



ARTIGO | Fluxo contínuo

Metodologias ativas como estratégias didático-pedagógicas e o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a)

Active methodologies as didactic-pedagogical strategies and the role of the pedagogical coordinator

Las metodologías activas como estrategias didáctico-pedagógicas y el papel del coordinador pedagógico

Lilian Cristina Fonseca Braga Menezes

Claudio Pinto Nunes

Anne Alilma Silva Souza Ferrete

Danielle Santos Menezes de Jesus

RESUMO

As metodologias ativas buscam promover a autonomia, o protagonismo e o engajamento dos(as) estudantes no processo de aprendizagem. Nesse cenário, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) assume papel fundamental na mediação, orientação e incentivo às práticas docentes inovadoras, contribuindo para a efetiva implementação dessas abordagens no contexto escolar. Este estudo propõe-se a responder a seguinte pergunta de pesquisa: o que a literatura tem produzido acerca da atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no uso das metodologias ativas? Desse modo, tem como objetivo analisar o que as publicações discutem sobre os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e as metodologias ativas. Para a metodologia, adotou-se a abordagem qualitativa e a revisão integrativa da literatura para o levantamento de artigos no Portal de Periódicos da CAPES. Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, sendo estas as categorias elencadas: “características das publicações” e “a relação entre coordenador(a) pedagógico(a) e metodologias ativas”. Os resultados evidenciaram que há uma carência na literatura científica sobre a atuação e as contribuições do(a) coordenador(a) educacional na inserção das metodologias ativas na prática docente. Sugere-se que, para a promoção de um ambiente colaborativo e inclusivo, os(a) coordenadores(as) podem propor aos professores(as) a integração das metodologias ativas como estratégias didático-metodológicas em suas práticas, podendo ser apoiadas, ou não, pelas tecnologias móveis digitais. Ressalta-se também a necessidade de haver mais discussões sobre essa temática nas pesquisas educacionais.

Palavras-chave: coordenação educacional; didática; metodologias ativas; prática docente

ABSTRACT

Active methodologies seek to promote autonomy, protagonism, and engagement among students in the learning process. In this scenario, the pedagogical coordinator plays a fundamental role in mediating, guiding, and encouraging innovative teaching practices, contributing to the effective implementation of these approaches in the school context. This study aims to answer the following research question: what has the literature produced about the role of the pedagogical coordinator in the use of active methodologies? Thus, it aims to analyze what publications discuss about pedagogical coordinators and active methodologies. For the methodology, a qualitative approach and integrative literature review were adopted to survey articles on the CAPES Journal Portal. For data analysis, content analysis was used, with the following categories listed: “characteristics of publications” and “the relationship between pedagogical coordinators and active methodologies.” The results showed that there is a lack of scientific literature on the role and contributions of educational coordinators in the insertion of active methodologies into teaching practice. It is clear that, in order to promote a collaborative and inclusive environment, coordinators can propose that teachers integrate active methodologies as didactic-methodological strategies into their practices, which may or may not be supported by mobile digital technologies. It is also important to highlight the need for further discussion on this topic in educational research.

Keywords: pedagogical coordinator; didactics; active methodologies; teaching practice

RESUMEN

Las metodologías activas buscan promover la autonomía, el protagonismo y el compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En este contexto, el coordinador pedagógico asume un papel fundamental en la mediación, orientación e incentivo de prácticas docentes innovadoras, contribuyendo a la implementación efectiva de estos enfoques en el contexto escolar. Este estudio se propone responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué ha producido la literatura sobre la actuación del coordinador pedagógico en el uso de metodologías activas? De este modo, tiene como objetivo analizar lo que las publicaciones discuten sobre los coordinadores pedagógicos y las metodologías activas. Para la metodología, se adoptó el enfoque cualitativo y la revisión integradora de la literatura para la recopilación de artículos en el Portal de Periódicos de CAPES. Para el análisis de los datos, se utilizó la perspectiva del análisis de contenido, siendo estas las categorías enumeradas: «características de las publicaciones» y «la relación entre el coordinador pedagógico y las metodologías activas». Los resultados evidenciaron que existe una carencia en la literatura científica sobre la actuación y las contribuciones del coordinador educativo en la inserción de las metodologías activas en la práctica docente. Se observa que, para promover un ambiente colaborativo e inclusivo, los coordinadores pueden proponer a los docentes la integración de metodologías activas como estrategias didáctico-metodológicas en sus prácticas, que pueden estar respaldadas o no por tecnologías móviles digitales. También se destaca la necesidad de que haya más debates sobre este tema en las investigaciones educativas.

Palavras-clave: coordinación educativa; didáctica; metodologías activas; práctica docente.

Introdução

O(a) coordenador(a) pedagógico(a), também denominado de coordenador(a) educacional, é responsável pela organização e articulação do trabalho pedagógico. Isto é, esse(a) profissional orienta os professores(as) em relação aos aspectos didático-metodológicos e pedagógicos na instituição escolar (Brostolin; Machado, 2024; Franco; Nogueira, 2016; Libâneo, 2018; Menezes; Sedano, 2022; Oliveira; Nunes, 2023; Placco; Almeida; Souza, 2015).

Dessa forma, a principal função da coordenação é a formação continuada/contínua, em lócus, dos(as) docentes, conforme esclarecem os autores supracitados. Consideramos, assim, que é necessário que esse(a) coordenador(a) conheça as diferentes metodologias ativas para orientar as práticas de ensino dos(as) professores(as).

Destacamos que as metodologias ativas podem ser excelente estratégia para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem, porque contribuem para um ambiente e uma aprendizagem mais colaborativos (Marcondes; Ferrete, 2020), como também podem proporcionar um ambiente mais inclusivo. Tal ambiente é criado ao valorizar a diversidade de habilidades, conhecimentos e experiências dos(as) estudantes.

