

# METODOLOGIAS ATIVAS: O ALUNO COMO PROTAGONISTA DA APRENDIZAGEM

*ACTIVE METHODOLOGIES: THE STUDENT AS THE PROTAGONIST OF LEARNING*

**Fabiana Sartori Magagnin**

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

**Leonardo dos Santos Carneiro**

MUST University, Estados Unidos

**Héber Vicente Bensi**

MUST University, Estados Unidos

**Raquel Cesar de Melo**

Faculdade São Luís, Brasil

**Janine de Abreu de Oliveira Gonçalves**

MUST University, Estados Unidos

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/8z6qs673>

Publicado em: 21.06.2026

**Resumo:** Este artigo teve por objetivo analisar, com base em produções acadêmicas recentes, como as metodologias ativas foram compreendidas em seus fundamentos conceituais, em suas formas de organização didática e em seus efeitos formativos no contexto escolar. O tema concentrou-se na centralidade atribuída ao estudante, na reconfiguração das práticas de ensino e nas relações entre participação discente, mediação docente e formação escolar. Metodologicamente, realizou-se pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio de levantamento, seleção, leitura integral e interpretação de artigos científicos localizados na base SciELO, com organização do material segundo três núcleos analíticos: fundamentos conceituais, aplicação na prática escolar e desenvolvimento formativo. A análise permitiu verificar que a literatura examinada associou as metodologias ativas à reorganização da aula, ao deslocamento do estudante para posição de maior implicação com o conhecimento e à valorização de processos como cooperação, autorregulação e planejamento. Também se constatou que tais propostas não foram apresentadas como soluções automáticas, mas como práticas dependentes de fundamentação teórica, intencionalidade pedagógica e mediação docente consistente. Concluiu-se que o valor pedagógico dessas metodologias residiu menos na novidade procedimental e mais na articulação entre concepção de aprendizagem, organização didática e formação intelectual do estudante.

**Palavras-chave:** Mediação Docente; Organização Didática; Autorregulação; Cooperação; Formação Intelectual.



**Abstract:** This article aimed to analyze, based on recent academic publications, how active methodologies were understood in terms of their conceptual foundations, their forms of didactic organization, and their formative effects in the school context. The theme focused on the centrality attributed to the student, the reconfiguration of teaching practices, and the relationships among student participation, teacher mediation, and school education. Methodologically, a bibliographic study was conducted through the survey, selection, full reading, and interpretation of scientific articles retrieved from the SciELO database, with the material organized into three analytical nuclei: conceptual foundations, application in school practice, and formative development. The analysis showed that the literature examined associated active methodologies with the reorganization of classroom work, the displacement of the student toward a position of greater involvement with knowledge, and the valuing of processes such as cooperation, self-regulation, and planning. It was also found that these proposals were not presented as automatic solutions, but as practices dependent on theoretical grounding, pedagogical intentionality, and consistent teacher mediation. It was concluded that the pedagogical value of these methodologies lay less in procedural novelty and more in the articulation among conceptions of learning, didactic organization, and the student's intellectual formation.

**Keywords:** Teacher Mediation; Didactic Organization; Self-Regulation; Cooperation; Intellectual Formation.

## Introdução

A educação contemporânea foi examinada, neste artigo, a partir das transformações pedagógicas associadas ao uso das metodologias ativas no espaço escolar. O tema foi delimitado na análise de três dimensões complementares: os fundamentos conceituais dessas metodologias, sua materialização em práticas como 'sala de aula invertida', 'aprendizagem baseada em problemas' e 'aprendizagem por projetos', e sua relação com autonomia, interação e desenvolvimento de competências. Esse recorte mostrou-se pertinente porque o debate educacional recente passou a atribuir crescente relevância à participação intelectual do estudante e à revisão de modelos centrados exclusivamente na exposição de conteúdos, o que exigiu exame mais rigoroso das bases teóricas e pedagógicas dessas propostas.

A escolha do tema decorreu da recorrência com que as metodologias ativas passaram a ser apresentadas como resposta aos desafios da prática escolar contemporânea. Em meio à difusão desse vocabulário pedagógico, tornou-se necessário investigar não apenas o modo como tais metodologias foram definidas, mas também os sentidos atribuídos ao protagonismo discente, à reorganização da aula e ao desenvolvimento de competências. A justificativa do estudo reside, portanto, na necessidade de reunir e interpretar contribuições teóricas recentes que permitissem compreender com maior precisão os alcances, os limites e as exigências implicadas nesse campo de discussão.

