aurum
Revista Multidisciplinar

ISSN: 3085-7783

METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O PROTAGONISMO E A AUTONOMIA DOS ESTUDANTES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ACTIVE METHODOLOGIES AS STRATEGIES TO PROMOTE STUDENT AGENCY AND AUTONOMY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

https://doi.org/10.63330/armv2n10-023

Submetido em: 20/10/2026 e Publicado em: 04/11/2026

ARM: e262559

Camille Victoria de Almeida Antunes
Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil.
E-mail para contato: camillevictoria000@gmail.com

Eduarda Conceição de Oliveira Rosa
Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil.

Andressa Maria Freire da Rocha Arana
Doutora e docente do curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, campus Saquarema, Rio de Janeiro, Brasil.

Juliana de Oliveira Lima Vianna
Doutora em Literatura Brasileira
Docente do curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, Campus Saquarema-RJ
E-mail: juliana.vianna@univassouras.edu.br

Resumo

Este artigo analisa de que maneira as metodologias ativas podem contribuir para o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. A investigação adota abordagem qualitativa, caráter exploratório e procedimento bibliográfico, na modalidade de revisão narrativa, articulando referenciais pedagógicos e produções brasileiras recentes. São examinados os fundamentos das metodologias ativas e estratégias como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, aprendizagem colaborativa e gamificação. A discussão destaca as relações entre participação significativa, construção progressiva da autonomia, mediação docente, avaliação formativa e condições de inclusão. A análise da literatura indica que essas propostas podem ampliar oportunidades de investigação, argumentação, colaboração e autoria, desde que articuladas a objetivos curriculares, planejamento e acompanhamento. Também evidencia limites associados à infraestrutura, à formação docente e à diversidade dos contextos escolares. Conclui-se que o uso de metodologias ativas não assegura, isoladamente, resultados de aprendizagem, mas pode favorecer

experiências educativas mais participativas quando integrado a uma prática pedagógica intencional. Por se tratar de pesquisa bibliográfica, não são apresentados dados empíricos nem relações causais.

Palavras-chave: Autonomia; Ensino e aprendizagem; Mediação pedagógica; Metodologias ativas; Protagonismo estudantil.

Abstract

This article analyzes how active learning methodologies may contribute to the development of student agency and autonomy in teaching and learning. It adopts a qualitative, exploratory, bibliographic approach based on a narrative literature review that combines foundational educational works and recent Brazilian research. It examines the principles of active methodologies and approaches such as problem-based learning, project-based learning, flipped classrooms, collaborative learning, and gamification. The discussion addresses meaningful participation, the gradual development of autonomy, teacher mediation, formative assessment, and inclusive learning conditions. The reviewed literature indicates that these approaches may expand opportunities for inquiry, argumentation, collaboration, and student authorship when aligned with curricular objectives, planning, and appropriate guidance. It also reveals limitations associated with infrastructure, teacher education, and differences across school contexts. The article concludes that active methodologies alone do not guarantee learning outcomes, but may foster more participatory educational experiences when integrated into intentional pedagogical practice. As a bibliographic study, it does not present empirical findings or establish causal relationships.

Keywords: Active methodologies; Autonomy; Student agency; Teacher mediation; Teaching and learning.

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea desenvolve suas atividades em uma sociedade caracterizada pela circulação intensa de informações, pela ampliação dos recursos digitais e por transformações nas formas de comunicação e participação social. Esse cenário modifica as experiências dos estudantes, mas não elimina a responsabilidade da instituição escolar de assegurar o acesso ao conhecimento sistematizado. Ao contrário, torna ainda mais necessário refletir sobre como ensinar, de que maneira mobilizar os estudantes para aprender e quais condições favorecem a participação de todos nos processos educativos.

As metodologias ativas integram esse debate ao proporem situações de aprendizagem nas quais os estudantes investigam questões, mobilizam conhecimentos, discutem alternativas, produzem soluções e avaliam seus percursos. Não se trata de transformar toda aula em uma atividade prática ou de reduzir a presença do professor. A questão central reside na qualidade da participação intelectual promovida pelas

experiências pedagógicas e no modo como essa participação se relaciona aos objetivos do ensino (Bacich; Moran, 2018; Cunha et al., 2024).

A discussão também envolve o sentido atribuído ao protagonismo estudantil. Participar de uma atividade não significa, necessariamente, exercer protagonismo. A participação pode limitar-se ao cumprimento de comandos previamente definidos, enquanto o protagonismo pressupõe oportunidades reais de formular perguntas, argumentar, tomar decisões justificadas e assumir responsabilidades compatíveis com a etapa de escolarização. Esse processo se aproxima da concepção de autonomia desenvolvida por Freire (1996), para quem o ato educativo exige respeito aos saberes dos educandos, diálogo e participação crítica.

Na Educação Básica, a incorporação de experiências investigativas e colaborativas pode dialogar com a formação integral prevista na Base Nacional Comum Curricular, que contempla, entre suas competências gerais, a curiosidade intelectual, a argumentação, a cultura digital, a responsabilidade e a autonomia (Brasil, 2018). Entretanto, a aproximação entre diretrizes curriculares e metodologias de ensino não implica que exista uma única estratégia pedagógica capaz de desenvolver todas essas dimensões.

Pesquisas recentes oferecem elementos para aprofundar a discussão. Cunha et al. (2024), ao examinarem concepções de metodologias ativas na literatura, identificaram diversidade de definições e de práticas, associadas especialmente à participação estudantil e à perspectiva crítica da educação. Pinheiro e Valente (2024), por sua vez, analisaram estudos sobre sua utilização na Educação Básica e destacaram contribuições e desafios relacionados ao planejamento, à formação docente e às condições de implementação. Tais produções recomendam cuidado com interpretações que apresentam a simples adoção dessas estratégias como garantia de melhoria da aprendizagem.

O interesse pelo tema decorre da necessidade de compreender em quais circunstâncias a participação proposta pelas metodologias ativas se converte em oportunidade efetiva de aprendizagem e de desenvolvimento da autonomia. A relevância educacional da investigação reside na possibilidade de subsidiar decisões pedagógicas coerentes com as necessidades das turmas, com os conteúdos escolares e com as condições concretas de trabalho docente, evitando a utilização de metodologias apenas por seu caráter de novidade.

Diante dessas questões, estabelece-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira as metodologias ativas podem contribuir para o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem? O objetivo geral é analisar as contribuições dessas metodologias para o protagonismo estudantil e a construção da autonomia, considerando suas possibilidades, os fundamentos pedagógicos que as sustentam e os limites de sua implementação.

