



METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA

ARTIGO ORIGINAL

MOREIRA, Andréia Aparecida Silva¹, COUTINHO, Diógenes José Gusmão²

MOREIRA, Andréia Aparecida Silva. COUTINHO, Diógenes José Gusmão. **Metodologias ativas na educação infantil: um estudo sobre a formação continuada de professores durante a pandemia.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 09, Ed. 07, Vol. 01, pp. 164-182. Julho de 2024. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologias-ativas-na-educacao>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologias-ativas-na-educacao

RESUMO

Esta pesquisa examina a aplicação de metodologias ativas na educação infantil, em relação à contínua profissionalização do professor durante a crise epidêmica, com base na problemática: quais são os desafios e as oportunidades do uso da metodologia das atividades de formação oferecidas aos professores no período da Covid 19? O artigo aborda os desafios e oportunidades do uso das novas tecnologias e atualização do material recebido do processo da integração das tecnologias ativas de ensino, tendo em vista a originalidade do aprendizado na modalidade de ensino a distância e em estilo misto. Baseando-se em uma abordagem integrada de autópsia pedagógica de foco e música, o artigo revelará experiências problemáticas do professor e oportunidades de como superá-las no processo de aprendizagem decorrente do material empírico. Este estudo pretende abordar as experiências e os efeitos da formação continuada de professores em metodologias ativas na educação infantil durante a situação de emergência de saúde relacionada à doença por coronavírus. A base do estudo é a revisão da literatura. A literatura primária e secundária em relação às metodologias ativas na educação, formação de professores e o efeito da emergência nos alunos do ensino infantil está abrangente. Com base nas lacunas desconhecidas que podem ser acessadas e em áreas de interesse, a revisão irá guiar o alinhamento do estudo. Tanto as descobertas contribuem para um argumento contínuo sobre as práticas pedagógicas na era digital que destacam a necessidade de adaptar e melhorar os programas de formação de professores



possíveis a serem bem sucedidos em ter experiência educacional ideal no início. O exemplo acima, então, pode ser visto como parte de um debate atual sobre o necessário redirecionamento das disposições de formação e assegurar de os adultos quando ainda jovens estudando em tempos difíceis de suas vidas.

Palavras-chave: Metodologias Ativas, Educação Infantil, Impacto Pandêmico.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de uma criança, já que estabelece bases sólidas para a carreira educacional subsequente. Infelizmente, o contexto contemporâneo impõe dificuldades substanciais para profissionais da área, especialmente devido à pandemia que afetou o mundo como nunca antes. Neste sentido, é particularmente relevante considerar estratégias de inovação pedagógica que poderiam melhorar efetivamente o processo de aprendizagem, e é onde as Metodologias Ativas se tornam relevantes. No contexto da educação infantil, Metodologias Ativas representam abordagens pedagógicas centradas no aluno que encorajam a participação ativa, a independência e o desenvolvimento de habilidades críticas em uma idade adiantada. Em um ambiente marcado por constantes transformações tecnológicas e sociais, a aplicação dessas metodologias ganha ainda mais relevância, proporcionando experiências educacionais mais dinâmicas e alinhadas às demandas contemporâneas (Tenório, 2022).

A escolha deste tema se fundamenta na necessidade premente de compreender como as Metodologias Ativas podem ser efetivamente integradas à Educação Infantil, especialmente diante dos desafios impostos pela pandemia. A formação continuada dos professores emerge como um elemento-chave para o êxito dessa integração, considerando a demanda por práticas pedagógicas inovadoras e a adaptação a novos formatos de ensino.

A urgência em investigar a formação continuada de professores em Metodologias Ativas durante a pandemia se justifica pelo potencial contribuição dessas estratégias na promoção de um ambiente educacional mais envolvente e adaptável, capaz de



superar as barreiras impostas pelo distanciamento social e outros desafios decorrentes da crise sanitária.

Diante deste contexto questiona-se: quais são os desafios e oportunidades associados à formação continuada de professores em metodologias ativas durante o período da Covid 19? Para que a problemática possa ser respondida tem-se o seguinte objetivo geral: investigar as experiências e os impactos da formação continuada de professores em metodologias ativas na educação infantil, especificamente durante a pandemia.

Este artigo propõe uma incursão no universo da estrutura educacional, com enfoque especial em três pilares cruciais: as metodologias ativas na educação, a formação continuada de professores no contexto da pandemia e a emergência da educação remota. Ao entrelaçar esses temas, buscamos não apenas compreender as dinâmicas atuais, mas também identificar oportunidades e desafios que surgem da interseção entre metodologias ativas, formação continuada e o panorama educacional durante a pandemia.