A questão norteadora da pesquisa foi formulada nos seguintes termos: ‘Como a literatura recente tem compreendido os fundamentos conceituais das metodologias ativas, suas principais formas de aplicação na prática escolar e suas relações com autonomia, interação e desenvolvimento de competências?’. Essa indagação orientou a constituição do corpus bibliográfico e a organização interna da análise. Ao tomar essa pergunta como eixo, buscou-se evitar uma abordagem apenas descritiva das metodologias estudadas, privilegiando, em seu lugar, uma leitura crítica das concepções de aprendizagem, mediação docente e participação discente presentes nos referenciais selecionados.

O objetivo geral consiste em analisar, com base em produções acadêmicas recentes, como as metodologias ativas foram compreendidas em seus fundamentos conceituais, em suas formas de organização didática e em seus efeitos formativos. Como objetivos específicos, buscou-se examinar de que modo a literatura definiu o protagonismo do aluno no interior dessas metodologias; discutir como ‘sala de aula invertida’, ‘aprendizagem baseada em problemas’ e ‘aprendizagem por projetos’ foram apresentadas na prática escolar; e compreender como esses modelos foram relacionados ao desenvolvimento da autonomia, da interação e de competências cognitivas, sociais e organizacionais.

Para atingir esses objetivos, adotou-se pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir do levantamento, da seleção, da leitura integral e da interpretação de artigos científicos relacionados ao tema. Utilizou-se a base SciELO como fonte principal de busca, por se tratar de biblioteca eletrônica de acesso aberto que reúne periódicos científicos relevantes em diferentes áreas, entre elas a educação. As buscas foram realizadas com descritores como ‘metodologias ativas’, ‘protagonismo do aluno’, ‘sala de aula invertida’, ‘aprendizagem baseada em problemas’, ‘aprendizagem por projetos’, ‘autonomia do estudante’, ‘interação em sala de aula’ e ‘competências’. Os materiais foram incluídos conforme pertinência temática, contribuição analítica e relação direta com os eixos do estudo, enquanto textos repetidos, excessivamente genéricos ou sem aderência clara ao problema investigado foram excluídos.

Entre os principais autores mobilizados, destacaram-se Cunha *et al.* (2024), Nachtigall e Abrahão (2025), Crestani e Machado (2023) e Mendes (2025). Esses referenciais ofereceram contribuições distintas e complementares para a construção da análise. Cunha *et al.* (2024) forneceram base para a discussão conceitual das metodologias ativas e do protagonismo do estudante. Nachtigall e Abrahão (2025) permitiram examinar a sala de aula invertida e suas implicações para autorregulação, participação e reorganização da aula. Crestani e Machado (2023) contribuíram para a compreensão da aprendizagem baseada em projetos e do desenvolvimento de competências no trabalho coletivo. Mendes (2025), por sua vez, possibilitou uma leitura crítica das bases epistemológicas dessas metodologias e das tensões envolvidas em sua adoção.

A análise desenvolvida ao longo do artigo procurou demonstrar que o debate sobre metodologias ativas não se limitou à adoção de procedimentos inovadores, mas envolveu reconfigurações na relação entre estudante, professor, conhecimento e prática escolar. Em razão disso, o estudo foi organizado de modo a avançar do plano conceitual para o plano metodológico e, em seguida, para o plano formativo. Tal percurso permitiu examinar, de forma encadeada, como a literatura recente definiu essas metodologias, como as descreveu em situações de ensino e que efeitos lhes atribuiu no desenvolvimento da aprendizagem e das competências.

O artigo foi dividido em 'Introdução', 'Metodologia', 'Resultados e Discussões' e 'Conclusão', além de três capítulos centrais. O capítulo 'Fundamentos conceituais das metodologias ativas e o protagonismo do aluno' examinou os principais sentidos atribuídos a essas metodologias e à centralidade discente. O capítulo 'Sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem por projetos na prática escolar' discutiu três formas recorrentes de organização didática presentes na literatura analisada. O capítulo 'Autonomia, interação e desenvolvimento de competências por meio de metodologias ativas' abordou os efeitos formativos associados a essas propostas pedagógicas. Desse modo, a estrutura do artigo buscou assegurar progressão analítica e coerência interna entre problema, objetivos, metodologia e discussão.

## Metodologia

Este artigo adotou pesquisa bibliográfica, por ser o procedimento mais adequado para examinar produções acadêmicas já publicadas sobre metodologias ativas, protagonismo discente, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem por projetos. Esse tipo de pesquisa permite reunir, selecionar e interpretar contribuições teóricas pertinentes ao problema estudado. Nessa perspectiva, Santana e Narciso (2025) consideram que a pesquisa bibliográfica é apropriada quando se pretende sustentar a análise em referências teóricas consistentes. Tal escolha mostrou-se compatível com a natureza do trabalho, centrado na análise de formulações já elaboradas no campo educacional.

