

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA E ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Teacher training: the exercise of teaching and strategies for teaching and learning

Tânia Regina Mendonça da Sena Marques

Jordana Wruck Timm

RESUMO: *O artigo objetiva analisar criticamente os processos de formação de professores; inventariar as estratégias de ensino e de aprendizagem utilizadas; e, refletir sobre as mudanças no cenário educacional após o período (pós)pandêmico. Metodologicamente, tem como delineamento uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, com dados coletados por meio de questionário, aplicado com docentes que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de escolas públicas da rede estadual de ensino de Rondonópolis/MT (Brasil), os quais foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados destacam a necessidade de adaptação e atualização constante das práticas pedagógicas, enfatizando a relevância da integração de recursos inovadores e tecnológicos. Evidenciou-se que a complexidade das transformações no ensino, enfatizando a importância de compensar a formação docente e as estratégias educacionais para uma educação mais inclusiva, flexível e eficaz. Concluiu-se que a pandemia impulsionou mudanças profundas na educação, promovendo rápida adoção de métodos de ensino remoto e híbrido.*

Palavras-chave: *Formação docente, estratégias de ensino, contexto pandêmico.*

ABSTRACT: *The article aims to critically analyze teacher training processes; inventory the teaching and learning strategies used; and reflect on changes in the*

educational scenario after the (post)pandemic period. Methodologically, its design is a qualitative, exploratory approach, with data collected through a questionnaire, applied to teachers who work in the initial grades of Elementary School, in public schools in the state education network of Rondonópolis/MT (Brazil), the which were analyzed through Content Analysis. The results highlight the need for adaptation and constant updating of pedagogical practices, emphasizing the relevance of integrating innovative and technological resources in education. The complexity of transformations in teaching was highlighted, emphasizing the importance of compensating teacher training and educational strategies for a more inclusive, flexible and effective education. It was concluded that the pandemic drove profound changes in education, promoting the rapid adoption of remote and hybrid teaching methods.

Keywords: *Teacher training, teaching strategies, pandemic context.*

1. INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma discussão sobre a formação de professores, abordando os desafios e avanços na preparação para a docência, bem como uma análise crítica das estratégias de ensino empregadas, considerando o contexto educacional contemporâneo. Em um contexto marcado pelas mudanças resultantes do período (pós)pandêmico, questionou-se como foram adaptados os métodos e estratégias utilizados pelos professores para ensinar e alfabetizar, diante de um ambiente educacional em constante evolução. Os objetivos deste artigo são: analisar criticamente os processos de formação de professores; inventariar as estratégias de ensino e de aprendizagem utilizadas; e, refletir sobre as mudanças no cenário educacional após o período (pós)pandêmico. Metodologicamente, tem como delineamento uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória.

2. METODOLOGIA

O artigo se originou de uma dissertação defendida no final de 2023. Metodologicamente, tem como delineamento uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Além dos dados bibliográficos e teóricos, a pesquisa conta com dados empíricos, coletados por meio de questionário, aplicado via *Google Forms*, com docentes que

atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de escolas públicas da rede estadual de ensino de Rondonópolis/MT (Brasil).

A escolha das escolas deu-se em razão daquelas com turmas ativas do primeiro ao quinto ano e entre as consideradas de grande porte, conforme definição feita pela própria rede. Ao total, participaram da pesquisa 54 professores que atuam nesse contexto. Os dados foram analisados pelo viés da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). A pesquisa adotou todos os procedimentos éticos legais para pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil, tal como prevê a Resolução 510/2016. Todos os questionários foram precedidos de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a pesquisa só foi realizada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número do CAAE 68814523.2.0000.5352.

3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA O EXERCÍCIO DOCENTE

A formação contínua é elementar para o exercício do magistério em todas as fases da educação no Brasil, abrangendo tanto o processo inicial quanto o contínuo, a fim de capacitar os educadores para acompanharem as mudanças sociais e atenderem às demandas em constante evolução dos alunos. De acordo com as reflexões de Monteiro (2021), um dos principais desafios enfrentados pelos docentes em seu dia a dia é a adaptação ao ensino personalizado, considerando as singularidades de cada estudante no processo de aprendizagem. O desempenho nesse processo, como analisa o estudioso, é diretamente influenciado pelas estratégias teórico-metodológicas e didático-pedagógicas empregadas pelo docente.

Com o ensino não mais centralizado na figura do professor e embasado em um currículo integral, torna-se ainda mais necessário que os educadores reflitam constantemente sobre sua prática, busquem o aprimoramento contínuo e reavaliem suas concepções de ensino e aprendizagem, bem como os métodos aplicados para alcançar tais objetivos.

Na visão de Monteiro (2021), atualmente, estamos imersos em um contexto em que a circulação da informação é intensa, rápida e praticamente em tempo real. Este cenário marca a transição para um novo paradigma, no qual a informação é transformada em conhecimento. Isso implica que os educadores sejam proativos, participativos e reflexivos, adotando abordagens pedagógicas diversas para atender aos desafios educacionais que se apresentam.

Para absorver todas as mudanças e atender plenamente aos requisitos de atualização necessários para um desempenho completo como educador, é essencial que o docente se engaje em formação continuada. Desde 2007, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) estabelece a exigência de formação em nível superior para todos os professores que atuam na educação básica, estipulando como formação mínima de nível médio na modalidade Normal para aqueles que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental, um foco nessa pesquisa.

