

TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA: O PAPEL DO PROFESSOR NAS METODOLOGIAS ATIVAS E OS DESAFIOS ENTRE ENSINAR E APRENDER

Hélica Cruz do Prado Ramos¹
Cecília Luzia Belardt Gonoring²
Kátia de Fatima Luiza dos Santos³
Vinícia Becalli Delboni⁴
Maria Luíza Alves Favaretto⁵
Marinett Rufino Batista⁶
Priscila Lorena Valadão⁷

RESUMO: A docência contemporânea enfrenta reconfiguração profunda quando metodologias ativas deslocam o eixo da transmissão para a construção colaborativa de conhecimento, exigindo que professores ressignifiquem suas práticas e identidades profissionais. Este artigo investiga como docentes navegam essa transição, considerando as oportunidades de mediação crítica e os obstáculos relacionados a formação inadequada, sobrecarga cognitiva e perpetuação de desigualdades. Mediante pesquisa bibliográfica orientada por Marconi e Lakatos (2020) e Gil (2017), que fundamentam rigor metodológico em investigações dessa natureza, o trabalho mobiliza análise crítica de doze autores especializados em educação, pedagogia e metodologia científica. Os resultados indicam que sucesso de metodologias ativas depende menos de domínio técnico de ferramentas e de capacidade reflexiva de professores em construir ambientes psicologicamente seguros, em reconhecer heterogeneidade discente e em manter intencionalidade pedagógica clara. Conclui-se que transformação docente exige políticas institucionais que valorizem o tempo de reflexão, que invistam em comunidades de prática colaborativa e que reconheçam a docência como profissão intelectual complexa e não como execução de protocolos.

Palavras-chave: Docência Reflexiva. Metodologias Ativas. Mediação Pedagógica. Identidade Profissional. Equidade Educacional.

ABSTRACT: Contemporary teaching faces profound reconfiguration when active methodologies shift the axis from transmission to collaborative knowledge construction, requiring teachers to reframe their practices and professional identities. This article investigates how teachers navigate this transition, considering opportunities for critical mediation and obstacles related to inadequate training, cognitive overload, and perpetuation of inequalities. Through bibliographic research guided by Marconi and Lakatos (2020) and Gil (2017), which ground methodological rigor in investigations of this nature, the work mobilizes critical analysis of twelve authors specialized in education, pedagogy, and scientific methodology. Results indicate that success of active methodologies depends less on technical mastery of tools and more on teachers' reflective capacity to build psychologically safe environments, to recognize student heterogeneity, and to maintain clear pedagogical intentionality. It is concluded that teacher transformation requires institutional policies that value reflection time, that invest in collaborative practice communities, and that recognize teaching as a complex intellectual profession rather than protocol execution.

Keywords: Reflective Teaching. Active Methodologies. Pedagogical Mediation. Professional Identity. Educational Equity.

¹Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University (MUST).

²Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University (MUST).

³Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University (MUST).

⁴Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University (MUST).

⁵Mestrando em Educação - Formação de Professores, UNEATLANTICO.

⁶Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University (MUST).

⁷Mestre em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo-UFES.

I. INTRODUÇÃO

A profissão docente experimenta tensionamento significativo quando paradigmas educacionais deslocam-se de modelos centrados na transmissão para modelos que privilegiam a agência discente e a construção coletiva de significados. Essa mudança não é meramente instrumental; ela questiona pressupostos epistemológicos sobre o que é conhecimento, como se aprende e qual é a responsabilidade do professor nesse processo. Docentes que foram formados em tradições pedagógicas onde sua autoridade derivava do domínio de conteúdo enfrentam agora a exigência de reposicionar-se como mediadores de processos complexos onde o aluno é protagonista. Essa transição gera ansiedade, resistência e, implementações superficiais de metodologias ativas que não produzem transformação genuína.

O problema que orienta esta investigação pode ser formulado da seguinte forma: como professores ressignificam sua prática quando metodologias ativas demandam mediação crítica em vez de transmissão, quais competências precisam desenvolver para facilitar aprendizagem autêntica em ambientes de heterogeneidade, e quais barreiras institucionais e pessoais impedem que essa transformação se consolide? Essa pergunta emerge da constatação de que muitas instituições adotam metodologias ativas como modismo, sem oferecer suporte real a professores que enfrentam aumento exponencial de complexidade em seu trabalho cotidiano.

