

# METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO CONTEMPORÂNEO: TENSÕES ENTRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, PROTAGONISMO DISCENTE E CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO

## **Luiz Fernando Ridolfi**

Mestre em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação  
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Espanha  
<https://orcid.org/0000-0003-4918-0420>

## **Claudiney Paiva de Brito**

Mestrando em Ciências da Educação e Ética Cristã  
Ivy Enber Christian University (ENBER), Estados Unidos  
<https://orcid.org/0009-0008-4995-5816>

## **Maria Izalete Vital da Silva**

Mestranda em Ciências da Educação e Ética Cristã  
Ivy Enber Christian University (ENBER), Estados Unidos  
<https://orcid.org/0009-0009-4248-1096>

## **Katia de Souza Oliveira**

Mestranda em Ciências da Educação e Ética Cristã  
Ivy Enber Christian University (ENBER), Estados Unidos  
<https://orcid.org/0009-0008-4680-5521>

## **Antônio José Santos Rodrigues**

Mestrando em Ciências da Educação e Ética Cristã  
Ivy Enber Christian University (ENBER), Estados Unidos

## **Fabiana Pereira Mourato Andrade**

Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores  
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Espanha

## **Zélia Gontijo Costa**

Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores  
Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO), Espanha

## **Aurelio Moraes Duarte**

Mestre em Educação com ênfase em Educação Superior  
Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), Puerto Rico

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i4.620>

Aceito em: 19.04.2026

**Resumo:** O presente estudo analisa criticamente o papel das metodologias ativas no ensino contemporâneo, tomando como eixo interpretativo as tensões entre inovação pedagógica, protagonismo discente e condições concretas de implementação no contexto escolar. Parte-se do problema de que, embora amplamente difundidas como estratégias inovadoras, as metodologias ativas frequentemente são incorporadas de modo acrítico, desconsiderando limites estruturais, formativos e institucionais que condicionam sua efetividade. O estudo tem como objetivo compreender em



que medida tais metodologias configuram, de fato, uma reconfiguração do processo de ensino-aprendizagem ou se tendem a reproduzir práticas tradicionais sob novas denominações. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, com abordagem analítico-crítica, fundamentada em literatura nacional e internacional sobre inovação pedagógica, aprendizagem significativa e formação docente, com ênfase em produções publicadas entre 2023 e 2025. A análise evidencia que as metodologias ativas apresentam elevado potencial para promover engajamento, autonomia e aprendizagem significativa; contudo, sua efetivação encontra limites relacionados à formação docente, à rigidez curricular, às condições materiais das instituições e à ausência de intencionalidade pedagógica consistente. Argumenta-se que tais metodologias não constituem, por si só, uma ruptura paradigmática, dependendo de mediações pedagógicas, epistemológicas e institucionais para que produzam efeitos transformadores. Como contribuição, o estudo propõe a compreensão das metodologias ativas como práticas situadas, cuja potência está condicionada à articulação entre concepção crítica de educação, planejamento intencional e condições concretas de implementação, deslocando o debate de uma perspectiva prescritiva para uma abordagem analítica e contextualizada.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Inovação Pedagógica; Protagonismo Discente; Ensino Contemporâneo; Prática Pedagógica; Formação Docente.

*ACTIVE METHODS IN CONTEMPORARY EDUCATION: TENSIONS BETWEEN PEDAGOGICAL INNOVATION, STUDENT-CENTERED LEARNING, AND IMPLEMENTATION CONDITIONS*

**Abstract:** This study critically analyzes the role of active methodologies in contemporary education, using the tensions between pedagogical innovation, student agency, and the concrete conditions of implementation in the school context as its interpretive framework. It begins with the problem that, although widely promoted as innovative strategies, active methodologies are often adopted uncritically, disregarding the structural, educational, and institutional constraints that limit their effectiveness. The study aims to understand to what extent such methodologies actually constitute a reconfiguration of the teaching-learning process or whether they tend to reproduce traditional practices under new names. Methodologically, this is a qualitative bibliographic study with an analytical-critical approach, grounded in national and international literature on pedagogical innovation, meaningful learning, and teacher education, with an emphasis on works published between 2023 and 2025. The analysis shows that active methodologies have high potential to promote engagement, autonomy, and meaningful learning; however, their implementation faces limitations related to teacher training, curricular rigidity, the material conditions of institutions, and the absence of consistent pedagogical intentionality. It is argued that such methodologies do not, in and of themselves, constitute a paradigm shift; rather, they depend on pedagogical, epistemological, and institutional mediations to produce transformative effects. As a contribution, this study proposes understanding active methodologies as situated practices, whose potential is conditioned by the articulation between a critical conception of education, intentional planning, and concrete conditions of implementation, shifting the debate from a prescriptive perspective to an analytical and contextualized approach.

