

DO TRADICIONAL AO PARTICIPATIVO: RESISTÊNCIAS E RESSIGNIFICAÇÕES NO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS POR PROFESSORES EM EXERCÍCIO

FROM TRADITIONAL TO PARTICIPATORY: RESISTANCES AND RE-SIGNIFICATIONS IN THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES BY IN-SERVICE TEACHERS

Antonio Deison da Silva Mendonça¹

Michele dos Santos Fonseca²

Andressa Sousa Alves³

Dayane Lucia Santana Barbosa⁴

Mayky Francley Pereira de Lima⁵

Pollyana Cardoso Cheles⁶

RESUMO: Incontestavelmente, o debate sobre inovação pedagógica tem ganhado força no cenário educacional brasileiro, especialmente diante da necessidade de superar práticas tradicionais e promover aprendizagens mais ativas e significativas. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como propostas capazes de reposicionar o aluno no centro do processo educativo e estimular a reflexão docente sobre sua própria prática. O objetivo deste estudo foi analisar os desafios, resistências e possibilidades de ressignificação da prática pedagógica associados à adoção dessas metodologias. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, com análise interpretativa de estudos que discutem formação docente, cultura escolar e inovação metodológica. Os resultados evidenciam que a literatura, embora crescente, ainda é incipiente ao tratar de forma direta e aprofundada as metodologias ativas como instrumento de reflexão crítica e reconstrução da identidade docente, concentrando-se majoritariamente em aspectos aplicados ou descritivos. Conclui-se que há necessidade de ampliar investigações que articulem de modo mais sistemático as dimensões formativas e reflexivas dessas metodologias, de modo a fortalecer processos de mudança pedagógica e contribuir para uma docência mais consciente, crítica e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

938

Palavras-chave: Metodologias ativas. Inovação pedagógica. Formação docente. Prática pedagógica.

¹Mestre em Ensino de Biologia (PROFBIO). Universidade Estadual do Ceará (UECE).

²Mestranda em Ciências da Educação. World University Ecumenical.

³Especialista em Metodologias do ensino da Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica Unopar Anhanguera.

⁴Especialista em Gestão e Supervisão Escolar com Habilitação em Docência do Ensino Superior, Faculdade Superior de Ensino Programus – ISEPRO.

⁵Doutor em Fitotecnia, Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA).

⁶Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University.

ABSTRACT: Undeniably, the debate on pedagogical innovation has gained strength in the Brazilian educational context, especially in light of the need to overcome traditional practices and promote more active and meaningful learning. In this scenario, active methodologies emerge as approaches capable of repositioning the student at the center of the educational process and encouraging teachers to reflect on their own practice. The aim of this study was to analyze the challenges, resistances, and possibilities for the re-signification of pedagogical practice associated with the adoption of these methodologies. To this end, a qualitative bibliographic study was conducted, involving the interpretative analysis of research discussing teacher education, school culture, and methodological innovation. The results show that, although growing, the literature remains incipient in addressing active methodologies directly and in depth as a tool for critical reflection and reconstruction of teacher identity, focusing mostly on applied or descriptive aspects. It is concluded that there is a need to expand investigations that more systematically articulate the formative and reflective dimensions of these methodologies, in order to strengthen pedagogical change processes and contribute to a more conscious, critical teaching practice aligned with the contemporary demands of education.

Keywords: Active methodologies. Pedagogical innovation. Teacher education. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

As transformações sociais, tecnológicas e culturais têm provocado discussões significativas no campo educacional, especialmente no que se refere às práticas de ensino. De fato, entre 2000 e 2023, a expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sobretudo, redefiniu as formas de acessar e compartilhar informações, repercutindo de maneira decisiva nas práticas educativas (Branco; Adriano; Zanatta, 2020). Acerca disso, Serafim e Sousa (2011) argumentam que a escola deve superar modelos centrados na mera transmissão de conteúdos, orientando-se para a formação de indivíduos capazes de aprender continuamente e de acompanhar as transformações aceleradas da sociedade contemporânea.

Complementarmente, Moran (2015) observa que a escola deve assumir um caráter mais flexível e interativo, o que implica repensar a organização dos horários, a disposição dos espaços tradicionais e a incorporação de novos ambientes de aprendizagem, inclusive aqueles situados fora da instituição e no meio digital. Isso corrobora “a ideia de que já não bastam informações para que crianças, jovens e adultos possam, com a contribuição da escola, participar de modo integrado e efetivo da vida em sociedade” (Berbel, 2011, p. 25).

