ISSN 2674-8584

Received: 13/06/2026 - **Accepted:** 10/07/2026
Vol: 08.06
DOI: 10.66104/q4e9qe25
Pages: 1-18

O MITO DA AULA IDEAL: UMA CRÍTICA ÀS METODOLOGIAS PRONTAS E À PADRONIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

THE MYTH OF THE IDEAL LESSON: A CRITIQUE OF READY-MADE METHODOLOGIES AND THE STANDARDIZATION OF PEDAGOGICAL PRACTICES

Francinaldo da Silva Brito

Mestrando em Ciências da Educação. Wisdom of Christian University

Especialista em Educação Física Escola e Treinamento Desportivos

Licenciatura em Educação Física - Universidade Estadual do Ceará, UECE, Brasil
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8773573822487977

Resumo

O estudo teve como objeto a concepção de aula ideal e a utilização de metodologias prontas no contexto escolar, considerando seus impactos sobre a autonomia docente e a organização das práticas pedagógicas. A pesquisa buscou responder de que maneira a padronização metodológica influencia o ensino e a aprendizagem em diferentes contextos educativos. O objetivo consistiu em analisar os fundamentos pedagógicos que demonstram a importância da flexibilidade metodológica e da atuação reflexiva do professor. O referencial teórico reuniu estudos sobre aprendizagem, currículo, formação docente, planejamento, metodologias ativas e educação digital. Adotou-se uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, desenvolvida a partir de livros, artigos científicos e documentos institucionais. Os resultados evidenciaram que não existem métodos universais capazes de atender igualmente todas as realidades escolares, destacando que a qualidade do ensino depende da articulação entre planejamento, mediação pedagógica, objetivos educacionais e características dos estudantes. Conclui-se que práticas contextualizadas fortalecem a atuação docente e contribuem para o aprimoramento das políticas e da formação educacional.

Palavras-chave: prática pedagógica; metodologias de ensino; autonomia docente; planejamento educacional.

Abstract

The study focused on the concept of the ideal lesson and the use of ready-made teaching methodologies in the school context, considering their impact on teacher autonomy and the organization of pedagogical practices. The research sought to answer how methodological standardization influences teaching and learning across different educational settings. The objective was to analyze the pedagogical foundations that demonstrate the importance of methodological flexibility and teachers' reflective practice. The theoretical framework brought together studies on

ISSN 2674-8584

Received: 13/06/2026 - **Accepted:** 10/07/2026
Vol: 08.06
DOI: 10.66104/q4e9qe25
Pages: 1-18

learning, curriculum, teacher education, instructional planning, active learning methodologies, and digital education. An integrative literature review was conducted using a qualitative, descriptive approach based on books, scientific articles, and institutional documents. The findings showed that there are no universal teaching methods capable of addressing all school realities equally, highlighting that the quality of teaching depends on the integration of instructional planning, pedagogical mediation, educational objectives, and students' characteristics. It is concluded that contextualized pedagogical practices strengthen teacher performance and contribute to the improvement of educational policies and teacher education.

Keywords: pedagogical practice; teaching methodologies; teacher autonomy; educational planning.

Resumen

El estudio tuvo como objeto la concepción de la clase ideal y el uso de metodologías prediseñadas en el contexto escolar, considerando sus repercusiones sobre la autonomía docente y la organización de las prácticas pedagógicas. La investigación buscó responder de qué manera la estandarización metodológica influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje en distintos contextos educativos. El objetivo consistió en analizar los fundamentos pedagógicos que ponen de manifiesto la importancia de la flexibilidad metodológica y de la práctica reflexiva del profesorado. El marco teórico reunió estudios sobre aprendizaje, currículo, formación docente, planificación educativa, metodologías activas y educación digital. Se adoptó una revisión integradora de la literatura, con enfoque cualitativo y carácter descriptivo, desarrollada a partir de libros, artículos científicos y documentos institucionales. Los resultados evidenciaron que no existen métodos universales capaces de responder por igual a todas las realidades escolares, destacando que la calidad de la enseñanza depende de la articulación entre la planificación, la mediación pedagógica, los objetivos educativos y las características del alumnado. Se concluye que las prácticas contextualizadas fortalecen el desempeño docente y contribuyen al perfeccionamiento de las políticas educativas y de la formación del profesorado.