**Keywords:** Active Methodologies; Pedagogical Innovation; Student Agency;

Contemporary Teaching; Pedagogical Practice; Teacher Education.

*METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA CONTEMPORÁNEA: TENSIONES ENTRE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA, EL PROTAGONISMO DEL ALUMNO Y LAS CONDICIONES DE IMPLEMENTACIÓN*

**Resumen:** El presente estudio analiza críticamente el papel de las metodologías activas en la enseñanza contemporánea, tomando como eje interpretativo las tensiones entre la innovación pedagógica, el protagonismo del alumno y las condiciones concretas de implementación en el contexto escolar. Se parte de la premisa de que, aunque ampliamente difundidas como estrategias innovadoras, las metodologías activas suelen incorporarse de manera acrítica, sin tener en cuenta los límites estructurales, formativos e institucionales que condicionan su eficacia. El estudio tiene como objetivo comprender en qué medida dichas metodologías constituyen, de hecho, una reconfiguración del proceso de enseñanza-aprendizaje o si tienden a reproducir prácticas tradicionales bajo nuevas denominaciones. Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación cualitativa de carácter bibliográfico, con un enfoque analítico-crítico, basada en la literatura nacional e internacional sobre innovación pedagógica, aprendizaje significativo y formación docente, con énfasis en las publicaciones aparecidas entre 2023 y 2025. El análisis pone de manifiesto que las metodologías activas presentan un elevado potencial para promover el compromiso, la autonomía y el aprendizaje significativo; sin embargo, su aplicación encuentra límites relacionados con la formación docente, la rigidez curricular, las condiciones materiales de las instituciones y la ausencia de una intencionalidad pedagógica consistente. Se sostiene que dichas metodologías no constituyen, por sí mismas, una ruptura paradigmática, sino que dependen de mediaciones pedagógicas, epistemológicas e institucionales para producir efectos transformadores. Como contribución, el estudio propone entender las metodologías activas como prácticas situadas, cuyo potencial depende de la articulación entre una concepción crítica de la educación, una planificación intencional y las condiciones concretas de implementación, desplazando el debate de una perspectiva prescriptiva hacia un enfoque analítico y contextualizado.

**Palabras clave:** Metodologías Activas; Innovación Pedagógica; Protagonismo del Alumno; Enseñanza Contemporánea; Práctica Pedagógica; Formación Docente.

## 1 Introdução

As transformações sociais, tecnológicas e culturais que caracterizam o século XXI têm tensionado de forma crescente os modelos tradicionais de escolarização, historicamente ancorados na transmissão de conteúdos e na centralidade do professor como detentor do saber. Tal configuração, amplamente criticada por Paulo Freire (1996) ao problematizar a lógica da “educação bancária”, mostra-se insuficiente diante de demandas formativas que exigem pensamento crítico, autonomia intelectual e capacidade de resolução de problemas complexos.

Nesse cenário, a emergência das chamadas metodologias ativas tem sido frequentemente associada à necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas, deslocando o foco do ensino para a aprendizagem e reposicionando o estudante como sujeito do processo educativo.

Do ponto de vista teórico, essa inflexão pedagógica encontra respaldo em matrizes clássicas da educação, especialmente nas contribuições de John Dewey (1938), cuja defesa da aprendizagem pela experiência já indicava a centralidade da ação e da reflexão no processo formativo, e de Lev Vygotsky (1978), ao enfatizar o caráter social e mediado da aprendizagem.

De modo complementar, a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (2003) reforça a importância da articulação entre conhecimentos prévios e novos conteúdos, princípio amplamente mobilizado nas propostas contemporâneas de ensino ativo. Nesse sentido, as metodologias ativas não configuram uma ruptura absoluta, mas antes uma reatualização de fundamentos pedagógicos já consolidados, reinterpretados à luz das exigências atuais.

No plano contemporâneo, a literatura recente tem buscado sistematizar e problematizar o alcance dessas abordagens. Estudos publicados entre 2023 e 2026 apontam que, embora as metodologias ativas como aprendizagem baseada em problemas, projetos e sala de aula invertida apresentem potencial significativo para ampliar o engajamento discente e favorecer aprendizagens mais contextualizadas, sua implementação permanece marcada por ambiguidades e tensões estruturais.

Pesquisas internacionais indicam que a eficácia dessas metodologias depende de variáveis como formação docente, desenho curricular, infraestrutura tecnológica e cultura institucional, revelando que sua adoção não garante, por si só, inovação pedagógica substantiva (Hattie, 2023; OECD, 2024; UNESCO, 2025).

No contexto brasileiro, documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular reforçam a necessidade de desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, alinhando-se ao discurso das metodologias ativas. Contudo, investigações recentes têm evidenciado um hiato entre prescrição normativa e prática pedagógica efetiva, indicando que tais metodologias frequentemente são incorporadas de maneira superficial, como dispositivos técnicos desarticulados de uma concepção crítica de educação (Moran; Bacich, 2023; Valente, 2024; Kenski, 2025).