Como objetivos específicos, busca-se compreender o conceito e os princípios das metodologias ativas; caracterizar estratégias como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em

projetos, sala de aula invertida, aprendizagem colaborativa e gamificação; analisar as relações entre essas estratégias, protagonismo e autonomia; discutir a mediação e a avaliação realizadas pelo professor; e identificar condições, dificuldades e possibilidades de aplicação nas práticas escolares.

Para responder à questão proposta, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, organizada na modalidade de revisão narrativa da literatura. Foram articuladas obras de referência na educação e estudos brasileiros recentes sobre o tema. Além desta introdução, o trabalho apresenta a fundamentação teórica, a metodologia, uma análise interpretativa e crítica das publicações selecionadas e, ao final, as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS: FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES

Embora a expressão “metodologias ativas” tenha adquirido visibilidade nas últimas décadas, a valorização da experiência, da atividade intelectual e da participação dos estudantes não constitui uma preocupação inteiramente nova. Em diferentes tradições pedagógicas, a aprendizagem é compreendida como um processo que demanda ação, reflexão e interação, e não apenas recepção de informações. O debate atual retoma essas ideias diante de novos contextos escolares e das possibilidades de articulação entre currículo, experiências concretas e recursos tecnológicos (Bacich; Moran, 2018).

Cunha et al. (2024) mostram que a literatura não apresenta uma definição completamente uniforme para as metodologias ativas. Ao examinar a produção acadêmica, os autores identificaram diferentes estratégias reunidas sob essa denominação, bem como referências a perspectivas teóricas distintas. O elemento comum mais relevante não está no formato externo de uma atividade, mas na atribuição de um papel intelectualmente ativo ao estudante e na possibilidade de construir uma educação problematizadora e crítica.

Essa compreensão exige distinguir atividade de aprendizagem. Uma aula pode envolver movimentação, uso de equipamentos, jogos ou trabalho em grupo sem que os estudantes analisem conceitos ou desenvolvam raciocínios relevantes. Da mesma forma, uma exposição dialogada pode ser intelectualmente exigente quando mobiliza conhecimentos prévios, perguntas, relações e reflexão. Portanto, a oposição rígida entre aulas expositivas e metodologias ativas empobrece a discussão pedagógica, pois o critério de qualidade precisa considerar o que os estudantes aprendem e como são acompanhados.

Bacich e Moran (2018) situam as metodologias ativas entre propostas que valorizam investigação, desafios, resolução de problemas, projetos e diferentes maneiras de aprender. Nessa perspectiva, a escola organiza experiências nas quais os estudantes precisam interpretar informações e mobilizar conhecimentos em situações significativas. O professor mantém a responsabilidade pelo ensino, mas amplia oportunidades de decisão, colaboração e produção autoral por parte da turma.

O desenvolvimento dessas práticas também depende de sua vinculação à realidade do estudante. Em uma atividade investigativa sobre problemas ambientais do bairro, por exemplo, não basta solicitar uma apresentação visualmente atraente: é preciso orientar a formulação de perguntas, a seleção de fontes, a análise de dados, a relação com conhecimentos científicos e a comunicação fundamentada dos resultados. A experiência somente se configura como uma proposta pedagogicamente consistente quando o trabalho ativo está associado à elaboração conceitual.

Freire (1996) oferece uma referência importante para compreender esse processo ao defender a docência comprometida com a curiosidade, o diálogo e a construção progressiva da autonomia. Sua contribuição permite reconhecer que a centralidade do estudante não equivale à transferência integral da responsabilidade pelo ensino. A participação exige uma relação pedagógica que ofereça condições de aprender, questionar e atribuir sentido aos conhecimentos trabalhados.

Rossi et al. (2024), ao apresentarem contribuições das metodologias ativas em diferentes áreas e níveis de ensino, também evidenciam a diversidade de contextos em que essas práticas são discutidas. Essa amplitude reforça a necessidade de diferenciar propostas e verificar sua pertinência em cada situação educativa, sem supor que uma mesma estratégia responda de maneira uniforme a necessidades distintas.

Assim, a utilização das metodologias ativas precisa ser compreendida menos como substituição de técnicas e mais como reorganização intencional das relações entre objetivos, conteúdos, estudantes, atividades, recursos e avaliação. Sua pertinência depende do que se pretende ensinar, de quem são os estudantes e das condições em que o processo educacional ocorre.

2.2 PROTAGONISMO ESTUDANTIL E AUTONOMIA: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS

O protagonismo estudantil refere-se às oportunidades de participação significativa que permitem aos estudantes intervir na construção de conhecimentos e assumir responsabilidades sobre determinadas etapas do processo educativo. Essa participação pode envolver a formulação de problemas, a escolha justificada de procedimentos, a realização de pesquisas, a argumentação e a apresentação de resultados. O protagonismo não corresponde à liberdade irrestrita para definir todas as dimensões do currículo, mas à ampliação de espaços de iniciativa e decisão no interior de uma proposta pedagógica.

Em investigação teórica sobre a adolescência, Souza, Galiotto e Ribeiro (2023) relacionam as metodologias ativas a experiências de aprendizagem que valorizam discussões, trabalho em grupo e participação. O estudo reforça a importância de reconhecer os adolescentes como sujeitos com condições de contribuir para o processo educativo. Contudo, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, suas conclusões devem ser lidas como interpretações da literatura e não como resultados experimentais aplicáveis indistintamente a todas as escolas.

A autonomia apresenta uma dimensão relacionada, porém não idêntica ao protagonismo. Um estudante pode participar intensamente de uma tarefa coletiva, mas ainda depender do professor para organizar seus estudos, identificar dificuldades e avaliar a qualidade do que produziu. Desenvolver autonomia envolve aprender a fazer escolhas, justificar decisões, regular o próprio trabalho, reconhecer limites e buscar ajuda quando necessário. Portanto, autonomia não significa isolamento nem dispensa de orientação.

Berbel (2011) relaciona as metodologias ativas à possibilidade de ampliar o envolvimento dos estudantes com situações de aprendizagem que exigem posicionamento, análise e responsabilidade. Ao discutir a metodologia da problematização, a autora evidencia que o encontro com problemas significativos pode mobilizar dimensões cognitivas e sociais da aprendizagem. Entretanto, essas potencialidades dependem de propostas que efetivamente concedam espaço à reflexão e não apenas exijam a execução de tarefas.

