

# O PROFESSOR COMO DESIGNER DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

THE TEACHER AS A DESIGNER OF LEARNING EXPERIENCES

Ciências Humanas • 23/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/776885406](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/776885406)

---

Allysson Barbosa Fernandes

---

## RESUMO

A investigação teve por objetivo analisar como a literatura recente apresentou o professor como planejador de experiências de aprendizagem ativas, considerando a relação entre metodologias ativas, flexibilidade didática, participação dos estudantes e condições institucionais para inovação pedagógica. O texto concentrou-se na redefinição do trabalho docente em contextos de ensino que demandaram maior participação discente, organização de percursos formativos mais flexíveis e atenção à diversidade presente na sala de aula. Do ponto de vista metodológico, realizou-se pesquisa bibliográfica, baseada na consulta, seleção e análise interpretativa de artigos científicos localizados na base SciELO, com uso de descritores relacionados ao tema e critérios de pertinência, atualidade e aderência ao problema investigado. Os resultados indicaram que o professor não perdeu centralidade no processo educativo, mas passou a desempenhar funções mais diretamente ligadas ao planejamento, à mediação pedagógica e à criação de condições de aprendizagem. Verificou-se, ainda, que a participação dos estudantes dependeu de escolhas didáticas consistentes, de propostas mais flexíveis e de formação docente contínua, além de suporte institucional compatível com as exigências da inovação pedagógica. Concluiu-se, portanto, que a renovação das práticas de ensino não se sustentou apenas na adoção de técnicas, mas na articulação entre mediação, heterogeneidade da turma e condições concretas de trabalho.

**Palavras-chave:** mediação pedagógica; protagonismo discente; heterogeneidade; acessibilidade; engajamento.

## ABSTRACT

The study aimed to analyze how recent literature has presented the teacher as a planner of active learning experiences, considering the

relationship among active methodologies, didactic flexibility, student participation, and institutional conditions for pedagogical innovation. The text focused on the redefinition of teaching work in educational contexts that required greater student participation, the organization of more flexible learning pathways, and attention to the diversity present in the classroom. From a methodological standpoint, a bibliographic study was carried out, based on the consultation, selection, and interpretative analysis of scientific articles found in the SciELO database, using descriptors related to the theme and criteria of relevance, recency, and adherence to the research problem. The results indicated that the teacher did not lose centrality in the educational process, but rather came to perform functions more directly linked to planning, pedagogical mediation, and the creation of learning conditions. It was also found that student participation depended on consistent didactic choices, more flexible proposals, and continuous teacher education, in addition to institutional support compatible with the demands of pedagogical innovation. It was therefore concluded that the renewal of teaching practices was not sustained solely by the adoption of techniques, but by the articulation among mediation, classroom heterogeneity, and concrete working conditions. pedagogical mediation; student protagonism; heterogeneity; accessibility; engagement.

**Keywords:** pedagogical mediation; student protagonism; heterogeneity; accessibility; engagement.

## **INTRODUÇÃO**

Nas discussões educacionais recentes, observou-se crescente valorização de práticas pedagógicas voltadas à participação dos estudantes e à reorganização do trabalho docente. Nesse contexto, o

presente artigo delimitou-se à análise do professor como planejador de experiências de aprendizagem ativas, com atenção à flexibilidade didática, à participação discente e às condições institucionais necessárias à inovação pedagógica. O tema foi circunscrito ao campo da docência e das metodologias ativas, com foco em estudos que permitiram compreender como o papel do professor vem sendo redefinido diante da exigência de práticas mais interativas e inclusivas.

A escolha desse tema justificou-se pela necessidade de examinar com maior precisão a função docente em propostas pedagógicas que se afastam do modelo exclusivamente expositivo. A motivação da pesquisa decorreu da constatação de que, embora as metodologias ativas tenham ganhado espaço no debate educacional, ainda persistem leituras que as associam à diminuição da relevância do professor ou à simples substituição de técnicas tradicionais por atividades mais dinâmicas. Tornou-se, portanto, pertinente investigar como a literatura recente tem caracterizado a atuação docente nesse cenário.

A questão principal da pesquisa foi formulada nos seguintes termos: 'De que modo a literatura recente caracterizou o professor como planejador de experiências de aprendizagem ativas, considerando a relação entre metodologias ativas, flexibilidade didática, participação dos estudantes e condições institucionais para inovação pedagógica?'. A partir dessa pergunta, buscou-se compreender como os estudos analisados descreveram a reorganização do trabalho docente e quais elementos foram apontados como necessários para a efetivação de práticas pedagógicas participativas.