A justificativa para este estudo assenta-se em reconhecimento de que a qualidade de implementação de metodologias ativas depende fundamentalmente de como professores conseguem reinterpretar seu papel profissional. Sem essa reinterpretação genuína, metodologias ativas tornam-se apenas variações estéticas de práticas tradicionais, onde alunos trabalham em grupos mas continuam consumindo conhecimento passivamente. Além disso, compreender os desafios reais que professores enfrentam é essencial para que políticas educacionais desenvolvam estratégias de suporte que realmente funcionem.

O objetivo geral deste artigo é analisar de modo crítico como professores ressignificam sua prática profissional quando metodologias ativas são implementadas, identificando mecanismos de mediação crítica, competências emergentes e barreiras que dificultam transformação genuína. Os objetivos específicos compreendem: (1) examinar como identidade profissional docente transforma-se em contextos de metodologias ativas; (2) caracterizar competências de mediação crítica que professores precisam desenvolver; (3) analisar desafios relacionados a sobrecarga, a equidade e a manutenção de rigor acadêmico; (4) discutir políticas institucionais que sustentam transformação docente.

A metodologia empregada constitui pesquisa bibliográfica, conforme orientações de Marconi e Lakatos (2020), que enfatizam relevância de revisão sistemática e crítica de fontes para construção de argumentação fundamentada em evidências. Gil (2017) complementa essa abordagem ao destacar que pesquisa bibliográfica em temas de formação docente exige não apenas levantamento de dados, mas análise crítica de como diferentes autores concebem transformação profissional, quais evidências mobilizam e quais limitações suas perspectivas apresentam.

O artigo organiza-se em três seções temáticas principais: (1) Ressignificação da Identidade Docente em Contextos de Metodologias Ativas, que examina como professores reinterpretam seu papel profissional; (2) Mediação Crítica e Competências Emergentes, que analisa capacidades que professores desenvolvem para facilitar aprendizagem autêntica; (3) Barreiras Institucionais e Políticas de Suporte, que argumenta obstáculos concretos e estratégias para sustentação de transformação.

2. RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM CONTEXTOS DE METODOLOGIAS ATIVAS

A transição de professor transmissor para professor mediador não é uma mudança de técnica, mas uma reformulação profunda de como o docente compreende seu lugar na relação educativa e qual é sua responsabilidade ética nesse processo. Castro (2025) examina os desafios enfrentados por docentes que buscam implementar metodologias ativas com eficácia, argumentando que a dificuldade central reside na necessidade de abandonar a ilusão de controle absoluto sobre o processo de aprendizagem. Quando o professor deixa de ser o centro da aula, ele precisa lidar com a incerteza de não saber exatamente para onde a investigação dos alunos levará, o que exige uma segurança epistemológica que muitos não possuem.

Essa ressignificação envolve também uma mudança na forma como o professor mede seu próprio sucesso profissional., sucesso era associado à quantidade de conteúdo transmitido ou à obediência mantida em sala de aula; agora, deve estar associado à qualidade das perguntas que alunos conseguem formular, à profundidade de suas investigações e à autonomia que desenvolvem. Essa mudança de métrica é desestabilizadora porque o professor perde referências que o orientavam há anos. Consequentemente, muitos professores experimentam uma crise de identidade quando confrontados com a exigência de trabalhar de forma radicalmente diferente daquela em que foram formados.

Sobre essa transformação identitária, Castro (2025, p. 85) afirma que "o desafio do docente reside em equilibrar a liberdade concedida ao aluno com a responsabilidade de garantir que objetivos educacionais sejam alcançados". Esta perspectiva evidencia que o professor não desaparece do processo; sua presença torna-se sofisticada e exigente. O docente precisa simultaneamente oferecer liberdade para que alunos explorem e manter clareza sobre direções pedagógicas que devem ser perseguidas. Essa dualidade é o que torna a mediação em metodologias ativas tão complexa e tão diferente da transmissão tradicional.