Ao promover a participação ativa e a colaboração, essas metodologias permitem que os(as) alunos(as) se expressem e contribuam para os processos de ensino e aprendizagem. Atividades como trabalhos em grupo, debates e projetos colaborativos incentivam a troca de ideias e respeitam diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Além disso, as metodologias ativas podem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação ou dificuldades de aprendizagem, utilizando recursos variados e acessíveis por meio de estratégias na integração de tecnologias assistivas e outros recursos que atendam a diferentes estilos de aprendizagem e necessidades. Essas adaptações não apenas favorecem a inclusão, mas enriquecem o processo educativo, permitindo que cada estudante se sinta valorizado(a) e engajado(a).

As metodologias ativas potencializam o protagonismo dos(as) alunos(as) no processo de ensino e aprendizagem, promovendo a participação desses(as) estudantes em todas as etapas da aprendizagem (Marcondes; Ferrete, 2020), o que favorece o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e de uma aprendizagem mais significativa (Ausubel, 1982). O(a) professor(a) assume o papel de mediador(a), oferecendo suporte e direcionamento, contudo, sem centralizar o processo educacional em si, pois tem como finalidade preparar o(a) aluno(a) para uma aprendizagem contínua e colaborativa, alinhando-se às exigências de um mundo em constante transformação.

Partindo dessas ideias, formulamos a seguinte pergunta de partida: o que a literatura tem produzido sobre a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) com as metodologias ativas?

Identificamos que as publicações que discutem as metodologias ativas, em sua grande maioria, investigam mais a atuação dos(as) professores(as) do que a dos(as) coordenadores(as). Em vista disso, a relevância deste estudo está em ampliar as discussões sobre os(as) coordenadores(as) com foco nas metodologias ativas, dando destaque à importância desses(as) profissionais na articulação e organização do trabalho docente.

Objetivamos, assim, analisar o que as publicações discutem em relação aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e as metodologias ativas. E, para que este objetivo fosse alcançado, realizamos uma revisão integrativa a partir de publicações científicas (artigos) indexadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹.

Para melhor organização e compreensão do estudo, este artigo está estruturado em cinco seções. Neste primeiro momento, apresentamos a temática da pesquisa, a pergunta e o objetivo. Na segunda seção, apresentamos os principais conceitos e discussões teóricas sobre as metodologias ativas e a atuação da coordenação pedagógica nesse processo. Na terceira seção, descrevemos o percurso metodológico deste estudo, a organização e o

¹ O Portal de Periódicos da CAPES é uma plataforma brasileira de dados, vinculada ao Governo Federal, que disponibiliza o acesso a diversas produções científicas, incluindo livros, artigos, dissertações, teses e outros documentos, nacionais e internacionais. Essa plataforma possui relevância para a comunidade científica brasileira, pois permite acessar artigos científicos de forma gratuita. Foi nesse sentido que escolhemos o Portal de Periódicos da CAPES para o levantamento dos estudos nesta revisão integrativa.

tratamento dos dados. Na quarta seção, apresentamos os achados da pesquisa e suas interpretações à luz do referencial teórico. Por fim, na última seção, sintetizamos as reflexões mais relevantes, as contribuições do estudo e as sugestões para pesquisas futuras.

Metodologias ativas no ambiente escolar: uma questão didático-pedagógica

O conceito da didática sofreu influências ao longo do contexto sócio-histórico. Consideramos necessário apresentar alguns dos conceitos defendidos pelos principais teóricos da didática, como Comenius (2001), Libâneo (1994) e Candau (1997). Tais conceitos se fazem necessários para a compreensão das metodologias ativas como estratégia didático-metodológica.

Comenius é considerado o precursor da didática ocidental por ter pensando em uma concepção de educação comum a todos(as), tornando a educação uma área científica, também denominada de “ciência da educação” (Piaget, 2010, p. 13). A Didática Magna, proposta por Comenius, era pautada em “um saber total e indivisível, uma ciência universal”, ideia também explicitada por Piaget (2010, p. 13).

A Didática Magna de Comenius tinha como finalidade tornar o ensino acessível a todas as pessoas, motivo pelo qual era denominada como a “arte de ensinar”. Para Comenius, essa didática dependia do uso de técnicas específicas, essenciais para que o método proposto produzisse resultados visíveis (Comenius, 2001; Piaget, 2010). Entretanto, podemos refletir que a proposta da Didática Magna era uma ousadia, tanto para o século XVII, quanto para os dias atuais, pois cada discente tem o seu tempo de aprendizagem e aprende de maneira diferente, assim como cada professor(a) pode utilizar estratégias diversificadas de ensino.

Para Libâneo (1994), a didática é uma prática, uma metodologia de ensino, uma área de estudo da Pedagogia. O autor defende que a didática deve mediar a teoria e a prática. É fundamental pensar nos aspectos imprescindíveis, como a relação professor(a) e aluno(a), a avaliação da aprendizagem, o planejamento docente, o espaço-tempo escolar e a organização da aula como forma de organização do ensino.

Candau (1997) afirma que a didática tem como propósito a reflexão sistemática e, como objeto de estudo, o processo de ensino e aprendizagem. Esta autora defende a didática como ação intencional que articula as dimensões humanas, técnicas e político-sociais, ou seja, a didática é também um posicionamento político e necessita de objetivos pedagógicos.

Agora que já apresentamos o conceito da didática a partir de Comenius (2001), Libâneo (1994) e Candau (1997), serão apresentadas as metodologias ativas como proposta possível no ambiente escolar.

