METODOLOGIAS ATIVAS E PRÁXIS PEDAGÓGICA: REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ACTIVE METHODOLOGIES AND PEDAGOGICAL PRAXIS: REORGANIZATION OF TEACHER WORK AND POSSIBILITIES IN BASIC EDUCATION

Autor 1EVELYN BORELI, PROF-EVE@HOTMAI.COM. **Autor 2 ROSELY FACHINETTE BORELI, PROF-BOFAC@HOTMAIL.COM.**

Resumo: Este artigo analisa a incorporação das metodologias ativas no cotidiano da Educação Básica, problematizando a transição do modelo instrucional tradicional para práticas pautadas no protagonismo discente e na mediação docente. O objetivo principal consiste em investigar de que maneira a reorganização do trabalho pedagógico reconfigura a ação do professor e os processos de ensino-aprendizagem. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter exploratório-descritivo, fundamentada na pesquisa bibliográfica integrativa nas bases CAPES e SciELO, alinhada à reflexão sobre a prática docente. A fundamentação teórica ancora-se nos pressupostos de Freire (1996), Bacich e Moran (2018), Berbel (2011) e Tardif (2002). Os resultados indicam que a adoção das metodologias ativas supera o mero emprego instrumental de recursos tecnológicos ou técnicas isoladas, exigindo uma redefinição epistemológica do fazer pedagógico. Conclui-se que o êxito dessas abordagens depende do fortalecimento de programas de formação continuada e do efetivo suporte às condições materiais e estruturais do trabalho docente nas redes de ensino.

Palavras-chave: Autonomia Discente. Mediação de Aprendizagem. Formação Continuada. Inovação Escolar. Planejamento Curricular.

Abstract: This article analyzes the incorporation of active methodologies into the daily routine of Basic Education, problematizing the necessary transition from traditional instructional models to pedagogical practices centered on student agency and reflective teacher mediation. The main objective is to investigate how the reorganization of pedagogical work reconfigures teacher action and teaching-learning processes within the school context. Methodologically, a qualitative approach with an exploratory-descriptive character was adopted, grounded in an integrative literature review across the CAPES and SciELO databases, closely aligned with reflection on teaching practice. The theoretical framework relies on the conceptual assumptions of Freire (1996), Bacich and Moran (2018), Berbel (2011), and Tardif (2002). The results indicate that the effective adoption of active methodologies transcends the mere instrumental use of technological resources or isolated classroom techniques, requiring an epistemological redefinition of educational practice. It concludes that the success of these innovative approaches depends on strengthening continuing education programs for teachers and providing effective support for the material and structural conditions of teaching work across school systems.

Keywords: Student agency. Learning mediation. Continuing training. School innovation. Curriculum planning.

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais, culturais e tecnológicas contemporâneas tensionam profundamente a instituição escolar, exigindo novos contornos para o ato de ensinar e aprender. No centro desse debate, as metodologias ativas emergem não apenas como alternativas metodológicas, mas como imperativos ético-pedagógicos voltados ao desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da reflexão propositiva por parte dos estudantes.

Tradicionalmente, a educação escolar esteve associada à transmissão unilateral de conteúdos, na qual o professor figura como detentor exclusivo do conhecimento e o aluno assume postura passiva. Essa concepção, denominada por Freire (1996) como *bancária*,

revela-se insuficiente diante das demandas de sujeitos hiperconectados e expostos a fluxos contínuos de informação. Contudo, a superação desse paradigma não ocorre de forma automática com a inserção de tecnologias ou dinâmicas pontuais; requer, antes, uma reestruturação consciente da práxis docente.

Frente a esse panorama, delimita-se a seguinte questão de pesquisa: de que modo a mobilização de metodologias ativas reconfigura o trabalho pedagógico no âmbito da Educação Básica e quais são os principais desafios enfrentados pelos professores na consolidação dessas práticas?

O objetivo deste artigo é analisar as contribuições e os tensionamentos decorrentes da implementação de metodologias ativas na prática pedagógica, considerando a centralidade da mediação docente e os condicionantes da rotina escolar. Justifica-se a relevância do estudo pela necessidade de superar visões meramente instrumentalistas das metodologias ativas, avançando em direção a uma reflexão crítica articulada aos saberes da experiência docente (TARDIF, 2002).

2 MATERIAL E MÉTODOS

2.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza básica e objetivo exploratório-descritivo, fundamentado no procedimento técnico da pesquisa bibliográfica (GIL, 2017). Conforme aponta Minayo (2012), a investigação qualitativa permite debruçar-se sobre o universo de significados, motivações, aspirações, valores e atitudes que integram o cotidiano e as dinâmicas da realidade educacional.

