


**METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: ENTRE O PROTAGONISMO  
DISCENTE E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**

**ACTIVE LEARNING METHODOLOGIES AND DIGITAL TECHNOLOGIES: STUDENT  
PROTAGONISM AND PEDAGOGICAL MEDIATION**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.035-005>

**Fabiola Franco Torres da Silva**

Especialista em Ação docente para uma atuação inovadora  
Universidade Virtual do Estado de São Paulo-UNIVESP  
São Paulo - SP

E-mail: [fabiolafrancotorres@hotmail.com](mailto:fabiolafrancotorres@hotmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3444479385258770>

**Augusto Guilherme Teixeira Frutuozo**

Mestrando em Educação  
Uniasselvi  
Esteio RS

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3092383748768817>

**Romylson Leal dos Santos**

Especialização em Gestão Pública  
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA  
CODÓ-MA

E-mail: [romylsonleal@hotmail.com](mailto:romylsonleal@hotmail.com)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6067421332658870>

**Gabriella Paiva dos Santos**

Mestranda em Ciências da Educação  
Educainter  
Fortaleza - CE

E-mail: [professora.gabriella2024@gmail.com](mailto:professora.gabriella2024@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6958340498151175>

**Mariza Vasconcelos da Silva**

Mestranda Em Educação  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas (Ufms/Cptl)  
Três Lagoas-Ms

E-mail: [mavasco@Outlook.Com](mailto:mavasco@Outlook.Com)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7248824081792305>

**Leandro Soares Machado**

Mestrando em Educação  
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)  
Ponta Grossa - PR

E-mail: [leandrosoaresmachado@gmail.com](mailto:leandrosoaresmachado@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3507015378224162>

**Andreia Vanessa de Oliveira**

Mestra em Ciências Sociais Aplicadas  
Ponta Grossa - PR  
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)  
E-mail: [vanessaadvog@hotmail.com](mailto:vanessaadvog@hotmail.com)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7356005864652681>

**Eledy de Souza**

Especialização em Educação Infantil  
Universidade Cidade de São Paulo  
Rondonópolis- Mato Grosso  
E-mail: [souzaleia55@gmail.com.br](mailto:souzaleia55@gmail.com.br)

**Tiago Augusto de Figueiredo**

Mestre em Gestão e Planejamento de Ensino pela Unincor, Três Corações, MG  
FADIVA - Faculdade de Direito de Varginha, docente  
E-mail: [professor.tiagoaugusto@yahoo.com.br](mailto:professor.tiagoaugusto@yahoo.com.br)

**Leticia Pereira dos Santos**

Pedagogia  
Universidade do Estado da Bahia. Uneb  
Barreiras. Bahia  
E-mail: [lpsantos05@hotmail.com](mailto:lpsantos05@hotmail.com)  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7521425293790273>

**RESUMO**

A ampliação do uso de metodologias ativas articuladas às tecnologias digitais tem ocupado lugar central nos discursos educacionais contemporâneos, sendo frequentemente associada à inovação pedagógica, ao protagonismo discente e à superação de práticas tradicionais de ensino. No entanto, a adoção dessas metodologias exige análise crítica, especialmente quando incorporadas de forma acrítica ou instrumental, descoladas de fundamentos pedagógicos e éticos consistentes. Este capítulo tem como objetivo discutir a relação entre metodologias ativas e tecnologias digitais, problematizando os sentidos atribuídos ao protagonismo discente e à mediação pedagógica no contexto da escola contemporânea. Ancorado em aportes da pedagogia crítica, da filosofia da educação e dos estudos sobre tecnologias educacionais, o texto analisa como metodologias ativas podem tanto favorecer processos formativos emancipatórios quanto reforçar lógicas de responsabilização individual, performatividade e esvaziamento do papel docente. Dialogando com autores como Freire, Dewey, Biesta, Nóvoa, Moran e Selwyn, argumenta-se que metodologias ativas só se constituem como práticas pedagógicas inclusivas e formativas quando articuladas à intencionalidade docente, ao diálogo e ao compromisso com a formação humana. Defende-se que o uso crítico das tecnologias digitais no âmbito das metodologias ativas requer mediação pedagógica consciente, evitando que o protagonismo discente seja reduzido à execução de tarefas ou à transferência de

responsabilidades educativas aos estudantes. Conclui-se que a potência pedagógica das metodologias ativas reside menos na técnica e mais na forma como são integradas a projetos educativos críticos, dialógicos e socialmente comprometidos.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas; Tecnologias digitais; Protagonismo discente; Mediação pedagógica; Formação humana.