A seção 2 deste artigo apresentará o referencial teórico que embasa nossa análise, delineando as nuances das metodologias ativas na educação (2.1), explorando a formação continuada de professores em tempos de pandemia (2.2), investigando a educação remota (2.3) e, por fim, examinando a interação entre metodologias ativas e formação continuada em tempos de crise sanitária (2.4). Por meio dessa estrutura, pretendemos oferecer uma visão abrangente e contextualizada das dinâmicas educacionais contemporâneas.

Na seção 3, apresentaremos nossas considerações finais, nas quais consolidaremos os insights obtidos ao longo da análise, destacando tendências emergentes e propondo reflexões sobre o futuro da educação em um mundo pós-pandêmico.

Este trabalho visa aprofundar o entendimento sobre a aplicação de Metodologias Ativas na Educação Infantil, focalizando na formação continuada de professores durante a pandemia. Ao alcançar esses objetivos, busca-se contribuir para a



construção de bases teóricas e práticas que orientem a promoção de uma educação infantil mais participativa, adaptável e alinhada às exigências contemporâneas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Existem vários estudos sobre a implementação de metodologias ativas no ensino infantil, abordaremos nesta parte contextos sobre metodologias ativas na educação, a formação continuada de professores no contexto da pandemia, a educação remota, metodologias ativas e formação continuada em tempos de pandemia.

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO

As Metodologias Ativas na Educação Infantil representam uma abordagem pedagógica dinâmica que se destaca por seu foco na participação ativa e no envolvimento integral das crianças no processo de aprendizagem. Essa abordagem vai além do modelo tradicional de ensino, onde a transmissão de informações é centralizada no professor. Na Educação Infantil, as Metodologias Ativas buscam explorar a curiosidade natural das crianças, incentivando a descoberta, a exploração e a construção do conhecimento de forma lúdica e significativa (Scipião, 2022).

Conforme relatado por Fanstone (2020), as Metodologias Ativas na Educação Infantil são pautadas na interação direta das crianças com o ambiente de aprendizagem. Ao invés de serem apenas receptores passivos de informações, os alunos são encorajados a explorar, experimentar e expressar suas ideias. Essas metodologias priorizam a criação de ambientes estimulantes, ricos em estímulos sensoriais, que propiciam a construção do conhecimento de maneira ativa e prazerosa.

Características marcantes incluem a utilização de atividades práticas, jogos educativos, histórias interativas e projetos que integram diferentes áreas do conhecimento. A flexibilidade e adaptação ao ritmo individual de cada criança são essenciais, reconhecendo as múltiplas formas de aprender presentes nessa fase inicial da educação. A introdução das Metodologias Ativas na Educação Infantil assume grande relevância ao reconhecer e respeitar a singularidade de cada criança.



Ao promover a participação ativa, essas abordagens contribuem para o desenvolvimento integral, abrangendo não apenas aspectos cognitivos, mas também socioemocionais e motores (Do Amaral Rodrigues e Guimarães, 2022).

A interação constante com o ambiente e com os colegas promove o desenvolvimento da autonomia, criatividade, pensamento crítico e habilidades sociais. Além disso, a aprendizagem torna-se mais significativa à medida que as crianças associam os conceitos às experiências práticas vivenciadas, consolidando o entendimento de forma mais duradoura. Ao adotar Metodologias Ativas, a Educação Infantil se torna um espaço dinâmico, onde o processo educativo é concebido como uma construção coletiva entre educadores e crianças. Dessa forma, a aprendizagem deixa de ser uma atividade passiva para se transformar em uma jornada envolvente, preparando as crianças não apenas para os desafios acadêmicos futuros, mas também para a vida em sociedade (Avelino, 2020).

As metodologias ativas na educação representam um conjunto de abordagens pedagógicas que visam transformar o papel tradicional do aluno de receptor passivo para um participante ativo na construção do conhecimento (Da Silva *et al.*, 2017). Essas metodologias são fundamentadas na ideia de que o aprendizado é mais eficaz quando os alunos estão ativamente engajados no processo, utilizando estratégias como aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso e metodologia de projetos (Bacich & Moran, 2017).