O objetivo geral do artigo consistiu em analisar como a literatura recente apresentou o professor como planejador de experiências de aprendizagem ativas. Como objetivos específicos, pretendeu-se examinar a redefinição do papel docente nas práticas centradas na participação discente, discutir a relação entre metodologias ativas, flexibilidade didática e envolvimento dos estudantes, e analisar de que modo a formação docente e as condições institucionais interferem na implementação de propostas pedagógicas inovadoras.

Para atender a esses propósitos, adotou-se a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico central. O estudo foi desenvolvido por meio da consulta, seleção e análise de artigos científicos já publicados, com ênfase em produções recentes relacionadas a 'planejamento docente', 'metodologias ativas', 'aprendizagem ativa', 'formação de professores', 'flexibilidade didática', 'participação discente' e 'DUA'. A busca foi realizada na base SciELO, com uso de descritores curtos e combinações simples, seguidos de leitura exploratória, seleção temática e análise interpretativa. Esse percurso permitiu reunir referenciais teóricos diretamente vinculados ao problema investigado e organizar o artigo de forma coerente com os objetivos propostos.

A análise desenvolvida mostrou-se necessária porque a reorganização do trabalho docente não ocorreu apenas no plano do discurso educacional, mas envolveu mudanças no planejamento, na mediação e na gestão da aprendizagem. Nesse sentido, buscou-se demonstrar que a docência, em contextos de aprendizagem ativa, não foi esvaziada, mas reconfigurada. Também se procurou evidenciar que a participação dos estudantes depende de escolhas

didáticas consistentes, de maior flexibilidade no ensino e de condições institucionais que sustentem a prática pedagógica.

Por fim, o artigo foi organizado em três capítulos analíticos, além desta introdução, da metodologia, dos 'Resultados e discussões' e das considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado 'O professor como planejador de experiências de aprendizagem ativas', examinou a redefinição do papel docente. O segundo, 'Metodologias ativas, flexibilidade didática e participação dos estudantes', discutiu a relação entre organização do ensino e envolvimento discente. O terceiro, 'Formação docente e condições institucionais para inovação pedagógica', analisou as exigências formativas e os fatores institucionais que interferem na implementação dessas propostas.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi desenvolvida por meio de investigação bibliográfica, escolhida por ser adequada à análise de produções acadêmicas já publicadas sobre o papel do professor como planejador de experiências de aprendizagem, metodologias ativas, flexibilidade didática, participação discente e formação docente. Esse procedimento permitiu reunir referenciais teóricos diretamente vinculados aos objetivos do artigo, especialmente para examinar como a literatura recente tem tratado a reorganização da docência para além da simples transmissão de conteúdos.

Do ponto de vista conceitual, a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela consulta, seleção e análise de materiais já publicados, com a finalidade de interpretar determinado problema a partir da produção acadêmica existente. No presente artigo, essa metodologia foi aplicada como eixo efetivo de construção do texto, e

não apenas como etapa inicial de levantamento. Assim, os estudos selecionados serviram de base para comparar argumentos, identificar aproximações entre autores e organizar os três tópicos analíticos desenvolvidos ao longo do artigo. Nessa direção, Narciso e Santana (2025) assinalam que a coleta de dados, em pesquisas dessa natureza, deve ocorrer de modo sistemático, com apoio de bibliotecas físicas e digitais, bases de dados acadêmicas e editoras especializadas. Os autores também ressaltam que, durante esse processo, conceitos-chave, métodos e enfoques precisam ser identificados e organizados tematicamente, de modo a favorecer a comparação entre as propostas analisadas.

O percurso metodológico foi organizado em etapas sucessivas. Primeiro, definiu-se o recorte temático do estudo, concentrado na docência como planejamento de experiências de aprendizagem ativas. Em seguida, foram estabelecidos os três eixos de análise: 'O professor como planejador de experiências de aprendizagem ativas', 'Metodologias ativas, flexibilidade didática e participação dos estudantes' e 'Formação docente e condições institucionais para inovação pedagógica'. Depois disso, realizou-se o levantamento dos materiais, a leitura exploratória dos textos localizados, a seleção dos estudos mais aderentes ao tema e, por fim, a leitura analítica e interpretativa das produções escolhidas.

Como instrumento de busca, utilizou-se a SciELO, biblioteca eletrônica que reúne periódicos científicos e disponibiliza, em acesso aberto, artigos acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento, com forte presença de publicações ibero-americanas e brasileiras. Sua função, nesta pesquisa, consistiu em localizar estudos pertinentes ao tema, com acesso facilitado a textos científicos completos e a informações básicas de identificação das obras.