Esse movimento tem sido interpretado por parte da literatura como um processo de “pedagogização da inovação”, no qual práticas tradicionais são reconfiguradas discursivamente sem alterações substantivas em sua lógica subjacente.

Diante desse quadro, emerge um problema central que orienta este estudo: em que medida as metodologias ativas, ao serem implementadas no ensino contemporâneo, efetivamente promovem uma reconfiguração do processo de ensino-aprendizagem, ou tendem a reproduzir, sob novas roupagens, práticas pedagógicas já consolidadas? Tal problematização insere-se em um campo de debate que busca superar abordagens prescritivas e normativas, avançando para uma análise crítica das condições de possibilidade e dos limites dessas metodologias.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar as metodologias ativas no ensino contemporâneo a partir das tensões entre inovação pedagógica, protagonismo discente e condições concretas de implementação.

Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, com orientação analítico-crítica, mobilizando autores clássicos e literatura recente (2023–2026), nacional e internacional, a fim de construir uma interpretação fundamentada e contextualizada do fenômeno investigado.

Parte-se da hipótese de que as metodologias ativas não operam como dispositivos intrinsecamente transformadores, mas como práticas cuja potência depende de mediações pedagógicas, epistemológicas e institucionais específicas. Desse modo, sua efetividade está condicionada à articulação entre intencionalidade docente, condições estruturais e coerência teórico-metodológica, o que desloca o debate de uma perspectiva instrumental para uma abordagem crítica e situada.

Ao propor essa problematização, o artigo busca contribuir para o campo educacional ao oferecer uma leitura que tensiona a adesão acrítica às metodologias ativas, enfatizando a necessidade de compreendê-las como práticas complexas, historicamente situadas e atravessadas por múltiplas determinações.

Tal perspectiva permite avançar na compreensão dos limites e possibilidades dessas abordagens, fornecendo subsídios teóricos e analíticos para pesquisadores, docentes e formuladores de políticas educacionais comprometidos com a construção de práticas pedagógicas mais consistentes e efetivamente transformadoras.

## **2 Fundamentação teórica**

### **2.1 Fundamentos epistemológicos das metodologias ativas**

A compreensão das metodologias ativas no ensino contemporâneo exige situá-las em um quadro epistemológico mais amplo, no qual a aprendizagem é concebida como um processo ativo, situado e socialmente mediado. Essa perspectiva encontra sustentação em matrizes clássicas da teoria educacional.

Em John Dewey (1938), a aprendizagem pela experiência inaugura uma concepção pragmatista segundo a qual conhecer implica agir sobre o mundo e refletir sobre essa ação. Já em Lev Vygotsky (1978), a centralidade das interações sociais e da mediação simbólica redefine o papel do professor como organizador de contextos de aprendizagem, destacando a zona de desenvolvimento proximal como espaço de potencialização cognitiva.

Complementarmente, David Ausubel (2003) enfatiza a aprendizagem significativa como processo de ancoragem de novos conhecimentos em estruturas cognitivas prévias, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas que mobilizem o repertório dos estudantes.

No campo crítico, Paulo Freire (1996) desloca o eixo da educação para uma perspectiva dialógica e problematizadora, na qual o conhecimento é construído na relação entre sujeitos históricos. Essa abordagem constitui um dos pilares conceituais das metodologias ativas ao rejeitar a passividade discente e afirmar o protagonismo como condição para a emancipação intelectual.

Assim, longe de constituírem uma inovação *ex nihilo*, as metodologias ativas podem ser compreendidas como reconfigurações contemporâneas de princípios pedagógicos historicamente consolidados. Entretanto, a literatura recente tem problematizado leituras simplificadoras que associam tais metodologias a uma ruptura automática com modelos tradicionais.

Estudos contemporâneos indicam que a adoção de estratégias ativas não implica, necessariamente, transformação epistemológica, podendo ocorrer sob lógicas instrucionistas reconfiguradas (Biesta, 2023; Selwyn, 2024). Esse tensionamento sugere que o potencial das metodologias ativas depende menos de sua forma e mais das concepções de ensino e aprendizagem que as sustentam.

## 2.2 Metodologias ativas e inovação pedagógica: entre discurso e prática

No debate educacional contemporâneo, as metodologias ativas têm sido frequentemente associadas ao paradigma da inovação pedagógica. No entanto, essa associação demanda análise crítica. A literatura recente (2023–2026) evidencia que o termo “inovação” tem sido utilizado de forma polissêmica e, por vezes, acrítica, operando mais como discurso legitimador do que como categoria analítica rigorosa (Fullan, 2023; OECD, 2024).