Na perspectiva de Freire (1996), a autonomia é construída em experiências de decisão e responsabilidade. Essa compreensão contribui para superar a expectativa de que os estudantes se tornem autônomos imediatamente após receberem uma atividade independente. A autonomia requer condições de aprendizagem, oportunidades frequentes de escolha e acompanhamento que ajude o estudante a compreender as consequências de suas ações.

A dimensão social da aprendizagem também merece atenção. Vygotsky (1991) compreende o desenvolvimento humano em relação às interações e mediações que ocorrem no ambiente social. Essa referência favorece a interpretação de que o apoio oferecido pelo professor e pelos colegas não contradiz a autonomia: pode funcionar como condição para que o estudante amplie gradualmente suas possibilidades de compreensão e atuação.

Uma proposta de protagonismo, portanto, precisa considerar diferentes graus de participação conforme a idade, os conhecimentos prévios e as experiências escolares. Na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, decisões sobre materiais, perguntas e modos de representar ideias podem oferecer experiências iniciais de autoria. Em etapas posteriores, os estudantes podem ampliar sua participação na definição de procedimentos de pesquisa, na distribuição de responsabilidades e na avaliação dos resultados.

A análise conjunta dessas contribuições permite reconhecer que protagonismo e autonomia se fortalecem quando os estudantes dispõem de oportunidades concretas para participar, recebem orientações adequadas e conseguem perceber progressos em suas capacidades. A mera presença de grupos, projetos ou dispositivos tecnológicos não assegura esses processos. O que importa é a qualidade da ação pedagógica e das relações de aprendizagem que ela produz.

2.3 PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA

2.3.1 Aprendizagem baseada em problemas

A aprendizagem baseada em problemas organiza a atividade educativa a partir de uma situação que demanda compreensão, investigação e formulação de respostas. Em lugar de apresentar imediatamente todos os conceitos e solicitar sua reprodução, o professor propõe um problema cuja análise exige mobilizar conhecimentos já adquiridos e buscar novas informações. O foco não se restringe a encontrar uma resposta correta, mas inclui compreender a situação, justificar hipóteses e comunicar o raciocínio desenvolvido.

Lôbo et al. (2024), em revisão de literatura, descrevem a aprendizagem baseada em problemas como uma alternativa para promover participação e reflexão no processo educativo. A contribuição da estratégia está na articulação entre conteúdo e investigação. Para isso, o problema precisa ser compatível com os objetivos de aprendizagem e suficientemente desafiador para exigir análise, sem ultrapassar de modo inadequado os recursos cognitivos e materiais disponíveis aos estudantes.

No Ensino Fundamental, uma situação relativa ao consumo de água da escola pode ser utilizada para integrar conhecimentos de Ciências, Matemática e Língua Portuguesa. A investigação poderia envolver observação de hábitos, leitura de informações de consumo, organização de registros e elaboração de recomendações. Esse exemplo tem caráter ilustrativo e não corresponde a uma intervenção realizada nesta pesquisa. Sua intenção é demonstrar como um problema cotidiano pode favorecer pesquisa e argumentação, desde que os conceitos de cada área sejam trabalhados de forma consistente.

Entre os cuidados necessários estão a clareza da situação-problema, o acompanhamento das hipóteses levantadas, a avaliação das fontes e a sistematização do conhecimento. Quando a tarefa se encerra apenas na apresentação de opiniões, sem investigação ou discussão conceitual, parte do potencial formativo da metodologia pode ser perdida.

2.3.2 Aprendizagem baseada em projetos

A aprendizagem baseada em projetos articula atividades distribuídas ao longo de um percurso de investigação e produção, geralmente orientado por uma pergunta ou desafio significativo. O projeto envolve planejamento, levantamento de informações, decisões, execução, revisão e compartilhamento de resultados. Diferentemente de uma tarefa pontual, demanda continuidade e acompanhamento das etapas para que a produção final represente um processo de aprendizagem, e não apenas a montagem de um produto.

Moreira et al. (2025) relatam uma prática com estudantes do Ensino Médio que envolveu interdisciplinaridade e adaptação do Design Thinking à aprendizagem baseada em projetos. O trabalho teve origem em uma questão levantada pelos próprios estudantes e levou à reorganização de atividades previamente planejadas. Esse relato oferece um exemplo de escuta pedagógica e abertura à participação

discente, mas seus resultados dizem respeito a uma experiência específica e não autorizam afirmar que a estratégia produza resultados idênticos em outros contextos.

Projetos escolares podem favorecer o exercício do protagonismo quando os estudantes participam de decisões fundamentadas, assumem tarefas distribuídas de maneira equitativa e desenvolvem procedimentos de pesquisa. Para evitar que a atividade se limite a uma divisão mecânica de tarefas, é necessário que todos tenham acesso aos conhecimentos envolvidos e possam explicar as escolhas feitas pelo grupo.

A avaliação de projetos deve acompanhar o percurso. Registros de planejamento, versões intermediárias, discussões, dificuldades identificadas e revisões ajudam a observar avanços na autonomia. O resultado final é importante, mas não substitui a análise de como os estudantes formularam problemas, utilizaram conhecimentos e responderam aos desafios encontrados.

2.3.3 Sala de aula invertida

A sala de aula invertida propõe uma reorganização dos tempos e espaços do estudo. Determinados conteúdos ou materiais introdutórios são disponibilizados para contato prévio, enquanto os momentos de encontro com o professor priorizam atividades de aplicação, questionamento, discussão e aprofundamento. A estratégia não se confunde com encaminhar vídeos ou textos como dever de casa: sua característica principal é a integração planejada entre o estudo inicial e a mediação pedagógica realizada posteriormente (Bacich; Moran, 2018).

No estudo de Bezerra et al. (2023), a sala de aula invertida foi articulada a narrativas digitais e à aprendizagem em grupos na produção de mídias por estudantes universitários. A experiência apresentou possibilidades de participação, criação e reflexão a partir dos materiais elaborados e de autoavaliações. Como o estudo foi desenvolvido no Ensino Superior, sua contribuição para a Educação Básica deve ser analisada como referência de organização didática, respeitando as diferenças entre etapas de escolarização.

Em turmas da Educação Básica, a sala de aula invertida exige atenção às desigualdades de acesso a dispositivos, conexão à internet e ambientes adequados para estudar. Por essa razão, o planejamento pode prever materiais impressos, acesso durante a jornada escolar ou alternativas equivalentes. A falta de estudo prévio não deve resultar automaticamente na exclusão do estudante das atividades coletivas.