Assim, apesar de “imprescindíveis, as informações em si teriam, quando apenas retidas ou memorizadas, um componente de reprodução, de manutenção do já existente, colocando os aprendizes na condição de expectadores do mundo” (Berbel, 2011, p. 25).

Em meio a demandas por maior protagonismo estudantil, personalização da aprendizagem e integração das tecnologias digitais, as metodologias ativas têm ganhado destaque como alternativas ao ensino transmissivo tradicional. Santos e Castaman (2022), apoiadas em Valente (2018)⁷ e Bacich e Moran (2018)⁸, explicam que as metodologias ativas têm sido entendidas como alternativas ao modelo tradicional de ensino, pois propõem práticas que rompem com a centralidade do professor. Tais metodologias colocam o estudante no centro do processo educativo, favorecendo o desenvolvimento de autonomia, reflexão, criatividade e maior protagonismo em sua própria aprendizagem.

No entanto, Valente (2018) destaca que, embora as metodologias ativas apresentem potencial para qualificar o processo de aprendizagem, sua adoção nas escolas brasileiras ainda esbarra em questões estruturais e culturais que dificultam sua efetivação no cotidiano pedagógico. Nesse mesmo sentido, Lima e Silva (2021) argumentam que trabalhar com essas abordagens não se limita ao domínio teórico por parte do professor: exige também competências pedagógicas, tecnológicas e socioemocionais que permitam conduzir práticas mais participativas.

Apesar da crescente difusão desse discurso inovador, a realidade escolar revela um cenário marcado por resistências, interpretações diversas e práticas híbridas. Professores em

940

exercício, formados puramente em paradigmas tradicionais, enfrentam desafios que vão desde limitações estruturais e falta de formação continuada até inseguranças pedagógicas e tensões identitárias na transição para modelos mais participativos.

Sobre isso, como bem abordado por Souza e Almeida (2020), a adoção de metodologias ativas pode ser prejudicada quando os professores não dispõem de formação adequada ou apresentam dificuldades no uso de tecnologias, o que gera resistência às mudanças pedagógicas. Pimenta e Anastasiou (2019) acrescentam que esse desafio é ainda maior no contexto brasileiro, onde desigualdades estruturais e a falta de recursos, sobretudo nas escolas públicas, limitam a implementação dessas práticas.

Assim, o uso das metodologias ativas, longe de configurar uma simples substituição de técnicas, envolve processos complexos de ressignificação, adequações contextuais e negociações constantes entre prescrições institucionais, culturas escolares e experiências docentes.

7 VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L. de; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

8 BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

Diante disso, torna-se relevante investigar como os professores compreendem, vivenciam e reinterpretam as metodologias ativas em suas práticas cotidianas. Ao analisar as resistências e ressignificações que emergem nesse processo, este estudo busca compreender não apenas as dificuldades relatadas pelos docentes, mas também os sentidos atribuídos às tentativas de inovação pedagógica. Além disso, procura-se evidenciar os modos pelos quais os professores articulam elementos do ensino tradicional com propostas participativas, produzindo arranjos próprios que refletem tanto condicionantes estruturais quanto suas trajetórias formativas.

Desse modo, o artigo se propõe a discutir os desafios, as possibilidades e as tensões presentes na adoção das metodologias ativas por professores em exercício, contribuindo para o debate sobre formação docente, inovação pedagógica e transformação das práticas educativas na escola contemporânea.

A pesquisa desenvolvida adotou uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, centrada na análise de produções científicas que discutem a implementação das metodologias ativas e seus possíveis impactos na ressignificação da prática docente. Foram selecionados estudos nacionais publicados entre diferentes períodos, contemplando artigos, capítulos e obras que abordam formação de professores, cultura escolar, resistência pedagógica e inovação metodológica.