As metodologias ativas são estratégias educacionais que podem ser adotadas pelos(as) professores(as) para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, podendo ou não fazer uso das Tecnologias Móveis Digitais da Informação e Comunicação (TMDIC)² em sala de aula. O propósito dessas metodologias é ir além de uma aula expositiva, na qual o(a) docente explana os conteúdos, e tem como objetivo proporcionar aulas mais atrativas, interativas e dinâmicas, buscando oportunizar uma aprendizagem significativa aos estudantes (Ausubel, 1982; Bergmann; Sams, 2018; Morán, 2015).

Aspecto fundamental das metodologias ativas são os papéis desempenhados pelo(a) professor(a) e aluno(a). O(a) docente atua como mediador(a) e orientador(a), já o(a) estudante como um ser ativo, isto é, torna-se protagonista da sua aprendizagem. Desse modo, essas metodologias promovem maior autonomia e participação desse(a) estudante na construção do conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo e conectado à sua vida.

Nas metodologias ativas também é importante a construção de um ambiente colaborativo, através de atividades em grupo, e não somente atividades individuais, pois o(a) estudante pode aprender, construir ou consolidar seu conhecimento em contato com outros(as) colega de turma, realizando-se, assim, uma aprendizagem colaborativa entre os pares (Marcondes; Ferrete, 2020).

Marcondes e Ferrete (2020) enfatizam que um dos princípios centrais das

² As TMDIC são recursos como os *smartphones*, *notebooks* e *tablets*. Alves, Ferrete e Santos (2020) e Lucena (2016) destacam que essas tecnologias interferem no comportamento e nas relações humanas. Nesta pesquisa, adotamos esse termo por compreendermos que, principalmente após a pandemia da SARS-CoV-2 (também conhecida como COVID-19), essas tecnologias móveis passaram a impactar o contexto educacional e os demais setores da sociedade.

metodologias ativas é a aprendizagem colaborativa como elemento fundamental para a construção do conhecimento. Ao valorizar o trabalho em grupo, as autoras destacam que o processo de aprender não ocorre de forma isolada, mas é potencializado pela interação entre os pares, por meio do diálogo e da troca de experiências.

O(a) professor(a) e o(a) coordenador(a) pedagógico(a) assumem papéis fundamentais na organização e mediação de ambientes colaborativos, garantindo que as atividades em grupo não se restrinjam à divisão de tarefas e, sim, promovam uma aprendizagem coletiva por meio de atividades e projetos pedagógicos que serão desenvolvidos em sala e, depois, poderão ser apresentados para a comunidade escolar.

A educação *maker* (Lemons; Valente, 2023), Metodologia Baseada em Problemas, também denominada de *Problem Based Learning* (PBL) (Bacich, Tanzi Neto; Trevisani, 2015), o ensino híbrido (Bacich, Tanzi Neto; Trevisani, 2015; Moran, 2015) e os modelos da sala de aula invertida (Bacich, Tanzi Neto; Trevisani, 2015; Bergmann; Sams, 2018), a rotação por estações (Bacich, Tanzi Neto; Trevisani, 2015), são alguns exemplos de metodologias ativas. A título de compreensão, a seguir, explicitamos como algumas dessas metodologias ativas acontecem na prática, especialmente, a sala de aula invertida e a educação *maker*.

A sala de aula invertida, como o nome já sugere, acontece pela “inversão” de uma sala de aula convencional, isto é, o tema é proposto ao aluno(a) antecipadamente. O trabalho não fica restrito ao espaço físico da escola, nesse tipo de metodologia. Bergmann e Sams (2018) explicam que o(a) professor(a) pode orientar, como atividade prévia, que o(a) discente assista um vídeo em casa, faça uma leitura, uma atividade de pesquisa, entre outras. O(a) estudante assistirá ao vídeo com atenção, pausando, reassistindo e refletindo sobre o conteúdo, por exemplo.

Na aula, poderá haver uma discussão sobre o vídeo por meio das perguntas elaboradas pelos alunos(as) e, a todo o momento, o(a) docente mediará a discussão e fará as intervenções necessárias para estimular o pensamento crítico e a argumentação dos(as) estudantes. É fundamental que o(a) docente proponha atividades com complexidades diferentes para auxiliar na

construção do conhecimento dos(as) alunos(as).

Nessa direção, consideramos a organização do espaço-tempo como essencial na sala de aula invertida. Ressaltamos que o recurso do vídeo é uma estratégia discutida por Bergmann e Sams (2018), todavia, os(as) professores(as) podem utilizar outros recursos físicos ou digitais para agregar ao vídeo que será assistido pelo(a) estudante.

A educação *maker* tem o princípio de “aprender fazendo” (Lemons; Valente, 2023; Paula; Martins; Oliveira, 2021). Tal princípio antecede o surgimento da discussão das metodologias ativas, pois Comenius (2001) já o apresentava, indiretamente, em sua obra *Didática Magna*, quando pontuava que, por meio da observação da natureza, já se poderia perceber os “modelos do que deve fazer-se” (Comenius, 2001, p. 20). Assim, o autor mencionava que a aprendizagem poderia acontecer por meio da imitação.

A interação, nessas metodologias ativas, não é centrada no(a) professor(a), já que ele atua como mediador(a) da aprendizagem, o(a) discente, é o protagonista nesse processo. Dessa maneira, há uma mudança na relação docente-discente, como, também, discente-discente, e os processos de ensino e aprendizagem tornam-se mais dinâmicos e interativos, como evidenciado por Silva, Pesce e Valerio Netto (2018) e, como defendemos neste estudo, pode tornar-se um ambiente colaborativo e inclusivo.

Bergmann e Sams (2018) também discutem a avaliação do(a) estudante pelo(a) docente, sendo necessário fazê-la durante todo o processo. Consideramos que a avaliação não deve ser limitada apenas à atribuição de uma nota ou ao resultado final do(a) estudante, como geralmente acontece na avaliação somativa/classificatória. Deve, sim, ser uma avaliação formativa, tal como esclarece Luckesi (2011). A avaliação precisa ser diagnóstica, buscando identificar os conhecimentos prévios do(a) estudante e o que ele(a) ainda não sabe. Deve, também, ser uma avaliação formativa/somativa, ou seja, aquela que ocorre de forma processual para compreender o processo de aprendizagem.