Para favorecer autonomia, o professor pode oferecer orientações objetivas sobre o que observar no material inicial e propor formas simples de registro de dúvidas. Durante a aula, perguntas orientadoras, resolução colaborativa de questões e retomadas conceituais ajudam a transformar a preparação em aprendizagem. O acompanhamento docente permanece necessário em todas as etapas.

2.3.4 Aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa organiza situações nas quais os estudantes constroem conhecimentos por meio da interação, do diálogo e da negociação de interpretações. Sua realização não deve ser confundida com a mera formação de equipes. Para que exista colaboração pedagógica, é necessário definir um objetivo comum, estabelecer condições de participação e criar oportunidades para que as contribuições individuais sejam discutidas e integradas ao trabalho coletivo.

A perspectiva de Vygotsky (1991) permite compreender a interação social como dimensão importante do desenvolvimento, enquanto Freire (1996) destaca o diálogo e o respeito aos sujeitos que participam da prática educativa. Essas contribuições ajudam a reconhecer que ouvir colegas, explicitar argumentos e revisar posições podem ampliar a aprendizagem e favorecer a responsabilidade com o grupo.

Souza, Galiotto e Ribeiro (2023) ressaltam a importância das discussões e das experiências de grupo na relação entre metodologias ativas e protagonismo de adolescentes. Entretanto, atividades coletivas também podem reproduzir desigualdades quando alguns integrantes concentram todas as decisões e outros assumem funções periféricas. Por isso, a proposta deve prever formas de acompanhamento que permitam identificar a participação efetiva de cada estudante.

Estratégias de rodízio de funções, registros individuais de aprendizagem, momentos de síntese coletiva e avaliação entre pares podem ajudar a tornar a colaboração mais equilibrada. Não se trata de exigir participação idêntica de todos, mas de assegurar oportunidades reais para que diferentes estudantes contribuam com seus conhecimentos e desenvolvam novas capacidades.

2.3.5 Gamificação

A gamificação consiste no emprego intencional de elementos associados aos jogos em contextos que não são, necessariamente, jogos completos. Desafios progressivos, missões, regras, narrativas e devolutivas sobre o desempenho podem ser organizados para favorecer engajamento e acompanhamento da aprendizagem. Fardo (2013) apresenta a gamificação como uma possibilidade de construção de experiências de aprendizagem, destacando a necessidade de compreender suas características antes de incorporá-la às atividades pedagógicas.

A metodologia não deve ser reduzida à atribuição de pontos ou à competição por posições. Se o sistema de recompensas se torna mais relevante do que o conteúdo, o estudante pode concentrar-se em cumprir tarefas rapidamente sem aprofundar a compreensão. Uma proposta pedagogicamente orientada precisa explicar o que se aprende em cada etapa, quais critérios são utilizados e como o feedback contribui para a revisão de estratégias.

Na prática escolar, desafios colaborativos, trilhas de aprendizagem e etapas de progressão podem auxiliar a organizar o estudo, inclusive sem recursos digitais. Para favorecer protagonismo, os estudantes

podem discutir estratégias de solução e acompanhar sua evolução. A atenção às diferentes condições de participação evita que a competição produza desmotivação ou exposição inadequada de estudantes com dificuldades.

2.4 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE

A centralidade do estudante nas metodologias ativas não significa diminuição da responsabilidade do professor. Pelo contrário, a mediação torna-se especialmente importante quando as tarefas exigem investigação, articulação de saberes e decisões. Cabe ao docente definir os objetivos, selecionar conhecimentos relevantes, antecipar dificuldades, organizar recursos e criar mecanismos de acompanhamento que permitam verificar se a atividade está contribuindo para a aprendizagem.

O planejamento precisa partir do que se pretende que o estudante compreenda ao final da experiência. A escolha da metodologia deve ocorrer depois da definição dos objetivos e dos critérios de aprendizagem, e não apenas em função do entusiasmo por determinada ferramenta. A aprendizagem baseada em problemas, por exemplo, pode ser pertinente quando se deseja desenvolver investigação e argumentação; já a exposição dialogada pode ser adequada em momentos de introdução, esclarecimento ou sistematização de conhecimentos.

Cunha et al. (2024) ressaltam a diversidade de abordagens denominadas metodologias ativas, circunstância que torna ainda mais necessária uma escolha didática fundamentada. Não há razão pedagógica para aplicar a mesma estrutura em todas as aulas e componentes curriculares. A consistência da proposta depende de sua relação com os conteúdos e com as características concretas dos estudantes.

A formação continuada constitui outra condição relevante. Oliveira e Trentin (2024), em revisão sistemática dedicada ao tema, examinaram pesquisas sobre a formação docente em metodologias ativas e identificaram diferentes orientações das ações formativas, desde iniciativas de atualização até propostas de reflexão e intervenção sobre a prática. Os autores apontam a pertinência de pensar a formação a partir do trabalho pedagógico, em vez de tratála apenas como treinamento instrumental.

Esse resultado sugere que conhecer nomes de técnicas ou operar plataformas não é suficiente para planejar atividades capazes de desenvolver autonomia. Os professores necessitam de espaços de estudo e reflexão nos quais possam discutir currículo, avaliação, relações de aprendizagem, limites da infraestrutura e possibilidades de adaptação. A formação ganha consistência quando dialoga com problemas reais da escola e permite revisar decisões após sua aplicação.

Em perspectiva próxima, Freire (1996) compreende a prática educativa como atividade que demanda reflexão crítica e compromisso com a formação humana. O professor que escuta seus estudantes não abdica de ensinar: transforma as informações obtidas durante as interações em elementos para

reorganizar sua mediação. Portanto, o protagonismo estudantil não pode ser concebido como abandono pedagógico ou aprendizagem sem acompanhamento.

A gestão do tempo também deve compor o planejamento. Projetos e problemas investigativos podem exigir períodos de estudo mais longos do que uma aula isolada permite. Organizar etapas viáveis, selecionar materiais, estabelecer momentos de devolutiva e registrar aprendizados são procedimentos que tornam as propostas mais realizáveis em diferentes realidades escolares.

2.5 TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSOS, E NÃO COMO FINALIDADE

As tecnologias digitais oferecem possibilidades para pesquisar, registrar, representar informações, criar materiais e colaborar. Entretanto, sua utilização não caracteriza, por si só, uma metodologia ativa. Uma plataforma pode apenas reproduzir exercícios mecânicos, enquanto uma investigação realizada com livros, observação de campo e registros manuscritos pode mobilizar intensa participação intelectual. O diferencial encontra-se no desenho pedagógico da experiência e não na presença de dispositivos (Bacich; Moran, 2018).