O Artigo 61 da LDB 9394/96 estabelece critérios e categorias para os profissionais da educação básica. Ele delimita diferentes perfis profissionais que podem atuar no ambiente educacional, incluindo professores com habilitações específicas para diferentes níveis de ensino, trabalhadores educacionais com formação técnica ou superior em áreas pedagógicas, profissionais com notório saber reconhecido e graduados que complementaram sua formação pedagógica. O parágrafo único ressalta a importância da formação dos profissionais da educação, destacando elementos essenciais como uma base sólida de conhecimento, a integração entre teoria e prática por meio de estágios e capacitação, além do aproveitamento de experiências anteriores para atender às especificidades e objetivos da educação básica. Essas diretrizes são fundamentais para garantir a qualidade e eficácia do trabalho educacional, proporcionando um arcabouço teórico e prático sólido para os profissionais que atuam nesse contexto.

A obtenção de formação superior habilita o profissional da educação para atuar nos primeiros anos do ensino fundamental e na educação infantil. No entanto, ela não assegura necessariamente a eficácia e a plena capacidade de desempenho durante as interações em

sala de aula. Mesmo com a inclusão do estágio obrigatório durante a graduação, as instituições de ensino superior enfrentam desafios para manter o currículo atualizado e adequado às demandas em constante evolução da sociedade. A rigidez dos programas de estudo pré-determinados ao longo do curso dificulta a atualização dos conteúdos, especialmente no que tange às metodologias, recursos e práticas pedagógicas. É essencial integrar de forma contínua a teoria com a prática, além de buscar constantemente por inovação, visto que o ensino e a aprendizagem são processos dinâmicos e mutáveis.

De acordo com os Artigos 62 e 63 da LDB 9394/96, a formação destinada aos docentes na área da educação é exigida em nível superior, devendo ser realizada por meio de cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Essa formação é essencial para o exercício do magistério nos estágios iniciais da educação, como a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental.

Além disso, os institutos superiores de educação são responsáveis por oferecer cursos voltados para a formação de profissionais da educação básica, incluindo o curso Normal superior, que visa preparar docentes para atuar especificamente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Paralelamente, são mantidos programas de formação pedagógica para indivíduos com diplomas de ensino superior que desejam se dedicar à educação básica, assim como programas de educação continuada destinados aos profissionais de ensino em diversos níveis de atuação. Essas diretrizes destacam a importância da formação qualificada e contínua dos educadores para garantir a qualidade do ensino oferecido.

Frequentemente, os educadores se veem na necessidade de utilizar recursos pessoais para manter-se atualizados, engajando-se em formações especializadas para suprir lacunas deixadas pelo sistema educacional, como especializações, participações em simpósios, encontros e outras iniciativas similares. Por vezes precisam investir em capacitações, especialmente aquelas que visam aprimorar suas habilidades no uso de recursos tecnológicos aplicados à educação.

O Artigo 67 da LDB 9394/96 estabelece diretrizes que os sistemas de ensino devem seguir para garantir a valorização dos profissionais da educação. Isso inclui: a) a promoção do ingresso exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos, b) a oferta de aperfeiçoamento profissional contínuo, contemplando licenciamento periódico remunerado, c) a garantia de um piso salarial profissional, d) a progressão funcional baseada na titulação e avaliação do desempenho, e) a reserva de tempo para estudos, planejamento e avaliação dentro da carga de trabalho e f) a disponibilização de condições adequadas para o exercício da profissão. E enfatiza que a experiência docente é essencial para o exercício de outras funções na área de magistério, de acordo com as normativas de cada sistema de ensino.

O item b) mencionado anteriormente, deveria estar alinhado às demandas específicas de cada instituição educacional. É ineficaz, por exemplo, fornecer treinamentos sobre o uso de tecnologia na educação se a escola não dispõe de laboratório de informática ou recursos tecnológicos para essa finalidade. O ideal seria realizar uma avaliação detalhada das necessidades de formação contínua do corpo docente, direcionando investimentos para áreas que realmente beneficiem tanto os professores quanto os alunos.

É inegável que a formação de professores é um desafio. Conforme argumentado por Gatti (2014), vários países têm implementado políticas e ações intensivas na área educacional, priorizando especialmente os formadores, ou seja, os professores, que desempenham um papel central e fundamental na disseminação do conhecimento e da cultura. É importante manter essa atenção constante aos professores, pois é essencial que estejam bem preparados para exercerem seu trabalho. A graduação, por si só, não abarca todo o conhecimento necessário para desempenhar sua função formativa de maneira eficaz.

De acordo com as constatações de Gatti (2014), a formação inicial dos professores no ensino superior no Brasil não foi suficientemente fortalecida por uma iniciativa nacional que revisse integralmente o currículo das licenciaturas e sua estrutura, apesar de algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir do ano 2000. Se foram identificados problemas nos cursos de formação superior para

professores, a perspectiva recai sobre a formação continuada como uma forma de suprir lacunas deixadas pela formação inicial.

Gatti (2014) aponta que houve um aumento significativo na migração dos cursos de licenciatura para o ensino a distância entre os anos de 2001 e 2011, representando 78% das matrículas em cursos de formação de professores, indicando uma expansão da modalidade EAD para esses profissionais atuarem em sala de aula presencialmente. A pesquisadora enfatiza a importância da supervisão desses cursos a distância, para garantir que estejam alinhados aos instrumentos normativos federais e sejam executados com a eficácia necessária.

Os educadores têm manifestado inquietação diante da inclusão, nos moldes atuais, de uma modalidade de formação docente que, ainda mais precária que os cursos presenciais, pode fragilizar os professores e desestabilizar uma experiência extensa de formação por meio dessa modalidade, já testada em diversas iniciativas públicas em estados como Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo, critica Gatti (2014). Apesar das críticas, essa modalidade de formação, com seu potencial significativo, demanda alternativas que a fortaleçam e consolidem, implicando a necessidade de ajustes nos métodos atuais.