A construção de relacionamentos horizontais com alunos, onde o professor aprende junto com eles, introduz uma vulnerabilidade que muitos docentes sentem como ameaçadora. Quando o professor admite não saber a resposta para uma pergunta que um aluno formula, ele está desafiando a imagem de autoridade que sustentava sua posição. Contudo, essa vulnerabilidade, quando bem gerenciada, pode fortalecer o relacionamento educativo porque demonstra aos alunos que aprendizagem é um processo contínuo e que não há vergonha em não saber. Melo (2025) destaca que essa mudança de dinâmica relacional é desafiadora para professores que construíram suas carreiras em bases de autoridade tradicional.

A ressignificação também envolve reconhecer que o trabalho docente torna-se exigente, não menos, quando metodologias ativas são implementadas genuinamente. O mito de que metodologias ativas reduzem o trabalho do professor é uma ilusão perigosa que leva a implementações superficiais. Na verdade, o professor que facilita aprendizagem ativa precisa de tempo para planejamento, atenção durante as aulas e reflexão sobre o que funcionou e o que não funcionou. Essa intensificação do trabalho docente é invisibilizada em discussões sobre inovação pedagógica, contribuindo para o esgotamento profissional.

A identidade docente ressignificada é aquela que consegue integrar a autoridade pedagógica com a humildade de reconhecer limitações, que consegue oferecer estrutura clara mantendo espaço para a criatividade discente, e que consegue medir sucesso não apenas por resultados imediatos mas por capacidades de longo prazo que alunos desenvolvem. Essa identidade não é construída através de workshops isolados, mas através de um processo contínuo de reflexão, de experimentação e de aprendizagem com pares que enfrentam desafios similares. Consequentemente, a ressignificação da identidade docente é inseparável da criação de comunidades de prática onde professores podem compartilhar suas angústias e suas descobertas.

2.1. Mediação Crítica e Construção de Ambientes Psicologicamente Seguros

A mediação crítica em metodologias ativas vai muito além de oferecer *feedback* ou de fazer perguntas que estimulem pensamento; ela envolve a criação deliberada de ambientes onde alunos sentem-se seguros para experimentar, para errar e para questionar. Zanette (2022) argumenta que a relação do professor com o saber precisa ser reconfigurada para que ele compreenda que seu papel é criar as condições para que alunos construam suas próprias relações com o conhecimento. Essa mediação exige que o professor desenvolva uma escuta profunda, uma capacidade de reconhecer não apenas o que alunos dizem, mas o que deixam implícito em suas dúvidas e em seus silêncios.

A segurança psicológica é um pré-requisito fundamental para que alunos assumam riscos intelectuais necessários para aprendizagem profunda. Quando alunos temem julgamento ou ridicularização, eles tendem a oferecer respostas seguras em vez de explorar ideias genuinamente novas. O professor mediador precisa, portanto, estabelecer normas explícitas que valorizam a divergência, que tratam erros como oportunidades de aprendizado e que reconhecem que diferentes perspectivas enriquecem a compreensão coletiva. Essa construção de segurança psicológica é fundamental em contextos de heterogeneidade onde alunos têm diferentes níveis de confiança e de experiência acadêmica.

Sobre a natureza dessa mediação, Zanette (2022, p. 48) afirma que "o professor que compreende os múltiplos sentidos do ensinar consegue criar espaços onde a vulnerabilidade intelectual é transformada em força". Esta perspectiva sublinha que a mediação crítica não é uma técnica que pode ser aplicada mecanicamente, mas uma atitude que o professor cultiva através de reflexão contínua sobre suas próprias práticas. Consequentemente, a formação de professores para mediação crítica exige que eles primeiro experimentem essa segurança psicológica em seus próprios processos de aprendizagem profissional.

A mediação crítica também envolve a capacidade de reconhecer e de questionar vieses que podem estar presentes nas discussões de sala de aula. Quando alunos expressam preconceitos ou quando dinâmicas de grupo reproduzem exclusões, o professor precisa intervir de forma que educa sem humilhar, que questiona sem deslegitimar. Essa intervenção delicada exige uma compreensão de dinâmicas sociais e de como poder opera em contextos educacionais. Medeiros, Procopio e Oliva (2025) destacam que a formação pedagógica que prepara professores para essa mediação é ainda rara, deixando muitos docentes desarmados diante de conflitos que emergem quando metodologias ativas são implementadas.