Embora Bergmann e Sams (2018) não tenham trazido exatamente essa terminologia sobre avaliação, nós compreendemos que elas se apresentam de forma indireta nas ideias propostas pelos autores, especialmente por relatarem que, se existirem muitas dúvidas semelhantes entre a turma, haverá necessidade de retomada dos conceitos e aperfeiçoamento na abordagem do(a)

professor(a). Destacamos, igualmente, que não apenas a avaliação do(a) estudante é importante, mas também a autoavaliação do(a) professor(a), pois é necessário pensar e refletir sobre sua prática³, de maneira constante, para que possa haver esse aperfeiçoamento.

Outro ponto que precisamos destacar é o que Nunes (2010) aponta: “os espaços de aprendizagem na escola se ampliaram e diversificaram” (p. 32). Em concordância, Marcondes e Ferrete (2020, p. 3) destacam que, com o espaço virtual, “o ambiente educacional passa a ser um espaço em que o aprendizado exige práticas inovadoras de ensino”, podendo as metodologias ativas serem utilizadas para potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

Pontuamos que, por mais que, nesse fragmento, Nunes (2010) não esteja falando diretamente sobre as metodologias de ensino ou as metodologias ativas, podemos relacionar suas ideias a elas, já que a sociedade se desenvolve cada vez mais e, por consequência, os espaços de aprendizagem também passam por transformações, como a autora pontua e como, também, mencionam Marcondes e Ferrete (2020). Dessa forma, as metodologias ativas podem ser adotadas como práticas de ensino, sendo mediadas pelo(a) docente e flexibilizadas pela integração das TMDIC na Educação.

As metodologias ativas podem ser implementadas nas práticas docentes especialmente quando combinadas com as tecnologias móveis digitais, nas quais o(a) professor(a) desempenha papel importante ao orientar o uso dessas tecnologias que permitem personalizar o ensino e atender às necessidades de cada estudante. Essa integração promove uma aprendizagem mais dinâmica e colaborativa, essencial para a educação atual, quando realizada de forma intencional e pedagógica e não baseada no uso pelo uso.

O uso e/ou a integração das tecnologias móveis digitais requer intencionalidade pedagógica⁴, isto é, ao utilizá-las, faz-se necessário ter objetivos educacionais definidos, assim como afirmam Alves, Ferrete e Santos (2020), Marcondes *et al.* (2022) e Menezes, Marcondes e Nunes (2024). O uso

³ De acordo com Franco (2016), a prática docente refere-se às ações e aos métodos utilizados pelo(a) professor(a) no processo de ensino, ou seja, à atuação direta do(a) docente. Envolve a aplicação e avaliação das estratégias de ensino; a organização e o planejamento das aulas; a gestão da turma e a interação diária com os(as) alunos(as).

⁴ Fundamentamos e defendemos esse conceito a partir de Franco (2016).

pontual e descontínuo dessas tecnologias e das metodologias ativas não garante a construção do conhecimento.

É fundamental que o(a) professor(a) se aproprie das tecnologias disponíveis para integrá-las de maneira intencional em sala de aula, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e conectada com o contexto atual. Para isso, é necessário investir na formação docente para que os(as) professores(as) utilizem esses dispositivos com a finalidade de promover o processo de ensino e aprendizagem, alinhando-as aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos estudantes.

A integração das TMDIC e das metodologias ativas precisam estar descritas tanto no planejamento de aula do(a) docente quanto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar. Nesse sentido, a efetividade dessas abordagens depende não apenas da atuação individual do(a) professor(a) ou do incentivo do(a) coordenador(a). Também depende de fatores estruturais e contextuais da escola, tais como: a organização curricular, as políticas educacionais vigentes, as condições de trabalho de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), a infraestrutura escolar, o acesso e a acessibilidade às TMDIC.

Também destacamos que é fundamental refletirmos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e o Desenvolvimento Profissional da Coordenação Pedagógica (DPCP), na perspectiva não apenas da formação inicial e continuada/contínua dos(as) professores(as) e coordenadores(as), mas também considerando as experiências pessoais, profissionais e acadêmicas desses(as) profissionais, os saberes e a ação-reflexão-ação sobre a prática docente (Ferreira, 2020; Marcelo García, 2009; Menezes; Andrade; Menezes, 2024; Menezes; Oliveira; Sedano, 2023; Oliveira-Formosinho, 2009; Vasconcelos; Santos; Ferrete, 2020).

Por fim, é importante pensarmos em uma gestão democrática e participativa, pois, para haver mudanças significativas na Educação, os(as) profissionais que atuam na escola e os(as) estudantes precisam estar e atuar juntos(as) na construção e efetivação de um ambiente colaborativo e mais inclusivo. Nesse processo, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) exerce papel estratégico, mediando a colaboração entre os diferentes sujeitos(as) da escola e apoiando a implementação das metodologias ativas de forma intencional na

prática docente.

Percurso metodológico

Esta pesquisa adota a abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1986), do tipo revisão integrativa da literatura (Almeida *et al.*, 2020; Botelho; Cunha; Macedo, 2011). As revisões integrativas buscam realizar levantamento bibliográfico, proporcionando “a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de estudos significativos na prática” (Souza; Silva; Carvalho, 2010, p. 102), pautando-se em rigor teórico-metodológico.

Para o refinamento do levantamento bibliográfico, na primeira busca no Portal de Periódicos da CAPES, utilizamos os descritores “coordenador pedagógico⁵” no título e “metodologias ativas” em qualquer parte do texto, com recorte temporal de 2018 a abril 2024⁶, com operador booleano “and” e sendo pesquisados como documentos apenas os artigos.