A formação inicial é a base do trabalho docente. Ela deve capacitar os professores não apenas a aplicar os conhecimentos construídos, mas também a compreender os métodos e estratégias de ensino e aprendizagem necessários para desempenhar um trabalho eficaz e, ao longo do tempo, aprimorar sua prática. Brighenti, Biavatti e Souza (2015) destacam que a formação docente requer que os professores possuam conhecimentos de metodologias, técnicas e recursos essenciais para o ensino, mas também devem se atentar às perspectivas dos alunos sobre o que consideram eficaz para seu aprendizado, visando aperfeiçoar o processo educativo. Isso sugere que a formação superior oferece uma base fundamental para a prática docente.

Brighenti, Biavatti e Souza (2015) referenciam Tardif (2000) para ressaltar que os saberes dos professores são multifacetados, abrangendo uma variedade de elementos essenciais para o exercício da

profissão docente. Esses saberes englobam teorias diversas e têm sua origem em diferentes fontes ao longo do tempo. No quadro subsequente, são enumerados os saberes considerados fundamentais para a atuação dos professores, de acordo com esses estudiosos, embasados nos teóricos que discutem a prática educativa.

Quadro 1. *Caracterização dos saberes necessários ao exercício docente*

Categoria do saber docente	Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Saviani (1996)	Gauthier et. al. (1998)	Pimenta (1999)
Pedagógico	Saberes curriculares	Saber didático-curricular	Saberes disciplinares; saberes da tradição pedagógica; saberes da ação pedagógica	Saberes pedagógicos
Atuação / experiência	Saberes da formação profissional; saberes da experiência	Saber atitudinal	Saberes experienciais	Saberes da experiência
Conhecimento / específicos	Saberes das disciplinas	Saber crítico-contextual; saber específico; saber pedagógico	Saberes das Ciências da Educação; saberes curriculares	Saberes do conhecimento

Fonte: Brighenti, Biavatti e Souza (2015, p. 288 apud Marques, 2023, p. 33).

Busca-se compreender a abordagem dos saberes delineados no quadro anterior, reconhecendo sua essencialidade no contexto do exercício docente. Através das fontes referenciadas por Brighenti, Biavatti e Souza (2015), desdobra-se nesse estudo cada um desses saberes com base nas perspectivas teóricas.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), tais saberes são construídos pelos futuros professores durante sua formação inicial, sendo esse aprendizado influenciado pelos materiais e atividades que promovem a criação de novos conhecimentos. Isso abrange, de forma particular, os conhecimentos técnicos que orientam a realização de pesquisas e a produção de novos saberes. Esses estudiosos esclarecem que, nesse processo, os aspirantes à docência não apenas reproduzem os saberes recebidos, mas os constroem a partir das bases estabelecidas durante seu processo de formação.

Os saberes docentes, segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218), são uma combinação de conhecimentos provenientes da formação profissional, das disciplinas estudadas, dos currículos e da experiência prática. Esses autores destacam que os saberes profissionais são compostos por um conjunto transmitido pelas instituições de formação docente, visando uma base científica que possa ser aplicada e transformada na prática. Um exemplo mencionado por eles é a tecnologia da aprendizagem, na qual os futuros professores entram em contato com teorias educacionais durante sua formação e, posteriormente, aplicam essas teorias no ambiente escolar.

Na visão desses estudiosos, a transmissão e a produção dos saberes estão intrinsecamente relacionadas. Cada saber implica um processo contínuo de aprendizagem e formação. Quando integrados à prática, esses saberes geram novos conhecimentos. Na prática docente, diversas atividades mobilizam uma variedade de saberes pedagógicos. Esses saberes se manifestam como doutrinas ou concepções desenvolvidas a partir de reflexões sobre a prática educativa. Tais reflexões, de natureza racional e normativa, guiam sistemas de representações e orientações na atividade educacional, conforme analisam Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

Os saberes docentes, provenientes tanto da formação inicial quanto da continuada, se entrelaçam na prática educativa, abrangendo disciplinas específicas como matemática, história, geografia, entre outras. Tais saberes disciplinares são construídos em programas acadêmicos e departamentos universitários, muitas vezes independentes das faculdades de educação ou dos programas voltados à formação de professores. Conforme esclarecem Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220), esses conhecimentos disciplinares têm suas origens na tradição cultural e nos grupos sociais responsáveis pela produção desses saberes.

Os saberes curriculares são construídos ao longo da trajetória profissional docente, englobando os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que orientam a instituição escolar na categorização e apresentação dos conhecimentos sociais considerados como paradigma da cultura erudita e de formação. Esses saberes se materializam por meio dos programas escolares, delineando os objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e implementar, conforme ressaltado por Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

Os saberes da experiência, construídos pelos professores durante o exercício de suas funções e na rotina diária de sua profissão, são forjados no ambiente em que atuam. Essas experiências, – conforme ressaltado por Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220) –, validam os conhecimentos edificados “na vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”. Esses saberes são considerados um acervo que abrange e enriquece todos os conhecimentos anteriores, constituindo uma síntese prática e consolidada das demais esferas de aprendizado docente.

4. MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A formação dos professores, um elemento ímpar na qualidade da educação, enfrenta desafios imperiosos. Os currículos dos cursos de

formação muitas vezes replicam os modelos presenciais, negligenciando o desenvolvimento adequado de metodologias de alfabetização e habilidades para lidar com a educação infantil. Esse descompasso é alarmante, considerando as deficiências evidentes na alfabetização infantil no país, destacadas pelas avaliações nacionais e regionais, além da preocupação expressa pelo governo federal por meio da política “alfabetização na idade certa”.

