

METODOLOGIAS ATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA

ACTIVE METHODOLOGIES AND TEACHER TRAINING: CHALLENGES FOR AN INNOVATIVE PEDAGOGICAL PRACTICE

Leila Celestina de Freitas

MUST University, Estados Unidos

Gilson Portela Cruz

MUST University, Estados Unidos

Luciana Cassiano Damasceno

MUST University, Estados Unidos

Patricia Pereira Adorno da Mata

MUST University, Estados Unidos

Juliana Ferreira do Prado

MUST University, Estados Unidos

Ana Paula Mendes Nunes

MUST University, Estados Unidos

Juliana França Rodrigues Pereira

MUST University, Estados Unidos

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/5rrsxp09>

Publicado em: 10.06.2026

Resumo: A pesquisa analisa os principais desafios enfrentados pelos docentes na implementação de metodologias ativas em contextos educacionais contemporâneos, marcados pela crescente integração tecnológica e pela necessidade de transformação das práticas pedagógicas tradicionais. A pesquisa, de caráter bibliográfico, examina estudos publicados entre 2022 e 2025 sobre práticas pedagógicas ativas. Os resultados evidenciaram que obstáculos importantes permitiram a adoção dessas metodologias, tais como formação docente insuficiente tanto inicial quanto continuada, sobrecarga de trabalho que impede planejamento adequado, limitações de infraestrutura tecnológica especialmente em escolas públicas, resistência cultural de professores e estudantes acostumados ao modelo tradicional, além de dificuldades em desenvolver instrumentos avaliativos que capturem aprendizagens complexas e multidimensionais. O estudo conclui que a implementação eficaz de metodologias ativas depende de políticas institucionais que oferecem suporte real aos docentes, investimento em formação continuada contextualizada, inclusão de infraestrutura e construção de redes colaborativas entre pares. Apesar das barreiras indicadas, as metodologias ativas representam um caminho promissor para a transformação pedagógica quando sustentadas por condições institucionais



específicas e por processos graduais de implementação que respeitem os limites reais do contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Desafios docentes. Formação continuada. Ensino híbrido.

Abstract: The research analyzes the main challenges faced by teachers in implementing active methodologies in contemporary educational contexts, marked by increasing technological integration and the need for transformation of traditional pedagogical practices. The research, of a bibliographic nature, examines studies published between 2022 and 2025 on active pedagogical practices. The results showed that significant obstacles hindered the adoption of these methodologies, such as insufficient initial and continuing teacher training, work overload that prevents adequate planning, technological infrastructure limitations especially in public schools, cultural resistance from teachers and students accustomed to the traditional model, and difficulties in developing assessment instruments that capture complex and multidimensional learning. The study concludes that the effective implementation of active methodologies depends on institutional policies that offer real support to teachers, investment in contextualized continuing education, adequate infrastructure, and construction of collaborative networks among peers. Despite the identified barriers, active methodologies represent a promising path for pedagogical transformation when supported by favorable institutional conditions and by gradual implementation processes that respect the real limits of the Brazilian educational context.

Keywords: Active methodologies. Teaching challenges. Continuing education. Blended learning.

Introdução

A presença das metodologias ativas no debate educacional já não é novidade. Em escolas e universidades de diferentes níveis, multiplicam-se propostas que evitem o ensino da exposição exclusiva centrada no professor, experimentando formatos onde o estudante participa mais ativamente através da resolução de problemas, projetos, sala de aula invertida ou arranjos híbridos que misturam atividades presenciais e on-line (Guimarães et al., 2023; Machado et al., 2022).

O interesse teórico com essas abordagens, porém, nem sempre encontra correspondência nas condições concretas de trabalho dos docentes. Mâcedo (2025) observa que a implementação das metodologias ativas exige reorganização de práticas consolidadas ao longo de anos, domínio de recursos tecnológicos nem sempre acessíveis e resposta às expectativas institucionais que frequentemente ignoram as limitações reais da sala de aula.

Silva et al. (2024) além de argumentar que essa transição implica rearranjos profundos de tempo, espaço físico, cultura organizacional da escola e até a identidade profissional do professor,

que precisa abandonar o papel de transmissor para assumir funções de mediação e facilitação sem ter claro total sobre como fazer isso na prática.