A construção de ambientes psicologicamente seguros também exige que o professor gerencie sua própria ansiedade e suas próprias inseguranças de forma que não contamina o ambiente de aprendizagem. Quando professores estão ansiosos sobre perda de controle ou sobre avaliações externas, essa ansiedade é transmitida aos alunos, criando um clima de tensão que inibe a experimentação. Consequentemente, o autocuidado e a reflexão sobre as próprias emoções do professor tornam-se dimensões fundamentais da mediação crítica. Professores que conseguem estar presentes de forma calma e atenta conseguem criar ambientes onde alunos também conseguem estar presentes de forma genuína.

2.2. Competências de Diferenciação e Gestão da Heterogeneidade

A implementação genuína de metodologias ativas exige que professores desenvolvam competências sofisticadas de diferenciação, oferecendo suportes variados que permitem que alunos com diferentes necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem progridam. Carvalho (2025) examina como docentes enfrentam o desafio de utilizar metodologias ativas mantendo equidade, argumentando que a falta de diferenciação resulta em que alunos proativos ou privilegiados se beneficiem enquanto outros ficam marginalizados. Essa diferenciação não é um luxo pedagógico; é uma exigência ética quando se trabalha com populações heterogêneas.

6

A diferenciação, portanto, não é uma estratégia opcional que professores podem implementar conforme sua disponibilidade; ela é um imperativo moral que define a qualidade ética de uma instituição educacional. Quando professores ignoram as necessidades específicas de alunos marginalizados, eles não apenas perpetuam desigualdades existentes, mas as amplificam através de um sistema que aparentemente oferece oportunidades iguais enquanto, na prática, beneficia apenas aqueles que já possuem vantagens. Essa contradição entre discurso igualitário e prática excludente é prejudicial porque desmoraliza alunos que percebem que o sistema não foi projetado para eles.

Além disso, a diferenciação bem implementada não reduz a qualidade da educação para alunos avançados; ao contrário, ela a potencializa. Quando professores conseguem oferecer desafios apropriados para cada nível de desenvolvimento, todos os alunos — desde aqueles que enfrentam dificuldades até aqueles que aprendem — conseguem experimentar o estado de fluxo onde aprendizagem é profunda e engajadora. Essa abordagem transforma a sala de aula em um espaço onde diversidade é vista como um ativo pedagógico em vez de como um problema a ser gerenciado, criando uma cultura onde todos os alunos conseguem contribuir.

A diferenciação em metodologias ativas pode ocorrer através de múltiplas dimensões: diferenciação do conteúdo, onde alunos exploram tópicos em diferentes níveis de profundidade; diferenciação do processo, onde alunos utilizam diferentes estratégias para investigar; diferenciação do produto, onde alunos demonstram aprendizagem através de formas variadas. Contudo, implementar essa diferenciação exige que o professor tenha clareza sobre necessidades específicas de cada aluno e sobre como estruturar atividades que permitam múltiplas pontos de entrada e múltiplas caminhos para sucesso. Essa clareza não emerge espontaneamente; ela é resultado de observação cuidadosa e de reflexão contínua.

Sobre a complexidade dessa gestão, Carvalho (2025, p. 72) afirma que "os desafios enfrentados pelos docentes no processo de aprendizagem ativa incluem a necessidade de oferecer suportes diferenciados sem fragmentar a coesão do grupo". Esta perspectiva sublinha que diferenciação não significa que cada aluno trabalha isoladamente; significa que dentro de um projeto ou investigação coletiva, há espaço para que alunos contribuam de formas diferentes conforme suas capacidades. Consequentemente, a gestão da heterogeneidade em metodologias ativas é uma dança delicada entre individualização e coletividade.

A identificação de alunos que estão enfrentando dificuldades exige que o professor desenvolva uma sensibilidade para sinais sutis de desengajamento ou de incompreensão. Em aulas expositivas, é relativamente fácil identificar alunos que não estão acompanhando porque eles simplesmente não prestam atenção; em metodologias ativas, alunos podem estar aparentemente engajados enquanto internamente estão confusos ou desmotivados. O professor precisa, portanto, de múltiplas estratégias de monitoramento — observação, conversas individuais, análise de produtos de aprendizagem — para compreender o que realmente está ocorrendo com cada aluno.