941

Paulilo (1999) explica que a pesquisa qualitativa é adequada para investigar aspectos subjetivos e complexos da vida social, tais como valores, crenças, atitudes e significados, permitindo compreender em profundidade fenômenos específicos de indivíduos e grupos. Yin (2016) reforça essa ideia ao afirmar que essa abordagem favorece a análise detalhada de experiências e contextos, possibilitando ao pesquisador interpretar múltiplas dimensões da realidade estudada. Na mesma linha, Minayo (2001) destaca que a pesquisa qualitativa busca apreender motivações, sentidos e representações, oferecendo uma compreensão mais ampla e interpretativa da realidade educacional.

METODOLOGIAS ATIVAS: O QUE SÃO E QUAIS AS SUAS POTENCIALIDADES?

Como bem elucidado por Cunha *et al.* (2024), ainda que nem todas as metodologias ativas dependam diretamente desses recursos, o docente precisa demonstrar competência no uso de tecnologias digitais. Isso se deve muito ao fato de que, no contexto educacional contemporâneo, especialmente após a pandemia, tem sido reforçado uma inclinação crescente para o emprego de ferramentas tecnológicas nos processos de ensino e aprendizagem.

O avanço contínuo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tem transformado profundamente a dinâmica social, influenciando desde hábitos cotidianos, como o uso quase constante de smartphones e a crescente exposição pessoal nas redes, até formas de consumo e interação na internet. No campo profissional, essas tecnologias vêm sendo amplamente incorporadas, seja em práticas comuns, como o uso do WhatsApp em atendimentos, seja em procedimentos altamente especializados, como equipamentos cirúrgicos de precisão (Nascimento *et al.*, 2019).

Entretanto, nem todas as áreas têm acompanhado esse ritmo acelerado de mudanças, criando um descompasso entre as demandas sociais e os serviços disponíveis. A educação, especialmente o ambiente escolar, figura como um exemplo evidente dessa distância, revelando a necessidade de maior adaptação para acompanhar as transformações impulsionadas pelas TDIC (Nascimento *et al.*, 2019).

Nesse âmbito, as metodologias ativas, de acordo com Medeiros (2014), correspondem a uma concepção educacional que incentiva processos críticos e reflexivos de aprendizagem, nos quais o estudante assume participação efetiva e responsabilidade pelo próprio percurso formativo. Esse modelo estimula o aluno a buscar soluções para problemas reais ou escolares, individual ou coletivamente, desenvolvendo capacidade analítica e pensamento crítico.

942

De maneira semelhante, Diesel, Baldez e Martins (2017) explicam que essas metodologias rompem com a lógica das aulas tradicionais ao valorizar conhecimentos, vivências e opiniões dos estudantes como ponto de partida para o aprendizado. Conforme destaca Freire (2019), esse movimento promove maior protagonismo e autonomia ao aluno, ampliando sua responsabilidade e favorecendo o desenvolvimento de competências relacionadas à busca, compreensão e uso consciente das informações.

Logo, as metodologias ativas são compreendidas, na atualidade, como estratégias fundamentais para a aprendizagem, pois direcionam o processo educativo para o estudante, que passa a assumir papel protagonista em sua formação. Nessa perspectiva, espera-se que o aluno desenvolva maior responsabilidade e engajamento. O professor, por sua vez, atua como mediador e orientador, enquanto a sala de aula se configura como um espaço de cooperação, no qual a presença do docente e dos colegas contribui para a realização de tarefas, o compartilhamento de ideias e a construção de significados (Blaszko; Claro; Ujiie, 2021; Valente, 2018).

ENTRE OS DESAFIOS E AS TENTATIVAS DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Em sua pesquisa, Mesquita, Meneses e Ramos (2016) constataram que os docentes enfrentam obstáculos significativos na implementação de metodologias ativas. A análise dos dados da pesquisa revelou que as principais barreiras se agrupam em três eixos centrais. O primeiro refere-se a questões programáticas, onde o currículo é visto como um empecilho para a efetivação dessas práticas. O segundo ponto é a resistência dos próprios professores em adotar e utilizar esses modelos pedagógicos. Por fim, a terceira dificuldade é a falta de clareza ou compreensão sobre como as metodologias ativas podem ser aplicadas de forma prática no cotidiano da sala de aula.