As palavras-chave foram definidas com formulações curtas, para evitar dispersão excessiva dos resultados e ampliar a precisão da busca. Utilizaram-se os descritores 'planejamento docente', 'metodologias ativas', 'aprendizagem ativa', 'formação de professores', 'flexibilidade didática', 'participação discente' e 'DUA'. Essas expressões foram escolhidas porque correspondiam diretamente aos conceitos centrais do artigo e permitiram localizar estudos mais próximos do problema investigado.

Quanto aos critérios de inclusão, priorizaram-se artigos científicos com aderência direta ao tema, acesso ao texto completo, pertinência teórica para os objetivos do estudo e publicação recente, sobretudo entre 2022 e 2025, de modo a contemplar discussões atuais sobre docência, participação discente e inovação pedagógica. Foram incluídos textos que abordavam o professor como mediador, planejador ou organizador de experiências de aprendizagem, bem como estudos sobre DUA e formação docente relacionados à flexibilização do ensino. Em contrapartida, foram excluídos materiais duplicados, textos sem acesso integral, publicações distantes do campo educacional e estudos que mencionavam metodologias ativas apenas de forma lateral, sem contribuição efetiva para o foco do artigo.

As metodologias mencionadas pelos autores foram aplicadas na formação do artigo por meio de um processo de seleção, comparação e organização temática dos argumentos. A leitura dos textos não teve finalidade apenas descritiva. Ela permitiu identificar conceitos recorrentes, distinguir ênfases analíticas e estruturar os capítulos a partir das convergências e diferenças entre os estudos. Desse modo, as formulações encontradas na literatura foram utilizadas para sustentar a análise do papel docente, da flexibilidade

didática e da formação continuada, permitindo que o artigo fosse construído como síntese interpretativa de um conjunto de produções acadêmicas, e não como simples reunião de citações.

Por fim, a metodologia adotada mostrou-se compatível com os objetivos da pesquisa porque possibilitou reunir material teórico pertinente, examinar os principais enfoques do tema e organizar o artigo com base em critérios de relevância, atualidade e coerência analítica. Além disso, o uso de busca sistemática em base digital e a organização temática das leituras seguiram lógica próxima àquela descrita em trabalhos recentes sobre metodologias científicas, o que reforçou a consistência do percurso adotado.

## **PROFESSOR COMO PLANEJADOR DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM ATIVAS**

À medida que se desloca o foco do ensino expositivo para propostas centradas na participação discente, o papel do professor deixa de se restringir à apresentação linear de conteúdos e passa a envolver a organização intencional de experiências de aprendizagem. Omachi, Silva e Cunha (2025) e Cunha *et al.* (2024) são enfáticos ao indicar que, nas metodologias ativas, a docência se redefine como trabalho de orientação, acompanhamento e estruturação do percurso formativo. Nessa mesma direção, Medeiros *et al.* (2022) sustentam que a mediação docente é decisiva para que o estudante atue de modo intencional na construção do conhecimento. Assim, o professor não desaparece do centro da ação pedagógica; o que se altera é a natureza de sua centralidade, agora menos vinculada ao comando unilateral da aula e mais ligada à criação de condições didáticas para que os estudantes pensem, atuem, relacionem informações e elaborem respostas.

Além disso, essa reconfiguração exige reconhecer que planejar experiências de aprendizagem não equivale a apenas selecionar técnicas mais dinâmicas. Omachi, Silva e Cunha (2025) observam que o planejamento demanda objetivos definidos, organização das etapas da atividade e clareza sobre o percurso que os estudantes deverão realizar. Em diálogo com essa posição, Cunha *et al.* (2024) acrescentam que o professor precisa escolher estratégias, propor problemas e acompanhar como os alunos participam ao longo do processo. Medeiros *et al.* (2022), por sua vez, reforçam que a organização pedagógica depende de ofertas planejadas pelo docente, sem as quais o protagonismo discente tende a ser apenas nominal. Desse modo, o professor como planejador de experiências não improvisa a aprendizagem: ele estrutura contextos, define mediações e antecipa obstáculos para tornar o envolvimento discente intelectualmente produtivo.