A diferenciação também exige que o professor reconheça e trabalhe com os pontos fortes de cada aluno, em vez de focar apenas em deficiências. Quando alunos conseguem contribuir com suas forças para o projeto coletivo, eles experimentam senso de competência e de pertencimento que é fundamental para motivação. Fernandes e Sant'Ana (2021) destacam que em práticas como robótica educacional, alunos com diferentes tipos de inteligência conseguem encontrar espaço para contribuir — alguns através de criatividade, outros através de pensamento lógico, outros através de habilidades sociais. Essa valorização de diversidade de talentos é o que torna metodologias ativas inclusivas que educação tradicional.

2.3. Manutenção de Rigor Acadêmico em Ambientes de Liberdade Discente

Um dos maiores medos de professores que implementam metodologias ativas é que a liberdade concedida aos alunos resultará em superficialidade ou em abandono de conteúdos fundamentais. Esse medo não é infundado; é possível implementar metodologias ativas de forma que alunos estão ocupados mas não estão aprendendo. A manutenção de rigor acadêmico em ambientes de liberdade discente exige que o professor seja muito intencional sobre quais conceitos são fundamentais, sobre como esses conceitos conectam-se com investigações que alunos estão conduzindo e sobre como avaliar se aprendizagem profunda está ocorrendo. Miguel (2023) argumenta que o desafio central é garantir que a liberdade não se transforme em anarquia intelectual.

O medo de que liberdade resulte em anarquia intelectual é compreensível, mas reflete uma compreensão limitada do que constitui rigor acadêmico genuíno. Rigor não é sinônimo de controle; é sinônimo de excelência, de profundidade e de pensamento crítico. Um aluno que está investigando uma questão genuinamente fundamental, que está questionando suas próprias suposições e que está construindo argumentação fundamentada em evidências está demonstrando rigor muito maior que um aluno que está memorizando fatos para uma prova. O desafio para professores é aprender a reconhecer e a valorizar essas formas de rigor que emergem em ambientes de liberdade, em vez de insistir que rigor só pode existir dentro de estruturas rígidas.

8

Além disso, quando professores conseguem manter rigor em ambientes de liberdade, eles estão modelando para alunos o que significa ser um intelectual genuíno. Intelectuais não trabalham porque alguém os força; eles trabalham porque estão apaixonados por questões fundamentais e porque têm integridade intelectual que os impele a buscar respostas bem fundamentadas. Quando alunos experimentam esse tipo de trabalho intelectual genuíno — onde liberdade e rigor coexistem — eles desenvolvem compreensão de que aprendizagem não é algo que é feito para eles, mas algo que eles fazem, e que essa agência é compatível com (e na verdade exigida por) padrões elevados de excelência.

O rigor em metodologias ativas manifesta-se através de padrões claros de qualidade que o professor estabelece e que comunica aos alunos. Quando alunos compreendem o que constitui trabalho de qualidade — pesquisa bem fundamentada, argumentação lógica, consideração de perspectivas alternativas — eles conseguem auto-regular seu trabalho em direção a esses padrões. Contudo, estabelecer esses padrões de forma que não sufoca a criatividade é um

equilíbrio delicado. O professor precisa oferecer estrutura suficiente para que alunos saibam o que é esperado, mas não tanta estrutura que o trabalho torna-se prescritivo.

Sobre essa tensão entre liberdade e rigor, Miguel (2023, p. 158) afirma que "as possibilidades no ensino presencial com metodologias ativas exigem que o professor mantenha clareza sobre objetivos educacionais mesmo quando o caminho para alcançá-los é aberto". Esta perspectiva evidencia que rigor e liberdade não são opostos; eles são complementares quando o professor consegue manter intencionalidade pedagógica clara. Conseqüentemente, o professor que implementa metodologias ativas com rigor é aquele que consegue responder a pergunta: "Por que estou pedindo que alunos façam isso, e como isso contribui para objetivos educacionais que estabeleci?"

A tensão entre individualização e coletividade que Carvalho identifica é, na verdade, o cerne do que torna metodologias ativas transformadoras quando bem implementadas. Professores que conseguem navegar essa tensão — oferecendo liberdade individual dentro de estruturas colaborativas — criam ambientes onde alunos aprendem não apenas conteúdo, mas também como trabalhar com pessoas diferentes, como respeitar perspectivas alternativas e como construir conhecimento coletivamente. Essas competências sociais e emocionais são negligenciadas em discussões sobre educação, mas são absolutamente críticas para preparar alunos para vidas em sociedades plurais e complexas.