Estudos recentes sobre ensino híbrido ilustram bem essa tensão. Guimarães et al. (2023) analisaram desafios enfrentados por docentes que trabalham com hibridismo como metodologia ativa e sobreviveram relatos de sobrecarga no planejamento, dificuldades com infraestrutura tecnológica e resistência tanto de professores quanto de estudantes habituados ao modelo tradicional.

No ensino superior, Machado et al. (2022) identificaram avanços no engajamento dos alunos quando metodologias ativas foram aplicadas, mas também registraram insegurança docente diante da avaliação de processos de aprendizagem e sentimento de isolamento entre professores que tentavam inovar em ambientes institucionais pouco preparados para essas mudanças.

Duas perguntas atravessam esse cenário: se as metodologias ativas são defendidas como caminho para a aprendizagem mais significativa, por que tantos professores relatam dificuldade em incorporá-las de forma consistente? Que tipos de desafios são impostos para quem tenta reorganizar o próprio trabalho sob a lógica da participação ativa do estudante, sejam eles formativos, institucionais, materiais ou subjetivos?

Moreira et al. (2024) sustentam que a transformação do ensino não depende apenas da oferta individual do professor, mas exige políticas institucionais que reconheçam a complexidade do processo e ofereçam suporte real. Silva et al. (2024) complementam esse argumento ao mostrar que o papel docente está sendo redefinido de maneira acelerada demais, sem tempo adequado para formação ou reflexão coletiva sobre limites e possibilidades das novas práticas, o que gera insegurança e frustração entre profissionais que querem mudar, mas não sabem exatamente para onde ir.

Este artigo analisa os principais desafios enfrentados pelos docentes na implementação de metodologias ativas em contextos educacionais contemporâneos. A abordagem adotada é de pesquisa bibliográfica, com análise de artigos científicos publicados entre 2022 e 2025 em periódicos da área de educação.

Metodologias ativas e os desafios enfrentados pelo docente

As metodologias ativas representam um conjunto de estratégias pedagógicas que compartilham uma função: deslocar o estudante da posição de receptor passivo para agente do próprio processo de aprendizagem. A transformação exige uma reconfiguração das relações previstas no espaço da sala de aula e uma revisão profunda do que se entende por ensinar e aprender.

Mâcedo (2025) define metodologias ativas como práticas que envolvem o aluno em atividades complexas de leitura, escrita, discussão e resolução de problemas, impondo níveis mais elevados de reflexão e aplicação do conhecimento. Não basta que o estudante ouça e memorize. É

necessário que ele faça algo com a informação recebida, estabeleça conexões, questões sugeridas, tome decisões e construa soluções para problemas sem respostas prontas.

Entre as modalidades mais discutidas estão a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL). Na ABP, os alunos trabalham em grupos para resolver situações solicitadas na realidade profissional ou social, sem que exista uma solução única previamente determinada pelo professor (Silva et al., 2024). Na PBL, o conteúdo curricular é organizado em torno de produtos ou investigações de longo prazo, que desativa pesquisa, planejamento, execução e apresentação pública dos resultados.

A sala de aula invertida aparece como outra alternativa, na qual os estudantes acessam conteúdos teóricos fora do tempo de aula através de vídeos, leituras ou podcasts, e usam o encontro presencial para atividades práticas e discussões mediadas pelo professor. O ensino híbrido combina momentos presenciais com atividades mediadas por tecnologias digitais, exigindo que o professor articule diferentes espaços e temporalidades de aprendizagem.

Guimarães et al. (2023, p. 1) afirma que:

[...] ao ponderar acerca dos desafios enfrentados pelos docentes quando se fala do ensino híbrido como metodologia ativa, lembra-se quase que imediatamente da pandemia da COVID-19, a qual forçou claramente os educadores a se reorganizarem de forma pedagógica para poderem oferecer aos seus alunos, naquele período, um ensino específico ao aproveitamento da tecnologia, como a principal ferramenta de relação entre educador e estudante.

A observação evidencia que o ensino híbrido ganhou visibilidade durante a pandemia, mas suas bases pedagógicas já vinham sendo discutidas antes. O que a pandemia fez foi acelerar um processo que caminhava lentamente e expunha as fragilidades estruturais e formativas que impediam a adoção plena de tais metodologias.