Bezerra et al. (2023) apresentam uma experiência de produção de mídias digitais no Ensino Superior, na qual os recursos tecnológicos integraram o percurso de estudo e elaboração conceitual. Essa referência permite discutir a autoria estudantil: a produção de um vídeo, podcast ou infográfico pode ser significativa quando exige pesquisar, sintetizar, justificar informações e revisar versões. A aparência final do material não deve ser utilizada como único indicador de aprendizagem.

Ao planejar atividades digitais, o professor também precisa considerar o acesso desigual a equipamentos, a qualidade da conectividade e as condições de uso. A exigência de um aplicativo específico pode restringir a participação de estudantes que não possuem os mesmos recursos. Estratégias equivalentes, compartilhamento de materiais na escola e escolhas tecnológicas compatíveis com a infraestrutura são formas de preservar o objetivo pedagógico sem reforçar desigualdades.

O uso de tecnologias requer ainda leitura crítica das informações encontradas, atenção às fontes e respeito à autoria. Ensinar a comparar documentos, reconhecer fontes confiáveis e justificar escolhas contribui para que o estudante utilize os meios digitais de maneira mais autônoma e responsável. Essa orientação dialoga com a BNCC, que inclui a cultura digital entre as competências gerais da Educação Básica (Brasil, 2018).

2.6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ACOMPANHAMENTO DA AUTONOMIA

O desenvolvimento do protagonismo e da autonomia precisa ser observado durante o processo de aprendizagem, e não apenas ao final de um projeto ou atividade. Se a metodologia propõe formular problemas, investigar, argumentar e tomar decisões, a avaliação deve contemplar essas dimensões e, ao

mesmo tempo, verificar a compreensão dos conhecimentos curriculares. Avaliar somente a apresentação final pode ocultar dificuldades conceituais e diferenças de participação dentro dos grupos.

O acompanhamento pode envolver registros produzidos ao longo das etapas, análise de versões preliminares, devolutivas do professor e momentos de reflexão dos estudantes sobre o próprio percurso. Uma atividade baseada em problemas, por exemplo, permite observar se as hipóteses iniciais foram revistas a partir de novas informações e se a solução apresentada possui sustentação nos conteúdos estudados.

A autoavaliação pode ampliar a consciência sobre o modo de aprender quando é orientada por perguntas claras. Em lugar de apenas solicitar uma nota para o próprio desempenho, o docente pode convidar o estudante a identificar o que compreendeu, quais dificuldades encontrou, como colaborou e o que faria de maneira diferente. Bezerra et al. (2023) utilizaram formulários de autoavaliação em sua experiência de produção de mídias, oferecendo um exemplo concreto de articulação entre atividade e reflexão sobre o percurso.

Também é pertinente utilizar critérios previamente conhecidos, capazes de relacionar conteúdo, investigação, argumentação, colaboração e qualidade das justificativas. Esses critérios não devem transformar características pessoais em notas ou penalizar modos diferentes de participação. A avaliação pode ser diversificada, desde que mantenha clareza sobre os objetivos e oportunidades de demonstrar a aprendizagem.

A autonomia se fortalece quando o estudante compreende por que uma resposta está incompleta, o que precisa revisar e quais recursos pode mobilizar para avançar. Dessa maneira, avaliação e mediação constituem processos articulados: o professor recolhe indícios de aprendizagem, oferece orientações e ajusta a proposta, enquanto os estudantes passam a reconhecer com maior precisão os próprios progressos.

2.7 DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO E COMPROMISSO COM A INCLUSÃO

A adoção de metodologias ativas encontra obstáculos relacionados ao tempo de planejamento, às condições de trabalho, à infraestrutura e à disponibilidade de recursos pedagógicos. Pinheiro e Valente (2024), ao revisarem publicações sobre a Educação Básica, abordam tanto as potencialidades quanto os desafios de implementação dessas propostas. Isso indica que a discussão sobre inovação pedagógica não pode desconsiderar as condições em que as escolas e os professores desenvolvem seu trabalho.

As diferenças nos conhecimentos prévios e nos ritmos de aprendizagem também precisam ser consideradas. Estratégias que pressupõem autonomia já consolidada podem produzir insegurança em estudantes pouco habituados a planejar estudos ou apresentar argumentos. A mediação gradual, o esclarecimento dos objetivos e a oferta de modelos iniciais permitem que novas formas de participação sejam construídas ao longo do tempo.

Em atividades coletivas, a atenção à inclusão exige observar como os estudantes participam. O fato de uma turma trabalhar em grupos não assegura que todos sejam ouvidos. Cabe ao professor organizar situações que evitem a distribuição desigual de responsabilidades, oferecer diferentes formas de expressão e acompanhar estudantes que demandam apoios específicos.

A acessibilidade dos materiais deve integrar a organização das atividades desde o início. Recursos visuais, materiais impressos, instruções por etapas, alternativas de registro e organização flexível dos grupos podem ampliar as possibilidades de participação. Essas adaptações precisam preservar os objetivos educacionais, evitando que a inclusão se resuma à presença física do estudante na atividade.

A formação continuada, conforme discutem Oliveira e Trentin (2024), precisa dialogar com a prática e com as condições institucionais. Assim, atribuir ao professor individualmente toda a responsabilidade pelos resultados de uma inovação ignora fatores relevantes, como jornada de trabalho, número de estudantes, apoio pedagógico e acesso a materiais. A mudança metodológica exige decisões também no âmbito da gestão escolar.

Outro risco reside na adoção superficial das metodologias ativas como resposta automática a dificuldades de aprendizagem. Uma atividade envolvente pode aumentar o interesse momentâneo sem assegurar compreensão duradoura. Por isso, sua pertinência deve ser julgada pelo desenvolvimento dos conhecimentos e capacidades previstos, e não somente pela satisfação dos participantes ou pelo aspecto dinâmico da aula.

Dessa forma, a implementação responsável exige planejamento, acompanhamento, adaptação e avaliação. Uma educação comprometida com a autonomia não transfere para os estudantes os custos das desigualdades existentes: cria condições progressivas para que diferentes sujeitos possam participar e aprender.

3 METODOLOGIA

Esta investigação caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e objetivo exploratório, desenvolvida na forma de revisão narrativa da literatura. A pesquisa bibliográfica permite examinar contribuições já publicadas, relacionar conceitos e interpretar diferentes perspectivas sobre um problema teórico. Gil (2002) destaca essa modalidade de investigação entre os procedimentos utilizados para conhecer e analisar produções existentes sobre um tema.