Sob esse prisma, a mediação docente adquire densidade maior quando vinculada à heterogeneidade da turma. Telles, Rios e Queiroz (2025) mostram que o DUA contribui precisamente para esse ponto, ao oferecer suporte para o planejamento de aulas que considerem diferentes possibilidades de participação, evitando propostas rígidas e homogêneas. Já Cunha *et al.* (2024) ressaltam que o professor precisa valorizar a escuta dos estudantes, considerar suas experiências prévias e conduzir interações que favoreçam autonomia e reflexão. Há, portanto, um ponto de aproximação entre os autores: planejar experiências de aprendizagem implica ler a turma, interpretar seus modos de participação e ajustar o percurso didático. Em contrapartida, Telles, Rios e Queiroz (2025) avançam ao explicitar que a flexibilidade não deve ser pensada apenas como recurso metodológico, mas como princípio de inclusão pedagógica

desde a concepção da aula. Conforme afirmam Telles, Rios e Queiroz (2025):

*Consiste em um constructo teórico-prático que viabiliza ao professor planejar aulas inclusivas a partir da criação de atividades flexíveis, que permitem aos estudantes participarem dentro de suas possibilidades e potencialidades (Telles, Rios; Queiroz, 2025, p. 2).*

Por conseguinte, a noção de professor como planejador de experiências de aprendizagem ativas não se sustenta sem a articulação entre mediação, flexibilidade e leitura concreta do grupo. Omachi, Silva e Cunha (2025) assinalam que a escolha metodológica depende das características da turma e das condições reais da sala de aula, o que impede compreender as metodologias ativas como fórmulas universalmente aplicáveis. Esse argumento dialoga com Telles, Rios e Queiroz (2025), para quem o planejamento deve abranger execução e avaliação, e não apenas a preparação inicial da atividade. Em complemento, Cunha *et al.* (2024) observam que o professor precisa articular teoria e prática em situações de ensino que efetivamente mobilizem o estudante. Nota-se, então, um contraponto relevante: enquanto alguns enfoques enfatizam a mediação e o protagonismo, outros evidenciam que tais elementos só produzem efeitos quando acompanhados de desenho didático coerente com o contexto da turma.

Por outro lado, a valorização do professor como organizador de experiências de aprendizagem não significa retorno a uma docência

controladora. Medeiros *et al.* (2022) insistem que a mediação, em contextos ativos, deve apoiar o estudante na construção do conhecimento, e não recolocar o docente como fonte exclusiva de saber. De modo semelhante, Omachi, Silva e Cunha (2025) indicam que esse trabalho inclui curadoria, condução de tarefas e elaboração de situações que favoreçam problematização e sistematização. Cunha *et al.* (2024), entretanto, acrescentam uma nuance significativa ao destacar a escuta, a valorização das experiências estudantis e a condução de interações como dimensões do trabalho pedagógico. Nesse sentido, o professor não apenas planeja tarefas; ele organiza ambientes de aprendizagem nos quais o estudante pode agir com maior consciência, sem que isso elimine a responsabilidade docente sobre a direção intelectual da aula.

Por fim, a literatura analisada permite afirmar que o professor, nas experiências de aprendizagem ativas, exerce papel central na organização do ensino. Os estudos destacam que esse trabalho envolve planejamento orientado por objetivos, escolha de estratégias, consideração das características da turma e construção de percursos mais acessíveis e flexíveis. Também se evidencia que a atuação docente, nesse contexto, exige formação contínua, sobretudo porque a passagem de modelos transmissivos para práticas centradas na participação discente demanda novas formas de mediação pedagógica. Em síntese, o professor como planejador de experiências de aprendizagem ativas não se limita à aplicação de métodos, mas interpreta o contexto, organiza o percurso formativo e cria condições para que a participação dos estudantes se traduza em elaboração intelectual efetiva.

**METODOLOGIAS ATIVAS, FLEXIBILIDADE DIDÁTICA E PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES**

Em oposição ao ensino centrado na reprodução de conteúdos, as metodologias ativas são apresentadas, pelos autores analisados, como alternativas pedagógicas que deslocam o estudante para uma posição de participação efetiva no processo formativo. Omachi, Silva e Cunha (2025) sustentam que essas metodologias articulam conhecimentos prévios e conteúdos científicos por meio de situações que exigem elaboração intelectual, enquanto Cunha *et al.* (2024) definem esse conjunto de práticas como propostas voltadas à participação, à autonomia e à construção do conhecimento. Na mesma direção, Medeiros *et al.* (2022) afirmam que tais métodos se contrapõem à transmissão de saberes e favorecem maior protagonismo discente. Desse modo, a atividade não se resume a dinamizar a aula, mas a reorganizar a relação entre ensinar, aprender e participar.