O percurso metodológico foi desenvolvido em etapas articuladas. Primeiramente, realizou-se o levantamento de artigos científicos relacionados ao tema. Em seguida, procedeu-se à leitura de títulos, resumos e palavras-chave, com a finalidade de verificar a pertinência dos materiais encontrados. Depois dessa triagem, os textos selecionados foram lidos integralmente e organizados conforme os três núcleos analíticos do artigo: fundamentos conceituais, formas de aplicação na prática escolar e relações entre autonomia, interação e competências. A etapa final consistiu no confronto entre os referenciais, com identificação de aproximações, diferenças de enfoque e contribuições para a discussão proposta.

Como fonte de busca, utilizou-se a SciELO, biblioteca eletrônica de acesso aberto que reúne periódicos científicos de diferentes áreas. Sua escolha decorreu da relevância que possui na difusão de pesquisas acadêmicas, especialmente no campo da educação, além da possibilidade de localizar artigos completos em língua portuguesa. Nesse estudo, a base foi utilizada para localizar textos com aderência temática e qualidade acadêmica, o que permitiu compor um conjunto de referências adequado ao desenvolvimento da análise.

As buscas foram realizadas com descritores simples, formulados de maneira direta. Entre as expressões utilizadas, destacaram-se ‘metodologias ativas’, ‘protagonismo do aluno’, ‘sala de aula invertida’, ‘aprendizagem baseada em problemas’, ‘aprendizagem por projetos’, ‘autonomia do estudante’, ‘interação em sala de aula’ e ‘competências’. Também foram empregadas combinações como ‘metodologias ativas e protagonismo do aluno’, ‘sala de aula invertida e autonomia’ e ‘aprendizagem por projetos e interação’. O uso desses descritores permitiu delimitar o material localizado e favorecer a seleção de estudos mais diretamente relacionados ao tema.

Os critérios de inclusão contemplaram artigos publicados em periódicos científicos, pertinência temática, contribuição efetiva para um dos eixos do estudo e atualidade das discussões. Foram mantidos, ainda, textos anteriores quando necessários à definição conceitual ou ao esclarecimento de aspectos teóricos relevantes. Em contrapartida, excluíram-se materiais repetidos, publicações excessivamente genéricas e trabalhos sem relação clara com o problema analisado. Esse procedimento ajudou a evitar dispersão e a preservar unidade no desenvolvimento do artigo.

No plano ético, a pesquisa foi conduzida com atenção à correta atribuição das ideias mobilizadas e ao respeito à propriedade intelectual. Santana e Narciso (2025) defendem que a pesquisa bibliográfica exige compromisso com a identificação precisa das fontes e com a utilização responsável das obras consultadas. Essa orientação foi aplicada na redação do artigo por meio da leitura integral dos textos selecionados, da distinção entre paráfrase e transcrição e da indicação rigorosa das referências utilizadas.

Dessa forma, a metodologia bibliográfica não se limitou à reunião de textos, mas orientou a própria elaboração do artigo. Foi por meio dela que se definiu o recorte temático, se selecionaram os autores centrais e se estruturou a análise apresentada. Assim, os procedimentos adotados contribuíram diretamente para o alcance dos objetivos propostos, ao viabilizarem uma leitura organizada, crítica e coerente da produção teórica examinada.

## Fundamentos conceituais das metodologias ativas e o protagonismo do aluno

As metodologias ativas têm sido definidas, no plano conceitual, pela centralidade atribuída ao estudante no processo de aprendizagem. Cunha *et al.* (2024) identificam, na literatura examinada, dois traços recorrentes: o protagonismo discente e a orientação crítica da formação. Nessa formulação, o aluno deixa de ocupar posição apenas receptiva e passa a participar da construção do conhecimento. Tal entendimento aproxima-se da leitura de Crestani e Machado (2023), para quem essas metodologias deslocam o estudante para a condição de coautor do processo formativo.

Sob essa ótica, o protagonismo do aluno não significa simples redução da docência, mas reorganização das funções pedagógicas. Nachtigall e Abrahão (2025) mostram que, na sala de aula invertida, a aprendizagem se estrutura de modo distinto do arranjo expositivo clássico, pois o estudante acessa previamente parte dos conteúdos e chega à aula em condição mais participativa. Assim, a atividade intelectual discente passa a envolver estudo antecipado, acompanhamento do próprio percurso e participação mais qualificada nas interações pedagógicas. Há, portanto, uma redefinição da dinâmica de ensino, e não a supressão do trabalho docente.