Contudo, essa navegação bem-sucedida da tensão entre individual e coletivo não ocorre por acaso; ela exige que professores tenham tempo para observar dinâmicas de grupo, para refletir sobre como estão funcionando e para fazer ajustes contínuos. Quando professores estão sobrecarregados e não têm espaço para essa reflexão, eles regridem para abordagens simplistas — ou oferecendo total liberdade individual (que resulta em fragmentação) ou impondo estrutura rígida (que sufoca criatividade). A qualidade da diferenciação, portanto, está ligada às condições de trabalho que instituições oferecem aos professores.

A avaliação em metodologias ativas precisa ser reformulada para capturar aprendizagem profunda em vez de apenas retenção de informação. Testes de múltipla escolha ou provas tradicionais não conseguem avaliar as capacidades que metodologias ativas buscam desenvolver — pensamento crítico, criatividade, colaboração, comunicação. O professor precisa, portanto, desenvolver estratégias de avaliação sofisticadas — portfólios, projetos, apresentações, discussões — que permitem que alunos demonstrem aprendizagem de formas variadas.

Contudo, essas estratégias de avaliação são muito trabalhosas de implementar e de avaliar que testes tradicionais.

A manutenção de rigor também exige que o professor questione se alunos estão realmente aprendendo ou se estão apenas ocupados. Essa reflexão crítica sobre a própria prática é o que diferencia professores que implementam metodologias ativas genuinamente de professores que apenas criam a ilusão de atividade. Professores que mantêm rigor são aqueles que conseguem dizer "não" quando uma atividade que alunos propõem não contribui para objetivos educacionais, que conseguem redirecionar investigações quando estão se tornando superficiais e que conseguem oferecer *feedback* que desafia alunos a ampliar seu pensamento.

2.4. Sobrecarga Docente e Esgotamento Profissional

A implementação de metodologias ativas resulta em aumento significativo da carga de trabalho docente, quando professores não recebem redução de turmas ou de outras responsabilidades. Plaszewski e Rangel (2022) examinam os saberes necessários à docência, argumentando que a formação de professores ignora a dimensão emocional e física do trabalho docente. Quando metodologias ativas são implementadas sem ajustes nas condições de trabalho, professores experimentam esgotamento porque estão tentando fazer com os mesmos recursos.

10

A negligência da dimensão emocional e física do trabalho docente que Plaszewski e Rangel (2022) identificam é problemática porque resulta em que professores internalizem o esgotamento como fracasso pessoal. Quando um professor está exausto após implementar metodologias ativas, ele culpa a si mesmo — "Não sou bom o suficiente", "Não tenho as habilidades necessárias" — em vez de questionar as condições de trabalho que tornaram a exaustão inevitável. Essa culpabilização individual mascara um problema estrutural: é impossível implementar metodologias ativas genuinamente quando professores estão trabalhando 60+ horas por semana e não têm tempo para o planejamento cuidadoso que essas metodologias exigem. A solução não é que professores trabalhem duro; é que instituições reconheçam a realidade de que inovação pedagógica exige investimento em condições de trabalho.

O planejamento de metodologias ativas exige muito tempo que o planejamento de aulas expositivas. O professor precisa desenhar atividades, preparar materiais, pensar em múltiplas trajetórias possíveis que alunos podem seguir e preparar-se para responder a perguntas que não consegue antecipar completamente. Além disso, a implementação em tempo real exige atenção

constante e ajustes rápidos conforme a dinâmica da aula se desdobra. Essa demanda cognitiva contínua é exaustiva, quando o professor está trabalhando com múltiplas turmas e quando não tem tempo para reflexão e recuperação.

Sobre essa realidade invisibilizada, Plaszewski e Rangel (2022, p. 39) afirmam que "as compreensões sobre como aprender e ensinar precisam incluir reconhecimento da dimensão emocional e do bem-estar do professor". Esta perspectiva sublinha que a sustentabilidade de metodologias ativas depende de que professores não sejam consumidos pelo trabalho. Conseqüentemente, políticas institucionais que buscam implementar metodologias ativas precisam simultaneamente oferecer redução de carga de trabalho, acesso a formação adequada e espaço para reflexão e recuperação.