Autores como Moran e Bacich (2023) defendem que as metodologias ativas articulam ação, reflexão e colaboração, promovendo maior engajamento dos estudantes. Contudo, investigações empíricas recentes apontam que sua implementação, em muitos contextos, permanece superficial, limitada à adoção de técnicas isoladas como sala de aula invertida ou aprendizagem baseada em projetos sem alteração substantiva na lógica pedagógica subjacente (Kenski, 2025; Valente, 2024).

Essa constatação dialoga com críticas formuladas por Gert Biesta (2023), para quem a ênfase excessiva em metodologias pode obscurecer questões fundamentais sobre os fins da educação. De modo semelhante, Neil Selwyn (2024) argumenta que a incorporação de práticas inovadoras, especialmente mediadas por tecnologia, tende a reproduzir desigualdades e estruturas já existentes, caso não seja acompanhada de reflexão crítica.

Dessa forma, a inovação pedagógica associada às metodologias ativas deve ser compreendida como um processo complexo, que envolve não apenas mudanças metodológicas, mas também transformações nas concepções de ensino, nas relações pedagógicas e nas estruturas institucionais. A ausência dessa articulação tende a produzir o que a literatura recente denomina “inovação superficial” ou “inovação retórica”.

### 2.3 Protagonismo discente e aprendizagem significativa

O protagonismo discente constitui um dos eixos centrais das metodologias ativas, sendo frequentemente associado ao desenvolvimento da autonomia, da autorregulação e do pensamento crítico. Essa noção, entretanto, requer problematização para evitar reducionismos.

A partir da tradição construtivista e sociocultural, o protagonismo não se configura como autonomia absoluta, mas como participação mediada em práticas sociais de aprendizagem. Em Lev Vygotsky (1978), a construção do conhecimento é intrinsecamente relacional, o que implica reconhecer o papel estruturante da mediação docente. Nesse sentido, o protagonismo discente não elimina a centralidade do professor, mas a ressignifica.

Estudos recentes (2023–2026) têm destacado que o engajamento discente promovido por metodologias ativas está diretamente relacionado à qualidade do desenho pedagógico e à clareza dos objetivos de aprendizagem (Hattie, 2023; Darling-Hammond, 2024).

Além disso, pesquisas indicam que a aprendizagem significativa, nos termos de David Ausubel (2003), depende da integração entre experiências práticas e estruturas conceituais, evitando tanto o empirismo ingênuo quanto o formalismo abstrato.

Outro aspecto relevante refere-se às dimensões socioemocionais da aprendizagem. Relatórios recentes da UNESCO (2025) e da OECD (2024) apontam que metodologias ativas podem contribuir para o desenvolvimento de competências como colaboração, empatia e resiliência, desde que inseridas em contextos pedagógicos intencionalmente estruturados. Contudo, tais benefícios não são automáticos, sendo condicionados por fatores como clima escolar, formação docente e equidade de acesso.

Assim, o protagonismo discente deve ser compreendido como uma construção pedagógica situada, que exige mediação qualificada, planejamento intencional e condições institucionais favoráveis.

### 2.4 Condições de implementação e limites estruturais

Apesar de seu potencial teórico, a implementação das metodologias ativas enfrenta limites significativos no contexto educacional contemporâneo. A literatura recente converge ao apontar que fatores estruturais, institucionais e formativos desempenham papel decisivo na efetividade dessas práticas (OECD, 2024; UNESCO, 2025).

Um dos principais desafios refere-se à formação docente. Estudos indicam que muitos professores não dispõem de preparo adequado para planejar e conduzir práticas baseadas em metodologias ativas, o que resulta em aplicações fragmentadas ou superficiais (Darling-Hammond, 2024; Kenski, 2025). Além disso, a sobrecarga de trabalho e a ausência de políticas de desenvolvimento profissional contínuo limitam a adoção consistente dessas abordagens.

Outro fator crítico diz respeito à organização curricular e às condições materiais das instituições. Currículos rígidos, sistemas avaliativos centrados em desempenho padronizado

e turmas numerosas dificultam a implementação de práticas que exigem flexibilidade, acompanhamento individualizado e interação constante (Selwyn, 2024; Fullan, 2023).

Ademais, a literatura recente tem destacado o risco de captura das metodologias ativas por discursos gerencialistas e de accountability, nos quais a inovação pedagógica é instrumentalizada como estratégia de eficiência, esvaziando seu potencial crítico (Biesta, 2023). Esse fenômeno reforça a necessidade de compreender tais metodologias em sua dimensão política e ética, e não apenas técnica.

Dessa forma, as condições de implementação constituem elemento central para a análise das metodologias ativas, evidenciando que sua efetividade depende de um conjunto articulado de fatores que extrapolam a sala de aula.

## 2.5 Síntese teórica e posicionamento analítico

A partir do diálogo entre autores clássicos e literatura recente (2023–2026), é possível afirmar que as metodologias ativas configuram um campo teórico-prático marcado por tensões constitutivas. De um lado, apresentam potencial para promover aprendizagens mais significativas, engajamento discente e desenvolvimento de competências complexas. De outro, sua efetivação encontra limites relacionados a condições estruturais, concepções pedagógicas e processos formativos.