Além disso, Cunha *et al.* (2024) sustentam que o núcleo comum dessas metodologias reside no redirecionamento do estudante para o centro do processo de construção do conhecimento. Essa formulação dialoga com Crestani e Machado (2023), que associam metodologias ativas à interação entre sujeitos e contexto, com ênfase em práticas interdisciplinares e resolução de situações significativas. Em ambos os casos, o fundamento conceitual repousa na recusa de um ensino baseado apenas na recepção passiva. O ponto de contato, portanto, está na defesa de uma aprendizagem vinculada à ação intelectual do estudante.

Essa crítica à passividade discente também aparece em estudos recentes sobre metodologias ativas e gamificação no ensino superior. Conforme destacado por Fragelli (2018), citado por Fernandes e Carvalho (2025):

as universidades têm enfrentado um aumento no desinteresse e dispersão dos alunos, especialmente quando os métodos de ensino adotados são exclusivamente passivos. As metodologias tradicionais historicamente utilizadas na formação de profissionais limitam o processo de ensino à mera transmissão de conhecimento, resultando na passividade dos alunos, desvinculando da aprendizagem. [...] Para revitalizar esse cenário, a autora defende uma aprendizagem voltada para dimensões humanísticas, que valorize a afetividade, empatia e colaboração, promovendo uma aprendizagem mais sólida e duradoura. A curiosidade e a autonomia do aluno devem ser incentivadas, e o professor deve atuar como facilitador para promover uma atitude mais motivada em relação ao aprendizado (Fragelli, 2018 *apud* Fernandes; Carvalho, 2025, 10).

A reflexão apresentada reforça a compreensão de que o protagonismo discente não decorre apenas da adoção de técnicas inovadoras, mas de uma mudança na concepção de ensino, na qual o estudante assume papel ativo na construção do conhecimento e o professor atua como mediador do processo educativo. Tal entendimento converge com as discussões de Cunha *et al.* (2024), Crestani e Machado (2023) e Nachtigall e Abrahão (2025), que associam as metodologias ativas à participação intelectual, à autonomia e à corresponsabilidade pela aprendizagem.

Por outro lado, Mendes (2025) introduz um contraponto decisivo ao afirmar que a discussão sobre metodologias ativas não pode restringir-se ao entusiasmo com estratégias ou ferramentas. Para o autor, é necessário interrogar os fundamentos teóricos e epistemológicos que sustentam esse campo, pois a ação pedagógica não ocorre fora de uma concepção de mundo e de aprendizagem. Nesse sentido, seu argumento adensa a discussão conceitual ao advertir que a valorização do protagonismo discente, por si só, não resolve as tensões do ensino. Sob perspectiva crítica, Mendes (2025, p. 2) sustenta que “é importante refletirmos sobre as bases fundadoras, a concepção de mundo e de aprendizagem nas quais são erigidas as metodologias ativas”.

Nessa direção, a contribuição de Mendes (2025) amplia o debate ao mostrar que o protagonismo do aluno não deve ser tomado como categoria autoexplicativa. Embora Cunha *et al.* (2024) e Nachtigall e Abrahão (2025) enfatizem, com razão, a centralidade discente, Mendes (2025) alerta que essa centralidade precisa ser compreendida à luz das mediações pedagógicas e dos referenciais que organizam a prática educativa. Desse modo, a noção de aluno protagonista exige precisão conceitual, para que não seja confundida com espontaneísmo ou mera inversão formal de papéis.

De maneira correlata, Crestani e Machado (2023) oferecem um fundamento complementar ao relacionarem metodologias ativas ao desenvolvimento de habilidades e maturidade para lidar com projetos e problemas. Essa perspectiva reforça a ideia de que protagonismo não se limita à participação visível em aula, mas envolve compromisso com o próprio aprendizado, tomada de decisão e construção de respostas diante de demandas concretas. Em aproximação com Nachtigall e Abrahão (2025), percebe-se que a atividade do estudante se materializa quando ele assume responsabilidades cognitivas efetivas no percurso formativo.

