essa metodologia, cabe a ele a prática do “fazer acontecer”. Com esse entendimento, cabe sempre pontuar que o aluno será o centro da atenção, aprendendo, experimentando e raciocinando enquanto sujeito da própria aprendizagem. A presença do professor tem, sobretudo, a função de oferecer feedback e orientar o processo, sem retirar do estudante o protagonismo.

Rotação Individual: Conforme Pereira & Silva (2018, p. 65) “o desdobramento da modelo rotação individual se diferencia dos demais modelos rotacionais, em virtude de que os/as alunos/as possuem cronogramas diários customizados de acordo com suas reais necessidades”. Nesta ótica, o estudante segue uma rotina de estudo escolhendo de maneira disciplinar o seu horário para estudar e realizar suas atividades.

Modelo à lá carte: de acordo com os autores Horn & Staker, (2015, p. 49) “é comumente utilizado como ensino híbrido no ensino médio, diante de situações em que o aluno frequenta algum curso online concomitantemente com disciplinas regulares cursadas no ensino médio”. Horn e Staker (2015, p. 49) ainda complementam que: Nesse modelo

Podem ter componentes presenciais, exatamente como ocorre nos cursos *Flex*”, mas se diferenciam nos papéis desempenhados pelos docentes tendo em vista que no “modelo à lá carte, o professor tutor é o professor online, enquanto que no *Flex*, o professor tutor é o professor presencial”.

O modelo *Flex*: De acordo com Horn e Staker (2015) o modelo *Flex* acontece com componentes presenciais, o tutor é o professor presencial.

O modelo virtual enriquecido: Pereira & Silva (2018, p. 65) expõem que: “Aos cursos que oferecem encontros presenciais semanais obrigatórios e, permite aos alunos que complementem a aprendizagem no virtual /online de forma independente e de onde preferirem”.

Com isso, entende-se que o ensino híbrido acontece com diferentes modalidades de ensino.

Problemas do cotidiano: Camargo & Daros (2018, p. 96), “o ensino por meio de problemas destaca-se como uma das alternativas às formas tradicionais de ensinar. No meio educacional brasileiro, o ensino por problemas tem sido amplamente utilizado por alunos de diferentes grupos etários”. Camargo & Daros (2018, p. 97) continua compartilhando que:

O papel principal do professor é criar situações-problema do cotidiano profissional e coordenar sua solução. O uso de problemas é uma forma de atividade que, como estratégia de aprendizagem, possui a propriedade de despertar o envolvimento, o interesse, a criatividade e a plena participação dos alunos.

Nesse sentido, o problema pode relacionar-se a qualquer disciplina de ordem cognitiva e crítica, na qual o estudante deve ser instigado a pensar para encontrar a solução.

Estudo de caso: “O objetivo dessa estratégia é colocar os estudantes a se confrontarem com realidades concretas que propiciem algum tipo de desafio e que permitam a proposta de soluções ou a expressão de argumentos fundamentados”. Camargo & Daros (2018, p. 66).

Aplicabilidade de um conceito por representação visual com envolvimento de estudo de caso ou unidade de aprendizagem: Esse método permite a aprendizagem por meio da interação do estudante utilizando aplicativos. O segredo está na estratégia pedagógica: nada de decorar conceitos! “A estratégia selecionada trata-se de especificamente da possibilidade de transformar o estado conceitual em atividades mais práticas e ativas e tem como principal

objetivo praticar o conceito estudado.” Camargo & Daros (2018, p. 26;27). **Brainstorn com post-its:**

O Brainstorn com post-its é uma estratégia para ser utilizada quando se desconhece o problema, assunto ou desafio, buscando esclarecer e buscar mais informações acerca do tema. Baseia-se na exposição espontânea de ideias, sem julgamento ou críticas. Depois, é dado tempo para se faça a análise. É uma estratégia que estimula e incentiva a criatividade para gerar uma série de ideias, problemas, questões ou soluções. O brainstorn pode preceder atividades como a pirâmide de prioridades, o mapeamento de causa”. Camargo e Daros (2018, p. 36;37).

Com a intenção dessa metodologia, busca-se a compreensão de conteúdos por área do conhecimento, promovendo um estudo mais dinâmico e prático, por meio do desenvolvimento de atividades que utilizam o mapa mental ou mapa conceitual com as palavras-chave.”. Camargo & Daros (2018, p. 36;37).