Palabras clave: práctica pedagógica; metodologías de enseñanza; autonomía docente; planificación educativa.

1. Introdução

A escola tem sido marcada pela constante busca por práticas capazes de favorecer aprendizagens mais significativas e responder às transformações sociais, culturais e tecnológicas. Nesse percurso, diferentes metodologias passaram a ocupar posição de destaque nas políticas educacionais, na formação docente e na organização curricular, ampliando o debate sobre formas de ensinar que valorizem a participação dos estudantes e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade (Brasil, 1996; Brasil, 2018; UNESCO, 2021).

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/06/2026 - **Accepted:** 10/07/2026
Vol: 08.06
DOI: 10.66104/q4e9qe25
Pages: 1-18

Ao mesmo tempo, a crescente divulgação de modelos pedagógicos estruturados, frequentemente apresentados como soluções universais, tem incentivado a reprodução de estratégias prontas em contextos bastante distintos. Essa tendência pode reduzir a complexidade do trabalho docente, pois o processo educativo envolve sujeitos, realidades e objetivos que variam entre escolas, turmas e comunidades. Ensinar, portanto, exige decisões fundamentadas e sensíveis às características de cada situação de aprendizagem (Libâneo, 2018; Sacristán, 2017).

Essa compreensão encontra respaldo em diferentes perspectivas pedagógicas que reconhecem a aprendizagem como um processo ativo, construído pela interação entre conhecimentos prévios, experiências e mediação do professor. Sob esse enfoque, nenhuma metodologia possui eficácia isolada ou permanente, uma vez que seus resultados dependem das condições em que é aplicada, dos objetivos educacionais estabelecidos e das necessidades dos estudantes (Ausubel, 2000; Vygotsky, 1978; Dewey, 2004; Sousa *et al,* 2025).

Nos últimos anos, metodologias ativas passaram a receber ampla atenção por favorecerem autonomia, colaboração e resolução de problemas. Entretanto, seus próprios formuladores destacam que tais abordagens constituem possibilidades pedagógicas e não modelos rígidos de atuação. Sua efetividade está associada ao planejamento, à intencionalidade didática e à mediação docente, e não à simples adoção de técnicas previamente definidas (Berbel, 2012; Bacich; Moran, 2018; Rodrigues *et al.*, 2026).

Esse entendimento torna-se ainda mais relevante diante da expansão das tecnologias digitais no ambiente escolar. A incorporação desses recursos amplia oportunidades de ensino, mas também evidencia que ferramentas, plataformas e metodologias somente produzem resultados quando articuladas a objetivos pedagógicos claros. O uso indiscriminado de modelos prontos pode limitar a

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/06/2026 - **Accepted:** 10/07/2026
Vol: 08.06
DOI: 10.66104/q4e9qe25
Pages: 1-18

criatividade docente e enfraquecer a capacidade de adaptação às diferentes realidades educacionais (Clark; Mayer, 2023; Brasil, 2025; UNESCO, 2023).

A valorização do professor como profissional reflexivo reforça essa perspectiva ao reconhecer que ensinar envolve interpretar situações, tomar decisões e reconstruir continuamente a própria prática. O desenvolvimento profissional não ocorre pela reprodução mecânica de métodos, mas pela capacidade de analisar contextos, avaliar resultados e selecionar estratégias coerentes com cada processo educativo (Schön, 1983; Alarcão, 2018; Imbernón, 2017; Nóvoa, 2019).

Essa concepção também dialoga com estudos sobre currículo, planejamento e avaliação, que atribuem ao docente a responsabilidade de organizar experiências de aprendizagem alinhadas às finalidades educacionais. Planejar o ensino pressupõe integrar conteúdos, metodologias, avaliação e contexto, evitando a ideia de que exista uma fórmula única capaz de atender igualmente a todos os estudantes (Tyler, 1969; Shulman, 1986; Biggs; Tang, 2022).

Sob essa perspectiva, o chamado ideal de aula perfeita tende a simplificar uma atividade que, por natureza, é dinâmica e situada. A qualidade do ensino não decorre da escolha de uma metodologia considerada superior, mas da coerência entre objetivos, conteúdos, mediação pedagógica, avaliação e características dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Perrenoud, 2000; Moran, 2007; Hattie, 2023).