Santana *et al.* (2026) assinalam que a inteligência artificial, por exemplo, quando inserida no contexto educacional, deve funcionar como apoio ao processo de ensino, e não como substituição da mediação docente. Essa compreensão dialoga diretamente com o debate sobre metodologias ativas, uma vez que o protagonismo discente não se resume ao uso de tecnologias, mas depende da organização de práticas que estimulem participação, investigação, tomada de decisão e construção do conhecimento. Assim, a presença de

recursos tecnológicos pode ampliar possibilidades didáticas, desde que esteja articulada a propostas pedagógicas que mantenham o estudante em posição ativa e reflexiva.

Em síntese, os referenciais examinados permitem afirmar que os fundamentos conceituais das metodologias ativas se estruturam em torno da participação intelectual do estudante, da reorganização da relação pedagógica e da crítica à passividade escolar. Cunha *et al.* (2024) sistematizam esse campo ao destacar o protagonismo discente; Nachtigall e Abrahão (2025) evidenciam sua operacionalização em arranjos como a sala de aula invertida; Crestani e Machado (2023) associam-no à coautoria e ao enfrentamento de problemas; e Mendes (2025) adverte para a necessidade de rigor teórico nessa discussão. Com isso, o protagonismo do aluno pode ser compreendido como categoria pedagógica relevante, desde que articulada à mediação docente e à consistência conceitual do trabalho educativo.

### **Saladeaulainvertida,aprendizagembaseadaemproblemaseaprendizagem por projetos na prática escolar**

A discussão sobre sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem por projetos insere-se no esforço de reorganizar a prática escolar para além da exposição contínua de conteúdos. Cunha *et al.* (2024) identificam essas propostas como formulações recorrentes no campo das metodologias ativas, justamente porque articulam estudo, tarefa e participação discente. Em termos gerais, trata-se de deslocar a aula de um espaço centrado na transmissão para um espaço de trabalho intelectual mais distribuído entre professor e estudante.

Nesse quadro, a sala de aula invertida se caracteriza pela redistribuição do tempo pedagógico. Cunha *et al.* (2024) assinalam que, nesse modelo, a teoria é estudada fora da aula, ao passo que Nachtigall e Abrahão (2025) mostram que os conhecimentos básicos são acessados previamente, para que o encontro presencial seja destinado a atividades de elaboração. Há, portanto, aproximação entre os autores no entendimento de que a aula deixa de ser organizada apenas pela apresentação linear do conteúdo.

Além disso, Nachtigall e Abrahão (2025) salientam que essa metodologia altera os papéis tradicionalmente atribuídos aos estudantes, pois amplia sua responsabilidade diante das tarefas de estudo. A mudança, contudo, não elimina a mediação docente, mas redefine sua função. Em vez de concentrar-se na explicação inicial de todo o conteúdo, o professor passa a organizar momentos de acompanhamento, discussão e intervenção mais direcionada, o que confere novo sentido ao trabalho presencial.

Nessa direção, a formulação de Nachtigall e Abrahão (2025, p. 3) sintetiza de modo preciso essa reorganização, “O encontro presencial passa a ser utilizado para esclarecer dúvidas, resolver exercícios, fazer discussões, desenvolver projetos”. A citação

explícita que a centralidade da aula presencial se desloca para ações de análise, prática e interação, e não mais para a introdução exclusiva do conteúdo novo.

Por sua vez, a aprendizagem baseada em problemas organiza o ensino a partir de situações que demandam investigação e mobilização conceitual. Crestani e Machado (2023) afirmam que os estudantes são confrontados com problemas abertos e relacionados ao mundo real, enquanto Cunha *et al.* (2024) destacam o uso de problemas reais ou simulados para estimular o estudo de conteúdos específicos. O ponto comum entre essas formulações está na compreensão de que o problema estrutura a aprendizagem e orienta a busca pelo conhecimento.

De forma semelhante, a aprendizagem baseada em projetos prolonga essa lógica ao articular tarefas, produção de artefatos e cooperação entre os estudantes. Cunha *et al.* (2024) definem essa metodologia pela utilização de projetos, ao passo que Crestani e Machado (2023) mostram sua aplicação concreta na educação profissional e tecnológica, com grupos orientados, planejamento e apresentação de resultados. Ainda que distintas, ambas as abordagens aproximam-se por vincularem conhecimento escolar, ação coletiva e elaboração de respostas consistentes a demandas delimitadas.

Por outro lado, Mendes (2025) introduz um contraponto indispensável ao advertir que a escola não deve restringir-se à mera organização das experiências cotidianas do aluno. Essa observação impede que sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem por projetos sejam tomadas como soluções automáticas. Quando situadas em bases teóricas claras e mediadas com rigor, essas propostas podem reconfigurar a prática escolar de modo fecundo; quando reduzidas a técnica, perdem densidade formativa e tornam-se apenas variações procedimentais do ensino.