### ABSTRACT

The expansion of active learning methodologies articulated with digital technologies has occupied a central place in contemporary educational discourse, often associated with pedagogical innovation, student protagonism, and the overcoming of traditional teaching practices. However, the adoption of these methodologies requires critical analysis, especially when implemented in an instrumental or unreflective manner, detached from consistent pedagogical and ethical foundations. This chapter aims to discuss the relationship between active methodologies and digital technologies, problematizing the meanings attributed to student protagonism and pedagogical mediation in the context of contemporary schooling. Grounded in critical pedagogy, philosophy of education, and studies on educational technologies, the chapter examines how active methodologies may either foster emancipatory formative processes or reinforce logics of individual accountability, performativity, and the weakening of the teacher's role. Drawing on authors such as Freire, Dewey, Biesta, Nóvoa, Moran, and Selwyn, it argues that active methodologies become inclusive and formative pedagogical practices only when articulated with pedagogical intentionality, dialogue, and commitment to human formation. The chapter concludes that the pedagogical potential of active methodologies lies less in technique and more in their integration into critical, dialogical, and socially committed educational projects.

**Keywords:** Active learning methodologies; Digital technologies; Student protagonism; Pedagogical mediation; Human formation.

## 1 INTRODUÇÃO

A difusão das metodologias ativas no cenário educacional contemporâneo tem sido acompanhada por um discurso recorrente de inovação pedagógica, protagonismo discente e superação de práticas consideradas tradicionais. Em muitos contextos escolares, especialmente a partir da intensificação do uso das tecnologias digitais, tais metodologias passaram a ser apresentadas como respostas quase imediatas aos desafios da aprendizagem, da motivação dos estudantes e da necessidade de adequação da escola às

demandas do século XXI. No entanto, como alertam diversos autores do campo da educação, a adoção de metodologias ativas não pode ser compreendida como sinônimo automático de qualidade pedagógica ou de transformação educacional efetiva.

Do ponto de vista histórico, a centralidade atribuída à atividade do estudante não constitui novidade no pensamento educacional. John Dewey, ao criticar modelos escolares baseados na transmissão passiva de conteúdos, já defendia que a aprendizagem ocorre por meio da experiência, da ação reflexiva e da interação com o meio. Para o autor, “a educação não é preparação para a vida; é a própria vida” (Dewey, 1979, p. 39), o que implica compreender o estudante como sujeito ativo do processo educativo. No entanto, Dewey também advertia que a atividade, por si só, não garante aprendizagem significativa, sendo indispensável a orientação pedagógica e a intencionalidade educativa.

Na contemporaneidade, o discurso das metodologias ativas tem sido fortemente impulsionado pela presença das tecnologias digitais na escola. Plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, recursos multimodais e ferramentas colaborativas ampliaram as possibilidades de organização das práticas pedagógicas, favorecendo propostas baseadas em projetos, resolução de problemas e aprendizagem colaborativa. Moran destaca que as tecnologias digitais podem potencializar metodologias ativas ao ampliar formas de acesso ao conhecimento e de expressão dos estudantes, desde que integradas a propostas pedagógicas coerentes e bem fundamentadas (Moran, 2015).

Entretanto, autores críticos têm chamado atenção para os riscos de uma apropriação superficial das metodologias ativas, especialmente quando associadas a discursos tecnicistas e mercadológicos. Selwyn argumenta que práticas educacionais mediadas por tecnologias frequentemente são apresentadas como inovadoras sem que se problematizem seus pressupostos pedagógicos, sociais e políticos. Segundo o autor, “muitas das chamadas inovações educacionais digitais acabam reforçando modelos tradicionais de controle, desempenho e responsabilização individual” (Selwyn, 2016, p. 34), deslocando o foco da formação humana para a eficiência operacional.