Diante desse cenário, o estudo justifica-se pela necessidade de refletir sobre os limites da padronização das práticas pedagógicas e de compreender como a valorização excessiva de metodologias prontas pode restringir a autonomia profissional do professor. Essa reflexão contribui para fortalecer uma compreensão mais ampla do trabalho docente, alinhada aos princípios de

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/06/2026 - **Accepted:** 10/07/2026
Vol: 08.06
DOI: 10.66104/q4e9qe25
Pages: 1-18

formação contínua, responsabilidade pedagógica e compromisso com a aprendizagem (Freire, 2019; Giroux, 1988; OECD, 2005).

Assim, a pesquisa busca responder à seguinte questão: de que maneira a ideia de uma aula ideal e a adoção de metodologias padronizadas influenciam a prática pedagógica e o exercício da autonomia docente? Para responder a esse problema, o estudo tem como objetivo analisar os fundamentos pedagógicos que evidenciam a importância da reflexão, da flexibilidade metodológica e da contextualização das práticas de ensino, compreendendo que a qualidade da educação está associada menos à aplicação de modelos universais e mais à capacidade do professor de construir respostas coerentes com cada realidade educativa.

2. Referencial Teórico

2.1 A complexidade da prática docente e o mito da aula ideal

A atividade docente envolve decisões permanentes que ultrapassam a escolha de uma metodologia. Ensinar significa articular objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação e características dos estudantes, considerando que cada contexto escolar apresenta necessidades próprias. Por essa razão, reduzir o sucesso da aprendizagem à adoção de um único método simplifica um processo reconhecidamente complexo (Libâneo, 2018; Tyler, 1969).

Essa compreensão está presente em diferentes referenciais pedagógicos que defendem a centralidade da mediação docente. Para Dewey (2004), o ensino ganha sentido quando promove experiências capazes de relacionar conhecimento e realidade. Em perspectiva semelhante, Vygotsky (1978) evidencia que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, enquanto Ausubel (2000) demonstra que novos conhecimentos são incorporados quando dialogam com os saberes prévios dos estudantes.

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/06/2026 - **Accepted:** 10/07/2026
Vol: 08.06
DOI: 10.66104/q4e9qe25
Pages: 1-18

Esses fundamentos afastam a ideia de uma aula ideal construída a partir de modelos universais. O planejamento precisa considerar os objetivos de aprendizagem, as características da turma e os recursos disponíveis, permitindo que diferentes estratégias sejam utilizadas conforme as demandas educacionais. Nessa perspectiva, a metodologia constitui um meio para favorecer a aprendizagem, e não um fim em si mesma (Biggs; Tang, 2022; Shulman, 1986).

Essa compreensão também está alinhada às orientações curriculares brasileiras, que atribuem ao professor a responsabilidade de adaptar práticas pedagógicas às diferentes realidades escolares. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases quanto a Base Nacional Comum Curricular reforçam a importância da autonomia docente na organização do ensino, preservando a flexibilidade necessária para atender às especificidades do processo educativo (Brasil, 1996; Brasil, 2018).

2.2 Metodologias ativas como possibilidades pedagógicas

As metodologias ativas passaram a ocupar posição de destaque ao incentivar maior participação dos estudantes na construção do conhecimento. Essas abordagens favorecem investigação, colaboração, resolução de problemas e protagonismo discente, desde que integradas a um planejamento consistente e à mediação permanente do professor (Berbel, 2012; Bacich; Moran, 2018, Dias, 2026).

Entretanto, os próprios estudos que defendem essas metodologias ressaltam que não existem procedimentos válidos para todas as situações. A escolha das estratégias depende dos objetivos pretendidos, do conteúdo trabalhado e das condições em que ocorre o ensino. Quando aplicadas de forma mecânica, essas propostas perdem parte de seu potencial pedagógico (Moran, 2007; Rodrigues *et al.*, 2026).

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/06/2026 - **Accepted:** 10/07/2026
Vol: 08.06
DOI: 10.66104/q4e9qe25
Pages: 1-18

A aprendizagem significativa decorre menos da novidade metodológica do que da qualidade das interações estabelecidas durante o processo educativo. O estudante aprende com maior profundidade quando participa ativamente da construção do conhecimento, estabelece relações entre conceitos e recebe mediação adequada para superar dificuldades, independentemente da estratégia utilizada (Ausubel, 2000; Vygotsky, 1978).