Fonseca e Mattar (2017) observam que as metodologias ativas também são aplicáveis à Educação a Distância (EAD), proporcionando um ambiente flexível e interativo que favorece o engajamento dos alunos. Esse aspecto é crucial em um contexto onde a autonomia e a motivação intrínseca dos estudantes desempenham um papel significativo no sucesso do aprendizado (Mattar, 2021).

Além de promover a participação ativa dos alunos, as metodologias ativas têm o potencial de desenvolver habilidades como colaboração, pensamento crítico e resolução de problemas (Da Silva *et al.*, 2017). Noffs e Santos (2019) destacam que essas abordagens são especialmente relevantes na educação básica, onde podem



ajudar a superar paradigmas pedagógicos tradicionais que tendem a perpetuar a passividade dos estudantes.

Ao revisar a literatura sobre o tema, Paiva *et al.* (2016) enfatizam a importância de uma abordagem integrativa que combine teoria e prática, permitindo uma aplicação eficaz das metodologias ativas em diferentes contextos educacionais. Essa revisão integrativa evidencia a diversidade de práticas adotadas por educadores ao redor do mundo, refletindo a adaptação das metodologias ativas às necessidades específicas de cada ambiente educacional.

Ao colocar o aluno como protagonista do processo educativo, essas metodologias não apenas incentivam a participação ativa e a autonomia, mas também desenvolvem habilidades críticas como colaboração, pensamento crítico e resolução de problemas. As metodologias ativas representam não apenas uma evolução na maneira como concebemos o processo educativo, mas também uma resposta eficaz aos desafios modernos de preparar os estudantes para um mundo em constante transformação. Ao integrar teoria e prática de forma coesa, essas abordagens não apenas promovem o aprendizado acadêmico, mas também contribuem para a formação integral e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI.

2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA

No início de 2020, um desafio global surgiu, impactando a humanidade com uma desordem política e socioeconômica sem precedentes, caracterizada pela falta de recursos e logística para enfrentar as novas demandas. Esse cenário foi desencadeado pelo surgimento de um novo vírus, o COVID-19, originado na China, que desencadeou uma série de eventos com rápida disseminação (Souza, 2020). Nesse contexto, vários setores e subáreas foram afetados em graus variados. O setor educacional, em particular, sofreu danos de magnitude inestimável. Conforme apontado pela UNESCO (2020), a pandemia afetou mais de 1,5 bilhão de estudantes em mais de 180 países, representando cerca de 91% da população estudantil global.



No Brasil, a situação não diferiu. Em março de 2020, inúmeras escolas fecharam suas portas sem perspectiva de retorno, impactando o calendário acadêmico e a qualidade do ensino. Para lidar com esses desafios e criar novas expectativas, as plataformas de ensino remoto emergiram como uma opção viável e praticável, buscando manter o ano letivo diante das restrições impostas pela pandemia de COVID-19 (Zajac, 2020). Embora essa forma de ensino tenha surgido como resposta imediata à situação atual, surgem questões sobre sua eficácia e seu impacto nas rotinas de alunos e professores, contribuindo para uma ampliação delicada das desigualdades sociais e um aumento do déficit de aprendizagem (SAE, 2020).

O processo educacional no âmbito da formação docente em serviço tem sido objeto de debates e discussões. A construção dos saberes necessários para a prática docente requer uma abordagem que valorize uma variedade de experiências inovadoras. Essas experiências permitiriam aos professores adquirir competências essenciais que os capacitariam a desenvolver sua ação pedagógica na sala de aula. Conforme Tardif (2014, p. 60), é crucial esclarecer que a noção de saber abrange conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dos docentes, englobando aquilo que anteriormente era denominado como saber, saber fazer e saber ser.

A formação continuada de professores busca abordar conhecimentos que vão além daqueles adquiridos durante a formação inicial na universidade. Esses conhecimentos específicos geralmente surgem no cotidiano da sala de aula, quando o professor integra a teoria da formação inicial à realidade prática, conforme argumentado por Rabelo e Lima (2021). Segundo eles, a integração entre teoria e prática é crucial na realidade escolar, pois contribui para conferir sentido e significado ao saber pedagógico, incentivando a (re)criação de práticas no trabalho docente (Rabelo; Lima, 2021).

Nessa perspectiva, a formação não pode ser dissociada da prática, uma vez que, em um processo retroalimentativo, os saberes institucionalizados são reinterpretados na prática e vice-versa. Conforme observado por Maurice Tardif (2014), a formação para o magistério, até o momento, foi predominantemente influenciada pelos conhecimentos disciplinares, muitas vezes produzidos em um contexto isolado, sem



conexão direta com a ação profissional. Esses conhecimentos, então, eram aplicados na prática por meio de estágios ou atividades semelhantes (Tardif, 2014).