Nesse cenário, o conceito de protagonismo discente merece atenção especial. Embora amplamente utilizado em documentos curriculares e propostas pedagógicas, o protagonismo pode assumir sentidos distintos. Para Paulo Freire, a participação ativa do educando está intrinsecamente ligada ao diálogo, à consciência crítica e à construção coletiva do conhecimento. Freire afirma que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (Freire, 1996, p. 59), o que pressupõe mediação pedagógica e compromisso ético. Quando o protagonismo é reduzido à execução de tarefas ou à autogestão individual da aprendizagem, corre-se o risco de esvaziar seu sentido emancipatório.

A crítica de Gert Biesta contribui de forma decisiva para esse debate ao questionar abordagens educacionais que privilegiam exclusivamente a aprendizagem enquanto resultado mensurável. Para o autor, a educação envolve dimensões que extrapolam a aquisição de competências, incluindo a socialização e a

subjetivação dos sujeitos. Biesta afirma que “o ensino é sempre um risco, pois não há garantias sobre o que os estudantes aprenderão ou se tornarão” (Biesta, 2013, p. 1), o que contrasta com modelos pedagógicos excessivamente orientados por desempenho, atividades e resultados.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente que metodologias ativas e tecnologias digitais não podem ser analisadas de forma dissociada da mediação pedagógica e do papel do professor. António Nóvoa destaca que a qualidade da educação depende menos da adoção de metodologias específicas e mais da profissionalidade docente e da capacidade reflexiva dos professores. Para o autor, “não há boa pedagogia sem professores conscientes do sentido do seu trabalho” (Nóvoa, 2009, p. 31), o que implica compreender metodologias ativas como meios, e não como fins em si mesmas.

À luz desses aportes teóricos, este capítulo tem como objetivo discutir criticamente a articulação entre metodologias ativas e tecnologias digitais, problematizando os sentidos atribuídos ao protagonismo discente e à mediação pedagógica no contexto da escola contemporânea. O texto estrutura-se em quatro eixos principais: a análise das metodologias ativas no discurso educacional atual; a relação entre tecnologias digitais e reconfiguração das práticas pedagógicas; a problematização do protagonismo discente à luz da pedagogia crítica; e, por fim, a centralidade da mediação docente como elemento constitutivo de práticas pedagógicas formativas e socialmente comprometidas.

## **2 METODOLOGIAS ATIVAS NO DISCURSO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO**

O conceito de metodologias ativas tem ocupado lugar de destaque no discurso educacional contemporâneo, sendo frequentemente associado à inovação pedagógica e à superação de modelos tradicionais de ensino. Em documentos curriculares, propostas formativas e políticas educacionais, tais metodologias aparecem como estratégias capazes de promover maior engajamento dos estudantes e de responder às demandas de uma sociedade marcada pela complexidade e pela presença intensiva das tecnologias digitais. Contudo, a recorrência do termo nem sempre vem acompanhada de clareza conceitual, o que contribui para usos genéricos e, por vezes, acrílicos da expressão.

Do ponto de vista teórico, as metodologias ativas dialogam com tradições pedagógicas que valorizam a experiência, a participação e a ação reflexiva do estudante. John Dewey é referência fundamental nesse debate ao defender que a aprendizagem ocorre na interação entre sujeito e experiência, desde que orientada por reflexão e intencionalidade educativa. Para o autor, “toda experiência educativa genuína tem continuidade e interação” (Dewey, 1979, p. 44), o que significa que a atividade do estudante precisa estar articulada a um projeto pedagógico que dê sentido à ação. Assim, a simples realização de atividades não garante aprendizagem significativa.

Na contemporaneidade, autores como Moran retomam essas bases ao discutir metodologias ativas no contexto das tecnologias digitais. Moran argumenta que práticas como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e ensino híbrido podem ampliar a participação discente e favorecer aprendizagens mais significativas, desde que o professor atue como mediador do processo. Segundo o autor, “as metodologias ativas exigem professores capazes de orientar, acompanhar e dar sentido às experiências de aprendizagem” (Moran, 2015, p. 38), o que reforça a centralidade da mediação pedagógica.