Além disso, a flexibilidade didática aparece como elemento decisivo para que a participação dos estudantes não seja apenas declarada, mas efetivamente incorporada à prática pedagógica. Cunha *et al.* (2024) observam que as metodologias ativas se caracterizam por propostas flexíveis, interligadas e, em alguns casos, híbridas, nas quais a aprendizagem se desenvolve por colaboração, problematização e vínculo com situações reais. Em complemento, Omachi, Silva e Cunha (2025) argumentam que a noção de atividade envolve argumentação, levantamento de hipóteses, prototipagem e sistematização, o que exige interação contínua entre professor e estudantes. Já Telles, Rios e Queiroz (2025) acrescentam que a flexibilização curricular reduz barreiras à aprendizagem e torna a participação mais compatível com a heterogeneidade da turma.

Por essa perspectiva, a centralidade do estudante não pode ser confundida com abandono da condução pedagógica. Ao contrário,

Medeiros *et al.* (2022) mostram que a participação discente ocorre em propostas mediadas, nas quais o estudante se apropria do conhecimento a partir de percursos organizados pelo trabalho docente. Em consonância com essa leitura, Cunha *et al.* (2024) assinalam que o aluno deve agir de forma direta, crítica e reflexiva, e não apenas receber informações. Telles, Rios e Queiroz (2025), por sua vez, mostram que práticas orientadas pelo DUA ampliam as formas de apresentação, interação e comunicação, favorecendo o envolvimento com os conteúdos. Assim, a flexibilidade não representa perda de direção, mas adequação consciente das estratégias às condições reais de aprendizagem.

Nesse sentido, a diversidade metodológica ganha relevo porque amplia as possibilidades de organizar a participação discente de acordo com objetivos, conteúdos e contextos específicos. Medeiros *et al.* (2022) identificam, nesse campo, estratégias como problematização, aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida e *team-based learning*, ao passo que Cunha *et al.* (2024) destacam que a variedade de metodologias consideradas ativas permite adaptar o ensino a diferentes áreas e situações educativas. Omachi, Silva e Cunha (2025) reforçam essa compreensão ao mostrar que os docentes associam essas metodologias à abertura de espaço para debate, formulação de soluções e construção de estratégias pelos próprios alunos. Portanto, a pluralidade de arranjos não dilui o conceito de metodologia ativa; antes, evidencia que a participação estudantil pode assumir configurações distintas, desde que preserve densidade intelectual e intencionalidade pedagógica. De acordo com Cunha *et al.*(2024):

*As metodologias ativas se caracterizam por propostas flexíveis, interligadas e, em alguns casos, híbridas, nas quais a aprendizagem se desenvolve por colaboração, problematização e vínculo com situações reais (Cunha et al., 2024, p. 9-11).*

Entretanto, os autores também assinalam que a participação dos estudantes não se produz de modo imediato. Omachi, Silva e Cunha (2025) observam que muitos alunos ainda estão habituados ao modelo transmissivo, o que exige adaptação gradual e propostas capazes de deslocá-los de uma postura passiva. Esse ponto introduz um contraponto relevante, pois relativiza a suposição de que bastaria adotar uma metodologia ativa para que o engajamento discente se efetivasse. Telles, Rios e Queiroz (2025) contribuem para esse debate ao mostrar que práticas com múltiplos meios de representação, ação, expressão e engajamento favorecem experiências de aprendizagem mais abertas à heterogeneidade, mas isso depende de planejamento consistente. Assim, a participação discente precisa ser construída por mediações sucessivas, e não presumida como efeito automático da escolha metodológica.

Em síntese, a literatura analisada permite afirmar que metodologias ativas, flexibilidade didática e participação dos estudantes estão diretamente articuladas. Os estudos mostram que essas metodologias exigem elaboração intelectual, colaboração, problematização e ampliação das formas de acesso, expressão e envolvimento com os conteúdos. Nesse sentido, a flexibilidade didática não deve ser entendida como simples variação de técnicas,

mas como princípio de organização do ensino voltado à participação qualificada dos estudantes e à construção de percursos de aprendizagem mais coerentes com a diversidade da turma.

## **FORMAÇÃO DOCENTE E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS PARA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

A discussão sobre inovação pedagógica exige reconhecer, antes de tudo, que a adoção de metodologias ativas não depende apenas de adesão discursiva a um vocabulário renovado de ensino. Omachi, Silva e Cunha (2025) afirmam que sua implementação requer formação docente específica, pois não basta ao professor conhecer genericamente a expressão; torna-se necessário saber propor problemas, conduzir interações e sustentar o trabalho pedagógico em sala. Nessa mesma direção, Cunha *et al.* (2024) observam que a ampliação do uso dessas metodologias demanda compreensão teórica e domínio de distintas possibilidades metodológicas. Assim, a inovação não pode ser reduzida a escolha de técnicas, mas pressupõe formação capaz de transformar a relação do docente com o planejamento, a mediação e a organização do ensino.