Todas as modalidades desabilitam uma transformação radical do papel docente. Se no modelo tradicional o professor ocupava o centro da cena como detentor e transmissor de conhecimento, nas metodologias ativas ele passou a atuar como mediador, facilitador, curador de recursos, orientador de processos. Moreira et al. (2024) argumentam que a mudança não é apenas técnica ou metodológica, mas toca na identidade profissional do professor, que precisa reconhecer sua função de forma diferente e desenvolver competências para as quais nem sempre foram preparadas durante a formação inicial.

A passagem do “ensinar conteúdos” para “ensinar a aprender” exige habilidades de escuta ativa, capacidade de formular perguntas provocativas, domínio de dinâmicas de grupo, tolerância à ambiguidade e disposição espontânea para lidar com a imprevisibilidade que surge quando os estudantes ganham mais autonomia.

Por envolverem mudanças tão profundas nas identidades e práticas consolidadas, as metodologias ativas não se implementaram sem intensas e resistências múltiplas. Machado et al. (2022) identificaram que um dos obstáculos mais recorrentes está na formação docente insuficiente, tanto inicial quanto continuada. Muitos professores foram formados em modelos

tradicionais de ensino, onde vivenciaram como aulas e depois como estagiários práticos centrados na aula expositiva, na transmissão de conteúdos organizados em sequências lineares e na avaliação por provas escritas. Quando chegam às escolas e universidades, reproduzem naturalmente os modelos porque são os únicos que conhecem de forma vívida e incorporada.

Cursos de atualização sobre metodologias ativas existem, mas são genéricos, desconectados das realidades específicas de cada contexto educacional e oferecidos de forma pontual, sem acompanhamento ou suporte continuado para que o professor experimente, erre, ajuste e consolide novas práticas. Muitos docentes saem dos cursos com ideias interessantes, mas sem saber como traduzir em ações concretas dentro da sala de aula. Quando tentamos aplicar o que aprendemos e encontramos dificuldades inevitáveis, não temos a quem recorrer para pedir ajuda ou compartilhar frustrações.

O sentimento de solidão pedagógica descrito por Moreira et al. (2024) se intensifica em tais situações, levando muitos professores a abandonarem as tentativas de inovação e voltarem ao relativo conforto das práticas que dominam, mesmo sabendo que elas não são as mais adequadas para os alunos contemporâneos.

A sobrecarga de trabalho agrava o quadro de maneira dramática. Mâcedo (2025, p. 3433) ressalta que “planejar uma aula baseada em metodologia ativa consome tempo significativamente maior do que preparar uma aula expositiva”. É preciso elaborar materiais variados para atender diferentes estilos de aprendizagem, antecipar os diferentes caminhos que os grupos podem seguir durante a resolução de problemas, criar instrumentos de acompanhamento e avaliação processual que capturem aprendizagens complexas, testar recursos tecnológicos quando eles fizerem parte da proposta para garantir que funcionem no momento da aula. Professores que trabalham em múltiplas escolas, com cargas horárias semanais que ultrapassam facilmente quarenta horas-aula, simplesmente não fornecem de tempo remunerado para tal planejamento detalhado e cuidadoso.

O tempo de preparação das aulas não é reconhecido nem remunerado de forma adequada no Brasil, o que obriga os docentes a fazerem escolhas difíceis entre qualidade pedagógica e sustentabilidade financeira de suas vidas.

O resultado previsível é que muitos tentam implementar metodologias ativas de forma improvisada ou superficial, o que frustra tanto o docente quanto os estudantes e reforça a percepção equivocada de que “não funciona na prática”. As limitações de infraestrutura parecem de forma contundente nos relatos sobre ensino híbrido. Guimarães et al. (2023, p. 4) observam que:

[...] a necessidade de um novo modelo de ensino no período pandêmico, em que as escolas precisaram fechar as suas portas, forçou a Escola por meio de seus docentes a repensarem sua prática e, com isso, promover um ensino-aprendizagem centrado nas práticas tecnológicas e em metodologias ativas como o hibridismo, exigindo dos docentes muita dedicação e dedicação para uma nova adaptação.