Entretanto, a incorporação das metodologias ativas ao discurso educacional contemporâneo tem sido marcada por ambiguidades. Gert Biesta alerta que, em muitos contextos, tais metodologias são apropriadas a partir de uma lógica performativa, orientada por resultados, competências e indicadores de desempenho. Para o autor, a ênfase excessiva na atividade e na aprendizagem mensurável pode reduzir a educação a um processo técnico, esvaziando suas dimensões éticas e formativas. Biesta afirma que “quando a educação é reduzida à aprendizagem, perde-se de vista a pergunta sobre o que vale a pena aprender e para quê” (Biesta, 2015, p. 92).

Neil Selwyn aprofunda essa crítica ao analisar o modo como discursos de inovação pedagógica se articulam a interesses mercadológicos e tecnológicos. Segundo o autor, muitas propostas rotuladas como metodologias ativas são difundidas como soluções rápidas para problemas educacionais complexos, sem considerar as condições reais de trabalho docente e as desigualdades estruturais da escola. Selwyn observa que “a linguagem da inovação educacional frequentemente mascara continuidades profundas nas relações de poder e controle” (Selwyn, 2016, p. 41), o que exige leitura crítica das propostas pedagógicas consideradas inovadoras.

Dessa forma, compreender as metodologias ativas no discurso educacional contemporâneo implica reconhecer tanto seu potencial formativo quanto seus limites. Quando fundamentadas em concepções pedagógicas críticas e articuladas à mediação docente, essas metodologias podem favorecer a participação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Contudo, quando adotadas de forma instrumental, descontextualizada ou orientada exclusivamente por resultados, correm o risco de reforçar práticas superficiais e de deslocar responsabilidades pedagógicas para os estudantes, esvaziando o papel formativo da escola.

### **3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E A RECONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

A incorporação das tecnologias digitais aos contextos educacionais tem provocado reconfigurações significativas nas práticas pedagógicas, alterando modos de ensinar, aprender e avaliar. Ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas educacionais, recursos multimodais e ferramentas colaborativas passaram a integrar o cotidiano escolar, ampliando possibilidades de acesso à informação e de produção de conhecimentos. No entanto, como ressaltam estudos críticos da área, tais transformações não podem ser

compreendidas como neutras ou automáticas, uma vez que estão atravessadas por concepções pedagógicas, interesses econômicos e decisões políticas.

Do ponto de vista pedagógico, as tecnologias digitais frequentemente são associadas à flexibilização do tempo e do espaço escolar, possibilitando propostas de ensino híbrido, aprendizagem colaborativa e personalização dos percursos formativos. Moran argumenta que as tecnologias digitais podem favorecer metodologias mais participativas ao permitir que os estudantes aprendam “em diferentes tempos, espaços e ritmos” (Moran, 2015, p. 27). Contudo, o autor enfatiza que essa potencialidade depende da clareza dos objetivos pedagógicos e da intencionalidade docente, sob pena de a tecnologia ser reduzida a mero recurso instrumental.

Autores como Selwyn chamam atenção para o risco de se atribuir às tecnologias digitais um papel excessivamente redentor no campo educacional. Segundo o autor, discursos que associam tecnologia a inovação tendem a desconsiderar as condições concretas da escola, bem como as desigualdades sociais que atravessam os processos educativos. Selwyn afirma que “a tecnologia educacional raramente transforma a educação de maneira profunda; na maioria das vezes, ela reforça práticas já existentes” (Selwyn, 2016, p. 18), o que exige cautela na análise de seus impactos pedagógicos.

A reconfiguração das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais também afeta o trabalho docente. Tardif destaca que o ensino é uma prática social complexa, que envolve decisões situadas, saberes experienciais e relações humanas. A introdução de tecnologias digitais altera essa dinâmica ao exigir do professor novas competências, sem que, necessariamente, haja condições institucionais adequadas para sua apropriação crítica. Nesse contexto, o risco reside em transformar o professor em mero executor de propostas tecnológicas previamente definidas, esvaziando sua autonomia pedagógica (Tardif, 2014).