2.2 Metodologia da pesquisa

Para a constituição do *corpus* analítico, realizou-se um levantamento bibliográfico sistemático em duas bases de dados acadêmicas de referência nacional: a biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A delimitação temporal compreendeu produções publicadas entre os anos de 2011 e 2024, intervalo que marca a consolidação do debate sobre inovação pedagógica e diretrizes curriculares voltadas às abordagens ativas no Brasil.

A coleta de dados operacionalizou-se a partir da combinação de descritores em língua portuguesa, articulados mediante o uso dos operadores booleanos *AND* e *OR*. Definiram-se as seguintes equações de busca principais:

1. "metodologias ativas" *AND* "prática pedagógica" *AND* "educação básica";
2. "metodologias ativas" *AND* "formação de professores";
3. "autonomia discente" *OR* "protagonismo" *AND* "mediação docente".

A aplicação dessas combinações nos mecanismos de busca resultou no mapeamento inicial de 138 trabalhos (84 no Portal de Periódicos CAPES e 54 na plataforma SciELO). O processo de seleção e refinamento seguiu um fluxo estruturado em três etapas sucessivas:

- *1ª Etapa (Triagem de duplicatas e títulos):* Identificação e remoção de 22 registros duplicados entre as bases. Em seguida, realizou-se a leitura dos títulos e resumos dos 116 artigos remanescentes, aplicando-se como critério de exclusão pesquisas focadas exclusivamente no Ensino Superior ou em contextos não escolares. Esta fase resultou no descarte de 68 trabalhos.
- *2ª Etapa (Elegibilidade e leitura integral):* Leitura na íntegra dos 48 artigos pré-selecionados, avaliando-se a relevância temática, o rigor analítico e a contribuição direta para a compreensão da reorganização do trabalho docente.
- *3ª Etapa (Inclusão definitiva):* Seleção final de 16 artigos científicos aderentes ao escopo da pesquisa, os quais constituíram a base empírico-teórica direta do estudo, integrando-se aos livros de referência teórica clássica (como Freire, Tardif, Bacich e Moran).

O tratamento do material bibliográfico ancorou-se nos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), operacionalizada em três fases: a pré-análise (leitura flutuante e constituição do *corpus*); a exploração do material (codificação e categorização temática); e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação crítica à luz da práxis pedagógica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão da literatura e a reflexão sobre o trabalho pedagógico permitiram sistematizar a discussão em dois eixos fundamentais: a redefinição do papel dos sujeitos no espaço educativo e os limites infraestruturais e formativos enfrentados pela docência.

3.1 O protagonismo discente e a ressignificação da mediação docente

3.1.1 A Sala de Aula Invertida na Educação Básica

A Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*) reconfigura a dinâmica tradicional de ensino ao inverter a sequência lógica do trabalho pedagógico. Conforme sintetizam Bergmann e Sams (2016), a transmissão inicial de conteúdos e conceitos — historicamente realizada no espaço físico da sala de aula — passa a ocorrer previamente, em ambiente extraclasse, por meio de videoaulas, leituras direcionadas, *podcasts* ou materiais digitais interativos. O tempo de aula presencial é, então, preservado para atividades de alta complexidade cognitiva, como a resolução de problemas, o debate crítico, a aplicação prática de conceitos e o trabalho colaborativo sob a mediação direta do professor.

No contexto da Educação Básica, a aplicação da Sala de Aula Invertida exige um planejamento intencional para evitar a mera transferência do modelo expositivo para a tela (VALENTE, 2014). Quando bem estruturada, essa abordagem favorece o desenvolvimento da autonomia e do ritmo próprio de aprendizagem do estudante, que pode revisar os conteúdos quantas vezes forem necessárias antes do encontro presencial. Contudo, na realidade das escolas públicas, o docente precisa considerar as assimetrias no acesso às tecnologias digitais, disponibilizando alternativas analógicas — como roteiros de estudo e guias impressos — para assegurar a equidade no processo formativo.

3.1.2 Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Construção do Raciocínio Crítico

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP ou *Problem-Based Learning* - PBL) ancora-se no princípio de que a aprendizagem é impulsionada pela necessidade de compreender e resolver um problema real ou plausível. Diferente dos exercícios tradicionais aplicados ao final de uma unidade didática para testar a fixação de conteúdo, a ABP coloca o problema no ponto de partida da investigação pedagógica (SOUZA; DOURADO, 2015).