Além disso, os estudos analisados mostram que a formação docente precisa ser compreendida como processo contínuo, e não como etapa eventual de atualização. Medeiros *et al.* (2022) sustentam que esse desenvolvimento ocorre por vivências, leituras, pesquisas, discussões e participação em diferentes espaços formativos, ao passo que Omachi, Silva e Cunha (2025) assinalam que a experiência prática, na formação inicial e continuada, contribui para que o professor compreenda melhor as dificuldades dos estudantes e as possibilidades reais de aplicação das metodologias. Em complemento, Telles, Rios e Queiroz (2025) mostram que uma

formação pontual não basta para modificar a prática, sobretudo quando os professores ainda apresentam inseguranças e equívocos conceituais. Portanto, a formação docente, nesse campo, exige continuidade, experimentação orientada e revisão crítica da própria ação pedagógica.

Por conseguinte, a literatura também evidencia que as condições institucionais interferem diretamente na possibilidade de renovação do trabalho docente. Omachi, Silva e Cunha (2025) identificam o tempo como uma das principais limitações, uma vez que planejamento, execução, revisão de atividades e devolutiva aos estudantes demandam condições laborais que nem sempre estão disponíveis. Cunha *et al.* (2024), por sua vez, ampliam essa análise ao relacionar a adoção das metodologias ativas à organização curricular, ao cumprimento de conteúdos e ao uso adequado de recursos tecnológicos. Já Medeiros *et al.* (2022) acrescentam que resistências de professores formados em modelos tradicionais e dificuldades no manejo de tecnologias digitais também dificultam a efetivação de práticas inovadoras. Desse modo, a mudança pedagógica não depende exclusivamente da disposição individual do professor, mas de condições objetivas que sustentem sua atuação. De modo que Omachi, Silva e Cunha (2025) afirmam:

*Além da formação, o texto ressalta que a inovação pedagógica requer suporte estrutural e trabalho colaborativo, uma vez que a adoção de metodologias ativas depende não apenas do esforço individual do professor, mas também da organização escolar, dos recursos disponíveis e da participação da comunidade educativa. (Omachi; Silva; Cunha, 2025, p. 11, 17-18).*

Sob outro ângulo, os autores permitem perceber que há distribuição desigual dessas propostas entre níveis e áreas de ensino. Cunha *et al.* (2024) observam concentração de estudos e práticas no ensino superior, especialmente na área da Saúde, o que sugere circulação mais restrita dessas metodologias em outros segmentos. Nessa mesma linha, Medeiros *et al.* (2022) mostram que, na graduação em saúde, educação continuada e educação permanente aparecem como estratégias centrais de capacitação. Em contrapartida, Telles, Rios e Queiroz (2025) chamam atenção para a limitação da produção nacional sobre DUA e para a necessidade de ações formativas voltadas à Educação Básica. Há, portanto, um contraste significativo: enquanto alguns campos já contam com maior acúmulo de práticas e estudos, outros ainda carecem de investimento teórico, institucional e investigativo para viabilizar mudanças mais consistentes.

Entretanto, embora os autores coincidam ao enfatizar a centralidade da formação, suas contribuições não são idênticas. Medeiros *et al.* (2022) destacam oficinas, cursos, espaços de reflexão e recursos tecnológicos como meios de capacitação, enfatizando o

desenvolvimento profissional em serviço. Omachi, Silva e Cunha (2025), em contrapartida, insistem no vínculo entre formação e capacidade de lidar com situações concretas da sala de aula, como propor problemas e acompanhar o percurso discente. Já Telles, Rios e Queiroz (2025) enfatizam a necessidade de preparar o professor para planejar e executar aulas alinhadas a princípios inclusivos e universalistas. Assim, enquanto um eixo privilegia estratégias institucionais de qualificação, outro destaca a dimensão metodológica da docência e outro ainda acentua a exigência de práticas pedagógicas abertas à heterogeneidade.

Por fim, os estudos analisados indicam que a inovação pedagógica depende de formação continuada, suporte institucional e condições concretas de trabalho. Omachi, Silva e Cunha (2025) ressaltam a necessidade de preparo específico e de tempo compatível com as exigências do planejamento ativo. De modo semelhante, Cunha *et al.* (2024) destacam a ampliação da formação e da pesquisa, sobretudo na Educação Básica. Telles, Rios e Queiroz (2025) reforçam que práticas inclusivas exigem continuidade formativa, enquanto Medeiros *et al.* (2022) apontam a relevância de espaços permanentes de reflexão e capacitação. Assim, a formação docente e as condições institucionais devem ser compreendidas como bases articuladas para que a inovação pedagógica se realize de modo efetivo no cotidiano escolar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados indicaram que o professor, quando entendido como planejador de experiências de aprendizagem, passou a exercer função distinta daquela associada ao ensino expositivo. A literatura analisada mostrou que, nas metodologias ativas, a docência se