Gert Biesta contribui para essa discussão ao problematizar a centralidade da aprendizagem enquanto processo técnico. Para o autor, a reconfiguração das práticas pedagógicas não deve ser orientada apenas pela eficiência ou pela otimização dos resultados de aprendizagem. Biesta afirma que “a educação envolve sempre uma dimensão ética e política que não pode ser substituída por processos técnicos” (Biesta, 2015, p. 21). Assim, o uso de tecnologias digitais precisa ser analisado à luz de seus efeitos sobre a formação humana, a socialização e a constituição dos sujeitos.

Dessa forma, a reconfiguração das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais não se resume à adoção de novos recursos, mas implica repensar concepções de ensino, aprendizagem e avaliação. Quando articuladas criticamente às metodologias ativas, as tecnologias digitais podem ampliar espaços de participação e diálogo. Entretanto, quando orientadas por lógicas tecnicistas e performativas, tendem a reforçar modelos de controle e responsabilização individual, exigindo do professor postura crítica e reflexiva diante de seu uso pedagógico.

#### **4 PROTAGONISMO DISCENTE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: LIMITES E POSSIBILIDADES**

O protagonismo discente ocupa posição central nos discursos contemporâneos sobre metodologias ativas e tecnologias digitais, sendo frequentemente associado à autonomia, à participação e à responsabilização dos estudantes por seus próprios processos de aprendizagem. Em propostas pedagógicas recentes, o estudante é apresentado como sujeito ativo, capaz de tomar decisões, organizar percursos formativos e produzir conhecimentos de maneira colaborativa. No entanto, como alertam diversos autores, o uso indiscriminado do termo protagonismo pode ocultar ambiguidades e deslocamentos de responsabilidade pedagógica que precisam ser analisados criticamente.

Paulo Freire oferece uma contribuição fundamental para a compreensão do protagonismo discente ao situá-lo no âmbito da educação dialógica e da consciência crítica. Para o autor, a participação ativa do educando não se confunde com abandono pedagógico ou com a simples execução de tarefas. Freire afirma que “ensinar exige respeito à autonomia do educando” (Freire, 1996, p. 59), mas tal autonomia se constrói na relação pedagógica mediada pelo diálogo, pela problematização da realidade e pela presença ética do professor. Assim, o protagonismo discente, em uma perspectiva freireana, pressupõe mediação pedagógica e compromisso com a formação crítica.

Gert Biesta aprofunda essa discussão ao problematizar abordagens educacionais que reduzem o protagonismo à centralidade da aprendizagem enquanto processo técnico. Para o autor, quando o protagonismo é entendido apenas como atividade constante ou autogestão da aprendizagem, corre-se o risco de transformar os estudantes em “empreendedores de si mesmos”, responsáveis individualmente por seu sucesso ou fracasso escolar. Biesta destaca que “a educação não pode ser reduzida à produção de aprendizagens desejáveis, pois envolve sempre a questão de quem o estudante se torna” (Biesta, 2015, p. 98), o que exige reflexão ética sobre os sentidos do protagonismo.

No contexto das tecnologias digitais, essa problemática torna-se ainda mais evidente. Plataformas educacionais e ambientes virtuais frequentemente incentivam práticas baseadas em tarefas, metas e indicadores de desempenho, reforçando a ideia de protagonismo como produtividade e eficiência. Selwyn observa que, em muitos casos, o discurso da autonomia discente é utilizado para legitimar modelos educacionais que transferem aos estudantes a responsabilidade por processos que deveriam ser pedagogicamente mediados. Segundo o autor, “a retórica da autonomia pode servir para mascarar novas formas de controle e responsabilização individual” (Selwyn, 2016, p. 52).

A mediação pedagógica, portanto, emerge como elemento indispensável para ressignificar o protagonismo discente. António Nóvoa destaca que a profissionalidade docente se define pela capacidade de orientar, interpretar e dar sentido às experiências de aprendizagem. Para o autor, “não há protagonismo discente sem professores que assumam o seu papel formativo” (Nóvoa, 2009, p. 34). Nesse sentido, o



protagonismo não elimina a mediação docente, mas a exige de forma ainda mais complexa, especialmente em contextos mediados por tecnologias digitais.