Na análise de Gatti (2014), essa desconexão entre a formação inicial de professores e as demandas reais da educação reflete-se no ensino, especialmente na alfabetização. A falta de alinhamento entre o que é ensinado nas universidades e as necessidades práticas das salas de aula contribui para a perpetuação dos problemas educacionais. Este descompasso compromete a qualidade do ensino oferecido, impactando diretamente a aprendizagem dos alunos. A análise crítica destas questões revela a urgência de reformulações profundas nos currículos de formação de professores, garantindo a inclusão de conteúdos relevantes e metodologias atualizadas (Navarro Mazón, & González-Alonso, 2023). A integração efetiva entre teoria e prática, aliada a uma compreensão aprofundada das necessidades específicas da educação infantil e da alfabetização, é necessária para capacitar os futuros educadores a enfrentar os desafios presentes no ambiente escolar.

É urgente a mudança nesse panorama educacional. Essa necessidade de transformação deve ser intrínseca ao docente, já que é ele quem molda o ensino e, conseqüentemente, os resultados dele. Ao considerar essa demanda por mudança, é possível considerar que os métodos e estratégias de ensino têm o potencial de serem práticos para o sucesso dos educadores e dos alunos na busca pela aprendizagem eficaz, que não se limita apenas ao conhecimento acadêmico, mas também à formação de estudantes para que se tornem agentes críticos dentro e fora do ambiente escolar.

Camargo e Daros (2018) enfatizam a insuficiência de um docente que sai da universidade com uma base teórica robusta, mas sem a capacidade de aplicar esses conhecimentos na prática. Eles argumentaram que é imperativo desafiar essa mentalidade e implementar essa

mudança, apesar de considerarem a complexidade desse processo. A persistência da sala de aula tradicional, baseada predominantemente na aula expositiva, representa um obstáculo substancial para a melhoria da qualidade educacional.

Não se trata de desmerecer a aula expositiva em si, mas sim de considerar a necessidade de diversificação das estratégias de ensino. A questão sobre quais metodologias e estratégias adotar não possui uma resposta única e imediata. Ensinar exige um planejamento cuidadoso que englobe temas, objetivos, métodos, recursos didáticos, avaliações e outras informações relevantes. Essa planificação deve ser sensível à realidade da turma, exigindo uma avaliação diagnóstica para identificar as necessidades específicas e orientar o processo educativo de maneira mais eficaz.

Anastasiou (1997) esclarece que o ato de ensinar é uma atividade que envolve uma intencionalidade clara, ou seja, uma meta explícita, e um desempenho bem-sucedido, um resultado efetivo da ação. Isso implica uma série de esforços e decisões práticas que se traduzem nos caminhos propostos, nas opções metodológicas empregos pelo educador.

Quando se aborda a diversidade de opções metodológicas, é possível responder positivamente à preparação e à disposição do corpo docente para utilizar diferentes abordagens de ensino. Isso envolve a realização de aulas expositivas ou dialógicas, mas também a implementação de métodos que empregam atividades lúdicas e outras estratégias igualmente relevantes. Para Brighenti, Biavatti e Souza (2015), a metodologia de ensino engloba o método de ensino em si e as técnicas de ensino utilizadas para alcançar os objetivos delineados por esse método.

Essa abordagem ressalta a importância de escolher métodos adequados e de compreender as técnicas específicas que melhor se adaptam aos objetivos educacionais adequados. Dessa forma, uma variedade de abordagens metodológicas disponíveis oferece ao educador uma gama de ferramentas para atender às necessidades espe-

cíficas dos alunos, garantindo uma abordagem mais abrangente e eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Assim, com base em Nérice (1987), as pesquisadoras apresentam as seguintes definições:

Uma estratégia de ensino é uma abordagem adaptada pelo professor que determina o uso de informações, orienta a escolha dos recursos a serem utilizados, permite escolher os métodos para a consecução de objetivos específicos e compreende o processo de apresentação e aplicação dos conteúdos. (...). O método de ensino é um “conjunto de procedimentos lógicos e psicologicamente ordenados” utilizado pelo professor a fim de “levar o educando a elaborar conhecimentos, adquirir técnicas ou habilidades e a incorporar atitudes e ideais”. Já as técnicas de ensino são “destinadas a dirigir a aprendizagem do educando, porém, num setor limitado, particular, no estudo de um assunto, ou num setor particular de um método de ensino”, portanto, o método de ensino é mais amplo que a técnica. Os métodos e metodologias de ensino são destinados a efetivar o processo de ensino, podendo ser de forma individual, em grupo, coletiva ou socializada-individualizante. (Brighenti; Biavatti; Souza, 2015, p. 290).

A clareza na compreensão dos métodos e estratégias é fundamental para o pleno exercício da docência. Cada método e estratégia possui fundamentos teóricos que embasam sua aplicação e suas formas de planejamento. Todos os aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem requerem embasamento teórico para orientar a prática docente de maneira eficaz. Não é suficiente apenas seguir o livro didático ou aplicar uma sequência de tarefas e exercícios, acreditando que essa seja a única ou a maneira mais simples de cumprir o calendário escolar ou “cumprir todo o conteúdo do livro” ao longo do ano letivo, sem considerar a qualidade da aprendizagem.