É relevante destacar que eventuais equívocos conceituais e operacionais que surgem na prática docente são frequentemente atribuídos à qualidade da formação, seja ela inicial ou continuada. Já enfrentamos questionamentos ou comentários que responsabilizam a formação por insucessos na educação. Portanto, é crucial que a formação continuada se concentre na "ressignificação crítico-reflexiva das práticas pedagógicas" como uma "estratégia essencial para o desenvolvimento e melhoria das condições do sistema educativo" (Almeida, 2010, p. 22-23).

Segundo Baptaglin, Rossetto e Bolzan (2014), a formação continuada refere-se a um processo que se estende ao longo da carreira do professor, buscando proporcionar um aprendizado constante em benefício do desenvolvimento profissional. As autoras destacam a importância de considerar as necessidades, interesses e condições de trabalho dos envolvidos ao abordar essa temática.

É relevante salientar que a formação continuada de professores, conforme delineado pelo artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, é considerada um componente essencial para a profissionalização dos docentes. Nessa perspectiva, os professores são reconhecidos como agentes formadores de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos no processo de aprendizagem. A finalidade é a construção de competências que visem ao desempenho complexo da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 2020b).

2.3 A EDUCAÇÃO REMOTA

A modalidade de Educação a Distância (EAD), presente no Ensino Superior brasileiro, é definida como um formato educacional em que alunos e professores estão separados fisicamente ou temporalmente, sendo necessário o uso de meios e tecnologias de informação e comunicação. Embora tenha se consolidado no Ensino Superior, a inserção da EAD na Educação Básica ocorria de maneira gradual ao longo dos últimos anos, com reflexões e práticas pontuais. A expansão da modalidade ganhou impulso com a Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, que permitiu



a criação de instituições que oferecessem EAD no Ensino Superior sem a obrigatoriedade de contrapartida presencial (De Oliveira, 2021).

A Educação a Distância no Brasil foi oficializada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, embora sua história remonte a 1904, quando foi publicado o primeiro anúncio de curso por correspondência no Jornal do Brasil (Brasil, 2005). Apesar da proliferação de ofertas de aprendizagem remota desde então, a regulamentação oficial ocorreu apenas em 2005, nove anos após a aprovação pelo Ministério da Educação (MEC) em 1996 (ANEC, 2019, p. 12). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 2017) já contemplava essa possibilidade, permitindo que os sistemas de ensino reconhecessem competências e estabelecessem convênios com instituições de EAD de notório reconhecimento.

Embora a Portaria 343 do Ministério da Educação de 17 de março de 2020 tenha autorizado a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia de COVID-19, vivencia-se uma situação diferente do previsto, pois as escolas e professores tiveram que se adaptar rapidamente à nova modalidade, sem a gradualidade inicialmente imaginada para a Educação Básica. A pandemia transformou profundamente a educação brasileira e a formação dos professores, marcando uma mudança significativa que não retornará ao *status quo* (Do Nascimento, 2023).

A Portaria 395, de 15 de abril de 2020, prorrogou por mais dois meses as atividades remotas, e a Portaria 544, de 16 de junho de 2020, estendeu a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia, revogando as portarias anteriores. Com a manutenção do ensino remoto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CNE/CP nº 5 (Brasil, 2020a), que aborda a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de contabilização de atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual, em resposta à pandemia de COVID-19. A homologação parcial ocorreu em 29 de maio de 2020, por meio de Despacho do Ministério da Educação.



2.4 METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPOS DE PANDEMIA

O processo de formação docente é contínuo e evolutivo, marcado por um início, mas desprovido de um ponto final. Em sua essência, não se trata de diminuir a importância da formação inicial, mas sim de evidenciar a necessidade de expandir constantemente o conhecimento adquirido, abrangendo diversas dimensões e comprometendo-se com o aprimoramento contínuo, tanto em termos de tempo quanto de recursos disponíveis. Conforme Freire (1967) postula, ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Nesse contexto, o papel do professor transcende a mera transmissão de conhecimento, demandando a adoção de uma postura facilitadora no processo de ensino-aprendizagem. Assumir essa posição requer a busca incessante por práticas inovadoras e a reflexão constante sobre ideias preestabelecidas, especialmente em um cenário educacional transformado pela pandemia.