Outros entraves, evidentemente, existem. Um dos mais notáveis diz respeito, indubitavelmente, à infraestrutura, já que ela costuma ser precária em uma grande quantidade de escolas, sobretudo naquelas que estão sob a tutela municipal. Sá e Werle (2022), por exemplo, nos explicam que a qualidade do ensino também depende das condições físicas da escola, uma vez que a organização dos espaços, o modo como são utilizados e o suporte estrutural disponível influenciam diretamente as práticas pedagógicas e os resultados dos estudantes. Assim, argumentam que a infraestrutura escolar constitui um componente decisivo para o bom funcionamento das atividades educativas.

943

No que diz respeito ao segundo ponto, especificamente, Mesquita, Meneses e Ramos (2016) observaram, com base nos depoimentos dos participantes da pesquisa que fizeram, que as práticas pedagógicas atuais dos professores estão fortemente enraizadas em modelos tradicionais e na forma como eles mesmos foram educados, o que gera resistência à adoção de inovações. As autoras, citando Cunha (2006)⁹, destacam que a docência futura é moldada pelas experiências vivenciadas pelo professor enquanto aluno, abrangendo visões de mundo, concepções teóricas, posicionamentos e métodos didáticos que, conscientemente ou não, estruturam seus esquemas cognitivos e afetivos.

Para promover a mudança, é necessário um esforço reflexivo e sistematizado focado na desconstrução dessa experiência naturalizada, pois a alteração nas práticas só ocorre quando os docentes conseguem refletir sobre si e sua formação (Cunha, 2006 *apud* Mesquita, Meneses e Ramos, 2016). Rosa (2007) complementa, argumentando que a abordagem tradicional limita a

⁹ CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio-ago. 2006.

aprendizagem ao negligenciar os conhecimentos prévios dos estudantes, tornando a mudança de paradigma uma necessidade urgente, e não apenas uma escolha, no cenário educacional contemporâneo.

Indo ao encontro das constatações de Mesquita, Meneses e Ramos (2016), Frangella (2020) aponta que essa resistência inicial está relacionada a receios profissionais e à percepção de que novas práticas podem não dialogar com o estilo de ensino já consolidado pelo professor. Embora tal resistência possa diminuir quando há apoio institucional, o início do processo costuma ser desafiador. Nesse sentido, Borges e Fraga (2023) ressaltam que a continuidade desse apoio, por meio de formação prática e de espaços colaborativos de aprendizagem, é determinante para que os educadores consigam incorporar, de fato, modelos de ensino inovadores.

Pereira *et al.* (2023) refletem também que a permanência de práticas tradicionais está ligada à insegurança dos docentes diante de propostas inovadoras, especialmente quando há lacunas de formação e ausência de apoio institucional. Além disso, essa resistência tende a ser reforçada por uma cultura escolar que privilegia a transmissão de conteúdos, deixando em segundo plano as formas mais participativas de ensinar.

Assim, na perspectiva das metodologias ativas, o aluno ocupa uma posição central no processo de ensino e aprendizagem. Ele é compreendido como protagonista, participando de forma efetiva na construção do próprio conhecimento, assumindo responsabilidades e tomando decisões. Destaca-se nesse processo a tentativa de promoção da autonomia, o envolvimento direto e a postura crítica do estudante, que passa a atuar como agente de transformação social, colaborando com os colegas na identificação de problemas e na busca de soluções. Assim, o aluno deixa de ser mero receptor de informações e torna-se sujeito ativo, reflexivo e capaz de gerir seu próprio percurso formativo (Cunha *et al.*, 2024).

Segundo Ferreira (2020), a efetividade das metodologias ativas depende fortemente de processos contínuos de formação docente, que permitam ao professor repensar suas práticas e adotar uma postura mais crítica e reflexiva. O autor destaca que essas metodologias representam mais do que um conjunto de técnicas, pois exigem uma mudança de concepção sobre o papel do professor.

Enriquecendo a discussão, Nascimento *et al.* (2019, p. 3) problematizam:

Em um cenário em que se exige a transformação do perfil dos profissionais, não somente em relação às ferramentas de trabalho, mas, principalmente em relação à forma como atua e encara a finalidade de suas atuações, o educador está sendo cada vez mais exigido. Formação continuada, atualização constante, novas exigências em sala de aula, tanto dos gestores, como dos pais, alunos e a própria sociedade, garante um clima de tensão na busca pela realização profissional desses. Além de tudo isso, ainda é

preciso ter paixão pelo que se faz! Será que esse profissional está estimulado? O que garante o seu engajamento em sala de aula, na busca pela aprendizagem de seus alunos? O que eles estão fazendo para garantir a sua permanência na profissão?