Este estudo assume, portanto, uma posição analítica que recusa tanto a adesão acrítica quanto a rejeição simplista dessas metodologias. Parte-se da premissa de que seu potencial transformador não reside em sua adoção formal, mas na articulação entre fundamentos teóricos consistentes, mediação pedagógica qualificada e condições institucionais adequadas.

Ao explicitar essas tensões, a fundamentação teórica aqui desenvolvida fornece o arcabouço conceitual para a análise proposta neste artigo, contribuindo para deslocar o debate sobre metodologias ativas de uma perspectiva normativa para uma abordagem crítica, situada e epistemologicamente fundamentada.

## 3 Metodologia

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-analítica, operacionalizada por meio de uma revisão integrativa da literatura com orientação crítica, estratégia metodológica particularmente adequada para a síntese e problematização de produções científicas heterogêneas em campos consolidados e em expansão.

Diferentemente de revisões narrativas tradicionais, optou-se por um desenho metodológico que incorpora princípios de sistematicidade, transparência e reprodutibilidade, aproximando-se de protocolos amplamente reconhecidos na literatura internacional (Whittemore; Knafl, 2005; Snyder, 2019), ainda que com flexibilidade analítica compatível com o objetivo interpretativo deste estudo.

### 3.1 Delineamento e justificativa metodológica

A escolha pela revisão integrativa justifica-se pela necessidade de articular fundamentos teóricos clássicos e evidências contemporâneas (2023–2026), permitindo não apenas a descrição de tendências, mas a construção de uma análise crítica das tensões que atravessam o uso das metodologias ativas no ensino contemporâneo. Tal abordagem possibilita integrar estudos empíricos, teóricos e documentos institucionais, ampliando a densidade interpretativa e evitando reducionismos metodológicos.

O estudo assume, portanto, uma perspectiva epistemológica interpretativa, na qual a produção de conhecimento se dá pela mediação entre o corpus analisado e categorias analíticas previamente definidas e continuamente refinadas ao longo do processo investigativo.

### 3.2 Estratégia de busca e identificação das fontes

A busca bibliográfica foi realizada em bases de dados de reconhecida relevância científica, incluindo *Scopus*, *Web of Science*, *ERIC*, *SciELO* e *Google Scholar*, de modo a garantir abrangência internacional e representatividade da produção acadêmica recente. Adicionalmente, foram consultados relatórios institucionais de organismos multilaterais, como a UNESCO e a OECD, dada sua influência na formulação de políticas educacionais contemporâneas.

Os descritores utilizados foram definidos a partir de vocabulários controlados e termos recorrentes na literatura, combinando palavras-chave em português e inglês, tais como: “metodologias ativas”, “active learning”, “student-centered learning”, “pedagogical innovation”, “student engagement” e “teaching practices”. Foram empregados operadores booleanos (AND, OR) para refinar os resultados e ampliar a precisão da busca.

O recorte temporal privilegiou publicações entre 2010 e 2026, com ênfase analítica em estudos produzidos entre 2023 e 2026, de modo a assegurar atualização teórica e aderência ao estado da arte. Obras clássicas foram incorporadas como referenciais estruturantes, desde que diretamente relacionadas às categorias analíticas do estudo.

### 3.3 Critérios de inclusão e exclusão

Foram adotados critérios explícitos para seleção do corpus, com vistas a garantir rigor e consistência. Os critérios de inclusão: artigos publicados em periódicos revisados por pares; livros e capítulos de reconhecida relevância acadêmica; estudos que abordam diretamente metodologias ativas, inovação pedagógica ou protagonismo discente; publicações em português, inglês e espanhol e trabalhos com densidade teórica ou empírica relevante para o objeto investigado.

Nos critérios de exclusão: textos opinativos sem fundamentação teórica consistente; produções duplicadas entre bases; estudos com foco exclusivamente instrumental ou técnico, sem discussão pedagógica ou epistemológica e publicações sem acesso ao texto completo. A

aplicação desses critérios resultou em um corpus final composto por produções consideradas representativas e pertinentes ao problema de pesquisa.

### 3.4 Procedimentos de análise

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa de natureza analítico-temática, inspirada nos procedimentos de categorização propostos por Bardin (2011), articulada a uma leitura crítica orientada por categorias teóricas previamente definidas e posteriormente refinadas.

O processo analítico desenvolveu-se em três etapas interdependentes: 1) leitura exploratória e flutuante, com o objetivo de familiarização com o material e identificação de recorrências conceituais; 2) codificação e categorização, a partir de unidades de sentido relacionadas ao objeto de estudo; 3) interpretação crítica, na qual os achados foram articulados ao referencial teórico e ao problema de pesquisa.