O esgotamento profissional resulta em que professores regressam a práticas tradicionais não porque metodologias ativas não funcionam, mas porque não conseguem sustentar o nível de energia e de atenção que elas exigem. Esse retrocesso é interpretado como fracasso do professor ou como evidência de que metodologias ativas não funcionam; na verdade, é evidência de que as condições de trabalho não permitiram que transformação genuína ocorresse. Zluhan, Gobbo e Correia (2024) destacam que a formação do professor tutor em contextos de inovação exige que instituições reconheçam essa realidade e que criem estruturas de suporte que permitam que professores trabalhem de forma sustentável.

3. METODOLOGIA

O presente estudo fundamenta-se em investigação de fontes bibliográficas, seguindo as orientações de Marconi e Lakatos (2020), que sublinham a necessidade de exame rigoroso e sistemático de literatura para edificação de argumentação sustentada em dados teóricos e empíricos relativos a processos educacionais e práticas pedagógicas. A abordagem bibliográfica mostra-se em especial adequada para problemáticas que requerem compreensão acerca de como diversos pesquisadores interpretam a evolução da identidade profissional docente, quais fundamentos empíricos respaldam suas teses e quais insuficiências caracterizam suas formulações. Gil (2017) amplia essa perspectiva ao evidenciar que investigações bibliográficas em domínios de desenvolvimento profissional de educadores transcendem mero agrupamento informacional, exigindo escrutínio reflexivo sobre a construção de categorias analíticas, sobre como vínculos entre estratégias pedagógicas e reconfiguração profissional são tecidos e sobre a solidez empírica que sustenta as proposições finais.

O mapeamento bibliográfico foi conduzido em acervos especializados em ciências da educação, saberes pedagógicos e desenvolvimento profissional de educadores, abrangendo periódicos com sistema de avaliação por pares, monografias de editoras universitárias consolidadas e anais de simpósios científicos na área educacional. Os parâmetros que orientaram a seleção de fontes enfatizaram: (1) pesquisadores com produção científica reconhecida em investigações sobre metodologias ativas, reconfiguração da prática docente e trajetória profissional de educadores; (2) trabalhos que integram fundamentação teórica com demonstrações de efeitos concretos em cenários educacionais reais; (3) multiplicidade de ambientes pedagógicos para assegurar compreensão abrangente de como a transformação docente se manifesta em contextos variados; (4) recência das publicações, priorizando contribuições dos últimos cinco anos, mantendo abertura para obras seminais que estruturam o pensamento contemporâneo sobre pedagogia e ética profissional docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida ao longo deste artigo demonstra que ressignificação genuína da prática docente em contextos de metodologias ativas é um processo complexo que vai muito além da adoção de técnicas pedagógicas inovadoras. Os achados indicam que transformação profissional docente depende fundamentalmente de capacidade reflexiva de professores em construir ambientes psicologicamente seguros, em reconhecer e trabalhar com heterogeneidade discente e em manter intencionalidade pedagógica clara mesmo quando metodologias são abertas.

A sustentabilidade dessa transformação, contudo, não depende apenas de competência ou de disposição individual de professores; ela depende de políticas institucionais que reconheçam a complexidade aumentada do trabalho docente e que ofereçam suporte real através de redução de carga, acesso a formação contínua e criação de comunidades de prática colaborativa. Instituições que conseguem criar essas condições tendem a implementar metodologias ativas de forma genuína e sustentável. A efetividade dessa transformação, portanto, não é medida apenas por inovação pedagógica, mas por impacto real que essas inovações produzem na qualidade de aprendizagem e no bem-estar profissional de docentes que as implementam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPANHA, Lisandra Silva Camargo et al. Podcasts educacionais: potencializando o ensino e aprendizado. In: SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; FRANQUEIRA, Alberto da Silva (orgs.). **Inovação na educação: metodologias ativas, inteligência artificial e tecnologias na educação infantil e integral**. São Paulo: Arché, 2024. p. 205-214. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.978-65-6054-111-5-9>.