Os resultados sintetizados por Hattie (2023) e Almeida (2025) reforçam essa compreensão ao demonstrar que o impacto das práticas pedagógicas está relacionado principalmente à qualidade do ensino, do feedback, da clareza dos objetivos e da atuação do professor. Dessa forma, nenhuma metodologia pode ser considerada suficiente por si só para garantir melhores resultados de aprendizagem.

2.3 Autonomia docente, reflexão profissional e contextualização do ensino

O trabalho docente exige constante reflexão sobre a própria prática, uma vez que o ambiente escolar apresenta situações que não podem ser resolvidas apenas pela aplicação de procedimentos previamente definidos. Schön (1983) descreve esse movimento como reflexão na ação, processo em que o professor interpreta problemas concretos e reorganiza suas decisões durante o próprio exercício profissional.

Essa perspectiva é aprofundada por Alarcão (2018), ao defender que escolas reflexivas dependem de professores capazes de analisar suas experiências e transformar continuamente suas práticas. Em sentido semelhante, Imbernón (2017), Nóvoa (2019) e Ferreira (2025) afirmam que a formação docente deve fortalecer competências relacionadas à autonomia, ao pensamento pedagógico e à capacidade de responder às mudanças educacionais.

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/06/2026 - **Accepted:** 10/07/2026
Vol: 08.06
DOI: 10.66104/q4e9qe25
Pages: 1-18

Freire (2019) também compreende o professor como sujeito que ensina e aprende simultaneamente, construindo sua prática por meio do diálogo, da reflexão e do compromisso com a formação dos estudantes. Giroux (1988) amplia essa compreensão ao reconhecer o docente como intelectual comprometido com a produção de conhecimento e com a transformação das práticas educativas.

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional depende menos da adoção de modelos prontos e mais da capacidade de selecionar estratégias coerentes com cada realidade escolar. Perrenoud (2000) destaca que ensinar envolve mobilizar diferentes competências para enfrentar situações variadas, reafirmando que a prática pedagógica não pode ser reduzida à reprodução de procedimentos padronizados.

2.4 Currículo, tecnologias e diversidade dos contextos educativos

As transformações sociais e tecnológicas ampliaram as possibilidades de organização do ensino, mas também reforçaram a necessidade de escolhas pedagógicas fundamentadas. A incorporação de recursos digitais oferece novas formas de interação, produção do conhecimento e acesso à informação, sem eliminar o papel central do professor na condução do processo educativo (Clark; Mayer, 2023).

Os documentos recentes do Ministério da Educação orientam que a educação digital seja integrada ao currículo de forma planejada e articulada às finalidades da aprendizagem. A Política Nacional de Educação Digital e as diretrizes para implementação curricular destacam que tecnologias devem apoiar práticas pedagógicas contextualizadas, evitando sua utilização como solução automática para desafios educacionais (Brasil, 2023; Brasil, 2025).

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/06/2026 - **Accepted:** 10/07/2026
Vol: 08.06
DOI: 10.66104/q4e9qe25
Pages: 1-18

Em âmbito internacional, a UNESCO (2023) adverte que o valor das tecnologias depende das condições em que são utilizadas, do preparo docente e das finalidades educacionais estabelecidas. O relatório evidencia que decisões pedagógicas permanecem mais relevantes do que a simples adoção de ferramentas ou modelos de ensino mediados por recursos digitais.

Essa perspectiva converge com Sacristán (2017), ao compreender o currículo como construção dinâmica vinculada às necessidades sociais e escolares. Da mesma forma, a OECD (2005) ressalta que sistemas educacionais de qualidade dependem da formação e do fortalecimento da atuação docente, reafirmando que o ensino eficaz resulta da combinação entre conhecimento pedagógico, planejamento, reflexão e adaptação às diferentes realidades.

3. Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, desenvolvida com o propósito de analisar os fundamentos pedagógicos relacionados à concepção de aula ideal, às metodologias de ensino e à autonomia docente. Essa escolha metodológica possibilitou reunir e interpretar diferentes contribuições teóricas, favorecendo uma compreensão abrangente do fenômeno investigado.

A busca dos estudos foi realizada nas bases Scopus, Web of Science, SciELO, ERIC e Google Scholar, por meio de descritores em português e inglês combinados com operadores booleanos. Entre os principais termos utilizados destacam-se: "metodologias ativas", "prática pedagógica", "autonomia docente", "planejamento pedagógico", "currículo", "reflective teaching", "active learning" e "teacher autonomy", organizados em diferentes combinações conforme os objetivos da pesquisa.