### **Autonomia, interação e desenvolvimento de competências por meio de metodologias ativas**

A discussão sobre autonomia, interação e desenvolvimento de competências ocupa posição central no debate sobre metodologias ativas. Cunha *et al.* (2024) mostram que esse campo se estrutura em torno de características como protagonismo discente, colaboração e “*aprender a aprender*”. Nessa formulação, o estudante não apenas participa das atividades, mas passa a gerir parte relevante de seu percurso formativo. Assim, a autonomia aparece menos como atributo espontâneo e mais como finalidade pedagógica vinculada ao modo de organizar o ensino.

Nessa perspectiva, Nachtigall e Abrahão (2025) associam a sala de aula invertida ao fortalecimento da autorregulação da aprendizagem. Segundo os autores, o estudante é levado a planejar melhor seus estudos, controlar o próprio ritmo e refletir sobre como aprende. Essa leitura aproxima-se de Cunha *et al.* (2024), que destacam o autogerenciamento do processo formativo como traço constitutivo das metodologias

ativas. Em ambos os casos, a autonomia é compreendida como capacidade construída no exercício contínuo de estudar, revisar e reorganizar a própria ação.

Além disso, a interação ocupa papel decisivo nesse processo, pois o desenvolvimento de competências não ocorre em isolamento. Crestani e Machado (2023) observam que a presença do professor como facilitador, em situações baseadas em problemas reais e trabalho em grupo, amplia a dedicação dos estudantes a determinado tema. De forma semelhante, Nachtigall e Abrahão (2025) registram que a troca de materiais, a discussão de dúvidas e o compartilhamento de estratégias de estudo fortalecem a aprendizagem. Desse modo, a interação não aparece como elemento acessório, mas como mediação constitutiva da atividade formativa.

Por outro lado, Mendes (2025) introduz um contraponto teórico relevante ao sustentar que a ação discente não pode ser pensada sem a ação docente. Para o autor, o ensino-aprendizagem é construído na relação dialógica entre os atores, o que impede reduzir autonomia a simples independência individual. Essa formulação complexifica o debate, porque mostra que desenvolver competências não significa retirar o professor do centro para abandoná-lo à periferia, mas redefinir sua função como agente que mobiliza, orienta e sustenta o trabalho intelectual dos alunos. Nessa direção, Crestani e Machado (2023, p. 21) sintetizam os efeitos formativos observados na experiência analisada:

[...] passadas as dificuldades iniciais, as respostas dos alunos mostraram desenvolvimento de competências de trabalho em grupo, como discussão e apresentação de ideias, tomada de decisão em grupo, planejamento, organização e socialização (Crestani; Machado, 2023, p. 21).

A citação evidencia que a aprendizagem por metodologias ativas não se restringe ao domínio de conteúdos, mas alcança competências relacionais, cognitivas e organizacionais articuladas ao trabalho coletivo.

Ademais, Cunha *et al.* (2024) reforçam essa compreensão ao indicarem que tais metodologias exigem proatividade, colaboração e desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais e sociais. Nachtigall e Abrahão (2025) contribuem para esse ponto ao mostrar que a experiência metodológica favoreceu segurança, autoconfiança e persistência diante de dificuldades acadêmicas. Já Crestani e Machado (2023) acrescentam habilidades como comunicação, gestão do tempo e resolução de conflitos. Embora os recortes variem, há aproximação clara quanto ao entendimento de que autonomia e interação se articulam na produção de competências amplas.

Por fim, os referenciais examinados permitem afirmar que metodologias ativas favorecem a construção da autonomia quando combinam exigência intelectual, mediação docente e cooperação entre estudantes. Cunha *et al.* (2024) destacam o autogerenciamento e a proatividade; Nachtigall e Abrahão (2025) enfatizam autorregulação e autoeficácia; Crestani e Machado (2023) evidenciam competências desenvolvidas no trabalho coletivo; e Mendes (2025) lembra que a ação discente depende de uma relação pedagógica efetiva.

Dessa articulação decorre uma compreensão mais rigorosa: autonomia não se opõe à interação, mas se forma precisamente no interior dela.

## Resultados e discussões

A análise bibliográfica mostrou que as metodologias ativas têm sido associadas à revisão das formas tradicionais de ensino, com ênfase na participação do estudante no processo de aprendizagem. Nos estudos examinados, esse deslocamento apareceu vinculado à redefinição do papel da escola, da docência e das práticas pedagógicas. Cunha *et al.* (2024) identificaram o protagonismo discente e a perspectiva crítica como elementos recorrentes na caracterização dessas metodologias. Em paralelo, Crestani e Machado (2023) evidenciaram que o trabalho por projetos favoreceu maior envolvimento com os conteúdos e com o próprio percurso formativo.