Nos achados do trabalho de Nascimento *et al.* (2019) está a constatação de que os professores têm demonstrado forte compromisso com práticas pedagógicas contemporâneas, investindo em formação continuada, trocas de experiências e busca por novos saberes. Segundo a análise, esses docentes dedicam tempo ao estudo, incorporam (ou pretendem incorporar) metodologias ativas em suas aulas e vêm ressignificando seu modo de ensinar, comprometendo-se de forma emocional, cognitiva e prática com esse processo de mudança.

Behrens e Prigol (2019) destacam que refletir sobre a própria prática exige que o docente amplie sua capacidade de percepção, de modo a reconhecer e enfrentar os desafios que a atuação profissional assume em um contexto marcado pela globalização e pelas transformações do mundo contemporâneo.

Os estudos mostram que muitos professores ainda encontram dificuldade para mudar suas práticas porque carregam, para a sala de aula, modelos tradicionais que vivenciaram como alunos. Essa formação inicial, muitas vezes não questionada, acaba moldando sua forma de ensinar e criando resistência frente a propostas inovadoras. A falta de formação continuada e de apoio institucional reforça esse cenário, alimentando inseguranças e a sensação de que novas metodologias não se encaixam em seu modo de trabalho.

945

Para que a mudança aconteça, é necessário um processo reflexivo que ajude o docente a compreender e ressignificar sua própria trajetória formativa. Além disso, as instituições precisam oferecer suporte constante, espaços de troca e oportunidades práticas de aprendizagem, permitindo que os professores se sintam mais preparados para adotar modelos participativos e romper com a cultura escolar centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos estudos revisados, é possível identificar um conjunto de desafios recorrentes que atravessam a adoção das metodologias ativas e o processo de ressignificação da prática docente. Esses desafios, bem como as contribuições dos autores apresentados que discutem formação, resistência, infraestrutura e transformação pedagógica, foram sistematizados no quadro a seguir, de modo a apresentar uma visão comparativa e organizada dos achados teóricos que embasam esta análise.

Quadro 1 - Desafios e Ressignificações da Prática Pedagógica no Uso de Metodologias Ativas.

Eixo Temático	Autores	Principais Contribuições / Achados Teóricos
Barreiras à implementação das metodologias ativas	Mesquita, Meneses e Ramos (2016)	Identificam três eixos de dificuldades: (1) currículo como obstáculo; (2) resistência docente; (3) falta de clareza sobre a aplicação prática das metodologias ativas.
Infraestrutura escolar	Sá e Werle (2022)	A qualidade do ensino depende da infraestrutura escolar, que influencia práticas pedagógicas e a aprendizagem.
Raízes da resistência docente	Cunha (2006); Mesquita, Meneses e Ramos (2016)	A experiência escolar pregressa molda esquemas cognitivos e afetivos, gerando práticas tradicionais. Mudanças exigem desconstrução dessa formação naturalizada.
Limitações das abordagens tradicionais	Rosa (2007)	A abordagem tradicional ignora conhecimentos prévios dos alunos e limita aprendizagens, tornando urgente mudar o paradigma.
Insegurança e receios profissionais	Frangella (2020)	Resistência inicial relacionada ao medo de romper com práticas consolidadas; apoio institucional reduz tensões.
Papel da formação e colaboração	Borges e Fraga (2023)	Formação prática contínua e espaços colaborativos são essenciais para incorporar práticas inovadoras.
Cultura transmissiva escolar	Pereira <i>et al.</i> (2023)	Cultura de transmissão reforça métodos tradicionais; lacunas de formação aumentam insegurança diante de inovações.
Centralidade do aluno nas metodologias ativas	Cunha <i>et al.</i> (2024)	Aluno como protagonista: participa, toma decisões,

		desenvolve autonomia, criticidade e ação colaborativa.
Formação crítica e reflexiva do professor	Ferreira (2020)	Metodologias ativas exigem mudança de concepção docente e reflexão constante.
Exigências contemporâneas e pressões profissionais	Nascimento <i>et al.</i> (2019)	Cenário exige atualização constante; há tensão e desgaste, mas também forte engajamento docente por melhorias.
Engajamento e ressignificação	Nascimento <i>et al.</i> (2019)	Professores investem em formação e incorporam (ou tentam incorporar) metodologias ativas.
Reflexão ampliada	Behrens e Prigol (2019)	Docente deve ampliar a percepção para enfrentar desafios da docência em um mundo globalizado.