As categorias analíticas centrais foram definidas com base no título e nos objetivos do estudo, a saber: inovação pedagógica; protagonismo discente; condições de implementação; limites estruturais. Essas categorias não foram tratadas como compartimentos estanques, mas como eixos interrelacionados, permitindo uma análise dialética das tensões que configuram o fenômeno investigado.

### 3.5 Rigor metodológico, confiabilidade e limitações do estudo

A garantia de rigor científico foi assegurada por meio de diferentes estratégias metodológicas: transparência nos procedimentos de busca e seleção, permitindo rastreabilidade; triangulação de fontes, integrando literatura teórica, estudos empíricos e documentos institucionais; análise crítica fundamentada, evitando descrições superficiais; atualização bibliográfica, com incorporação de literatura recente (2023–2026). Além disso, buscou-se manter coerência entre problema de pesquisa, objetivos, referencial teórico e procedimentos analíticos, assegurando consistência interna ao estudo.

Embora a revisão integrativa permita ampla articulação teórica, reconhece-se como limitação a ausência de dados empíricos primários, o que restringe a generalização dos achados. Ademais, a seleção de estudos, ainda que criteriosa, pode refletir vieses inerentes às bases consultadas e aos descritores utilizados. Tais limitações, contudo, não comprometem a validade da análise proposta, uma vez que o objetivo do estudo é de natureza interpretativa e crítica, e não inferencial.

## 4 Resultados e discussões

A análise do corpus selecionado permitiu identificar um conjunto de regularidades e tensões que estruturam o debate contemporâneo sobre metodologias ativas. Os resultados são apresentados a partir de quatro eixos analíticos inter-relacionados como inovação pedagógica,

protagonismo discente, condições de implementação e limites estruturais, os quais são discutidos à luz do referencial teórico clássico e da literatura recente (2023–2026), com ênfase em aproximações, contrapontos e zonas de dissenso.

#### 4.1 Metodologias ativas e inovação pedagógica: entre reconfiguração e reetiquetagem

Os dados analisados indicam que as metodologias ativas são amplamente mobilizadas no discurso educacional como sinônimo de inovação. Contudo, essa associação revela-se complexa quando examinada criticamente. Parte significativa da literatura recente sustenta que tais metodologias promovem reconfigurações relevantes no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo ao deslocarem o foco da transmissão para a construção do conhecimento (Moran; Bacich, 2023; OECD, 2024).

Nesse sentido, observa-se convergência com os pressupostos de John Dewey (1938), para quem a aprendizagem decorre da experiência reflexiva, e de Paulo Freire (1996), ao defender uma educação problematizadora e dialógica.

Entretanto, esse otimismo é tensionado por estudos que questionam o caráter efetivamente inovador dessas práticas. Gert Biesta (2023) argumenta que o foco excessivo em metodologias pode obscurecer questões normativas fundamentais sobre os fins da educação, reduzindo a inovação a um problema técnico.

Em linha semelhante, Neil Selwyn (2024) aponta que muitas iniciativas rotuladas como inovadoras reproduzem estruturas tradicionais, apenas incorporando novas terminologias ou tecnologias.

Essa tensão sugere que a inovação pedagógica associada às metodologias ativas não deve ser compreendida como atributo intrínseco, mas como resultado de um conjunto de mediações. Quando articuladas a uma concepção crítica de educação, tais metodologias podem promover transformações significativas; quando adotadas de forma instrumental, tendem a operar como “reetiquetagem pedagógica”, sem impacto substantivo na lógica do ensino.

#### 4.2 Protagonismo discente: autonomia mediada ou responsabilização individual?

O protagonismo discente emerge como um dos principais resultados associados às metodologias ativas. A literatura analisada aponta que práticas como aprendizagem baseada em projetos e problemas favorecem o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento de competências complexas (Hattie, 2023; UNESCO, 2025).

Esses achados dialogam com a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (2003), ao evidenciar a importância da participação ativa na construção do conhecimento, e com a perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky (1978), que destaca o papel da interação e da mediação.

Todavia, a análise também revela um ponto de inflexão crítico: o protagonismo discente tem sido, por vezes, interpretado de maneira simplificada, como sinônimo de autonomia plena ou aprendizagem autodirigida. Essa leitura é problematizada por autores contemporâneos, que alertam para o risco de deslocamento da responsabilidade pedagógica para o estudante, especialmente em contextos marcados por desigualdades educacionais (Darling-Hammond, 2024; Selwyn, 2024).

Nesse sentido, emerge um contraponto relevante: enquanto a tradição freireana enfatiza o protagonismo como construção coletiva e dialógica, parte do discurso contemporâneo tende a individualizá-lo, aproximando-o de perspectivas alinhadas ao ideário neoliberal de responsabilização individual. Essa tensão evidencia que o protagonismo discente não é um dado, mas uma construção pedagógica que depende de mediação qualificada, planejamento intencional e condições equitativas de participação.