No quadro subsequente, são apresentados diversos métodos de ensino planejados por Brighenti, Biavatti e Souza (2015). Esses métodos representam diferentes abordagens pedagógicas e estratégias que, quando compreendidas e aplicadas melhor, podem enriquecer o processo educacional, fornecendo uma gama variada de recursos para atender às necessidades individuais dos alunos e promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Quadro 2. *Métodos de ensino*

Descrição	Definição	Principais métodos
Métodos de ensino coletivo	Consiste em proporcionar ensino a um grupo de educandos, considerando-os em condições em condições pessoais de estudo equivalentes, e orientar os trabalhos escolares com base na capacidade média da classe.	Expositivo; Expositivo misto; Arguição; Leitura; etc.
Métodos de ensino em grupo	Também compreendido como dinâmica de grupo, dão ênfase à interação e cooperação dos educandos, levando-os a enfrentar tarefas de estudo em conjunto.	Painel; Simpósio; Debate; Discussão; etc.
Métodos de ensino individualizado	Consistem em se dirigir diretamente a cada educando, procurando atendê-lo em suas condições pessoais de preparo, motivação e possibilidades.	Instrução personalizada; Instrução programada; Estudo dirigido individual; Estudo supervisionado; Tarefas dirigidas; Módulos instrucionais; etc.
Método de ensino socializado-individualizante	Procura oferecer, durante o estudo de uma mesma unidade, oportunidades de trabalho em grupo e a seguir individual, visando formar o cidadão consciente, que toma as suas decisões com base no seu raciocínio.	Métodos mistos de trabalho individual e em grupo.

Fonte: Brighenti, Biavatti e Souza (2015, p. 291).

Como se observa, os professores têm flexibilidade de empregar uma metodologia única ou múltiplas abordagens em seu trabalho, buscando aquelas que melhor atendem às necessidades de seus alunos. Não há uma fórmula universal ou um método definitivo que funcione em todas as salas de aula. A prática é fundamental para avaliar os resultados.

As metodologias de ensino evoluem em resposta às exigências surgidas no contexto da sala de aula. O que pode ser eficaz para ensinar um conteúdo pode não ser aplicável a outro. O dia a dia na escola oferece informações mais aprofundadas sobre a eficácia de diferentes metodologias, sendo a aula expositiva o método mais comum, embora deva ser vista como complementar e não central no processo de aprendizagem.

É cada vez mais evidente entre os educadores um interesse crescente pelas metodologias ativas de aprendizagem. Essas abordagens visam transformar o estudante em protagonista de seu próprio processo educativo, rompendo com a passividade na recepção de informações, e impulsiona a busca por métodos e estratégias que permitam aos alunos construir conhecimento de forma mais participativa.

A ideia de que apenas uma aula expositiva não é suficiente para engajar os estudantes na construção do conhecimento é essencial. É importante explorar outros métodos e estratégias que capacitem o aluno para se tornar protagonista de sua aprendizagem. Em relação às estratégias, Camargo e Daros (2018) ressaltam a importância de sua combinação e adaptação em diversos contextos educacionais, incumbindo ao docente o discernimento sobre seu uso durante o planejamento didático. Essa variedade e flexibilidade metodológica permite uma abordagem mais inclusiva e adaptável às demandas individuais dos estudantes. Para quem opta pelas metodologias ativas, estes mesmos autores descrevem as seguintes estratégias pedagógicas:

Avaliação formativa do aprendizado: de modo integrado, colaborativo e participativo; investigação de problemas: depuração, análise e investigação; solução de problemas: tomada de decisão, escolha,

criatividade e construção de artefatos; textos: para facilitar a interpretação, o entendimento e o emprego de textos científicos ou não; casos: para análise e estudo sistemático de estudos de casos. (Camargo; Daros, 2018, p. 15).

As metodologias ativas são fundamentadas em abordagens que estimulam o processo de aprendizagem ao utilizar experiências reais ou simuladas para abordar desafios encontrados na prática social ou profissional, adaptando-se a diversos contextos. Através do emprego dessas metodologias, a problematização da realidade se torna uma estratégia eficaz para o ensino e a aprendizagem, impulsionando a motivação dos alunos. Ao se depararem com um problema real, os estudantes são levados a examinar, refletir, estabelecer conexões e definir significado às suas descobertas. Dessa maneira, conforme expõem Camargo e Daros (2018), aprender por meio da resolução de problemas relacionados à sua área de estudo emerge como uma das formas significativas de engajamento ativo dos alunos ao longo do processo educativo.

Independentemente da estratégia definida, conforme Camargo e Daros (2018) destacam, é primordial seguir uma estrutura didática clara, abrangendo elementos como:

- Introdução: apresentação sucinta da estratégia, seus objetivos e benefícios;
- Competências: identificação das habilidades e competências que podem ser desenvolvidas nos alunos por meio da utilização da estratégia;
- Sequência didática: delineamento passo a passo do processo e procedimento para aplicação da estratégia pelos autores;
- Recomendações: sugestões adicionais de aplicação ou perspectivas complementares à estratégia;
- Exemplo: ilustração visual, como um quadro, tabela ou figura, exemplificando o uso da estratégia pedagógica.

Inicialmente, esse panorama pode parecer complexo para o docente. No entanto, uma vez que o educador compreende e se familiariza com diferentes caminhos e estratégias de ensino, ele aplicará no planejamento considerando aqueles que melhor se adequam à sua realidade e aos seus alunos. Isso implica considerar a função social da escola (Pedreros Silva, et al; 2023; Bernardi, & Piovesan, 2023), consciente de que, segundo afirmam Camargo e Daros (2018, p. 16) “toda prática educativa deve ser intencional e requer planejamento e sistematização”. Estes mesmos estudiosos enfatizam a necessidade de que a mudança na prática e o desenvolvimento de estratégias estejam intrinsecamente ligados às situações reais da escola e do seu entorno.