Fonte: autores (2025).

Os estudos analisados evidenciam que a implementação das metodologias ativas enfrenta obstáculos estruturais, culturais e formativos que, embora distintos, convergem para a manutenção de práticas tradicionais no cotidiano escolar. De um lado, a literatura aponta entraves concretos, como currículo rígido, infraestrutura inadequada e ausência de apoio institucional (Mesquita; Meneses; Ramos, 2016; Sá; Werle, 2022). Esses elementos criam um cenário que limita a experimentação e a inovação pedagógica, reforçando a ideia de que o professor não dispõe de condições objetivas para realizar mudanças consistentes em sua prática.

De outro, autores como Cunha (2006) e Rosa (2007) mostram que a resistência docente não é mero desinteresse, mas deriva de um *habitus* profissional constituído na própria trajetória formativa, profundamente marcado por modelos transmissivos e por uma cultura escolar que privilegia a centralização do professor no processo de ensino.

Além dos condicionantes estruturais e culturais, os achados revelam que a mudança pedagógica requer processos contínuos de reflexão, formação e apoio colaborativo. Estudos mais recentes, como os de Frangella (2020), Borges e Fraga (2023) e Ferreira (2020), demonstram que o professor tende a ressignificar sua prática quando vivencia experiências de formação prática, espaços dialógicos e acompanhamento institucional sistemático. Nascimento *et al.* (2019)

reforçam esse movimento ao destacar que, mesmo diante de tensões, pressões e sobrecargas, muitos docentes têm buscado engajamento reflexivo, atualização e incorporação, ainda que gradual, de metodologias mais participativas. Assim, a literatura aponta para um processo de transição paradigmática que não se dá de modo automático, mas por meio de vivências, trocas e apoio continuado, capazes de fortalecer a autonomia pedagógica e a segurança profissional.

Apesar do avanço das pesquisas sobre metodologias ativas no cenário educacional brasileiro, observa-se que a literatura ainda é relativamente limitada ao tratar dessas estratégias como um instrumento direto de ressignificação da prática docente. Grande parte dos estudos concentra-se em descrevê-las, aplicá-las ou avaliar seus impactos na aprendizagem dos estudantes, deixando em segundo plano a discussão mais profunda sobre o papel dessas metodologias como dispositivos de reflexão, reconstrução identitária e transformação da cultura pedagógica.

Não são muitos os autores que abordam explicitamente como as metodologias ativas podem funcionar como um meio para que o professor revise sua trajetória formativa, confronte crenças enraizadas e reelabore concepções de ensino. Assim, ainda faltam mais investigações que articulem de maneira mais clara e sistemática a dimensão formativa-reflexiva das metodologias ativas com processos de desenvolvimento profissional e reconstrução da identidade docente, indicando uma lacuna importante para estudos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar os desafios, as resistências e as possibilidades de ressignificação da prática docente por meio da utilização de metodologias ativas, à luz das contribuições teóricas de diferentes autores que discutem formação, inovação pedagógica e cultura escolar. A partir da revisão realizada, observou-se que a adoção dessas metodologias não se limita à aplicação de novos métodos, mas implica uma mudança estrutural, conceitual e identitária no modo como o professor compreende e exerce sua função.

Os estudos analisados revelam que os principais entraves à implementação das metodologias ativas se concentram na rigidez curricular, na precariedade da infraestrutura escolar, nas lacunas de formação inicial e continuada e, sobretudo, na permanência de modelos tradicionais profundamente enraizados na trajetória formativa dos docentes. Essas barreiras produzem insegurança, resistência e sensação de inadequação, dificultando a consolidação de práticas mais participativas e centradas no aluno. Ainda assim, a literatura evidencia que,

quando há apoio institucional, formação prática e espaços colaborativos de reflexão, os professores tendem a avançar em direção a processos mais dialógicos, investigativos e autônomos.