Trabalhar com momentos on-line pressupõe acesso confiável à internet, equipamentos de funcionamento específicos, plataformas derivadas e familiaridade de professores e alunos com

as ferramentas digitais disponíveis. Em muitas escolas públicas brasileiras, especialmente aquelas localizadas em periferias urbanas ou zonas rurais, a realidade está dramaticamente distante do ideal necessário. Salas sem projetos ou com equipamentos quebrados há meses, laboratórios de informática desativados por falta de manutenção, conexão wi-fi intermitente que cai no meio das atividades, estudantes que dependem exclusivamente de celulares com pacotes de dados limitados e compartilhados com a família inteira.

Silva et al. (2024) apontam que professores mais experientes, formados em épocas anteriores à disseminação das tecnologias digitais, muitas vezes sentem insegurança profunda ao lidar com plataformas que os alunos mais jovens dominam com naturalidade aparente, o que inverte posições tradicionais da sala de aula e pode gerar desconforto psicológico intenso.

A resistência cultural tanto de docentes quanto de discentes não pode ser ignorada. Moreira et al. (2024) observam que há uma cultura escolar consolidada ao longo de décadas, onde professores falam e alunos escutam em silêncio, onde o silêncio é interpretado como sinal de disciplina e ordem, e o movimento na sala é visto com desconfiança por gestores e famílias. Metodologias ativas rompem com a ordem estabelecida de forma radical. Grupos discutem em voz alta simultaneamente, estudantes circulam pela sala para consultar materiais ou conversar com colegas de outros grupos, surgem barulhos e aparentes caos que podem ser confundidos com falta de controle.

Do lado dos estudantes, a resistência também existe e merece atenção cuidadosa. Acostumados desde a infância a receber instruções claras e planejadas sobre o que estudar, como estudar e exatamente o que será cobrado na prova, muitos alunos se sentem profundamente inseguros e até ansiosos quando precisam tomar decisões inteligentes sobre os caminhos da própria aprendizagem.

Machado et al. (2022) relatam que em experiências com Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior, os estudantes reclamavam explicitamente da “falta de direcionamento” do professor, pedindo que ele voltasse a dar aulas expositivas tradicionais porque não sabiam lidar com a ambiguidade inerente aos problemas propostos, que por definição não tinham soluções únicas ou caminhos previamente propostos. A resistência não reflete desinteresse genuíno ou preguiça intelectual dos alunos, mas sim anos de condicionamento a um modelo que premiava sistematicamente a reprodução fiel do que foi transmitido pelo professor e punia, através de notas baixas, qualquer criatividade ou desvio do roteiro esperado.

Se as metodologias ativas valorizam processos complexos de construção do conhecimento, colaboração, pensamento crítico e autonomia, como avaliar de forma justa o percurso singular de cada estudante? Provas escritas tradicionais medem memorização de conceitos e aplicação mecânica de procedimentos padronizados, mas não conseguem capturar habilidades como capacidade de colaboração eficaz, pensamento crítico diante de situações ambíguas, resolução criativa de problemas novos, autonomia na busca e curadoria de informações confidenciais. Mâcedo (2025) aponta que os professores relatam dificuldade intensa em criar rubricas de avaliação que

sejam simultaneamente claras, objetivas, transparentes para os alunos e capazes de reconhecer aprendizagens complexas e multidimensionais que se desenvolvem ao longo do tempo.

Seria não apenas simplista, mas também injusto afirmar que basta “querer” ou “se esforçar mais individualmente” para que as metodologias ativas funcionem de forma plena nas escolas brasileiras. Moreira et al. (2024, p. 11) defendem que “a transformação do ensino não depende apenas da disposição individual do professor, mas exige políticas institucionais que reconheçam a complexidade do processo e ofereçam suporte real” e que “apesar das barreiras, a implementação das metodologias ativas oferece um caminho promissor para a transformação do ensino, estimulando uma prática pedagógica mais moderna e completa às necessidades contemporâneas da educação.

As políticas institucionais efetivas de apoio precisam garantir tempo remunerado específico para planejamento coletivo e individual, formação continuada contextualizada que parte dos problemas reais enfrentados pelos professores em suas escolas específicas, acompanhamento sistemático de experiências inovadoras por formadores experientes que possam oferecer feedback construtivo, não apenas cursos genéricos pontuais ministrados por especialistas externos que desconhecem a realidade local.