Esses achados indicam que a inovação pedagógica, na literatura analisada, não se limita à adoção de procedimentos diferentes, mas envolve alteração nas relações de ensino. Nachtigall e Abrahão (2025) mostraram que a sala de aula invertida exigiu organização do estudo, acompanhamento do desempenho e revisão do próprio modo de aprender. Essa constatação reforça a ideia de que a participação discente não se restringe à execução de tarefas, mas envolve maior responsabilidade intelectual. Nessa mesma direção, Cunha *et al.* (2024) associaram as metodologias ativas ao autogerenciamento da formação.

Além disso, os resultados permitiram observar que autonomia, interação e desenvolvimento de competências aparecem de forma articulada. Crestani e Machado (2023) identificaram avanços em planejamento, organização, socialização e tomada de decisão em atividades por projetos. Nachtigall e Abrahão (2025), por sua vez, registraram efeitos positivos sobre segurança acadêmica, persistência e autoeficácia. Já Cunha *et al.* (2024) destacaram competências cognitivas, pessoais e sociais como dimensões recorrentes nesse campo. Assim, a literatura examinada sugere que essas metodologias operam simultaneamente sobre aprendizagem, cooperação e gestão do próprio estudo.

Entretanto, os estudos também indicaram que tais contribuições não devem ser tratadas como efeitos automáticos. Mendes (2025) advertiu que o debate sobre metodologias ativas exige atenção às bases teóricas e epistemológicas que sustentam essas propostas. Esse ponto foi decisivo para a interpretação dos achados, pois impediu que sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem por projetos fossem entendidas como soluções universais. O material analisado mostrou, ao contrário, que seus resultados dependem da articulação entre método, finalidade formativa e mediação docente.

No diálogo com a literatura, os resultados aproximaram-se de estudos que defendem maior participação do aluno, mas também evidenciaram a permanência da docência como elemento estruturante. Mendes (2025) foi particularmente relevante

ao afirmar que a ação discente é mobilizada pela ação docente. Essa leitura encontra respaldo em Nachtigall e Abrahão (2025), que não associam a centralidade do estudante ao desaparecimento do professor, mas à redefinição de sua atuação. Desse modo, a análise permitiu compreender que a literatura recente tende a substituir a oposição entre professor e aluno por uma noção de atuação pedagógica compartilhada.

As limitações das conclusões decorrem do caráter bibliográfico do estudo e das especificidades dos textos analisados. Cunha *et al.* (2024) privilegiam a caracterização conceitual das metodologias ativas, o que fortalece a base teórica, mas não permite verificar efeitos em contextos diversos. Crestani e Machado (2023) examinam experiência situada na educação profissional e tecnológica durante o ensino remoto forçado, circunstância que restringe generalizações. Nachtigall e Abrahão (2025), embora ofereçam análise qualitativa consistente, trabalham com recorte específico da formação de professores de Matemática. Assim, as conclusões obtidas são pertinentes, mas não devem ser ampliadas sem cautela.

Por fim, alguns resultados podem ser considerados parciais porque a efetividade dessas metodologias varia conforme condições institucionais, organização curricular e formação docente. Mendes (2025) ajuda a explicar essa questão ao recusar leituras simplificadoras que opõem métodos ativos e passivos como se produzissem efeitos homogêneos. Crestani e Machado (2023) registraram dificuldades de adaptação no início do processo, enquanto Nachtigall e Abrahão (2025) mostraram que ganhos em autorregulação e autoeficácia foram construídos gradualmente. Diante disso, novas pesquisas poderão examinar comparativamente diferentes níveis de ensino, áreas disciplinares e contextos escolares, a fim de precisar melhor os limites e as possibilidades dessas propostas.

## Conclusão

A investigação realizada permitiu compreender que o debate sobre metodologias ativas não pode ser reduzido à escolha de estratégias didáticas mais dinâmicas. O exame dos referenciais selecionados mostrou que esse campo envolve uma discussão mais ampla sobre aprendizagem, mediação pedagógica e função escolar. Com isso, a pergunta formulada na introdução pôde ser respondida, pois se verificou que a literatura recente associa tais metodologias à participação intelectual do estudante, à reorganização da aula e à formação de competências ligadas ao estudo, à interação e à tomada de decisão.