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/06/2026 - **Accepted:** 10/07/2026
Vol: 08.06
DOI: 10.66104/q4e9qe25
Pages: 1-18

Foram incluídas publicações disponíveis na íntegra, diretamente relacionadas ao tema, compostas por livros, artigos científicos e documentos institucionais reconhecidos. Excluíram-se estudos duplicados, trabalhos sem aderência ao problema investigado, produções sem consistência teórica e publicações que abordavam a temática de forma indireta.

O processo de seleção seguiu as etapas recomendadas pelo protocolo PRISMA, contemplando identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos. Após a leitura dos títulos e resumos, realizou-se a análise integral das publicações selecionadas, permitindo a organização do material em categorias temáticas coerentes com os objetivos da pesquisa e assegurando transparência, reprodutibilidade e consistência na construção dos resultados.

4. Resultados e Discussão

Os estudos selecionados convergem ao demonstrar que não existe uma metodologia capaz de produzir resultados superiores em qualquer contexto educacional. Os principais referenciais analisados indicam que a aprendizagem depende da articulação entre planejamento, mediação docente, currículo e características dos estudantes, tornando inadequada a busca por modelos universais de ensino (Libâneo, 2018; Tyler, 1969; Shulman, 1986).

Essa constatação evidencia que o conceito de aula ideal não encontra sustentação nos fundamentos pedagógicos examinados. Em diferentes correntes teóricas, a qualidade do ensino está associada à capacidade do professor de interpretar o contexto, selecionar estratégias adequadas e reorganizar sua prática sempre que necessário, preservando a intencionalidade educativa (Schön, 1983; Alarcão, 2018; Nóvoa, 2019).

Tabela 1 – Síntese dos principais achados identificados na revisão

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/06/2026 - **Accepted:** 10/07/2026
Vol: 08.06
DOI: 10.66104/q4e9qe25
Pages: 1-18

Eixo analisado	**Principais evidências identificadas**	**Fundamentação**
Papel da metodologia	Não existem métodos universais aplicáveis a todas as situações de ensino.	Libâneo (2018); Tyler (1969); Biggs; Tang (2022)
Aprendizagem	O aprendizado depende da mediação docente e da construção ativa do conhecimento.	Ausubel (2000); Vygotsky (1978); Dewey (2004)
Metodologias ativas	Constituem possibilidades pedagógicas e não modelos fixos de atuação.	Berbel (2012); Bacich; Moran (2018); Moran (2007); Rodrigues *et al.* (2026)
Formação docente	A reflexão profissional favorece decisões pedagógicas contextualizadas.	Schön (1983); Alarcão (2018); Imbernón (2017); Nóvoa (2019)
Currículo e políticas públicas	A autonomia docente deve ser preservada na implementação curricular.	Brasil (1996); Brasil (2018); Sacristán (2017)
Tecnologias digitais	Recursos tecnológicos potencializam o ensino quando subordinados aos objetivos pedagógicos.	Clark; Mayer (2023); Brasil (2023); Brasil (2025); UNESCO (2023)

Fonte: Elaborada pelo autor (2026).

Os resultados apresentados na Tabela 1 revelam que diferentes referenciais convergem para uma compreensão comum: metodologias representam instrumentos de mediação e não soluções autossuficientes. Essa convergência reforça que o planejamento pedagógico precisa considerar

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/06/2026 - **Accepted:** 10/07/2026
Vol: 08.06
DOI: 10.66104/q4e9qe25
Pages: 1-18

objetivos, conteúdos, formas de avaliação e contexto escolar antes da definição das estratégias de ensino (Biggs; Tang, 2022; Sacristán, 2017).

Outro aspecto recorrente refere-se ao papel do professor na construção das experiências de aprendizagem. Os estudos mostram que ensinar envolve decisões fundamentadas em conhecimentos pedagógicos, domínio do conteúdo e compreensão das necessidades dos estudantes. Essa atuação não pode ser substituída pela reprodução de roteiros previamente estruturados (Shulman, 1986; Perrenoud, 2000; OECD, 2005).