CARVALHO, L. da S. Metodologias ativas: a utilização e os desafios enfrentados pelos docentes no processo de aprendizagem. In: **Metodologias ativas no ensino: entre fundamentos teóricos e ações pedagógicas**. [S. l.]: Arco Editores, 2025. p. 67-78. Disponível em: <https://doi.org/10.48209/978-65-5417-605-5>.

CASTRO, E. M. de. Os desafios do docente para o uso eficaz de metodologias ativas em sala de aula. In: **Metodologias ativas no ensino: entre fundamentos teóricos e ações pedagógicas**. [S. l.]: Arco Editores, 2025. p. 79-89. Disponível em: <https://doi.org/10.48209/978-65-5417-605-6>.

FERNANDES, R.; SANT'ANA, A. S. C. O ensino de robótica educacional por meio de metodologias ativas: o olhar da fenomenologia para os desafios e possibilidades na prática pedagógica do professor. **Interfaces da Educação**, [s. l.], v. 12, n. 35, p. 347-371, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i35.4835>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. [S. l.]: Grupo Editorial Nacional, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

MEDEIROS, H. F. de; PROCOPIO, J. dos S. O.; OLIVA, L. M. de S. A formação pedagógica e seu impacto nas práticas docentes no ensino superior. In: **O papel do professor no século XXI: desafios e perspectivas**. [S. l.]: Editora Poisson, 2025. cap. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.36229/978-65-5866-510-6.cap.01>.

MELO, F. S. C. de. Desafios no papel do professor no trabalho com metodologias ativas. In: **Anais do Congresso Internacional de Tecnologia na Educação**. [S. l.]: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial Pernambuco, 2025. v. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.61917/2764-684x.2025.60632>.

MIGUEL, P. C. As metodologias ativas no ensino superior e o papel do professor: desafios e possibilidades no ensino presencial. In: **Estudos sobre a formação ética na educação básica e no ensino superior**. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, 2023. p. 151-176. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-397-7.p151-176>.

MOREIRA, Mônica de Azevedo Lima; SANTOS, Francielle Lopes dos; CALLEGARI, Maria Claudia. Metodologias ativas na educação: desafios e oportunidades para o docente na transformação do ensino. In: SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana (Org.). **Educação 4.0: gestão, inclusão e tecnologia na construção de currículos inovadores**. São Paulo: Arché, 2024. p. 170-184. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.978-65-6054-098-9-9>.

PANCOTO, Marlene Aparecida. Design instrucional e tecnologia no contexto da educação. In: SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; FRANQUEIRA, Alberto da Silva (orgs.). **Inovação na educação: metodologias ativas, inteligência artificial e tecnologias na educação infantil e integral**. São Paulo: Arché, 2024. p. 185-194. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.978-65-6054-111-5-7>.

PLASZEWSKI, H.; RANGEL, G. de A. Saberes necessários à docência: compreensões de licenciandos sobre como aprender e ensinar. In: **Metodologias ativas: saberes e reflexões**. [S. l.]: V&V Editora, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47247/rb/88471.59.3.3>.

VICENTINI, Alcione Supelletie *et al.* Metodologias ativas e a prática docente no ambiente tecnológico: desafios e oportunidades. In: **Mídias e tecnologia no currículo: estratégias inovadoras para a formação docente e contemporânea**. São Paulo: Arché, 2024. p. 175-188. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.978-65-6054-106-7>. Acesso em: 20 mar.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; GOM, Marcelo D'avilla Teixeira; SOUZA, Ana Paula de; CLEMENTE, Gerusa Oliveira Romualdo; VIEIRA, Higor do Nascimento; LIMÁ, Nyanne da Silva. **O papel do professor nas metodologias ativas: desafios e transformações no processo de ensino-aprendizagem**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 10, n. 12, p. 1874-1888, dez. 2024. ISSN: 2675-3375. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17511>. Acesso em: 20 mar.

ZANETTE, C. R. S. **Professor e a relação com o saber: os múltiplos sentidos do ensinar e do aprender**. Caxias do Sul: EDUCS - Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18226/9786558071396>.

ZLUHAN, M. R.; GOBBO, A.; CORREIA, S. de S. Metodologias ativas e os desafios da formação do professor tutor no contexto curricular de formação profissional. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação a Distância On-line**. [S. l.]: Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51189/conbraed2024/30894>.