Uma forma significativa de transformar a educação é através da inovação, desde que essa inovação seja cuidadosamente planejada e contextualizada. Essa abordagem sugere a importância de considerar a teoria, as demandas e dinâmicas da própria escola e comunidade, integrando-as no processo de planejamento e implementação pedagógica. Inovar, segundo Camargo e Daros (2018), implica em criar condições que favoreçam uma maior participação dos alunos. Estas, são condições pelo próprio docente, que, além de possuir conhecimentos adequados, necessita de suporte para tal, como o acesso a recursos materiais. A implementação de tecnologias educacionais tem sido uma das inovações mais significativas no ambiente docente.

O surgimento das tecnologias provocou transformações profundas na sociedade, impulsionando a necessidade de adaptação na educação, tanto nas formas de comunicação e informação quanto nas oportunidades de formação para os professores, ainda que de formação inicial e insuficiente. Na análise de Brighenti, Biavatti e Souza (2015), as visões contemporâneas, influenciadas pelos avanços tecnológicos que ampliaram o acesso à informação e fomentaram a internacionalização cultural, estão redefinindo as concepções sobre o papel do professor. Isso exige que os métodos e as estratégias de ensino sejam ajustados para atender a essa demanda em constante evolução, buscando aprimoramento contínuo nas técnicas pedagógicas.

Os avanços tecnológicos têm adentrado as escolas brasileiras, embora de maneira desigual, mudando a dinâmica tanto dos educadores quanto dos estudantes. Inicialmente, os sistemas de educação (estaduais, municipais e federais) disponibilizaram laboratórios de informática e contrataram técnicos para fornecer instruções aos professores e alunos sobre o uso dessas ferramentas. A internet ainda não estava amplamente acessível nas escolas, mas os computadores eram usados pelos professores para tarefas como digitação de textos, elaboração de planos de aula e jogos educativos para os estudantes, entre outras funções limitadas.

Com a ampla disseminação da internet e o seu uso em diversos contextos sociais por meio de diferentes dispositivos (celulares, computadores, notebooks, tablets, etc.), a integração de recursos tecnológicos na educação tornou-se mais acentuada em muitas escolas. Esse cenário levou os estudantes a, em muitos casos, serem mais familiarizados e avançados no uso desses recursos que seus próprios professores, dada a facilidade de acesso e a disposição para explorá-los em diversas áreas. Nesse contexto, os docentes tiveram que aprender a lidar com essas ferramentas na medida do possível.

Alguns estabelecimentos de ensino oferecem capacitações nesse sentido, buscando tornar o processo de ensino e aprendizagem mais cativante e interessante para os estudantes. Esse esforço inovador alcançou diversas salas de aula em escolas brasileiras. Sobre esse avanço, Oliveira (2021) argumenta que a relação entre indivíduo e tecnologia, assim como entre tecnologia e educação, é uma construção social e histórica, não algo intrinsecamente dado. Apesar de uma visão predominante que tende a reduzir o uso da tecnologia a procedimentos técnicos ou como a representação de um sistema independente, Oliveira (2021) ressalta a importância de superar essa perspectiva limitada e compreender as verdadeiras capacidades e limitações dos objetos técnicos para a prática pedagógica.

Diante desse discurso, percebe-se que o trabalho pedagógico é um processo em constante evolução, moldado diariamente na sala de aula, evolui a um ensino alinhado às expectativas e demandas sociais. No entanto, essa abertura à inovação não pode acontecer sem

uma base sólida de conhecimento sobre o que está a ser implementado. É necessário que essa construção seja fundamentada para evitar erros que, ao invés de aprimorar a qualidade do ensino, possam prejudicá-la.

Outro ponto discutido por Oliveira (2021, p. 201-202) está relacionado à percepção de que o docente deve ter sobre a tecnologia: ela é um instrumento relevante para o seu trabalho, mas não o substitui, tampouco é um fim em si mesma. Isso implica que é o docente quem direciona a prática pedagógica, incumbindo-lhe determinar os objetivos educacionais e utilizar os recursos tecnológicos disponíveis para alcançá-los. Essa mesma compreensão é válida em relação a outros recursos empregados no processo de ensino e aprendizagem. Não é adequado, por exemplo, limitar o ensino apenas ao uso de jogos didáticos ou à aplicação exclusiva dos exercícios do livro didático.

Entretanto, Anastasiou (1997) ressalta que o processo de ensino também depende do esforço do estudante em aprender. Assim, é incumbência do docente preparar o ambiente educacional de maneira a facilitar o desenvolvimento das atividades dos alunos, respeitando o ritmo individual de aprendizagem, embora dentro de um cronograma pré-estabelecido. Segundo Anastasiou (1997, p. 95), “o método de ensino direciona-se ao conhecimento a ser assimilado”, o que pode ocorrer por meio de experiências concretas.

Esses pontos destacam a importância do papel do professor como orientador da aprendizagem, que utiliza a tecnologia e outros recursos como ferramentas para alcançar os objetivos pedagógicos. Ao mesmo tempo, ressaltam a necessidade de considerar o esforço e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, e como o ambiente educacional pode ser configurado para promover uma aprendizagem eficaz e significativa, sem desconsiderar os limites temporais e os objetivos pedagógicos estabelecidos.

Anastasiou (1997) argumenta que a construção de um conceito requer a capacidade de fornecer um sinal a ele e conferir-lhe um significado, ressaltando a importância das experiências concretas nesse

processo. Ela descreve uma sequência de etapas - introdução, generalização, abstração e simbolização - para a construção de conceitos. Quando o aluno consegue chegar ao símbolo e, por meio dele, conceituar o objeto de estudo, considera-se que teve sucesso na aprendizagem do conceito. A pesquisadora também destacou a avaliação como determinante para verificar se o estudante construiu ou não o conhecimento.