A crise desencadeada pela pandemia de COVID-19 impactou profundamente a educação, forçando professores a repensarem suas práticas pedagógicas e abraçarem metodologias ativas para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Diante desse contexto desafiador, diversas iniciativas e programas de formação foram desenvolvidos para capacitar os educadores nesse novo paradigma. A formação continuada ganhou destaque como uma estratégia essencial para apoiar os professores na transição para metodologias ativas, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para explorar abordagens inovadoras em um ambiente virtual. Esses programas visaram não apenas transmitir conhecimentos sobre metodologias ativas, mas também promover uma compreensão aprofundada de como integrar essas práticas de forma eficaz no contexto do ensino remoto (Paula, 2021).

Os desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia foram diversos. Além da adaptação às tecnologias digitais, houve a necessidade de repensar estratégias de engajamento dos alunos, avaliação e acompanhamento do progresso. Portanto, as iniciativas de formação concentraram-se em aspectos práticos e teóricos, proporcionando aos professores a capacidade de desenvolver habilidades



pedagógicas específicas para o ambiente virtual. A flexibilidade foi uma característica chave dessas iniciativas, reconhecendo as diferentes realidades enfrentadas pelos professores. Programas de formação ofereceram opções assíncronas e síncronas, permitindo que os educadores participassem de acordo com suas disponibilidades. Essa abordagem flexível buscou minimizar as barreiras de acesso, considerando as demandas adicionais que muitos professores enfrentaram durante a pandemia, como cuidar de suas próprias famílias e adaptar-se às mudanças abruptas na rotina (Gonçalves, 2021).

No cenário do ensino infantil, é imperativo explorar metodologias educacionais que não apenas cativem os alunos, mas também promovam um aprendizado significativo adaptado às suas necessidades. Diversas abordagens inovadoras têm se destacado como agentes de transformação na dinâmica tradicional da sala de aula. Jogos educacionais são uma ferramenta poderosa para o ensino infantil, proporcionando uma abordagem lúdica e interativa. Exemplos como "Math Bingo," "Scratch" e "Trilha da Ciência" não apenas adicionam uma dimensão divertida ao ensino, mas também estimulam o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes (De Souza, 2021).

A sala de aula invertida, por sua vez, propõe uma mudança na dinâmica convencional do ensino. Ao permitir que os alunos acessem materiais de aprendizado em casa e reservem o tempo em sala de aula para discussões e atividades práticas, essa abordagem não só fomenta a autonomia dos estudantes, mas também personaliza o ritmo de aprendizagem. Concomitantemente, a gamificação surge como uma metodologia inovadora, incorporando elementos de jogos no ambiente educacional. Ferramentas como "Kahoot!" e "Classcraft" transformam o aprendizado em uma experiência motivadora, aproveitando a natureza lúdica dos jogos (Bicen, 2017).

O *design thinking* e a cultura *maker* são abordagens que estimulam a criatividade e a resolução de problemas. O *design thinking*, centrado no aluno, destaca-se pela ênfase na resolução criativa de desafios, enquanto a cultura *maker* valoriza a criação, experimentação e produção de objetos tangíveis, transformando os alunos em "criadores" ativos. Da mesma forma, o aprendizado por problemas coloca os alunos diante de desafios do mundo real, promovendo a aplicação de conhecimentos e



habilidades para encontrar soluções. Esta abordagem estimula a resolução colaborativa de problemas (Soares, 2021).

Os estudos de casos proporcionam uma análise aprofundada de situações específicas, permitindo que os alunos explorem contextos reais e tomem decisões baseadas em evidências. Essa abordagem é particularmente eficaz para desenvolver habilidades analíticas, críticas e de resolução de problemas. Já o aprendizado por projetos envolve os alunos em tarefas complexas, que requerem investigação, planejamento e execução. Essa metodologia permite a aplicação prática de conceitos, incentivando a criatividade e a autonomia. Seminários e discussões são estratégias que fomentam a participação ativa dos alunos, criando um ambiente propício para a expressão de opiniões, o debate de ideias e o desenvolvimento de habilidades de comunicação. Essa abordagem promove a construção coletiva de conhecimento e o desenvolvimento das competências sociais (Rodrigues, 2023).

A escolha da metodologia adequada para o ensino infantil deve levar em consideração as características dos alunos, os objetivos de aprendizagem e a natureza do conteúdo a ser ensinado. A integração dessas abordagens inovadoras no processo educacional pode proporcionar uma experiência mais rica e significativa, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo (Rodrigues, 2023).