A escolha da abordagem qualitativa decorre da natureza da questão investigada. O interesse não consistiu em medir estatisticamente a eficácia das metodologias ativas, mas em compreender como diferentes trabalhos discutem sua relação com o protagonismo e a autonomia dos estudantes, quais condições apontam para sua utilização e quais limites precisam ser considerados. A finalidade exploratória corresponde à organização e ao aprofundamento dessas relações conceituais.

O corpus bibliográfico foi organizado a partir das referências presentes na versão inicial do trabalho, posteriormente conferidas em páginas oficiais de periódicos e registros editoriais, e complementado com obras de fundamentação pedagógica e metodológica. Foram priorizados estudos brasileiros publicados entre 2023 e 2025, sem excluir textos anteriores relevantes para a compreensão dos conceitos centrais, como Freire (1996), Gil (2002), Berbel (2011), Fardo (2013), Bacich e Moran (2018) e Vygotsky (1991).

A seleção considerou a pertinência temática, a possibilidade de identificação da autoria e dos dados editoriais e a contribuição para os eixos da análise. Foram incluídas publicações que abordam definições de metodologias ativas, experiências de aprendizagem, protagonismo e autonomia, formação docente, recursos digitais e desafios de implementação. As obras analisadas envolvem, sobretudo, discussões sobre a Educação Básica, com utilização complementar de estudos do Ensino Superior quando pertinentes à explicação das estratégias, sem presumir equivalência entre esses contextos.

O procedimento de análise compreendeu leitura e aproximação interpretativa entre as obras, organização de apontamentos por eixos temáticos e construção de uma síntese crítica. Os eixos adotados foram: fundamentos das metodologias ativas; protagonismo e autonomia; características das principais estratégias; mediação, planejamento e avaliação; tecnologias educacionais; e condições ou limitações de implementação. A discussão relaciona argumentos teóricos, conclusões de revisões bibliográficas e relatos de experiências, distinguindo suas possibilidades de generalização.

Importa esclarecer que esta pesquisa não corresponde a uma revisão sistemática, uma vez que não foi construído um protocolo de busca exaustiva, com número de registros identificados e fluxograma de seleção. Também não foram aplicados questionários, realizadas observações de aulas ou coletados dados diretamente com estudantes e professores. Consequentemente, as conclusões apresentadas são de natureza bibliográfica e interpretativa: não demonstram efeitos causais nem apresentam resultados de uma intervenção empírica realizada pelas autoras.

Esses limites orientam o modo de apresentar os achados. Relatos de experiências, como os de Moreira et al. (2025) e Bezerra et al. (2023), são utilizados como exemplos de possibilidades de organização didática, enquanto revisões de literatura, como as de Cunha et al. (2024), Pinheiro e Valente (2024) e Oliveira e Trentin (2024), contribuem para identificar discussões recorrentes no campo. A comparação entre esses diferentes tipos de produção favorece uma leitura mais cuidadosa do que a literatura permite afirmar.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NAS PUBLICAÇÕES ANALISADAS

A primeira convergência identificada diz respeito à valorização da participação do estudante. Cunha et al. (2024) encontram na literatura diferentes formas de definir e organizar metodologias ativas, mas mostram que a centralidade da ação estudantil e a orientação crítica aparecem de maneira recorrente. Essa

constatação aproxima-se das contribuições de Bacich e Moran (2018), que destacam experiências de investigação, interação e elaboração de conhecimentos como componentes de propostas inovadoras.

Entretanto, a convergência em torno da participação não elimina diferenças importantes entre as publicações. Parte dos trabalhos examina fundamentos teóricos, outros apresentam revisões da produção científica e alguns descrevem experiências pontuais. Esses distintos delineamentos não oferecem o mesmo tipo de evidência. Uma experiência bemsucedida em determinada turma mostra uma possibilidade, mas não comprova que o mesmo resultado ocorrerá em todas as condições escolares.

O estudo de Pinheiro e Valente (2024), dedicado à Educação Básica, reúne contribuições e desafios em pesquisas publicadas entre 2020 e 2024. A revisão de Oliveira e Trentin (2024) volta-se especificamente à formação continuada de professores. Comparadas, essas produções indicam que a qualidade da implementação depende de uma combinação entre propostas de aprendizagem, condições institucionais e formação pedagógica. A metodologia, isoladamente, não constitui explicação suficiente para os resultados educacionais.

Andrade et al. (2024) associam o protagonismo às possibilidades de uma educação significativa e discutem estratégias como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos. A contribuição é convergente com o conjunto da literatura examinada, mas não elimina a exigência de avaliar o alcance das evidências apresentadas por cada pesquisa.

É possível identificar, portanto, uma tensão entre o discurso de inovação e a exigência de rigor pedagógico. As metodologias ativas podem reorganizar as experiências de estudo, mas seu valor não se confirma apenas porque afastam a aula de uma forma convencional. O elemento decisivo é a capacidade de favorecer a apropriação de conhecimentos, a argumentação e a reflexão, sem afastar estudantes que necessitam de acompanhamento adicional.

4.2 COMO AS ESTRATÉGIAS PODEM FAVORECER PROTAGONISMO E AUTONOMIA

A relação entre metodologias ativas e protagonismo pode ser analisada a partir das oportunidades concretas de atuação oferecidas ao estudante. Na aprendizagem baseada em problemas, a participação aparece na formulação de hipóteses e na investigação de soluções. Na aprendizagem baseada em projetos, envolve planejamento, tomada de decisões e revisão de resultados. Na sala de aula invertida, pode estar associada à organização do estudo inicial e à participação nos momentos de aprofundamento. Na aprendizagem colaborativa, exige argumentação e responsabilidade com o trabalho comum.

Essas possibilidades não devem ser confundidas com resultados automáticos. Berbel (2011) situa a autonomia como uma construção relacionada a experiências educativas que mobilizam o estudante. Freire (1996) acrescenta que o respeito à autonomia e à dignidade dos educandos integra a própria prática docente. A partir dessas contribuições, entende-se que as metodologias ativas podem criar condições favoráveis para

a autonomia, mas seu desenvolvimento exige continuidade, mediação e situações em que as decisões estudantis tenham sentido.

Souza, Galiotto e Ribeiro (2023) analisam a relação entre metodologias ativas e protagonismo na adolescência, enfatizando atividades coletivas e discussões. Esse enfoque se articula ao exemplo apresentado por Moreira et al. (2025), no qual uma pergunta dos estudantes mobilizou uma experiência interdisciplinar com projetos. A aproximação entre esses trabalhos evidencia o papel da escuta: reconhecer perguntas genuínas da turma pode ampliar a pertinência das atividades, desde que o professor consiga relacioná-las a objetivos de ensino definidos.