As etapas de construção dos conceitos precisam ser elaboradas para avaliar se os alunos dominam ou não o conteúdo abordado. Segundo Anastasiou (1997), esse domínio constitui uma lógica formal, caracterizando a construção do conhecimento por meio da memorização. Essa abordagem revela a importância de construir o conceito, e do processo pelo qual ele é compreendido e consolidado na mente do estudante. A avaliação desempenha um papel importante nesse processo, permitindo a verificação do verdadeiro entendimento e domínio do conteúdo por parte dos alunos.

4.1. A construção do conhecimento na prática

Na busca por entender como as crianças constroem conhecimento em suas aulas, um aspecto considerado foram os recursos lúdicos empregados pelos professores envolvidos na pesquisa empírica. A partir das respostas dos professores foi possível elaborar um quadro que identificasse os recursos lúdicos mais comuns usados pelos alunos no processo de construção do conhecimento. Contudo, é importante ressaltar que nem todos os professores utilizaram esses recursos, evidenciando que sua adoção não foi universal entre os participantes da pesquisa, conforme explicita Marques (2023).

Quadro 3. *Recursos lúdicos mais utilizados na construção do conhecimento*

Recurso lúdicos	Objetivo/s do uso
Vídeos educacionais	Para envolver e motivar a participação dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados.
Tecnologias	Tornar o aprendizado mais interessante.
Jogos pedagógicos / jogos matemáticos	Jogos para o ensino de conteúdos matemáticos (tabuleiro, bingo, dominó, de multiplicação e outros)
Músicas	Tornar as aulas mais interessantes para os alunos.
Atividades corporais / físicas	Melhorar a disposição dos alunos.
Brincadeiras	Ensinar conteúdos de língua portuguesa com aplicação de bingo de letras, formação de palavras, soletrando e outras.
Projetos envolvendo leitura	Estimular o interesse dos alunos pela leitura.
Gincanas e oficinas	Aplicação de atividades práticas para manter o engajamento dos alunos.
Teatro / dramatização	Dar mais dinamicidade ao processo de ensino e de aprendizagem, e melhorar o envolvimento entre os alunos.
Materiais concretos	Uso de ábaco, fichas de leitura e material dourado, para ensino de operações matemáticas e leitura.
Atividades em grupo e de pesquisa	Incentivar o trabalho em equipe., com criação de materiais para utilizarem em sala de aula.

Fonte: Marques (2023, p. 70-71).

A análise das respostas dos professores revela que o emprego de recursos lúdicos foi considerado benéfico no processo de ensino e aprendizagem. Diversos professores destacaram a importância desses recursos para tornar as aulas mais atrativas, interessantes e importantes para os alunos, especialmente durante um período marcado por desafios e incertezas, como foi o contexto da pandemia.

As estratégias lúdicas adotadas foram diversas e variaram desde a incorporação de tecnologias até atividades mais tradicionais, como jogos, brincadeiras, música, dança, teatro, entre outros. Além disso, houve um destaque para a utilização de recursos como vídeos, materiais concretos, materiais pedagógicos, jogos de tabuleiro, recursos digitais, dinâmicas de grupo, projetos de leitura e atividades práticas como construção de maquetes e jogos de palavras.

É interessante ressaltar que a maioria dos professores observou o valor da ludicidade no ambiente de aprendizagem, resgatando a importância de atividades que envolvem brincadeiras, jogos e interações criativas para envolver os alunos. Além disso, a integração de recursos tecnológicos, como vídeos e ferramentas digitais, foi uma abordagem inovadora aplicada especialmente durante o período de aulas híbridas, oferecendo alternativas modernas para o ensino. Contudo, é notável que um dos professores expressou preferência por uma abordagem mais tradicional, sem a utilização de recursos lúdicos, demonstrando uma diversidade de perspectivas em relação às práticas pedagógicas.

Como afirma Marques (2023, p. 73), “Os recursos tecnológicos foram os mais inovadores para o momento em que as aulas híbridas estavam acontecendo. Porém, é interessante perceber que há um resgate à valorização da utilização dos recursos lúdicos, para esse momento”.

Os professores destacaram estratégias recorrentes no contexto educacional, como jogos, brincadeiras, teatro, música, atividades corporais, uso de tecnologias digitais e materiais manipulativos. Essas estratégias foram descritas como integradas ao currículo, oferecendo um complemento e um enriquecimento ao processo de ensino

e aprendizagem de forma contínua, em vez de serem aplicadas de maneira isolada. Perante os desafios impostos, especialmente durante os períodos de ensino remoto, híbrido e presencial, os professores procuraram e ainda procuram adaptar as atividades lúdicas.

Eles visam envolver e motivar os alunos na construção do conhecimento, recorrendo a jogos educativos, recursos tecnológicos/digitais e atividades online. Para os professores, o ambiente digital, englobando a internet, computadores, notebooks, tablets, a web e outros recursos, desempenha um papel importante na promoção da ludicidade e no processo de aprendizagem. Essa ferramenta é considerada interessante, motivadora e envolvente para os alunos.

A integração dessas estratégias ao currículo tem sido uma resposta adaptativa dos professores diante das mudanças nos modos de ensino, permitindo um maior dinamismo e uma adaptação a diferentes cenários educacionais. O reconhecimento do potencial das tecnologias digitais como facilitadoras do processo de aprendizagem reflete uma busca por métodos mais atrativos e eficazes, especialmente considerando o engajamento dos alunos em um ambiente marcado pela digitalização crescente.