A abordagem centrada no professor foi uma característica distintiva dessas iniciativas de formação. Os programas reconheceram a expertise dos professores e incentivaram a troca de experiências entre os participantes. Isso criou um ambiente colaborativo, onde os educadores puderam compartilhar desafios, estratégias bem-sucedidas e recursos úteis. A formação continuada não foi apenas uma via de mão única, mas um diálogo contínuo que valorizou as experiências práticas dos professores. A integração de tecnologia educacional foi um componente crucial desses programas de formação. Professores foram orientados sobre o uso efetivo de ferramentas digitais, plataformas de aprendizagem e recursos interativos para enriquecer suas práticas pedagógicas. Além disso, a formação abordou questões relacionadas à inclusão digital, garantindo que todos os professores, independentemente de seu nível de familiaridade com a



tecnologia, pudessem participar plenamente das atividades virtuais (Teixeira *et al.*, 2021).

Para Teixeira *et al.* (2021), a avaliação formativa desempenhou um papel fundamental nesse processo de formação. Os educadores foram incentivados a aplicar as metodologias ativas em seus próprios contextos, com *feedback* construtivo fornecido pelos facilitadores e colegas. Isso permitiu uma adaptação contínua e refinamento das práticas pedagógicas, garantindo uma abordagem centrada no aprendizado dos alunos. A interdisciplinaridade foi promovida como um elemento enriquecedor durante a formação continuada. Professores de diversas disciplinas foram incentivados a colaborar e explorar abordagens que transcenderam as fronteiras tradicionais das disciplinas. Essa integração permitiu uma visão holística da implementação das metodologias ativas, enriquecendo a experiência de formação e fomentando uma abordagem mais abrangente e integrada ao ensino.

Além das iniciativas institucionais, as comunidades de prática online surgiram como espaços valiosos para a formação continuada. Grupos de professores, muitas vezes auto-organizados, compartilharam recursos, estratégias e desafios, promovendo uma aprendizagem colaborativa. Essas comunidades tornaram-se um apoio significativo para os professores, proporcionando um espaço para a construção coletiva de conhecimento.

Saviani e Galvão (2021) identificam certas condições que se mostram essenciais para superar os desafios do ensino remoto. Esses requisitos incluem o acesso ao ambiente virtual de ensino e aprendizagem com o uso de equipamentos apropriados, conectividade à internet de qualidade, familiaridade com o uso de tecnologias digitais e a preparação dos professores para a aplicação pedagógica de ferramentas virtuais. Contudo, lamentavelmente, essas condições não são plenamente atendidas, o que contribui para a persistência dos desafios associados ao ensino remoto.

Os autores ressaltam que estudantes desfavorecidos, devido à falta de recursos tecnológicos, são impactados de maneira significativa. Além disso, observam que a maioria dos estudantes com acesso à internet depende de dados móveis, enfrentando dificuldades quando esses dados se esgotam, prejudicando a participação nas



atividades propostas durante as aulas remotas. Ainda, destacam a preocupação de que mesmo ao enviar apostilas aos alunos, alguns não conseguem absorver o conteúdo, pois eles e seus responsáveis não possuem habilidades de leitura e escrita. De acordo com Saviani e Galvão (2021), essa situação inviabiliza o engajamento efetivo dos estudantes no ensino remoto, sugerindo que a solução seria aguardar o término da crise sanitária para retomar o ensino para o restante dos alunos (Saviani e Galvão, 2021).

Uma pesquisa conduzida por Souza *et al.* (2021) revela que a maioria dos professores examinados demonstrou disposição em realizar atividades por meio de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, evidenciando interesse em participar de programas de capacitação, inclusive no uso de redes sociais para estreitar a comunicação com os estudantes. Os autores indicam que, de modo geral, os professores apresentam condições e interesse para envolver-se em atividades educativas em ambientes virtuais, embora expressem incertezas sobre a eficácia das práticas remotas.

Contudo, a pesquisa de Souza *et al.* (2021) destaca que, apesar do interesse e predisposição dos professores para a adoção de ambientes virtuais, ainda persistem dúvidas quanto à eficácia das atividades remotas. Essas incertezas podem estar relacionadas às limitações estruturais e socioeconômicas que muitos alunos enfrentam, como a falta de acesso a dispositivos adequados e conexão estável à internet.