No entanto, nenhuma produção foi encontrada nesse primeiro levantamento e, por isso, ampliamos a busca com os mesmos descritores, mesmo operador booleano e mesmo recorte temporal, mas, ao invés de colocarmos “coordenador pedagógico” apenas no título, buscamos em qualquer lugar do artigo e, dessa vez, foram encontrados oito resultados, conforme mostramos no quadro 1.

⁵ Utilizamos essa terminologia nos descritores, porque “coordenador(a) educacional” aparece com menos frequência nos estudos científicos, sendo “coordenador(a) pedagógico(a)” o termo mais utilizado nas investigações.

⁶ A justificativa desse recorte temporal deve-se à busca para identificarmos as tendências teóricas nos últimos anos. Esses levantamentos foram realizados no final do mês de dezembro de 2023 e refeitos no mês de maio de 2024. Utilizamos a busca avançada para termos mais precisão nos resultados.

Quadro 1 – Resultados obtidos nos Periódicos da CAPES

Título	Autoria	Periódico	Qualis (2017-2020)
Aprendizagem Cooperativa e a formação do médico inserido em Metodologias Ativas: um olhar de estudantes e docentes	Conceição e Moraes (2018)	Revista Brasileira de Educação Médica - RBEM	B1
Metodologias ativas na formação do futuro médico numa universidade pública	Mardock e Brasileiro (2020)	Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá	B1
Educação Infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores	Vercelli e Terçariol (2023)	Revista Dialogia	A4
Contribuição da extensão para uma docência universitária inovadora: um estudo a partir do programa de ligas da enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú	Silva, Campani e Negreiros (2020)	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação - RIAEE	A1
A plataforma Rede de Apoio Pedagógico (RAP) como tecnologia educacional e as suas contribuições na formação do docente da Escola Estadual de Ensino Médio Gomes Cardim do Espírito Santo	Ferreira (2023)	Revista Foco	B2
Avaliação do impacto dos Programas de Reorientação Profissional em cursos da área da Saúde	Moraes et al. (2019)	Revista Brasileira de Educação Médica - RBEM	B1
Apresentação da Série 3 do Dossiê: relatos de experiências no âmbito do Programa PIBID e PRP	Araújo et al. (2022)	Diversitas Journal	B3
Contribuições para a formação inicial de professores de Matemática a partir de seu envolvimento em um projeto extensionista direcionado ao público idoso	Silva, Silva e Julio (2021)	Bolema: Boletim de Educação Matemática	A1

Fonte: autoria própria (2025).

Para respondermos à pergunta e alcançarmos o objetivo proposto, como critérios de inclusão, foram analisadas as produções que mais se aproximavam da temática deste estudo (coordenação e metodologias ativas) e os documentos indexados em acesso aberto. Já como critérios de exclusão, os artigos da área da Saúde não foram analisados, bem como os documentos que não eram artigos

científicos, como no caso da apresentação do dossiê de Araújo *et al.* (2022) e a entrevista de Vercelli e Terçariol (2023).

Após a leitura do título, do resumo, da introdução e, quando era preciso, dos estudos na íntegra, apenas dois artigos mais se aproximaram do propósito desta revisão integrativa, sendo as pesquisas de Silva, Silva e Julio (2021) e Ferreira (2023), então, os artigos selecionados para a análise.

Para organização e tratamento dos dados, utilizamos a técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2016), que incluiu as etapas de pré-análise; exploração do material, tratamento dos resultados e interpretações. Fizemos o levantamento das palavras-chave para chegarmos às unidades de registro e, em seguida, as unidades de contexto, conforme mostramos no quadro 2.

Quadro 2 – Aplicando a Análise de Conteúdo no artigo 1 (Silva; Silva; Julio, 2021)

Palavra-chave	Frequência
“metodologias ativas”	nada consta
“metodologias”	03 termos encontrados
“coordenador pedagógico”	nada consta
“coordenador”	03 termos encontrados

Fonte: Autoria própria (2025).

Conforme o quadro 2, pode-se perceber que, com as palavras-chave “metodologias ativas” e “coordenador pedagógico” não obtivemos resultados no artigo de Silva, Silva e Julio (2021). Observe o quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Aplicando a Análise de Conteúdo no artigo 2 (Ferreira, 2023)

Palavra-chave	Frequência
“metodologias ativas”	02 termos encontrados
“metodologias”	04 termos encontrados
“coordenador pedagógico”	nada consta
“coordenador”	02 termos encontrados

Fonte: autoria própria (2025).

Pode-se verificar que os termos “metodologias ativas” e “coordenador pedagógico” também tiveram menor reincidência no quadro 3, assim como no artigo de Silva, Silva e Julio (2021), mostrado anteriormente no quadro 2. O termo que teve mais frequência foi “metodologias” em ambos os artigos. Portanto, estabelecemos, como unidades de registro em ambos os artigos,

“metodologias” e “coordenador”. Em seguida, identificamos as unidades de contexto e estabelecemos as categorias de análise.

Resultados e discussões

Por se tratar de revisão integrativa, reiteramos a pergunta de partida: “o que a literatura tem produzido sobre a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) com as metodologias ativas?”. Para isso, dividimos os dados em duas categorias de análise: **1) características das publicações** e **2) a relação entre o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e metodologias ativas**.