Jogos com cartas: Nessa ótica, podem ser propostas aos alunos situações de aprendizagem desafiadoras, com a intenção de conectá-los ao conteúdo estudado. Com isso, Camargo & Daros (2018, p. 72) comentam: “O jogo de permite aos alunos aprenderem, de modo lúdico, acerca de um assunto a ser trabalhado a partir de um texto científico (artigo), capítulo de livro ou unidade de aprendizagem, por meio de um conjunto de cartas com questões sobre esse assunto”. No entanto, tal procedimento associa atividades relacionadas ao entretenimento, que exigem concentração e interação, com a intenção de promover a aprendizagem. Nesse intuito, segundo Moran (2015, p. 18):

Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino. O articulador das etapas individuais e grupais é a equipe docente (professor/tutor) com sua capacidade de acompanhar, mediar, de analisar os processos, resultados, lacunas e necessidades, a partir dos percursos realizados pelos alunos individual e grupalmente.

Com essa perspectiva, a inserção das metodologias ativas na prática docente reúne esforços que favorecem, efetivamente, a superação dos baixos índices de aprendizado constatados. No processo de ensino-aprendizagem, tais metodologias contribuem para um desempenho mais elevado por parte dos estudantes.

3 METODOLOGIA

Este estudo delinea-se a partir de uma abordagem qualitativa, quantitativa e bibliográfica. Seu objetivo consiste em observar a contribuição e o uso das metodologias ativas como possibilidades de recuperação da aprendizagem dos discentes dos anos iniciais no período pós-pandêmico, bem como a continuidade dessa metodologia em uma escola do município de Bacabal/MA. Neste sentido, Pereira e Ortigão (2016, p. 67) sinalizam: “Os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador, com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo. Neles, a coleta de dados muitas vezes ocorre por meio de entrevistas com questões abertas.” Assim, busca-se compreender o problema a ser observado a partir das informações fornecidas pelos participantes.

Posto isto, a pesquisa inclui um levantamento junto aos professores, explorando também a abordagem quantitativa para quantificar o problema apresentado por meio de dados numéricos, o que possibilita análises e discussões mais precisas. De acordo com Minayo (1997) citado por Schneider e Corazza (2017, p. 570): “Os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais”. Para melhor compreensão do estudo e adequado direcionamento da pesquisa de campo, no percurso metodológico optou-se também pela pesquisa bibliográfica. Segundo Severino (2017, p. 90), a pesquisa bibliográfica: “Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados”.

Além disso, para a eficácia do trabalho, recorreremos a pesquisas anteriores relacionadas ao tema, as quais contribuíram de forma significativa para este estudo. Esses materiais foram consultados em bases como SciELO, Google Acadêmico, livros e outros repositórios científicos. Como embasamento teórico, diversos autores foram analisados e referenciados nos estudos, tais como (2019); Moreira e Ribeiro; Camargo e Daros (2018); Bacich, L. M, J. (2018); Ferrani e Torres (2016); Severino (2017); Pereira e Ortigão (2016); Moran (2015), entre outros”.

A seguir, o Quadro 3 apresenta as questões norteadoras elaboradas para responder ao problema de pesquisa. Para a consolidação da investigação de campo realizada com os professores, essas mesmas questões foram utilizadas como instrumento de coleta de dados, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 3. Questões norteadoras para a pesquisa

1	Quanto a aprendizagem de seus alunos no período pandêmico quais as perdas mais frequentes?
---	--

2	Nesse momento pós-pandêmico você continua utilizando algum tipo de metodologia ativa para recuperar as perdas no período remoto?
3	Quais as metodologias ativas abaixo você utiliza em sua prática pedagógica?
4	Como você observa o desempenho de seus alunos que passaram pelo ensino remoto?
5	Vocês consideram importante manter a efetivação das metodologias ativas na prática em sala de aula como possibilidade de recuperação da aprendizagem? Por quê?

Fonte: os autores (2025).

Na seção abaixo serão apresentados os resultados da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresenta-se a análise dos dados obtidos no estudo de caso realizado na escola que serviu como campo de pesquisa, com o objetivo de compreender o problema investigado.