Dessa forma, compreender o protagonismo discente à luz das metodologias ativas e das tecnologias digitais implica reconhecer seus limites e possibilidades. Quando fundamentado em princípios pedagógicos críticos e articulado à mediação docente, o protagonismo pode favorecer a participação, a autoria e a construção coletiva do conhecimento. Contudo, quando reduzido à lógica da performance, da atividade incessante ou da autogestão individual, corre o risco de esvaziar seu potencial formativo e de reforçar desigualdades educacionais já existentes.

## **5 MEDIAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO HUMANA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

A mediação docente constitui eixo estruturante das práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana, especialmente em contextos marcados pela presença intensiva de metodologias ativas e tecnologias digitais. Embora discursos contemporâneos frequentemente anunciem a possibilidade de substituição parcial do professor por plataformas e sistemas digitais, a prática educativa revela que a ação docente permanece central para a construção de sentidos, valores e experiências formativas. A educação, como processo humano e relacional, não pode ser reduzida a procedimentos técnicos ou à simples organização de atividades.

Maurice Tardif contribui para essa compreensão ao afirmar que o trabalho docente se apoia em saberes plurais, construídos na articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e contexto institucional. Esses saberes não são passíveis de automatização, pois envolvem julgamentos éticos, decisões situadas e interação constante com os estudantes. Para o autor, “o ensino é um trabalho interativo, realizado com seres humanos, sobre seres humanos” (Tardif, 2014, p. 35), o que reforça a impossibilidade de substituir a mediação docente por dispositivos técnicos, sobretudo em propostas pedagógicas ditas ativas.

António Nóvoa aprofunda esse debate ao destacar que a formação humana depende do reconhecimento da docência como profissão intelectual e ética. Para o autor, a escola contemporânea enfrenta o risco de esvaziamento pedagógico quando se submete a modismos metodológicos ou a soluções tecnológicas descontextualizadas. Nóvoa afirma que “não há educação sem professores que assumam a responsabilidade pelo ato educativo” (Nóvoa, 2009, p. 41), ressaltando que metodologias ativas e tecnologias digitais só ganham sentido quando integradas a projetos pedagógicos reflexivos e consistentes.

A perspectiva freireana oferece fundamento ético decisivo para a compreensão da mediação docente como prática de humanização. Paulo Freire concebe a educação como processo dialógico, no qual ensinar e aprender se constroem na relação entre sujeitos históricos. Para o autor, “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (Freire, 1996, p. 135), o que implica reconhecer o estudante como sujeito ativo, sem abdicar

da responsabilidade pedagógica do professor. Nesse sentido, a mediação docente não se opõe ao protagonismo discente, mas o orienta e o qualifica.

Gert Biesta contribui para ampliar essa reflexão ao afirmar que a formação humana envolve dimensões que escapam ao controle técnico e à previsibilidade dos resultados. Para o autor, a educação implica risco, pois se realiza na abertura ao outro e na possibilidade de transformação. Biesta destaca que “o propósito da educação não é apenas qualificar e socializar, mas também permitir que os sujeitos se tornem alguém” (Biesta, 2015, p. 105). Essa dimensão da subjetivação reforça a centralidade da mediação docente, especialmente em contextos nos quais metodologias ativas e tecnologias digitais tendem a enfatizar desempenho e produtividade.

Dessa forma, a mediação docente emerge como elemento articulador entre metodologias ativas, tecnologias digitais e formação humana. Ao assumir postura crítica e reflexiva, o professor é capaz de orientar práticas pedagógicas que valorizem a participação discente sem reduzir a educação à execução de tarefas ou à gestão da aprendizagem. A centralidade da docência, nesse contexto, não representa resistência à inovação, mas condição para que propostas metodológicas e tecnológicas contribuam efetivamente para uma educação ética, crítica e socialmente comprometida.