Na primeira categoria, buscamos identificar os aspectos gerais dos artigos, como o objetivo geral, a metodologia utilizada e os participantes da pesquisa. Na segunda categoria, buscamos identificar o que essas pesquisas produziram sobre a temática. Assim, para auxiliar na compreensão da primeira categoria, “características das publicações”, apresentamos o quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Características dos estudos analisados na revisão integrativa

Autoria	Objetivo	Metodologia	Participantes da pesquisa
Silva, Silva e Julio (2021)	Compreender as contribuições para a formação inicial de professores de Matemática quando envolvidos em um projeto de extensão universitária direcionado ao público idoso.	Abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso.	Idosas participantes do projeto de extensão Conversas Matemáticas.
Ferreira (2023)	Analisar a Plataforma Rede de Apoio Pedagógico (RAP) como tecnologia educacional e suas contribuições na formação do docente da Escola Estadual de Ensino Médio Gomes Cardim do estado do Espírito Santo.	Abordagem quantitativa, do tipo teórico empírica.	Docentes do curso Técnico em Administração e do curso de Informática.

Fonte: autoria própria (2025).

Por meio do quadro 4, pode-se notar que o artigo 1 (Silva; Silva; Julio, 2021) adota a abordagem qualitativa e o artigo 2 (Ferreira, 2023) a abordagem quantitativa.

Destacamos que cada abordagem da pesquisa tem sua importância e suas especificidades e que, no artigo 1 há mais rigor científico em seu percurso

metodológico. A autora do artigo 2 poderia ter detalhado a análise dos dados na pesquisa quantitativa realizada: se, por exemplo, utilizou análise multivariada, análise fatorial exploratória ou outro tipo de análise estatística, buscando maior transparência nos resultados. Desse modo, o artigo 2 revelou fragilidade pela falta de descrição do caminho metodológico.

Também evidenciamos que há diferenças nas áreas de estudos em ambos os artigos: o artigo 1 é da área de Exatas (Matemática) e o artigo 2 das áreas de Administração e Informática. Também há diferenças relativas aos(as) participantes da pesquisa (evidenciadas no quadro 4).

Já na segunda categoria, “a relação entre coordenador(a) pedagógico(a) e metodologias ativas”, a unidade de registro “coordenador” no artigo 1 (Silva; Silva; Julio, 2021) refere-se apenas à equipe da pesquisa e ao coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que também foi mencionado em um trecho da entrevista realizada. Já essa mesma unidade de registro aparece no artigo 2 (Ferreira, 2023) somente para especificar os(as) coordenadores(as) do curso.

Destacamos que essas pesquisas não tinham como finalidade a discussão de coordenadores(as) pedagógicos(as) que estão inseridos na Educação Básica, mas sim, a formação docente em suas correspondentes áreas de atuação.

A unidade de registro “metodologias”, no artigo 1, refere-se às metodologias de ensino e no artigo 2 “metodologias” é seguida pela palavra “pedagógicas”, também tendo o mesmo sentido de metodologias do primeiro artigo:

O conhecimento do conteúdo e do ensino possibilita que docentes, ao selecionarem o conteúdo a ser trabalhado, escolham um conjunto de exemplos com que se iniciará o conteúdo e que será utilizado para aprofundar tal assunto, como também possam analisar as vantagens e desvantagens de se adotar uma determinada representação de ideias, buscando selecionar **metodologias de ensino** que favoreçam a construção do conhecimento pelos estudantes (Silva; Silva; Julio, 2021, p. 771, destaque nosso).

Em concordância com Silva, Silva e Julio (2021), pontuamos que as metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a educação *maker*, são algumas das diversas propostas que podem ser adotadas pelos(as)

professores(as) em suas práticas pedagógicas para auxiliar a aprendizagem significativa dos(as) discentes, como também destaca Ferreira (2023) e autores(as) como Morán (2015) e Marcondes e Ferrete (2020). Em razão disso, Ferreira (2023, p. 5) aponta que precisa haver “novas formas de ensinar”, assim como também foi argumentado por Nunes (2010).

Salientamos que a coordenação educacional precisa compreender as múltiplas metodologias de ensino para orientar⁷ os(as) docentes em suas práticas pedagógicas, pois, diferentemente do que propôs Comenius (2001), a didática não tem apenas um método universal, assim como também nem todos(as) os(as) estudantes aprendem de um mesmo modo. Por isso, é necessário que as estratégias didático-metodológicas, em especial as metodologias ativas, tenham intencionalidade pedagógica, assim como mencionado por Marcondes e Ferrete (2020).

Portanto, através do levantamento realizado nos Periódicos da CAPES, notamos uma lacuna nas publicações por não focalizarem o(a) coordenador(a) pedagógico(a) que atua na Educação Básica, sob a ótica das metodologias ativas. Ressaltamos que o papel da coordenação pedagógica é indispensável na articulação da prática dos(as) professores(as) (Brostolin; Machado, 2024; Menezes; Sedano, 2022; Placco; Almeida; Souza, 2015), bem como para a promoção de um ambiente colaborativo nas escolas (Marcondes; Ferrete, 2020).

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o que as publicações discutem sobre os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) e as metodologias ativas. Com o levantamento bibliográfico realizado nos Periódicos da CAPES, constatamos que, nessa plataforma de dados, há uma lacuna nas pesquisas sobre as metodologias ativas e os(as) coordenadores(as) da educação básica nos últimos anos.

Enfatizamos que, para a promoção de um espaço escolar colaborativo, inclusivo e que propicie aprendizagem significativa aos(às) estudantes, os(as)

⁷ No sentido de contribuir para a formação continuada/contínua do(a) docente (formação em serviço, aperfeiçoamento da prática).

coordenadores(as) educacionais podem propor aos professores(as) o uso e a integração das metodologias ativas como estratégias didático-pedagógicas em sala de aula, podendo essas metodologias serem flexibilizadas pelas tecnologias móveis digitais.

Os resultados da primeira categoria “características das publicações” mostraram que os artigos analisados têm abordagens diferentes de investigação, bem como são de áreas distintas, como as áreas de Matemática, e Administração e Informática.