A disparidade no acesso às tecnologias digitais entre os estudantes é uma questão crucial que a pandemia evidenciou de maneira contundente. O estudo de Saviani e Galvão (2021) ressalta que a falta de recursos tecnológicos, especialmente entre os alunos mais vulneráveis, perpetua as desigualdades educacionais. Alunos que dependem de dados móveis enfrentam barreiras adicionais, pois a interrupção do acesso à internet pode comprometer significativamente a continuidade das atividades escolares.



3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das circunstâncias únicas vivenciadas durante a pandemia de COVID-19, este estudo concentrou-se na implementação e adaptação de metodologias ativas para a educação infantil, assim como na formação continuada dos professores, evidenciando a necessidade de respostas inovadoras e eficazes.

O cenário pandêmico trouxe à tona não apenas desafios, mas também oportunidades transformadoras no campo da educação infantil. A urgência em proporcionar continuidade ao processo educativo levou a uma rápida adoção de metodologias ativas, fundamentadas na participação ativa e na construção coletiva do conhecimento. A formação continuada dos professores, essencial para viabilizar essa transição, revelou-se crucial para o desenvolvimento de competências pedagógicas alinhadas às demandas do ensino remoto.

O estudo abordou, de maneira abrangente, as definições, características e benefícios das metodologias ativas na educação infantil, destacando seu papel na promoção do engajamento, autonomia e aprendizado significativo das crianças. A ênfase na contextualização e atualização prática, aliada ao uso de recursos tecnológicos, contribuiu para a efetividade dessas metodologias, mesmo diante dos desafios impostos pela falta de recursos tecnológicos e desigualdades de acesso.

A análise da formação continuada de professores durante a pandemia revelou um cenário de predisposição e interesse desses profissionais em se adaptar às demandas emergentes. A capacitação em metodologias ativas, incluindo a exploração de tecnologias educacionais, ganhou destaque nas necessidades identificadas pelos educadores. A pesquisa destacou não apenas a disposição para o aprendizado, mas também as incertezas percebidas pelos professores em relação à eficácia das práticas remotas.

As condições desiguais de acesso à tecnologia e a complexidade das realidades socioeconômicas dos alunos evidenciaram a necessidade de abordagens inclusivas e equitativas na implementação de metodologias ativas. A falta de recursos tecnológicos, a dependência de dados móveis e a dificuldade de alunos cujos



responsáveis não possuem habilidades de leitura e escrita apontam para desafios estruturais mais amplos que impactam diretamente a eficácia do ensino remoto.

Em face dessas considerações, torna-se imperativo que as políticas educacionais, instituições de ensino e a sociedade como um todo atuem de maneira colaborativa na superação desses desafios. A busca por soluções integradas, que abordem não apenas as questões imediatas da pandemia, mas também as disparidades educacionais de longo prazo, deve orientar as iniciativas futuras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. S. de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 853-865, 2010.

ANEC. Nota Técnica 002/2019. **Educação a distância na Educação Básica**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://anec.org.br/biblioteca/nota-tecnica-002-2019/>>. Acesso em: 13 de jan 2024.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2017.

BAPTAGLIN, L., ROSSETTO, G., & BOLZAN, D. Professores em formação continuada: narrativas da atividade docente de estudo e a da aprendizagem da docência. **Educação (UFSM)**, 39(2), 415-426, 2014. Acesso em 19 jan. 2024, disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464446428>.

BICEN, H.; KOKAKOYUN, S. Determination of University Students' Most Preferred Mobile Application for Gamification. **World Journal on Educational Technology: Current Issues**, v. 9, n. 1, p. 18-23, 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020a.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020b.



BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o Art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017.

DA SILVA, A. *et al.* **Metodologia ativa na educação.** Pimenta Cultural, 2017.

DE OLIVEIRA, F. J. C.; LOPES, M. M. Metodologias ativas no ensino remoto emergencial: O atendimento educacional especializado com aluno com deficiência Intelectual-DI. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 9, p. 91928-91941, 2021.

DE SOUZA FERREIRA, E. *et al.* **Processo de Ensino e Aprendizagem Cognitiva:** se aprende melhor com o Mapa Conceitual associado à Aula Invertida ou com o Método Tradicional? Atribuição-Não Comercial-Compartilha Igual CC BY-NC-SA, p. 138, 2021.

DO AMARAL RODRIGUES, I. da S.; GUIMARÃES, A. L. A Sala de Aula Invertida e o Uso do Aplicativo TIKTOK: Uma Contribuição Para Formação Continuada de Professores no Contexto da Pandemia Covid-19. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 5, p. 172-186, 2022.