Na íntegra, os professores evidenciaram dificuldades de acesso decorrentes da ausência de alguns recursos necessários à continuidade do calendário escolar, entre eles os recursos tecnológicos, tanto para docentes quanto para discentes. Além disso, destacaram que, apesar dos esforços empreendidos para cumprir o currículo escolar, as perdas na aprendizagem foram inevitáveis. Para ilustrar a questão das perdas, Dieterich et al. (2023, p. 88) explicam:

Nos últimos dois anos, nossas crianças e jovens sofreram um grande impacto na aprendizagem devido à pandemia do coronavírus. Conforme levantamento do “Todos pela Educação” por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/ IBGE, 2021) cerca de 2,4 milhões de crianças de 6 e 7 anos não sabiam ler e escrever, segundo eles, este foi o maior patamar de analfabetismo desde 2012, pois nossos alunos que dariam o início ao 1º ano do ensino fundamental em 2020, não tiveram aula presencial prejudicando o processo da alfabetização.

De acordo com o tema proposto, observou-se nas respostas dos docentes a continuidade do uso das metodologias ativas como possibilidades de recuperação do processo de ensino-aprendizagem no contexto pós-pandêmico. Tais estratégias, por sua natureza participativa, favorecem o envolvimento dos estudantes e estimulam a aprendizagem. A seguir, apresentam-se trechos das falas dos professores:

Sabemos da realidade dos nossos alunos e das defasagens no rendimento escolar, principalmente em leitura. Os estudantes do ciclo da alfabetização foram os que mais apresentaram dificuldades; muitos já concluíram os anos iniciais, mas aqueles que encerrarão o 5º ano em 2025 ainda demonstram problemas de rendimento, especialmente no que se refere à fluência leitora.

Trabalhamos com estratégias e recursos não estruturados para possibilitar uma aprendizagem significativa, além de algumas metodologias, como aprendizagem baseada em pesquisa ou projeto de intervenção e jogos com cartas.

Outra professora afirmou que “utiliza aplicativos, como o Multibase e quizzes, hora de ler e contar, uma prática adquirida no período pandêmico e permaneceu em suas aulas para promoção do aprender fazendo.

As perdas foram visíveis, tivemos dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos, assim como os alunos também, utilizamos metodologias aplicando jogos de tabuleiros, orientações de conteúdos para estudarem em casa, jogos com cartas, aprendizagem baseada em projeto de intervenção, aprendizagem envolvendo atividades em grupo e estudos envolvendo pesquisas e a ludicidade para superação das perdas deixadas no período remoto.

Diante do que foi relatado, percebe-se que a carência de recursos tecnológicos contribuiu com o desempenho e realização de atividades. Nesta visão, Ferreira & Júnior (2024, p. 2) relatam: “A tecnologia vem transformando a sala de aula em um lugar mais tecnológico, exigindo que a educação se adapte para aderir a esta nova era, que é muito inovadora e só vem a somar no contexto escolar”. Com isso, a ausência dessa ferramenta na escola vem ser uma lacuna na forma de organizar o ensino e a aprendizagem.

Na visão dos professores, as metodologias ativas são propícias à aprendizagem, pois fazem parte do contexto do aluno em sala de aula e o tornam protagonista na construção do conhecimento. A partir da pesquisa, percebeu-se que os docentes reconhecem que o atraso decorrente da pandemia ainda não foi superado. Por isso, continuam explorando estratégias ativas, considerando importante manter a efetivação dessas metodologias na prática pedagógica, uma vez que inovar faz parte do fazer docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo envolvendo a temática das Metodologias Ativas, cujo objetivo foi observar a contribuição e a continuidade dessa estratégia na prática dos docentes no período pós-pandêmico, buscou-se compreender de que forma tais metodologias podem auxiliar na recuperação das perdas de aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais.

Portanto, em virtude dos fatos apresentados, a pesquisa revelou problemas cruciais relacionados às perdas de aprendizagem e às dificuldades de acesso, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, aos recursos tecnológicos. Ressalta-se que tais recursos seriam fundamentais para a continuidade do calendário escolar.

Logo, os professores relataram com precisão que as tecnologias digitais, naquele momento, eram importantes, no entanto, eram limitadas em quantidade para o desempenho das aulas gravadas e *on-line*, tanto para os professores quanto para os estudantes.

Contudo, as metodologias ativas foram aliadas do educadores durante o ensino remoto com a finalidade de motivar as crianças evitando perdas na aprendizagem, ficando a leitura no processo de alfabetização bastante comprometida, uma defasagem que ainda se reflete.