Já os principais resultados da segunda categoria “a relação entre coordenador(a) pedagógico(a) e metodologias ativas”, evidenciam que não há discussão sobre o(a) coordenador(a) pedagógico(a) que atua na educação básica, mas sim, que o enfoque é a formação de professores(as) em suas áreas correlatas.

Destacamos, assim, a importância de haver mais publicações sobre a temática deste artigo, buscando contribuir ao desenvolvimento profissional e à prática didático-metodológica e pedagógica de coordenadores(as) e professores(as) da educação básica, como também contribuir na produção do conhecimento científico para a comunidade científica, especialmente na área da Educação.

Este estudo teve como limitação encontrar publicações relacionadas diretamente à área da Educação, pois, desde o momento do levantamento bibliográfico (apresentado anteriormente no quadro 1), a maioria das publicações encontradas nos Periódicos da CAPES eram de artigos da área da Saúde. Nesse contexto, indicamos a ampliação deste levantamento em outras bases de dados nacionais e internacionais. Também sugerimos a realização de futuras pesquisas empíricas que investiguem, de forma direta, a atuação e as percepções de coordenadores(as) pedagógicos(as) acerca da implementação das metodologias ativas no cotidiano escolar. Tais pesquisas poderiam analisar como esses(as) profissionais articulam a prática docente e a integração das inovações metodológicas.

Investigações dessa natureza poderiam contribuir para a ampliação da compreensão dos desafios, das potencialidades e dos impactos reais da atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na promoção de práticas ativas. Sugerimos

ainda que essas pesquisas contemplem coordenadores(as) de diferentes redes e etapas de ensino, de modo a comparar realidades distintas e identificar tendências relacionadas à inserção das metodologias ativas na prática educativa.

Referências

ALMEIDA, Patrícia Cristina et al. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. e4152113, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>. Acesso em: 13 fev. 2024.

ALVES, Manoel Messias; FERRETE, Anne Alilma; SANTOS, Willian. As tecnologias móveis digitais da informação e comunicação presentes na formação inicial docente em ciências biológicas. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 9, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4520>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ARAÚJO, Adelmo Fernandes et al. Apresentação da Série 3 do Dossiê: Relatos de Experiências no Âmbito do Programa PIBID e PRP. **Diversitas Journal**, v. 7, n. 4, 2022. Disponível em: https://www.diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2436. Acesso em: 5 dez. 2023.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Capítulo 2 - A Sala de Aula Invertida. In: BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida - uma Metodologia Ativa de Aprendizagem**. Ed. LTC, 2018.

BOTELHO, Louise Lira; CUNHA, Cristiano; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220/906>. Acesso em: 6 nov. 2023.

BROSTOLIN, Marta Regina; MACHADO, Edneia Maria. Processos formativos e o aprender a ser coordenador pedagógico na Educação Infantil. **Revista**

Diálogo Educacional, v. 24, n. 81, 2024. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30585>. Acesso em: 13 jul. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

COMENIUS, João. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CONCEIÇÃO, Caio Vinícius; MORAES, Magali Aparecida. Aprendizagem cooperativa e a formação do médico inserido em metodologias ativas: um olhar de estudantes e docentes. **Rev. bras. educ. med.**, v. 42, p. 115-122, 2018.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbem/a/jPhhDsVsgB3jG47h3SrtV3k/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 5 dez. 2023.

FERREIRA, Andréia. A Plataforma Rede de Apoio Pedagógico (RAP) como tecnologia educacional e as suas contribuições na formação do docente da Escola Estadual de Ensino Médio Gomes Cardim do Espírito Santo. **Revista Foco**, v. 16, n. 4, p. e1693, 2023. Disponível em:

<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1693>. Acesso em: 5 dez. 2023.

FERREIRA, Lúcia. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 11, p. 1-18, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso em 25 abr. 2024.

FRANCO, Maria Amélia; NOGUEIRA, Simone. Coordenação Pedagógica: marcas que constituem uma identidade. In: FRANCO, Maria Amélia; CAMPOS, Elisabete (Org.). **A Coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 49-58.

FRANCO, Maria Amélia. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6gBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?lang=pt>.

Acesso em: 3 nov. 2024.

LE MOS, Silvana; VALENTE, José Armando. Estudo da Cultura Maker na Escola. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, e60975, 2023. Disponível em

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762023000100107&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 nov. 2023.

LIBÂNEO. José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola Pública: Teoria e Prática**. 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 277-290, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Mh9xtFsGCs6HRpCWWM5XhvL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marlí. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 11-24.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 7 set. 2023.

MARCONDES, Rosana Maria; FERRETE, Anne Alilma. Tecnologia digital de informação e comunicação e metodologias ativas na personalização do ensino de redação. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 6, p. 207-220, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2314>. Acesso em: 6 dez. 2023.

MARCONDES, Rosana Maria et al. Um olhar sobre a apropriação tecnológica dos professores de uma escola da rede particular no contexto do ensino remoto emergencial. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 865-879, 2022. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/935>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MARDOCK, Andréa Reni; BRASILEIRO, Tânia Suely. Metodologias ativas na formação do futuro médico numa universidade pública. **EDUCAmazônia**, v. 25, n. 2, p. 531-555, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7850>. Acesso em: 5 dez. 2023.

MENEZES, Lilian; SEDANO, Luciana. As condições de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e seus desafios: um olhar para a etapa do ensino médio. **Debates em Educação**, v. 14, n. 35, p. 353-374, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/363185238_As_condicoes_de_trabalho_do_a_coordenadora_pedagogicoa_e_seus_desafios_um_olhar_para_a_etapa_do_ensino_medio. Acesso em: 10 dez. 2025.