Os fundamentos da aprendizagem também apontam para a necessidade de reconhecer a participação ativa do estudante. A incorporação de novos conhecimentos depende da interação entre experiências anteriores, mediação docente e atividades significativas, indicando que o êxito pedagógico resulta da combinação desses fatores e não da simples adoção de determinada metodologia (Ausubel, 2000; Vygotsky, 1978; Dewey, 2004).

Nesse cenário, as metodologias ativas apresentam contribuições relevantes ao favorecer investigação, colaboração e protagonismo discente. Entretanto, os estudos que sustentam essas abordagens não as apresentam como modelos obrigatórios, mas como alternativas que precisam ser adaptadas às finalidades educativas, ao currículo e às características da turma (Berbel, 2012; Bacich; Moran, 2018; Moran, 2007; Rodrigues *et al.*, 2026).

A presença crescente das tecnologias digitais amplia essa necessidade de contextualização. Os documentos nacionais e internacionais analisados indicam que ferramentas tecnológicas produzem melhores resultados quando integradas a propostas pedagógicas consistentes. Assim, a inovação decorre da qualidade das decisões didáticas e não apenas da incorporação de novos recursos digitais (Brasil, 2023; Brasil, 2025; UNESCO, 2023; Clark; Mayer, 2023).

ISSN 2674-8584

Received: 13/06/2026 - **Accepted:** 10/07/2026
Vol: 08.06
DOI: 10.66104/q4e9qe25
Pages: 1-18

Outro resultado relevante consiste no reconhecimento da autonomia docente como elemento estruturante da qualidade educacional. Os estudos sobre formação profissional demonstram que professores reflexivos desenvolvem maior capacidade para adaptar estratégias, interpretar desafios e reorganizar práticas diante das diferentes situações encontradas no cotidiano escolar (Schön, 1983; Alarcão, 2018; Imbernón, 2017; Nóvoa, 2019; Freire, 2019; Giroux, 1988).

Em conjunto, os achados permitem compreender que a ideia de uma aula ideal sustentada por metodologias prontas não encontra respaldo consistente nos referenciais analisados. A efetividade do ensino está associada à integração entre planejamento, currículo, mediação pedagógica, avaliação, formação docente e conhecimento do contexto, reafirmando que práticas flexíveis e contextualizadas oferecem bases mais sólidas para promover aprendizagens significativas.

5. Considerações Finais

O estudo teve como propósito analisar os fundamentos pedagógicos que evidenciam os limites da ideia de uma aula ideal baseada em metodologias prontas e na padronização das práticas de ensino. A partir da questão investigativa proposta, verificou-se que a qualidade do processo educativo está relacionada à articulação entre planejamento, mediação docente, currículo, objetivos de aprendizagem e características dos estudantes, afastando a compreensão de que exista um método universal capaz de responder satisfatoriamente a todas as realidades escolares.

Os resultados reunidos demonstraram que diferentes referenciais pedagógicos convergem ao reconhecer a docência como uma prática contextualizada, dinâmica e fundamentada em decisões profissionais. As metodologias de ensino constituem recursos importantes para favorecer a aprendizagem, porém sua efetividade depende da forma como são planejadas,

ISSN 2674-8584

Received: 13/06/2026 - **Accepted:** 10/07/2026
Vol: 08.06
DOI: 10.66104/q4e9qe25
Pages: 1-18

adaptadas e integradas ao contexto educativo. Dessa maneira, a valorização de modelos rígidos tende a reduzir a complexidade do trabalho docente e a desconsiderar a diversidade presente nos ambientes escolares.

As contribuições deste estudo reforçam a importância de fortalecer processos de formação docente orientados pela reflexão pedagógica, pelo planejamento intencional e pela autonomia profissional. No campo das políticas educacionais, os achados também evidenciam a necessidade de incentivar diretrizes que preservem a flexibilidade das práticas de ensino, reconhecendo que a inovação pedagógica não decorre da adoção de metodologias específicas, mas da capacidade de selecionar estratégias coerentes com os objetivos educacionais e com as necessidades dos estudantes.