Um aspecto importante identificado é a relativa escassez de estudos que tratem explicitamente as metodologias ativas como instrumentos de ressignificação da prática docente. Embora haja um conjunto significativo de pesquisas sobre sua aplicação e efeitos na aprendizagem, poucas abordam de forma clara como essas metodologias podem promover reflexão profunda, reelaboração de concepções e desenvolvimento profissional contínuo. Essa lacuna destaca a necessidade de investigações que relacionem mais diretamente inovação pedagógica, identidade docente e processos reflexivos.

Frente ao exposto, conclui-se que a transformação da prática pedagógica requer não apenas técnicas, mas condições reais de trabalho, políticas de formação permanentes, suporte institucional e, sobretudo, abertura para questionar e reconstruir formas tradicionais de ensinar. As metodologias ativas, quando compreendidas em sua dimensão crítica e formativa, constituem caminhos promissores para promover essa mudança, contribuindo para uma docência mais consciente, reflexiva e responsiva às demandas contemporâneas da educação. Assim, este estudo reforça que a ressignificação da prática docente é um processo contínuo e coletivo, que exige compromisso, diálogo e intencionalidade, que são elementos essenciais para consolidar práticas pedagógicas inovadoras e socialmente relevantes.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, M.A.; PRIGOL, E. L. Prática docente: das teorias críticas à teoria da complexidade. In: SÁ, R. A.; BEHRENS, M. A. (org.). Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019.p. 65-85.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 25-40, 2012.
- BLASZKO, C. E.; CLARO, A. L. de A.; UJIIE, N. T. A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários. Educ. Form., Fortaleza, v.6, n. 2, e3908, 2021.
- BORGES, R. M.; FRAGA, A. B. Formação continuada de longa duração: uma análise dos fatores que potencializam a mudança de concepção de professores de Educação Física. Pro-Posições, v. 34, p. e20210068, 2023.

BRANCO, E. P.; ADRIANO, G.; ZANATTA, S. C. Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da COVID-19. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 12, n. Esp2, p. 328–350, 2020.

CUNHA, M. B. D. et al. METODOLOGIAS ATIVAS: EM BUSCA DE UMA CARACTERIZAÇÃO E DEFINIÇÃO. *Educação em Revista*, v. 40, p. e39442, 2024.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017.

FERREIRA, A. E. Metodologias Ativas na Formação Continuada de Docentes. *Realização*, v. 4, n. 7, p. 4–14, 2020.

FRANGELLA, R. C. P. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. *Revista Formação em Movimento*, v. 2, n. 4, p. 380–394, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LIMA, C.; SILVA, M. *Formação docente e inovação pedagógica: desafios e perspectivas*. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

MEDEIROS, A. *Docência na socioeducação*. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

MESQUITA, S. K. DA C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R. METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM: DIFICULDADES DE DOCENTES DE UM CURSO DE ENFERMAGEM. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 14, n. 2, p. 473–486, maio 2016. 950

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

NASCIMENTO, E. R. do; PADILHA, M. A.; SILVA, C. L. da; ANJOS, F. L. M. R. dos. Metodologias ativas e engajamento docente: uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação superior. *Educação Por Escrito*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e31560, 2019.

PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v.2, n. 2, p. 135–148, jul/dez.1999.

PEREIRA, F. C. F. D. et al. Desafios da docência no domínio das metodologias ativas do ensino básico ao ensino superior: uma revisão de escopo. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 16, n. 12, p. 3164631661, 2023.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. *Didática e prática docente: caminhos para a inovação educacional*. São Paulo: Cortez, 2019.

ROSA, S. S. Construtivismo e mudança. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SÁ, J. dos S.; WERLE, F. O. C. Infraestrutura escolar: condições materiais das escolas e o rendimento dos alunos. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 24, n. 3, p. 651-670, 2022.

SANTOS, D. F. A. dos; CASTAMAN, A. S. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. Revista Linhas, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 334-357, 2022.

SERAFIM, M. L.; SOUSA, R. P. de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, R. P. de; MOITA, F. da M. C. da S. C.; CARVALHO, A. B. G. (org.). Tecnologias digitais na educação. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 19-50.

SOUZA, R.; ALMEIDA, V. Desafios do ensino híbrido e metodologias ativas. Curitiba: Appris, 2020.

VALENTE, J. A. Metodologias ativas no Brasil: desafios e possibilidades. Campinas: Unicamp, 2018.

YIN, R. K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.