Escolas e universidades precisam investir de forma consistente e a longo prazo em infraestrutura tecnológica e física adequada, permitindo que metodologias ativas exijam espaços flexíveis que possam ser reorganizados de acordo com as necessidades das atividades, recursos tecnológicos variados e atualizados, suporte técnico constante para resolver problemas que surgirão.

A implementação gradual e adaptativa é outro caminho sensato. Guimarães et al. (2023) apontam que em vez de tentar revolucionar toda a prática pedagógica de uma só vez, gerando preocupação no professor e confusão nos alunos, é possível começar com pequenas inserções cuidadosas de metodologias ativas em momentos estratégicos específicos do semestre letivo, testar o que funciona e o que precisa ser ajustado, incorporar aprendizados e ampliar progressivamente o alcance de tais práticas conforme o professor e os alunos ganham confiança e domínio.

Machado et al. (2022) chamam atenção para a necessidade urgente de reflexão crítica coletiva sobre o conceito próprio de metodologias ativas e sua aplicação. Não se trata de substituir um modelo único e rígido por outro igualmente inflexível e dogmático, mas de consideração com humildade que diferentes contextos educacionais, disciplinas específicas, faixas etárias e objetivos de aprendizagem podem exigir estratégias pedagógicas variadas e complementares.

Há momentos em que uma aula expositiva bem qualificada é a forma mais eficiente e adequada de apresentar conceitos complexos que exigem sistematização cuidadosa. Há outros momentos em que a resolução colaborativa de problemas reais é absolutamente insubstituível para o desenvolvimento de determinadas competências.

A competência docente contemporânea está justamente em saber escolher com seleções, combinar de forma criativa e adaptar continuamente estratégias conforme as necessidades

específicas e cambiantes de cada situação educacional concreta, sem dogmatismos metodológicos que engessam a prática tanto quanto o modelo tradicional que se pretende superar ou complementar.

Considerações finais

A análise desenvolvida neste estudo evidenciou que as metodologias ativas representam um caminho promissor para a transformação do ensino contemporâneo, mas sua implementação enfrenta obstáculos consideráveis. Os principais desafios identificados incluem infraestrutura tecnológica precária, falta de tempo remunerado para planejamento, ausência de preparação adequada dos docentes, resistência cultural ao modelo tradicional e dificuldades em criar sistemas avaliativos que capturem aprendizagens complexas.

Apesar dos obstáculos, existem caminhos possíveis através da implementação gradual, construção de redes colaborativas e flexibilização curricular. Como metodologias ativas não são panaceias universais, mas ferramentas pedagógicas potentes quando bem compreendidas e sustentadas por condições institucionais específicas. O desafio contemporâneo está em criar tais condições através de políticas públicas comprometidas, gestões escolares inovadoras e comunidades educativas dispostas a experimentar novos caminhos sem desconsiderar as limitações reais do contexto brasileiro.

Referências

- Guimarães, U. A., da Silva, J. J., Araújo, J. D. S. S., Pereira, F. S. V., & Gomes, P. R. B. (2023). Desafios enfrentados pelo corpo docente no trabalho com o ensino híbrido como metodologia ativa. *RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218*, 4(8), e473565-e473565. <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/3565>
- Mâcedo, M. (2025). Metodologias ativas e os desafios enfrentados pelo docente. *Revista Educação Contemporânea*, 2(5), 3428-3437.
- <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/reca/article/view/863> Machado, F. B., Costa, N. M., Gomes, E. R. V., Silva, F. C. M., & Feitosa, J. A. F. (2022).
- Metodologias ativas de aprendizagem: avanços e desafios no ensino superior. *REDES*, 2(1), 60-70. <https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/5943>
- Moreira, M. D. A. L., Zanelato, F. L., Callegari, M. C., Gregório, M. M., Bassini, M., de Azevedo Lima, S., & Santos, S. M. A. V. (2024). Metodologias ativas na educação: desafios e oportunidades para o docente na transformação do ensino. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 16(10), e5943-e5943. <https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/5943>

Silva, A. M. F., do Nascimento, A. L. T., Uribe, A. V. S., de Moura, C. C., Tomaz, I. D. M., de Souza, L. V. S., & Santos, S. M. A. V. (2024). Metodologias ativas e o papel do docente na educação contemporânea. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, 13(2), e1243-e1243. <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1243>