Em termos práticos, a implementação dessa perspectiva requer investimentos contínuos na formação inicial e continuada de professores, no desenvolvimento de competências para o planejamento pedagógico, na organização curricular flexível e na utilização consciente dos recursos didáticos e tecnológicos disponíveis. Esses elementos favorecem práticas mais consistentes, capazes de respeitar a diversidade dos contextos educativos e promover experiências de aprendizagem mais significativas, reafirmando que o compromisso com a educação de qualidade está na atuação qualificada do professor e não na existência de uma suposta aula ideal.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ALMEIDA, Alessandra Barboza Barros**. Inteligência Artificial Na Educação: Como A Automação Cognitiva Reconfigura Práticas Pedagógicas, Mediações Docentes E Processos de Aprendizagem**. Educação & Inovação, *[S. l.]*, v. 1, n. 15, 2025. DOI: 10.64326/educao.v1i15.199. Disponível em:

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/06/2026 - **Accepted:** 10/07/2026
Vol: 08.06
DOI: 10.66104/q4e9qe25
Pages: 1-18

https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/199. Acesso em: 10 jul. 2026.

AUSUBEL, David P. **The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

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

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2012. DOI: https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326. Acesso em: 8 jul. 2026.

BIGGS, John; TANG, Catherine. **Teaching for Quality Learning at University**. 5. ed. Maidenhead: Open University Press, 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. **Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 8 jul. 2026.

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/06/2026 - **Accepted:** 10/07/2026
Vol: 08.06
DOI: 10.66104/q4e9qe25
Pages: 1-18

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Digital e Midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/arquivos/guia_eddigital_versofinaloficial.pdf. Acesso em: 8 jul. 2026.

CLARK, Ruth Colvin; MAYER, Richard E. **e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning**. 5. ed. Hoboken: Wiley, 2023.

DEWEY, John. **Democracy and Education**. Mineola: Dover Publications, 2004.

DIAS, Marco Aurélio Oliveira; VALENTE, Luciana Faria; TEIXEIRA, Eunice Soares; FELTRIN, Larissa de Araújo; ARAÚJO, Maria Catarina Ananias de**. A Tecnologia Da Informação e Comunicação: Formação Docente e Práticas Pedagógicas Nas Transformações Digitais Da Educação.** Educação & Inovação, *[S. l.]*, v. 2, n. 3, 2026. DOI: 10.64326/educao.v2i3.285. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/285. Acesso em: 10 jul. 2026.

FERREIRA, Edilson Trancoso. **Gestão da sala de aula e metodologias ativas: transformações no fazer docente.** Educação & Inovação, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 1–11, 2025. DOI: 10.64326/educao.v1i1.5. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/5. Acesso em: 10 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

GIROUX, Henry A. **Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning**. 1. ed. New York: Praeger, 1988.

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/06/2026 - **Accepted:** 10/07/2026
Vol: 08.06
DOI: 10.66104/q4e9qe25
Pages: 1-18

HATTIE, John. **Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement**. 1. ed. London: Routledge, 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623684910. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt. Acesso em: 8 jul. 2026.

OECD. **Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers**. Paris: OECD Publishing, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1787/9789264018044-en. Acesso em: 8 jul. 2026.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, Alessessandre Roque Garcia *et al.* **Metodologias ativas no contexto da educação contemporânea**. *Educação & Inovação*, [S. l.], v. 2, n. 4, 2026. DOI: https://doi.org/10.64326/educao.v2i4.301. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/301. Acesso em: 8 jul. 2026.

RSV
ISSN 2674-8584

Received: 13/06/2026 - **Accepted:** 10/07/2026
Vol: 08.06
DOI: 10.66104/q4e9qe25
Pages: 1-18

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, Lee S. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching**. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986. Disponível em: https://doi.org/10.3102/0013189X015002004. Acesso em: 8 jul. 2026.

SOUSA, Daivid Tiago Oliveira; QUEIROZ, Clesia Carneiro da Silva Freire; ALMEIDA, Evaristo Fernandes de; MURAKAMI, Rafael Guem; COSTA, Bruno Andrade. **Inteligência Artificial É Meio, Nunca Fim: A Educação Avança Quando A Tecnologia Apoia A Aprendizagem E Professor Permanece Como Mediador Do Processo Pedagógico**. **Educação & Inovação**, *[S. l.]*, v. 1, n. 19, 2025. DOI: 10.64326/educao.v1i19.260. Disponível em: https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/260. Acesso em: 10 jul. 2026.

TYLER, Ralph W. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1969.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms?** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723. Acesso em: 8 jul. 2026.

UNESCO. **Reimagining our futures together: a new social contract for education**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707. Acesso em: 8 jul. 2026.

VYGOTSKY, Lev S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner and Ellen Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.