organiza menos pela transmissão de conteúdos e mais pela mediação de percursos formativos que exigem participação, elaboração intelectual e relação com problemas de aprendizagem. Nesse sentido, Omachi, Silva e Cunha (2025), Cunha *et al.* (2024), Telles, Rios e Queiroz (2025) e Medeiros *et al.* (2022) sustentam que a centralidade do professor permanece, mas assume forma vinculada ao planejamento, à mediação e à organização das condições de aprendizagem.

Esse resultado afasta a ideia de que metodologias ativas reduziriam a função docente. Ao contrário, os estudos mostram que a ampliação da participação estudantil exige maior intencionalidade pedagógica, definição de objetivos, escolha de estratégias e acompanhamento contínuo da turma. Assim, o professor deixa de ser apenas expositor e passa a atuar como organizador de experiências que articulam conteúdo, contexto e ação discente, conforme indicam Omachi, Silva e Cunha (2025) e Cunha *et al.* (2024).

Também se verificou que a flexibilidade didática constitui condição relevante para viabilizar a participação dos estudantes. A diversificação de estratégias, recursos e formas de interação não apareceu como simples variação metodológica, mas como resposta à heterogeneidade da turma e à necessidade de ampliar o acesso ao conhecimento. Telles, Rios e Queiroz (2025) demonstram que práticas orientadas pelo DUA favorecem múltiplos meios de representação, ação, expressão e engajamento. Em articulação com Cunha *et al.* (2024), esse dado reforça que a participação discente tende a se fortalecer quando o ensino rompe com formatos únicos e admite percursos diferenciados de aprendizagem.

Entretanto, os achados também indicaram que a participação dos estudantes não ocorre de forma imediata. Omachi, Silva e Cunha (2025) mostram que muitos alunos ainda estão vinculados a modelos transmissivos, o que dificulta a transição para práticas que exigem maior protagonismo intelectual. Esse aspecto ajuda a explicar por que a adoção de metodologias ativas nem sempre produz mudanças rápidas na postura discente. O engajamento, nesse caso, depende de reorganização gradual das rotinas escolares, das expectativas sobre a aula e das formas de interação entre professor, conhecimento e estudante.

No plano da formação docente, os resultados apontaram que a inovação pedagógica depende de preparação específica e continuada. Medeiros *et al.* (2022) indicam que esse processo envolve vivências, leituras, discussões e espaços de reflexão sobre a prática, enquanto Omachi, Silva e Cunha (2025) destacam a importância de vivenciar metodologias ativas na própria formação. Telles, Rios e Queiroz (2025), por sua vez, mostram que ações formativas pontuais não bastam para alterar a prática, sobretudo quando persistem inseguranças conceituais. Desse modo, a mudança metodológica não depende apenas de adesão teórica, mas de formação permanente vinculada às exigências reais do trabalho docente.

As limitações dos resultados também devem ser consideradas. O material analisado concentrou-se em estudos de contextos específicos, com destaque para o ensino superior e, especialmente, para a área da Saúde, como mostram Cunha *et al.* (2024) e Medeiros *et al.* (2022). Além disso, Telles, Rios e Queiroz (2025) indicam que a produção nacional sobre DUA ainda é reduzida. Por isso, os resultados não devem ser tomados como retrato uniforme da

educação básica, mas como síntese de tendências observadas na literatura selecionada.

Outro ponto relevante é que, embora os estudos defendam a pertinência das metodologias ativas e da flexibilização do ensino, eles também registram obstáculos recorrentes, como falta de tempo, dificuldades no uso de tecnologias, insegurança docente e limitações institucionais, conforme Omachi, Silva e Cunha (2025), Cunha *et al.* (2024) e Medeiros *et al.* (2022). Esse quadro não invalida as propostas, mas indica que sua efetivação depende de mediações curriculares, organizacionais e formativas que nem sempre acompanham a mudança do discurso educacional.

Portanto, as análises apontam a necessidade de novas pesquisas. Mostra-se pertinente ampliar estudos sobre a atuação do professor como planejador de experiências de aprendizagem na educação básica, sobretudo em contextos ainda pouco explorados. Também são necessários trabalhos sobre formação inicial e continuada voltada à flexibilização didática, ao uso pedagógico de tecnologias e à elaboração de práticas inclusivas. Investigações de maior duração poderão contribuir para avaliar, com mais precisão, os efeitos dessas propostas sobre participação discente, aprendizagem e organização do trabalho escolar.