O estudo de Bezerra et al. (2023) acrescenta a dimensão da autoria na produção de mídias. A elaboração de materiais digitais constitui uma oportunidade para os estudantes selecionar informações, representar conceitos e refletir sobre as próprias produções. Contudo, essa experiência ocorreu no Ensino Superior. Sua utilização como referência para a Educação Básica exige adaptações de linguagem, duração, complexidade e formas de acompanhamento.

Ao considerar as diferentes estratégias, torna-se possível elaborar uma síntese de relações pedagógicas plausíveis. O quadro a seguir não apresenta dados de uma experiência realizada nem indicadores validados estatisticamente: reúne possibilidades de observação para orientar o planejamento e a avaliação docente com base na literatura discutida.

Quadro 1 – Estratégias de aprendizagem ativa e possibilidades de acompanhamento

Estratégia	Possibilidade formativa	Elementos para observar
Aprendizagem baseada em problemas	Investigação, formulação de hipóteses e argumentação	Registros das hipóteses, justificativas e revisão das soluções
Aprendizagem baseada em projetos	Planejamento, decisões e autoria das produções	Etapas documentadas, responsabilidades e revisão do produto
Sala de aula invertida	Organização do estudo e participação no aprofundamento	Dúvidas preparadas, uso dos materiais e aplicação dos conceitos
Aprendizagem colaborativa	Diálogo, negociação e corresponsabilidade	Participação nos debates e sínteses individuais e coletivas
Gamificação	Engajamento em desafios e acompanhamento de progressos	Estratégias utilizadas, feedback e compreensão do conteúdo

Fonte: elaboração própria, com base nas referências analisadas.

A síntese revela que protagonismo e autonomia podem manifestar-se de maneiras distintas em cada proposta. Não há, portanto, um único indicador de participação ou um instrumento universal de avaliação. A observação precisa considerar a tarefa, a etapa de ensino e os conhecimentos que se pretende desenvolver. O quadro também reforça que participar, produzir e aprender são dimensões relacionadas, mas não necessariamente equivalentes.

4.3 CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA RESULTADOS CONSISTENTES

O segundo eixo de interpretação envolve as condições de implementação. Oliveira e Trentin (2024) evidenciam a importância da formação docente e da reflexão sobre a prática.

Pinheiro e Valente (2024) discutem desafios associados à utilização de metodologias ativas na Educação Básica. Em conjunto, essas publicações permitem afirmar que a escolha de uma estratégia somente adquire sentido quando integra um planejamento que considera conteúdo, objetivos, tempo, recursos e características da turma.

O professor precisa verificar o que a atividade demanda dos estudantes e quais apoios deverão ser oferecidos. Solicitar investigação sem orientar a seleção de fontes, por exemplo, pode produzir informações imprecisas. Propor trabalho em grupo sem acompanhar as interações pode reforçar desigualdades de participação. Encaminhar conteúdo para estudo prévio sem prever alternativas pode excluir estudantes com acesso limitado à internet.

A avaliação constitui outra condição necessária. Metodologias que valorizam investigação e decisão exigem instrumentos capazes de observar processos, e não apenas resultados finais. Registros de aprendizagem, devolutivas, apresentações justificadas e autoavaliações podem oferecer elementos para compreender avanços e identificar necessidades de retomada. O propósito não é multiplicar avaliações, mas produzir informações úteis para o ensino e para a aprendizagem.

Também é necessário reconhecer que inovação pedagógica demanda escolhas realistas. Nem todas as disciplinas, conteúdos e turmas exigem um projeto de longa duração. Em algumas situações, um problema breve, uma discussão fundamentada ou uma atividade colaborativa cuidadosamente conduzida podem produzir experiências consistentes de participação. A adequação da metodologia ao objetivo deve prevalecer sobre a complexidade de sua aparência.

4.4 LIMITES DAS EVIDÊNCIAS E RISCOS DE UMA ADOÇÃO SUPERFICIAL

A análise das publicações evidencia um limite recorrente: grande parte das afirmações sobre potencialidades pedagógicas decorre de revisões, discussões conceituais ou relatos situados. Esses trabalhos são importantes para compreender práticas e organizar hipóteses educacionais, mas não permitem, por si só, estabelecer relações causais entre o uso de determinada metodologia e o aumento de autonomia de estudantes em qualquer contexto.

O relato de Moreira et al. (2025), por exemplo, demonstra a viabilidade de uma experiência interdisciplinar construída a partir da participação dos estudantes, mas não substitui investigações comparativas realizadas em contextos diferentes. A experiência examinada por Bezerra et al. (2023) indica possibilidades de criação e reflexão no Ensino Superior, sem que seus resultados possam ser

automaticamente transferidos para crianças ou adolescentes. Reconhecer essas diferenças de alcance fortalece a precisão da análise.

Outro risco é atribuir às metodologias ativas uma superioridade universal sobre todas as outras formas de ensino. A aprendizagem exige momentos de exposição, leitura, exercício, orientação, investigação, diálogo e sistematização, cuja combinação varia conforme os objetivos. A proposta pedagógica perde consistência quando a atividade é tratada como um fim em si mesma e o conhecimento escolar passa a ocupar posição secundária.

Os desafios de infraestrutura e inclusão ampliam essa reflexão. Caso uma escola não possua acesso digital regular ou condições adequadas para uma atividade extensa, a solução não consiste em responsabilizar individualmente professores e estudantes. O planejamento deve considerar alternativas metodológicas possíveis, sem abandonar o compromisso com participação e aprendizagem de qualidade.

Dessa forma, a leitura crítica da literatura recomenda substituir a pergunta "qual metodologia é mais inovadora?" por questões mais relevantes ao trabalho escolar: que conhecimentos se pretende desenvolver, quais ações serão realizadas pelos estudantes, como ocorrerá a mediação e de que modo serão reconhecidas as aprendizagens? Essas perguntas preservam a autonomia como finalidade formativa, e não como simples efeito esperado de uma técnica.