Na prática da Educação Básica, o professor apresenta uma situação-problema mal estruturada, contextualizada e desafiadora, relacionada à realidade social, científica ou cultural dos estudantes. Em pequenos grupos, os alunos analisam o cenário, identificam o que já sabem, formulam hipóteses e delimitam as lacunas de conhecimento necessários para equacionar a questão (RIBEIRO, 2008). O papel do docente deixa de ser o de provedor imediato de respostas para atuar como tutor e provocador, formulando perguntas reflexivas que conduzam os estudantes à busca autônoma de dados e à fundamentação de

suas conclusões. Essa metodologia desenvolve competências socioemocionais cruciais, como escuta empática, negociação de pontos de vista e tomada de decisão fundamentada.

3.1.3 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj) e a Interdisciplinaridade

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj) destaca-se por engajar os estudantes na investigação aprofundada de um tema amplo e complexo durante um período prolongado, culminando na elaboração e apresentação pública de um produto concreto ou solução aplicável à comunidade (BENDER, 2014). O cerne dessa abordagem é a conexão direta entre o currículo escolar e as demandas do mundo real.

Como aponta Hernández (1998), a pedagogia de projetos rompe com a fragmentação disciplinar, permitindo que diferentes campos do saber (como Matemática, Ciências, Linguagens e História) convirjam para a compreensão de um objeto comum. Na Educação Básica, a ABProj desdobra-se em etapas rigorosas de planejamento, pesquisa de campo, testagem, prototipagem e autoavaliação. Ao enfrentarem desafios reais — como o diagnóstico de um problema ambiental no bairro ou a criação de uma campanha de conscientização sobre saúde mental —, os alunos desenvolvem o protagonismo ético, a responsabilidade coletiva e a percepção de que os conhecimentos escolares possuem utilidade social e transformadora.

As metodologias ativas deslocam o foco do ensino centralizado no professor para o processo de aprendizagem centrado no aluno (BACICH; MORAN, 2018). Estratégias como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Sala de Aula Invertida e a Aprendizagem Baseada em Projetos pressupõem que o estudante investigue, formule hipóteses, colabore e tome decisões.

Todavia, o protagonismo discente não anula a figura do professor; ao contrário, torna a mediação pedagógica mais complexa. Conforme Berbel (2011), o docente deixa de ser o expositor central para atuar como designer de experiências de aprendizagem, formulando perguntas disparadoras e acompanhando as percursos individuais e coletivos das turmas.

Quadro 1 – Síntese das transformações na relação pedagógica.

Ensino Tradicional	Abordagem por Metodologias Ativas
Papel do aluno: Receptor passivo de conteúdos	Papel do aluno: Sujeito ativo, investigador e colaborador
Papel do Professor: Transmissor e detentor do saber	Papel do Professor: Mediador, orientador e planejador de rotas
Avaliação: Somativa e focada na	Avaliação: Formativa, processual e

memorização	autoavaliativa

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Bacich e Moran (2018).

Essa transição exige do docente o abandono do controle rígido do tempo e do espaço da aula, abrindo margem para o imprevisível e para a escuta atenta dos caminhos traçados pelos estudantes.

3.2 Desafios estruturais e a formação docente continuada

Apesar do potencial emancipatório, a incorporação das metodologias ativas enfrenta obstáculos significativos nas redes públicas e privadas de ensino. O primeiro entrave refere-se à visão reducionista que confunde metodologia ativa com uso exclusivo de tecnologias digitais de última geração. Como lembram Kenski (2012) e Moran (2018), a "atividade" da metodologia reside na postura cognitiva e reflexiva do sujeito, e não no dispositivo empregado.

Além disso, destacam-se a precarização das condições de trabalho docente, a carga horária excessiva em sala de aula, a escassez de tempo para planejamento colaborativo e a inadequação dos espaços físicos escolares, projetados majoritariamente sob o modelo enfileirado tradicional.

Outro ponto crítico é a formação inicial e continuada. Grande parte das licenciaturas ainda opera em moldes predominantemente expositivos, gerando um descompasso entre a teoria acadêmica e as exigências da prática escolar cotidiana. Tardif (2002) ressalta que os saberes docentes são plurais e nutridos pela experiência prática; portanto, programas de formação continuada precisam constituir-se como espaços de reflexão sobre a própria prática (*práxis*), e não como meros treinamentos instrucionais.