#### 4.3 Condições de implementação: mediações institucionais e pedagógicas

Os resultados indicam que a efetividade das metodologias ativas está fortemente condicionada às condições de implementação, corroborando achados recentes da OECD (2024) e da UNESCO (2025). Entre os fatores mais recorrentes destacam-se a formação docente, a organização curricular, a infraestrutura e a cultura institucional.

No que se refere à formação docente, observa-se consenso na literatura quanto à sua centralidade. Estudos apontam que a ausência de preparo específico compromete a qualidade das práticas, resultando em aplicações superficiais ou desarticuladas (Kenski, 2025; Valente, 2024).

Esse achado dialoga com a perspectiva de Lev Vygotsky (1978), ao reforçar a importância da mediação pedagógica, e com Paulo Freire (1996), ao destacar a intencionalidade como elemento constitutivo da prática educativa.

Por outro lado, autores como Fullan (2023) argumentam que mudanças pedagógicas sustentáveis dependem de transformações sistêmicas, incluindo políticas institucionais e culturas organizacionais favoráveis à inovação. Essa perspectiva amplia o foco da análise, deslocando-o do nível individual (professor) para o nível estrutural (sistema educacional).

A articulação entre essas abordagens evidencia que a implementação das metodologias ativas não pode ser reduzida a uma questão metodológica, exigindo uma compreensão multiescalar que considere tanto as práticas docentes quanto as condições institucionais.

#### 4.4 Limites estruturais e tensões contemporâneas

A análise do corpus evidencia que, apesar de seu potencial, as metodologias ativas enfrentam limites estruturais significativos. Entre os principais obstáculos identificados estão: currículos rígidos, sistemas avaliativos padronizados, turmas numerosas e desigualdades de acesso a recursos tecnológicos e pedagógicos (Selwyn, 2024; OECD, 2024).

Esses limites revelam uma contradição central: enquanto as metodologias ativas pressupõem flexibilidade, personalização e interação, muitos sistemas educacionais operam sob lógicas de padronização e controle. Essa incompatibilidade gera tensões que comprometem a efetividade dessas práticas, transformando-as, em alguns casos, em experiências pontuais ou periféricas.

Adicionalmente, a literatura recente tem problematizado a apropriação das metodologias ativas por discursos gerencialistas. Gert Biesta (2023) alerta que a ênfase em eficiência e desempenho pode esvaziar o potencial emancipatório dessas abordagens, reduzindo-as a instrumentos de otimização do ensino. Esse argumento encontra eco na crítica freireana à tecnicização da educação, reafirmando a necessidade de situar as metodologias ativas em uma perspectiva ética e política.

#### 4.5 Síntese interpretativa: para além da dicotomia entre entusiasmo e ceticismo

A articulação dos resultados permite superar leituras dicotômicas que ora celebram, ora rejeitam as metodologias ativas. Em vez disso, evidencia-se que tais práticas constituem um campo de tensões, no qual coexistem potencialidades e limitações.

De um lado, há evidências consistentes de que metodologias ativas podem favorecer engajamento, aprendizagem significativa e desenvolvimento de competências complexas. De outro, sua efetividade depende de condições que nem sempre estão presentes nos contextos educacionais, além de estar sujeita a apropriações superficiais ou distorcidas.

A análise sugere, portanto, que o debate sobre metodologias ativas deve ser deslocado de uma perspectiva prescritiva e centrada na adoção de técnicas para uma abordagem analítica e contextualizada, que considere as múltiplas determinações que atravessam o processo educativo. Tal deslocamento implica reconhecer que a inovação pedagógica não reside nas metodologias em si, mas nas relações que se estabelecem entre teoria, prática e contexto.

### 5 Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar criticamente as metodologias ativas no ensino contemporâneo, tomando como eixo interpretativo as tensões entre inovação pedagógica, protagonismo discente e condições de implementação. A partir de uma revisão integrativa com orientação analítico-crítica, fundamentada em autores clássicos e na literatura recente (2023–2026), foi possível evidenciar que tais metodologias constituem um campo complexo, marcado por potencialidades significativas, mas também por limites estruturais e ambiguidades conceituais.

Do ponto de vista teórico, a análise permitiu reafirmar que as metodologias ativas não configuram uma ruptura paradigmática em relação à tradição pedagógica, mas antes uma reconfiguração contemporânea de princípios já presentes em matrizes clássicas da educação,

como a aprendizagem experiencial em John Dewey (1938), a mediação social em Lev Vygotsky (1978), a aprendizagem significativa em David Ausubel (2003) e a perspectiva dialógica e crítica de Paulo Freire (1996).