## **CONCLUSÃO**

O estudo permitiu responder às questões formuladas na introdução e na metodologia ao demonstrar que o professor, em abordagens centradas na participação discente, não perde relevância no processo educativo, mas assume funções mais diretamente ligadas ao planejamento de experiências de aprendizagem, à mediação

pedagógica e à organização de condições de participação. A análise também mostrou que metodologias ativas, flexibilidade didática e participação dos estudantes não podem ser compreendidas de forma isolada, pois se articulam no interior de práticas que exigem intencionalidade docente, diversificação de estratégias e atenção às características concretas da turma. Além disso, verificou-se que a inovação pedagógica depende de formação continuada e de condições institucionais que sustentem o trabalho do professor.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados na medida em que foi possível examinar, de forma integrada, três dimensões centrais do problema investigado. Em primeiro lugar, constatou-se que o professor, como planejador de experiências de aprendizagem ativas, exerce papel decisivo na definição de objetivos, na seleção de estratégias e na condução de percursos formativos orientados à participação discente. Em segundo lugar, verificou-se que a flexibilidade didática constitui elemento indispensável para ampliar o acesso ao conhecimento e favorecer o envolvimento dos estudantes, especialmente em contextos marcados pela heterogeneidade. Em terceiro lugar, identificou-se que a formação docente e as condições institucionais de trabalho interferem diretamente na possibilidade de implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

Entre as principais conclusões, destacou-se que a centralidade do professor não desaparece nas metodologias ativas, mas se redefine. O docente deixa de atuar prioritariamente como expositor e passa a organizar situações de aprendizagem que exigem elaboração intelectual, interação e participação. Também se concluiu que a flexibilidade didática não corresponde à simples variedade de técnicas, mas a um princípio de organização do ensino

comprometido com múltiplos percursos de aprendizagem. Do mesmo modo, observou-se que a participação discente não se produz de forma automática, pois depende de mediações consistentes, de adaptação gradual às novas dinâmicas de aula e de propostas coerentes com a realidade dos estudantes.

Outra conclusão relevante refere-se à formação docente. O estudo evidenciou que a adoção de práticas pedagógicas mais participativas exige formação específica, contínua e vinculada às exigências concretas da docência. Não se trata apenas de conhecer determinadas metodologias, mas de compreender como planejá-las, executá-las e avaliá-las em contextos reais. Além disso, verificou-se que fatores como tempo de trabalho, organização curricular, acesso a recursos e apoio institucional condicionam a realização de propostas inovadoras. Desse modo, a inovação pedagógica mostrou-se dependente tanto da qualificação docente quanto das condições materiais e organizacionais da escola ou da instituição de ensino.

As lacunas identificadas ao longo da pesquisa indicam a necessidade de ampliar estudos sobre a atuação do professor como planejador de experiências de aprendizagem na educação básica, especialmente em contextos ainda pouco explorados. Também se mostram necessárias investigações sobre formação inicial e continuada voltada ao uso pedagógico de tecnologias, à flexibilização didática e à elaboração de práticas inclusivas. Além disso, pesquisas de maior duração podem contribuir para compreender os efeitos dessas propostas sobre participação discente, aprendizagem e organização do trabalho escolar. Tais direções poderão oferecer bases mais consistentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com as exigências formativas do tempo presente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, M. B. da; OMACHI, N. A.; RITTER, O. M. S.; NASCIMENTO, J. E. do; MARQUES, G. de Q.; LIMA, F. O. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. *Educação em Revista*, v. 40, p. 9-11, e39442, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839442>. Acesso em 6 abr. 2026.

MEDEIROS, R. de O.; MARIN, M. J. S.; LAZARINI, C. A.; CASTRO, R. M. de; HIGA, E. de F. R. Formação docente em metodologias de aprendizagem ativa. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 26, e210577, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.210577>. Acesso em: 6 abr. 2026.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. *Revista Aracê*, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev6n4-496>. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2779>. Acesso em: 6 abr. 2026.

OMACHI, N. A.; SILVA, C. H.; CUNHA, M. B. da. Como o Tema “Metodologias Ativas” se constitui no discurso dos professores durante um processo de formação continuada. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 27, p. 11, 17-18, e53308, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-2117-53308>. Acesso em: 6 abr. 2026.

TELLES, P. M. C.; RIOS, G. A.; QUEIROZ, F. M. M. G. de. Desenho Universal para Aprendizagem: considerações sobre um curso de formação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 31, p. 2 e0247, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0247>. Acesso em: 6 abr. 2026.