3.2.1 Assimetrias de Infraestrutura entre as Redes Pública e Privada

A viabilidade prática das metodologias ativas esbarra, primordialmente, nas profundas desigualdades estruturais que marcam o sistema educacional brasileiro. Enquanto parcelas do ensino privado dispõem de salas de aula flexíveis, laboratórios multidisciplinares e conectividade de alta velocidade, uma fração expressiva das escolas públicas enfrenta carências elementares de infraestrutura física e de insumos pedagógicos básicos.

Como adverte Libâneo (2012), a inovação pedagógica não ocorre no vazio institucional; ela depende de condições materiais de suporte. Exigir do docente a implementação de abordagens ativas — como a Sala de Aula Invertida ou a Aprendizagem Baseada em Projetos — sem garantir o acesso

universal à internet, equipamentos funcionais e espaços arquitetônicos que permitam o trabalho em pequenos grupos resulta na responsabilização individual do professor por falhas estruturais do sistema.

3.2.2 A Superlotação das Salas de Aula e o Desafio da Mediação Individualizada

Outro obstáculo de ordem operacional refere-se ao quantitativo de estudantes por turma na Educação Básica, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das redes públicas. As metodologias ativas exigem do docente uma postura de acompanhamento itinerante, escuta qualificada e avaliação formativa contínua dos percursos individuais e coletivos de aprendizagem.

Contudo, ao gerir turmas que frequentemente ultrapassam 35 ou 40 alunos, o professor é compelido a priorizar dinâmicas de controle disciplinar e regulação do espaço em detrimento da mediação customizada. A sobrecarga decorrente da rotina com turmas numerosas reduz a exequibilidade de projetos investigativos de longa duração, levando muitos educadores a retornarem, por sobrevivência pedagógica, ao modelo expositivo tradicional, de controle mais previsível.

3.2.3 Intensificação do Trabalho Docente, Pluriemprego e a Síndrome de Burnout

A análise do trabalho docente exige reconhecer os processos de intensificação e precarização que afetam a saúde física e mental dos professores. Conforme apontam as pesquisas de Gatti (2017), a remuneração defasada força uma parcela significativa dos profissionais da Educação Básica ao pluriemprego — desdobrando-se em duas ou três jornadas de trabalho em diferentes estabelecimentos de ensino ou redes para compor sua renda familiar.

Essa fragmentação da jornada inviabiliza o tempo extraclasse necessário para o planejamento de aulas ativas, a criação de problemas reais para a ABP ou a correção criteriosa de produções autorais dos estudantes. Como consequência da sobrecarga de trabalho, da cobrança por metas institucionais e do sentimento de impotência diante das demandas escolares, manifesta-se com frequência crescente a Síndrome de Burnout no magistério.

Codo (1999) conceitua o *burnout* na educação como a "síndrome da desistência do educador", caracterizada pela exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização profissional no trabalho. Docentes acometidos pelo esgotamento psíquico encontram-se em estado de sobrevivência

laboral, apresentando baixa disposição subjetiva e cognitiva para arriscar novas metodologias ou romper com rotinas automatizadas. Assim, a adesão sustentável às metodologias ativas requer, incontornavelmente, políticas públicas de valorização salarial, fixação do professor em uma única escola e atenção integral à saúde mental do trabalhador da educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas representam caminhos promissores para a consolidação de uma educação crítica, participativa e alinhada às demandas do século XXI. Contudo, sua efetivação na Educação Básica não depende unicamente da adesão individual do professor, mas de uma reestruturação ampla das políticas educacionais.

Evidenciou-se que a adoção dessas metodologias exige ressignificar a identidade profissional docente, compreendendo a mediação como ação intencional e rigorosa do ponto de vista teórico-metodológico. Para que o protagonismo discente se materialize, é indispensável assegurar ao professor tempo de planejamento, infraestrutura adequada e espaços de formação permanente pautados na reflexão sobre o cotidiano da sala de aula.

Espera-se que este estudo contribua para os debates sobre a renovação das práticas pedagógicas, estimulando novas pesquisas que investiguem os impactos de abordagens ativas na aprendizagem e na permanência escolar.

REFERÊNCIAS

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

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

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação**: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE/UnB, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho

docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. DOI: https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO01.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Hebrus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)**: uma alternativa para o ensino de graduação. São Carlos: UFSCar, 2008.

SOUZA, Flávia Cristina de; DOURADO, Luiz Fernandes. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de ensino-aprendizagem e suas contribuições para a educação básica. **Revista Edumaths**, v. 5, n. 1, p. 35-50, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada na sala de aula invertida. **Revista Ensino Superior Unicamp**, ed. especial, p. 32-42, 2014.