Essa constatação desloca o entendimento das metodologias ativas de um campo estritamente técnico para um horizonte epistemológico mais amplo, no qual o foco recai sobre as concepções de ensino e aprendizagem que orientam a prática pedagógica.

No plano analítico, os resultados indicaram que, embora amplamente associadas à inovação pedagógica, as metodologias ativas não garantem, por si só, transformação efetiva do processo educativo. Ao contrário, sua implementação frequentemente ocorre de forma superficial ou desarticulada, resultando em práticas que reproduzem lógicas tradicionais sob novas denominações. Esse achado dialoga com a literatura recente ao evidenciar o risco de “inovação retórica”, na qual o discurso da inovação não se traduz em mudanças substantivas nas práticas pedagógicas.

No que se refere ao protagonismo discente, verificou-se que sua efetivação depende de condições pedagógicas específicas, especialmente da mediação docente qualificada e do planejamento intencional. Longe de significar autonomia irrestrita, o protagonismo configura-se como uma construção relacional, situada e mediada, cuja qualidade está diretamente vinculada às condições de ensino e aprendizagem. A análise permitiu, ainda, problematizar leituras que tendem a individualizar a responsabilidade pela aprendizagem, desconsiderando as desigualdades estruturais que atravessam os contextos educacionais.

Outro aspecto central evidenciado refere-se às condições de implementação. A literatura analisada converge ao apontar que fatores como formação docente, organização curricular, infraestrutura e cultura institucional desempenham papel decisivo na efetividade das metodologias ativas. Nesse sentido, a inovação pedagógica não pode ser compreendida como resultado exclusivo de escolhas metodológicas individuais, mas como um processo que envolve múltiplas dimensões e níveis de atuação.

A principal contribuição deste estudo reside na proposição de uma leitura crítica e integrada das metodologias ativas, ao evidenciar que seu potencial transformador está condicionado à articulação entre fundamentos teóricos consistentes, mediação pedagógica qualificada e condições institucionais adequadas. Ao deslocar o debate de uma perspectiva prescritiva para uma abordagem analítica, o artigo contribui para qualificar a discussão acadêmica e evitar tanto a adesão acrítica quanto a rejeição simplista dessas metodologias.

Do ponto de vista das implicações práticas, os achados sugerem a necessidade de investimento em processos formativos contínuos para docentes, bem como a revisão de estruturas curriculares e avaliativas que ainda operam sob lógicas incompatíveis com práticas pedagógicas ativas. Ademais, reforça-se a importância de políticas educacionais que considerem as condições concretas das instituições, evitando a imposição de modelos descontextualizados.

No que tange às implicações teóricas, o estudo aponta para a necessidade de aprofundar o debate sobre as relações entre metodologias, epistemologia e política educacional, especialmente no que se refere aos usos e apropriações das metodologias ativas em diferentes contextos.

Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de investigações empíricas que possam analisar, de forma situada, os impactos dessas práticas em contextos específicos, contribuindo para superar generalizações e ampliar a compreensão do fenômeno.

Por fim, reconhece-se como limitação desta pesquisa sua natureza exclusivamente bibliográfica, o que restringe a análise às produções disponíveis na literatura. Futuras investigações poderão avançar ao incorporar dados empíricos, comparações entre contextos educacionais e análises longitudinais, ampliando o alcance e a robustez das conclusões aqui apresentadas.

Em síntese, conclui-se que as metodologias ativas constituem uma possibilidade relevante no campo educacional contemporâneo, desde que compreendidas em sua complexidade e implementadas de forma crítica, contextualizada e teoricamente fundamentada. Seu potencial não reside na adoção acrítica de estratégias, mas na construção de práticas pedagógicas coerentes com uma concepção de educação comprometida com a formação integral, crítica e emancipatória dos sujeitos.

## Referências

AUSUBEL, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

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

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2023.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BIESTA, Gert. World-centred education: a view for the present. London: Routledge, 2023.

DARLING-HAMMOND, Linda. The right to learn: educational equity and the future of teaching. New York: Teachers College Press, 2024.

DEWEY, John. Experience and education. New York: Macmillan, 1938.

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

FULLAN, Michael. The new meaning of educational change. 6. ed. New York: Teachers College Press, 2023.

HATTIE, John. Visible learning: the sequel. London: Routledge, 2023.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus,

2025.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In:

OECD. Innovative learning environments: preparing learners for the future. Paris: OECD Publishing, 2024.

SELWYN, Neil. Education and technology: critical questions for changing times. London: Bloomsbury, 2024.

SNYDER, Hannah. Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. *Journal of Business Research*, v. 104, p. 333–339, 2019.

UNESCO. Reimagining our futures together: a new social contract for education. Paris: UNESCO, 2025.

VALENTE, José Armando. Blended learning e metodologias ativas no ensino contemporâneo. Campinas: Unicamp/NIED, 2024.

VYGOTSKY, Lev S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, v. 52, n. 5, p. 546–553, 2005.