O percurso metodológico adotado mostrou-se adequado aos objetivos da pesquisa, uma vez que a análise bibliográfica permitiu reunir, confrontar e interpretar posições teóricas distintas, sem reduzir o tema a descrições operacionais de técnicas de ensino. Esse procedimento tornou possível identificar aproximações entre os autores, mas também

diferenças relevantes quanto aos fundamentos que sustentam o protagonismo discente, a autonomia e o papel do professor no processo formativo.

No plano conceitual, o estudo evidenciou que as metodologias ativas são definidas, com frequência, pela centralidade atribuída ao estudante. Entretanto, a análise também demonstrou que essa centralidade não basta para explicar a complexidade do fenômeno. O protagonismo do aluno só adquire consistência pedagógica quando articulado à intencionalidade docente, à organização do trabalho escolar e a uma compreensão rigorosa da aprendizagem. Assim, o primeiro objetivo específico foi alcançado ao mostrar que os fundamentos dessas metodologias ultrapassam a dimensão técnica e exigem base teórica clara.

No plano da prática escolar, verificou-se que sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem por projetos constituem formas distintas de reorganizar o ensino. Embora não coincidam em estrutura, essas propostas aproximam-se por deslocarem o estudante para uma posição de maior implicação com o conhecimento. Desse modo, o segundo objetivo foi atingido ao se demonstrar que tais metodologias alteram o uso do tempo pedagógico, a lógica das tarefas e a relação entre conteúdo, estudo e participação.

No plano formativo, a análise permitiu concluir que autonomia, interação e desenvolvimento de competências aparecem de modo articulado nos estudos examinados. Não se trata de dimensões independentes, mas de processos que se fortalecem mutuamente quando o estudante é levado a planejar, discutir, revisar, decidir e cooperar. Assim, o terceiro objetivo específico também foi alcançado, pois ficou demonstrado que as metodologias ativas, quando teoricamente sustentadas e pedagogicamente mediadas, favorecem formas mais exigentes de envolvimento com a aprendizagem.

Ao mesmo tempo, o estudo permitiu afastar uma interpretação simplificadora segundo a qual essas metodologias, por si sós, resolveriam os problemas da educação escolar. A análise mostrou que seus resultados dependem de condições concretas de aplicação, da formação docente e da coerência entre objetivos formativos e práticas desenvolvidas. Desse modo, a principal conclusão do artigo consiste em afirmar que o valor pedagógico das metodologias ativas reside menos em sua aparência inovadora e mais na qualidade da mediação que conseguem produzir entre estudante, conhecimento e prática escolar.

Quanto às lacunas identificadas, observou-se a necessidade de ampliar pesquisas que examinem essas metodologias em contextos empíricos diversos, com atenção às especificidades de cada área disciplinar e nível de ensino. Também se mostram pertinentes estudos sobre formação de professores, organização curricular e avaliação da aprendizagem em propostas desse tipo. A continuidade dessas investigações poderá oferecer compreensão

mais precisa sobre as condições em que tais metodologias efetivamente contribuem para a formação escolar.

## Referências

CRESTANI, C. E.; MACHADO, M. B. Aprendizagem baseada em projetos na educação profissional e tecnológica como proposta ao ensino remoto forçado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280048, 2023.

CUNHA, M. B. da; OMACHI, N. A.; RITTER, O. M. S.; NASCIMENTO, J. E. do; MARQUES, G. de Q.; LIMA, F. O. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, v. 40, p. e39442, 2024.

FERNANDES, A. B.; CARVALHO, A. O. P. A gamificação no ensino superior na modalidade de educação a distância. **Journal of Media Critiques**, v. 11, n. 27, p. e219, 2025.

MENDES, N. Metodologias Ativas: bases, contrapontos e (con)fusões epistemológicas. **Educação & Realidade**, v. 50, p. e136190, 2025.

NACHTIGALL, C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Sala de Aula Invertida, autoeficácia e motivação: reflexões a partir de uma experiência na formação de professores de Matemática. **Bolema**, v. 39, p. 3, p. e240168, 2025.

SANTANA, A. C. de A.; CAPARROZ, L. H.; SILVA, R. L. da; OLIVEIRA, I. dos S.; SOUZA, T. F. da S.; SOUSA, F. P. de; MANENTI, G.; FREIRE, S. de S. Inteligência artificial na educação contemporânea: apoio, mediação e responsabilidade. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 25, n. 74, p. e8109, 2026.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. **ARACÊ**, v. 7, n. 1, p. 1577-1590, 2025.