Quadro – Metodologias ativas na cultura digital: perspectivas pedagógicas em disputa

Dimensão	Abordagem instrumental	Abordagem pedagógica crítica
Concepção de aprendizagem	Execução de tarefas e atividades	Processo formativo, reflexivo e relacional
Protagonismo discente	Autogestão e responsabilização individual	Autoria mediada e participação crítica
Papel do professor	Facilitador técnico	Mediador pedagógico e ético
Uso das tecnologias	Suporte técnico e controle	Mediação pedagógica e ampliação de sentidos
Avaliação	Desempenho e produtividade	Processo, reflexão e aprendizagem situada
Formação humana	Secundária	Central

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

Este capítulo adota uma perspectiva pedagógica crítica, que compreende metodologias ativas e tecnologias digitais como meios formativos subordinados à mediação docente e aos fins éticos da educação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que a articulação entre metodologias ativas e tecnologias digitais não pode ser compreendida como sinônimo automático de inovação pedagógica ou de melhoria da aprendizagem. Embora essas abordagens ocupem lugar central no discurso educacional contemporâneo, sua adoção acrítica tende a obscurecer questões fundamentais relativas ao sentido da educação, ao papel do professor e à formação humana dos estudantes. Nesse contexto, tornou-se imprescindível problematizar os pressupostos que sustentam a defesa irrestrita do protagonismo discente e da atividade permanente como critérios de qualidade pedagógica.

A retomada de aportes clássicos e contemporâneos permitiu compreender que a centralidade da atividade do estudante, defendida historicamente por autores como Dewey e Freire, sempre esteve associada à mediação pedagógica, à intencionalidade educativa e à reflexão crítica sobre a experiência. A atividade, portanto, não se configura como valor em si mesma, mas como elemento formativo quando orientada por projetos pedagógicos que atribuem sentido à ação e promovem a construção coletiva do conhecimento. A apropriação superficial desse princípio, dissociada de seus fundamentos, contribui para práticas pedagógicas fragmentadas e esvaziadas de significado.

No contexto da cultura digital, as metodologias ativas passaram a ser fortemente associadas ao uso de tecnologias digitais, o que ampliou possibilidades de interação, acesso à informação e produção de conhecimentos. No entanto, como demonstrado ao longo do capítulo, essa associação também trouxe riscos importantes, especialmente quando orientada por lógicas performativas, tecnicistas e mercadológicas. A análise crítica desenvolvida a partir de Selwyn e Biesta evidenciou que discursos de inovação frequentemente ocultam processos de controle, padronização e responsabilização individual, deslocando para os estudantes a responsabilidade por resultados educacionais que são, em grande medida, produzidos por condições institucionais e estruturais.

O protagonismo discente, amplamente celebrado em propostas de metodologias ativas, revelou-se conceito ambíguo quando desvinculado da mediação docente. Quando compreendido como autonomia crítica, participação dialógica e autoria intelectual, o protagonismo pode favorecer processos formativos emancipatórios. Contudo, quando reduzido à autogestão da aprendizagem, à execução de tarefas ou à produtividade individual, tende a reforçar desigualdades educacionais e a fragilizar a função social da escola. Nesse sentido, o capítulo evidenciou que não há protagonismo discente sem responsabilidade pedagógica docente.

A mediação docente emergiu, assim, como eixo estruturante das práticas pedagógicas analisadas. Fundamentada nos saberes profissionais do professor e em sua dimensão ética, a mediação pedagógica mostrou-se condição indispensável para que metodologias ativas e tecnologias digitais contribuam

efetivamente para a formação humana. A centralidade da docência, longe de representar resistência à inovação, constitui garantia de que propostas metodológicas e tecnológicas estejam a serviço de projetos educativos comprometidos com a humanização, a justiça social e a construção crítica do conhecimento.

Por fim, o capítulo reafirma que os desafios contemporâneos da educação não se resolvem por meio da adoção de metodologias ou tecnologias isoladas, mas exigem reflexão pedagógica profunda sobre os sentidos do ensinar e do aprender. Metodologias ativas e tecnologias digitais podem ampliar possibilidades educativas quando integradas de forma crítica, dialógica e eticamente orientada. Contudo, sua potência formativa depende, sobretudo, da mediação docente e do compromisso da escola com uma educação que forme sujeitos críticos, participativos e socialmente responsáveis.

## REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers, 2013.

BIESTA, Gert. *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers, 2015.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

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

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

SELWYN, Neil. *Education and technology: key issues and debates*. 2. ed. London: Bloomsbury, 2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.