DO NASCIMENTO, E. R. **Pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial.** Desleitura—Literatura Filosofia Cinema e outras artes, n. 11, 2023.

FANSTONE, P. dos R. P. *et al.* **Transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial nos cursos de graduação da Uni evangélica durante a pandemia de COVID-19.** Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes, v. 2, n. 2, 2020.

FONSECA, S. M.; MATTAR, J. Metodologias ativas aplicas à educação a distância: revisão da literatura. **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017.

FREIRE, P. **Papel da educação na humanização.** Editora Paz e Terra. 1967.

GONÇALVES, F. B. M. *et al.* **Formação continuada em uma proposta do uso de metodologias ativas em uma perspectiva de aprendizagem criativa.** 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa. 2021.

MATTAR, J. Metodologias Ativas em Educação a Distância: revisão de literatura. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 2, n. Especial, 2021.



NOFFS, N. de A.; SANTOS, S. da S. O desenvolvimento das metodologias ativas na educação básica e os paradigmas pedagógicos educacionais. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1837-1854, 2019.

PAIVA, M. R. F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.

PAULA, H. de F. *et al.* Engajamento de estudantes em um Ensino Remoto e Emergencial de Física. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 23, 2021.

RABELO, F. S.; Lima, M. S. L. A relação teoria-prática pela pesquisa na formação inicial do pedagogo. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1–11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5608>. Acesso em: 19 jan. 2024.

RODRIGUES, E. G. Sala Invertida-Desafios e Formação Docente. **Revista Educação em Contexto**, v. 2, n. 2, p. 101-111, 2023.

SAE Digital, Educação e Coronavírus – **Quais são os impactos da pandemia?** São Paulo, SP, 2020. Disponível em: <https://sae.digital/sobre/quem-somos/> Acesso em: 19 jan. 2024.

SAVIANI, D. & GALVÃO, A. C. **Educação na pandemia**: a falácia do “ensino” remoto. Universidade e Sociedade - ANDES-SN, ano XXXI, 2021.

SCIPIÃO, L. R. de N. P. *et al.* Sala de aula invertida: uma estratégia para a execução de metodologias ativas em tempos de pandemia de Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, p. e35311427426-e35311427426, 2022.

SOARES, C. **Metodologias ativas**: uma nova experiência de aprendizagem. Cortez Editora, 2021.

SOUZA, D. O. A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. **Ciênc. saúde coletiva**. v.25, s.1. Rio de Janeiro jun./2020.

SOUZA, G. H. S. *et al.* Educação Remota Emergencial (ERE): um estudo empírico sobre capacidades educacionais e expectativas docentes durante a pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, p. e37510111904-e37510111904, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, G. F. *et al.* **Metodologias ativas na formação continuada de professores da educação básica**. 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Câmpus Central - Sede: Anápolis - CET - Ciências Exatas e



Tecnológicas Henrique Santillo, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO. Disponível em: <http://www.bdttd.ueg.br/handle/tede/1090>. Acesso em: 19 jan. 2024.

TENÓRIO, C. M. C. de E. *et al.* **Saberes e competências dos higienistas de serviços gerais frente à pandemia de covid-19: uma proposta metodológica de formação continuada.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Docência do Ensino) - o Instituto Federal de Alagoas. Arapiraca - AL, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifal.edu.br/handle/1234556789/172>. Acesso em: 19 jan. 2024.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação:** da interrupção à recuperação, Paris, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 19 jan. 2024.

ZAJAC, D. **Ensino remoto na Educação Básica e COVID-19:** um agravo ao Direito à Educação e outros impasses. Escola Preparatória da Universidade Federal do ABC – EPUFABC, 2020. Disponível em: <http://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto-naeducacao-basica/>. Acesso em: 19 jan. 2024.

NOTA

Nosso relatório identificou a presença de inteligência artificial para correção gramatical e ortográfica. No entanto, o autor informou que não a utilizou. O autor se responsabiliza pelo material.

Material recebido: 01 de fevereiro de 2024.

Material aprovado pelos pares: 06 de março de 2024.

Material editado aprovado pelos autores: 16 de julho de 2024.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação, Mestrado em Administração, Mestre em Administração, Pós-graduada em Controladoria em Finanças Empresariais. ORCID: 0000-0002-5783-3498. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7327295836192309>.

² Orientador. Doutorado em Biologia Vegetal, Mestrado em Biologia Vegetal e Licenciatura em Ciências Biológicas. ORCID: 0000-0002-9230-3409. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7670344131292265>.