4.5 SÍNTESE INTERPRETATIVA

A partir da revisão realizada, pode-se sustentar que as metodologias ativas oferecem oportunidades pedagógicas relevantes para o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia quando colocam os estudantes diante de problemas, decisões, interações e processos de avaliação que exigem reflexão. Tal conclusão encontra apoio nas contribuições conceituais de Berbel (2011), Bacich e Moran (2018) e Cunha et al. (2024), bem como nas discussões mais recentes sobre adolescentes, Educação Básica e práticas de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, as publicações analisadas apontam a necessidade de mediação docente, formação continuada, condições institucionais e atenção à inclusão. Protagonismo não equivale a realizar tarefas sem orientação; autonomia não significa aprender sozinho; e atividade não representa, necessariamente, aprendizagem. Essas distinções constituem a principal contribuição interpretativa desta pesquisa e devem orientar a utilização crítica das metodologias ativas.

Por se tratar de revisão bibliográfica narrativa, a síntese não estabelece hierarquia de eficácia entre estratégias nem apresenta índices de melhora de desempenho. Sua contribuição consiste em reunir critérios pedagógicos que possam orientar o planejamento e indicar possibilidades de futuras investigações empíricas com estudantes e professores da Educação Básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar de que maneira as metodologias ativas podem contribuir para o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. A revisão bibliográfica permitiu reconhecer que essas estratégias podem ampliar oportunidades de investigação, argumentação, colaboração, criação e tomada de decisões, sobretudo quando integram propostas pedagógicas com objetivos claros e acompanhamento contínuo.

A questão de pesquisa foi respondida no sentido de que as metodologias ativas contribuem potencialmente para o protagonismo ao atribuírem aos estudantes participação significativa na construção das atividades, e para a autonomia ao oferecerem experiências graduais de organização, escolha, reflexão e responsabilidade. Essa contribuição, contudo, não se produz automaticamente pela adoção de uma técnica. Depende da qualidade dos problemas propostos, dos conhecimentos envolvidos, da escuta pedagógica e das condições oferecidas para a aprendizagem.

A análise das principais estratégias mostrou que a aprendizagem baseada em problemas pode favorecer investigação e justificativa de hipóteses; a aprendizagem baseada em projetos pode estimular planejamento e autoria; a sala de aula invertida pode reorganizar o estudo e ampliar o tempo de aprofundamento; a aprendizagem colaborativa pode fortalecer o diálogo e a corresponsabilidade; e a gamificação pode estruturar desafios e devolutivas. Cada possibilidade exige planejamento e critérios de avaliação compatíveis com a faixa etária e os objetivos curriculares.

Os estudos também reforçaram que o professor permanece como responsável pela organização do ensino. Sua atuação envolve selecionar conteúdos, mediar as interações, oferecer suporte, verificar o desenvolvimento dos estudantes e ajustar os encaminhamentos. Por essa razão, a formação continuada e o apoio institucional precisam acompanhar as propostas de inovação, evitando que a mudança metodológica seja reduzida a uma exigência individual e descontextualizada.

A inclusão constitui outro aspecto que não pode ser desconsiderado. Diferenças de acesso à tecnologia, ritmos de aprendizagem, conhecimentos prévios e condições de participação exigem estratégias flexíveis. Uma metodologia que pretende desenvolver autonomia não pode presumir que todos os estudantes já a possuam no mesmo grau, tampouco utilizar a ausência de recursos como justificativa para excluir parte da turma das experiências de aprendizagem.

Como limite da investigação, destaca-se seu caráter bibliográfico e narrativo. Não foram realizadas intervenções, entrevistas, observações ou análises estatísticas com estudantes. Assim, o trabalho não permite afirmar que uma metodologia seja universalmente superior ou que produza, por si só, determinado nível de autonomia. Recomenda-se que estudos futuros acompanhem a aplicação de estratégias em escolas de diferentes contextos, com instrumentos de avaliação que permitam observar participação, aprendizagens conceituais e progressos na organização autônoma dos estudantes.

Conclui-se que as metodologias ativas podem contribuir para uma escola mais participativa quando utilizadas como parte de uma concepção de ensino comprometida com o conhecimento, o diálogo e a formação humana. Mais do que substituir uma aula por outra atividade, o desafio pedagógico consiste em criar condições para que os estudantes aprendam a pensar, perguntar, construir argumentos, trabalhar com outras pessoas e assumir, progressivamente, maior responsabilidade sobre seus processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Antônio Diogo de et al. O protagonismo do aluno nas metodologias ativas: caminhos para uma educação significativa. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, e1330, 2024. DOI: https://doi.org/10.23900/2359-1552v13n2-319-2024.

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

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, 2011. DOI: https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25.

BEZERRA, Ellen Lacerda Carvalho et al. Metodologias ativas e o protagonismo discente na produção de mídias digitais no ensino superior. #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 12, n. 2, 2023. DOI: https://doi.org/10.35819/tear.v12.n2.a6876.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 out. 2026. CUNHA, Marcia Borin da et al. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469839442.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. RENOTE, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. DOI: https://doi.org/10.22456/1679-1916.41629.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÔBO, Ítalo Martins et al. Metodologia ativa: aprendizagem baseada em problemas: uma revisão de literatura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 5, p. 116-124, 2024. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v10i5.13820.

MOREIRA, Fernando Jorge et al. Protagonismo estudantil por meio das metodologias ativas e da interdisciplinaridade: um relato de prática pedagógica. **Revista Veras**, v. 13, n. 1, 2025. DOI: https://doi.org/10.14212/veras.vol13.n1.ano2023.art97.

OLIVEIRA, Adriana Tenir Egéa de; TRENTIN, Marco Antônio Sandini. Revisão sistemática de literatura: a formação continuada de professores em metodologias ativas. **Revista Ciências & Ideias**, v. 15, e24152534, 2024. DOI: https://doi.org/10.22407/2176-1477/2024.v15.2534.

PINHEIRO, Weider Silva; VALENTE, Evelyn Aida Tonioli. Metodologias ativas no âmbito da Educação Básica: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Caribeña de Ciencias Sociales**, v. 13, n. 12, e4385, 2024. DOI: https://doi.org/10.55905/rcssv13n12-010.

ROSSI, Mayara et al. Conhecendo as metodologias ativas e suas contribuições para a aprendizagem de estudantes em diferentes áreas do conhecimento e etapas/níveis de ensino. **Revista Foco**, v. 17, n. 5, e4829, 2024. DOI: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n5-018.

SOUZA, Aline Albuquerque Cirimbelli; GALIOTTO, Cláudio Gonçalves Mendes; RIBEIRO, Débora Inácia. Metodologias ativas em educação e o desenvolvimento do protagonismo em adolescentes: uma investigação teórica. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 13, n. 2, p. 147-157, 2023. DOI: https://doi.org/10.30681/recs.v13i2.11851. VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.