MENEZES, Lilian Cristina; ANDRADE; Joanna Angélica; MENEZES, Danielle. Desenvolvimento profissional docente e as tecnologias móveis digitais: narrativas autobiográficas. In: FERRETE, Anne Alilma.; MARCONDES, Rosana Maria.; SANTOS, Willian (Org.). **O NUCA e as pesquisas sobre educação e tecnologias digitais na formação e prática docente**. São

Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 47-64. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/o-nuca-e-as-pesquisas-sobre-educacao-e-tecnologias-digitais-na-formacao-e-pratica-docente/>. Acesso em: 8 jul. 2024.

MENEZES, Lilian Cristina; OLIVEIRA, Rayane; SEDANO, Luciana. A Nova BNCC e a Organização por Áreas do Conhecimento: Desafios ao Desenvolvimento Profissional do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a). **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 24, n. 2, p. 251–259, 2023. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10045>. Acesso em: 10 maio 2024.

MORAES, Bibiana et al. Avaliação do impacto dos programas de reorientação profissional em cursos da área da saúde. **Rev. bras. educ. med.**, v. 43, p. 122-129, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n2RB20180162>. Acesso em: 5 dez. 2023.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, João. Desenvolvimento profissional dos professores. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, João. (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA, Eliane; NUNES, Claudio. O coordenador pedagógico nas políticas públicas de educação do Brasil. **Olhar de Professor**, v. 26, p. 1–25, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21110>. Acesso em: 2 fev. 2024.

PAULA, Bruna; MARTINS, Camila; OLIVEIRA, Tiago. Análise da crescente influência da Cultura Maker na Educação: Revisão Sistemática da Literatura no Brasil. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 7, p. e134921, 2021. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1349>. Acesso em: 16 nov. 2023.

PIAGET, Jean. **Jan Amos Comênio**. Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Gino Marzio Ciriello Mazzetto; organização: Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PLACCO, Vera Maria; ALMEIDA, Laurinda; SOUZA, Vera Lucia. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria; ALMEIDA, Laurinda (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SILVA, Maria Izabel; PESCE, Lucila; VALERIO NETTO, Antonio. Aplicação de sala de aula invertida para o aprendizado de língua portuguesa no ensino médio de escola pública. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 100–119, 2018. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14728>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SILVA, Nayara; SILVA, Guilherme Henrique; JULIO, Rejane. Contribuições para a Formação Inicial de Professores de Matemática a partir de seu Envolvimento em um Projeto Extensionista Direcionado ao Público Idoso. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 35, p. 766-793, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/jqYvtMXB7jZhG9pQDS7cHSw/>. Acesso em: 5 dez. 2023.

SILVA, Rejane Maria; CAMPANI, Adriana; NEGREIROS, Jaqueline. Contribuição da extensão para uma docência universitária inovadora: um estudo a partir do programa de ligas da enfermagem da Universidade Estadual vale do Acaraú. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1615–1628, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13835>. Acesso em: 5 dez. 2023.

SOUZA, Marcela; SILVA, Michelly; CARVALHO, Rachel. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, p. 102-106, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?lang=pt&%3A~%3Atext=A%20>. Acesso em: 6 dez. 2023.

VASCONCELOS, Alana Danielly; SANTOS, Luiz Anselmo; FERRETE, Anne Alilma. O modelo de reflexão - na - ação de Donald Schön na formação inicial de professores em anais completos do colóquio internacional de educação e contemporaneidade (Educon) em Sergipe Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 573–585, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11788>. Acesso em: 15 jul. 2024.

VERCELLI, Ligia; TERÇARIOL, Adriana Aparecida. Educação Infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores e adultos - Entrevista com Cristiano Rogério Alcântara. **Dialogia**, n. 43, p. 1-5, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/24069>. Acesso em: 5 dez. 2023.

Agradecimentos e Financiamentos

O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Editor(a) responsável: Magda Floriana Damiani

Recebido em: 21/10/24

Aceito em: 10/10/25

Lilian Cristina Fonseca Braga Menezes

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestra em Educação. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Licenciada em Pedagogia. Bolsista CAPES. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Pedagógicas e a Docência (GEPED/CNPq), do grupo de Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq) e do Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA/CNPq). Pesquisa, principalmente, sobre: coordenação pedagógica, desenvolvimento profissional docente, tecnologias educacionais e teatro-educação.

✉ liliancfmenezes@gmail.com

 <https://lattes.cnpq.br/6972352667231700>

 <https://orcid.org/0000-0002-9802-5016>

Claudio Pinto Nunes

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Titular Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq). Membro da Diretoria da ANPED. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino e aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: didática, formação e trabalho de profissionais da educação, políticas educacionais.

✉ claudionunesba@hotmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/6979931694367304>

 <https://orcid.org/0000-0003-1514-6961>

Anne Alilma Silva Souza Ferrete

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente está realizando o pós-doutorado na UFRN. Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFS. Líder do Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA/UFS/CNPq), vice-líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Tecnológica do IFS (GPIT/IFS/CNPq), membro do Grupo de Pesquisa Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais (EDaPECI/UFS/CNPq) e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental (GEPEASE/UFS/CNPq). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Sistemas de informação. Atua, principalmente, nas áreas de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, informática na Educação, Tecnologias Assistivas, Educação Tecnológica, Educação a Distância (EAD), Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Aplicativos Educacionais, Metodologias Ativas, Educação Ambiental e Formação docente.

✉ afferrete21@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/8406868281308231>

 <https://orcid.org/0000-0001-9637-6616>

Danielle Santos Menezes de Jesus

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Educação Inclusiva e Psicopedagogia. Licenciada em Pedagogia. Atualmente é coordenadora pedagógica da Educação Infantil na prefeitura municipal de Lagarto/SE. É membro do grupo de pesquisa Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA/CNPq). Áreas de interesse: Educação e Tecnologias Móveis Digitais, Educação Infantil e Educação Inclusiva.

✉ danimenezes68@hotmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/4216958000582606>

 <https://orcid.org/0000-0002-8875-088X>