5. CONCLUSÕES

No período recente, o campo educacional envolveu uma série de desafios e transformações profundas, especialmente impulsionadas pelo contexto da pandemia global. Este período desencadeou uma adaptação rápida no modo como o ensino e a aprendizagem são concebidos e aplicados, forçando tanto educadores quanto instituições a repensarem suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, este estudo buscou analisar criticamente os processos de formação de professores e a eficácia das estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas, além de refletir sobre as mudanças significativas que ocorreram no panorama educacional pós-pandêmico. A partir das contribuições e reflexões originadas pela participação dos professores na pesquisa empírica, notou-se a complexidade das adaptações necessárias para

a manutenção da qualidade do ensino em meio a cenários de incerteza e transformação, destacando a necessidade premente de atualização e manutenção contínuas no campo educacional.

Observou-se que os desafios na formação docente foram evidenciados, especialmente na preparação para lidar com metodologias inovadoras e o uso de recursos tecnológicos. Muitos professores enfrentam dificuldades na adaptação dessas novas estratégias ao currículo e à realidade da sala de aula. A necessidade de atualização constante e de uma formação mais prática e compatível com as demandas contemporâneas se mostrou necessária, mas nem sempre foi atendida de maneira satisfatória pelos programas de formação inicial e continuada.

Ficou evidente que os recursos lúdicos, tecnológicos e outras estratégias inovadoras foram amplamente adotados pelos professores para tornar as aulas mais dinâmicas e engajadoras. No entanto, a eficácia dessas estratégias varia entre os professores e contextos. Enquanto alguns relatam sucesso na aplicação dessas ferramentas, outros enfrentam dificuldades em integrá-las de maneira eficaz ao processo de aprendizagem dos alunos. A necessidade de adaptação das estratégias para diferentes formatos de ensino (remoto, híbrido e presencial) também foi ressaltada.

O contexto da pandemia desencadeou transformações significativas na educação, forçando a rápida adoção de métodos de ensino remoto e híbrido. Isso levou a uma maior valorização das tecnologias digitais no processo educacional, tanto como ferramentas de ensino quanto como recursos de ludicidade e engajamento dos alunos. As práticas pedagógicas passaram por uma revisão, com ênfase na flexibilidade, adaptabilidade e na busca por estratégias que atendem às necessidades dos alunos em contextos diversos.

Esses objetivos de pesquisa destacam a complexidade e a diversidade de desafios enfrentados pelos professores, além das oportunidades que surgiram com as mudanças no cenário educacional, especialmente após a pandemia.

À luz das análises sobre os processos de formação docente, a eficácia das estratégias de ensino e de aprendizagem, e as transformações no panorama educacional pós-pandêmico, mostraram a necessidade de um repensar contínuo da prática pedagógica. A pesquisa revelou desafios e oportunidades para melhorar e adaptar os métodos de ensino, integrando recursos inovadores e tecnológicos eficazes, capacitando os educadores para lidar com cenários diversos e promovendo uma educação mais inclusiva, flexível e integrada com as demandas contemporâneas. Este estudo oferece um panorama significativo sobre a dinâmica educacional atual, ressaltando a importância de um constante processo de reflexão e aprimoramento para a construção de um ambiente educativo mais eficaz e resiliente.

6. REFERÊNCIAS

- Anastasiou, L. das G. C. Metodologia de ensino: primeiras aproximações... *Educar*, 1997, n. 13, pp. 93-100.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Edições 70. 1977.
- Bernardi, L., & Piovesan, J. C. Escola, juventude e projetos de vida: o futuro não está escrito! *Papeles Salmantinos De Educación*, (27), 2023, pp. 75–96. <https://doi.org/10.36576/2695-5644.27.75>
- Brasil. Senado Federal. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. 2017.
- Brighenti, J.; Biavatti, V. T.; Souza, T. R. de. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. *Revista GUAL*, v. 8, 2015, n. 3, pp. 282-304.
- Camargo, F.; Daros, T. *A sala de aula inovadora* [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Penso. 2018.
- Gatti, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, n. 100, dez. jan. fev., 2014, pp. 33-46. Disponível em: <file:///C:/Users/arthu/Downloads/76164-Texto%20do%20artigo-103937-1-10-20140313.pdf>
- Marques, T. R. M. Da S. *A ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de Rondonópolis/MT no contexto (pós)pandêmico*. Dissertação de Mestrado em Educação. 99 f. Programa de Pós-Graduação em

- Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen. 2023.
- Monteiro, E. de P. Prefácio. *In*: S. Leia Adriana da Silva et al. (Orgs.). *Formação de professores, volume 1: subsídios para a prática docente* [recurso eletrônico]. Editora Fi, 2021, pp. 13-14.
- Navarro Mazón, M. A. & González-Alonso, F. (2023). Fundamentos y metodología del humanismo integral y solidario en educación. *Papeles Salmantinos de Educación*, (27), 2023, pp. 147–164. <https://doi.org/10.36576/2695-5644.27.147>
- Nérice, I. G. *Didática geral dinâmica*. 10 ed. Atlas, 1987.
- Oliveira, N. C. de. Pedagogia histórico-crítica e o trabalho docente com tecnologias: subsídios para o ensino de Ciências da Natureza. *In*: S. Leia Adriana da Silva et al. (Orgs.). *Formação de professores, volume 1: subsídios para a prática docente* [recurso eletrônico]. Editora Fi, 2021, p. 191-212.
- Pedrerros Silva, C. A., González Alonso, F., & Urchaga Litago, J. D. La familia como escuela de valores, virtudes sociales y derechos desde una visión católica. *Papeles Salmantinos de Educación*, (27), 2023, pp. 49–74. <https://doi.org/10.36576/2695-5644.27.49>
- Tardif, M.; Lessard, C.; Lahaye, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 1991, n. 4, pp. 215-233.