No entanto, acreditaram e continuam acreditando na importância da continuidade das práticas das metodologias ativas em sala de aula, como possibilidade de recuperação do processo de ensino-aprendizagem. Em síntese, para a solução dos problemas de aprendizagem, os professores relataram que recorrem a métodos ativos, como jogos diversos, projetos de aprendizagem baseada em problemas e aplicativos educativos. Conforme a pesquisa realizada na escola, dos 10 professores participantes, 70% utilizam as metodologias ativas com maior frequência, enquanto os demais as utilizam de forma moderada.

6 REFERÊNCIAS

- BACICH, L. M, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2018.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida:** Uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- CAMARGO, F. e Daros, T. **A sala de aula inovadora, estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Penso Editora, 2018.
- DIAS, E.; RAMOS, M. N. **A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,2022. 30(117), 859-870. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/50104-40362022004000001>. Acesso em 08/01/25.
- DIETERICH, D.; BATISTA, K.; MEROTO, M. B. das N.; Alves, R. C. C.; TRENTIN, T. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o atual currículo brasileiro pós pandemia** Revista Ilustração | Cruz Alta | v. 4 | n. 2 |2023, p. 85-89 |DOI: <https://doi.org/10.46550>. Acesso em 08/01/25.
- FERRANI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. **Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções.** Revista Educação em Questão,2019. 57(52), 1-30. DOI | 10.21680/1981-1802.2019v57n52ID15762. Acesso em 08/01/25.

FERREIRA, M. S. S; JÚNIOR, O. B. O. **As metodologias ativas e o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.59033/cm.v9iespecial1.1397>. Acesso em 30/11/2025.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens.1.ed. pp. 15-33. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. <https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=96618> . Acesso 13/01/25.

PACHECO, M. J. **Metodologias Ativas na formação e na prática docente**: Uma pesquisa-ação em uma escola privada confessional de Itacoatiara, AM. (Mestrado em Educação). Repositório UniLogos, Miam, Flórida, Estados Unidos da América.2021.

PEREIRA, G.; Ortigão, M. I. R. (2016). **Pesquisa quantitativa em educação**: algumas considerações. Periferia, 2016. P. 66-79. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2016.27341>. Acesso em 03/02/25.

PEREIRA, Z. T. G. & Silva D. Q. **Metodologia ativa: sala de aula invertida e suas práticas na educação básica**. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16(4),2018. P. 63-78. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.4.004> . Acesso em 03/02/25.

RIBEIRO, A. J.; Pereira. E. R. G.; Carlos, G. M. S.; Carvalho, G. S. P. de. **O processo de ensino-aprendizagem da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: uma construção a partir de metodologias ativas. Revista Ibero – Americana de Humanidade, Ciências e Educação – Rease,2021. Disponível em: Doi.org/1051891/rease.v7iII.3242, acesso em 03/03/25.

SCHNEIDER, E. M.; Fujii, R. A. X.; CORAZZA, M. J. **Pesquisas quali-quantitativas**: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. Revista Pesquisa Qualitativa, 2016. P. 569 –584. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/157>. Acesso em 05/03/25.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24.ed. Cortez,2017.

SILVA, F. C.; PEREIRA, P. M. M.; SOUSA, R. L. de; ARAÚJO, T. W. G. de; FREITAS, T. N; SERRA, I. M. R. de S. **Metodologias inovadoras como possibilidade efetiva de aprendizagem para o contexto pós-pandêmico**. TICs & EaD Em Foco, 2021. P. 73–93. Disponível em: <https://doi.org/10.18817/ticsead.v7i2.548>. Acesso em 12/03/25.

SILVA, F. R; SILVA, A. A. (2020). **Ensaio remoto e educação em tempos de pandemia do novo coronavírus no Brasil**: aproximação crítica sobre os impactos no ensino-aprendizagem. Revista Labor, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.29148/labor.v2i24.60170> . Acesso em 06/03/25.

SILVA, M. A. M. da. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: fundamentos teórico metodológicos e perspectivas didáticas, 2024. Disponível em: DOI: 10.53660/PRW-2100-3903. Acesso em 30/11/25.

SILVA, M. H. **Desigualdade de acesso, trabalho docente e o futuro da educação pós-pandêmico.** Ensaios Pedagógicos, 2021. P. 1-6. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/enp.v7i2.307/>. Acesso em 11/03/25.

SILVA, R. B.; SENNA, M. L. G. S.; CAVALCANTE, R. P. & CASTILHO, W. S. **Metodologias ativas:** Uma reflexão acerca da contribuição da sala de aula invertida no período pandêmico da covid-19. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, 2021. P. 1-22. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.3895/rbect.v16n1.16203>. Acesso em 06/03/25.