

Metodologias ativas em perspectiva: ensaio teórico crítico-reflexivo

EVERTON BEDIN¹

Universidade Federal do Paraná - Brasil

Recibido el 14-05-25; primera evaluación el 07-05-26;
segunda evaluación el 15-05-26; aceptado el 03-08-26

RESUMO

Este ensaio propõe uma análise crítico-reflexiva sobre as metodologias ativas (MA) à luz de fundamentos educacionais, sociológicos e políticos. A partir de uma revisão teórica, ancorada em autores nacionais e internacionais, discutem-se os limites e as potencialidades das MA, problematizando sua crescente difusão em contextos escolares marcados por desigualdades estruturais. Argumenta-se que, embora as MA sejam frequentemente associadas à inovação e ao protagonismo estudantil, sua apropriação acrítica pode reforçar lógicas tecnocráticas, mercantilistas e colonialistas, sobretudo quando impulsionadas por corporações. A reflexão destaca os desafios da implementação efetiva das MA e enfatiza a necessidade de políticas públicas que garantam infraestrutura, formação crítica e respeito à diversidade cultural. Conclui-se que as MA só cumprem seu potencial emancipador se forem articuladas a uma pedagogia situada, dialógica e comprometida com a justiça cognitiva e social.

Palavras-chave: metodologias ativas, formação docente, inovação educacional, política educacional.

Metodologías activas en perspectiva: ensayo teórico crítico-reflexivo

RESUMEN

Este ensayo propone un análisis crítico-reflexivo sobre las metodologías activas (MA) a la luz de fundamentos educativos, sociológicos y políticos. A partir de una revisión teórica, sustentada en autores nacionales e internacionales, se discuten los límites y las potencialidades de las MA, problematizando su creciente difusión en contextos escolares marcados por desigualdades estructurales. Se argumenta que,

¹ Doutor em Educação em Ciências: química da vida e saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor no Departamento de Química e no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná. Correo electrónico: everton.bedin@ufpr.br, bedin.everton@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5636-0908>

aunque las MA suelen asociarse con la innovación y el protagonismo estudiantil, su apropiación acrítica puede reforzar lógicas tecnocráticas, mercantilistas y colonialistas, especialmente cuando son impulsadas por corporaciones. La reflexión destaca los desafíos de una implementación efectiva de las MA, subrayando la necesidad de políticas públicas que garanticen infraestructura, formación crítica y respeto a la diversidad cultural. Se concluye que las MA solo cumplen su potencial emancipador si se articulan con una pedagogía situada, dialógica y comprometida con la justicia cognitiva y social.

Palabras clave: metodologías activas, formación docente, innovación educativa, política educativa.

Active methodologies in perspective: A critical-reflective theoretical essay

ABSTRACT

This essay proposes a critical-reflective analysis of Active Methodologies (AM) in light of educational, sociological, and political foundations. Based on a theoretical review supported by national and international authors, it discusses the limits and potentialities of AM, questioning their increasing dissemination in school contexts marked by structural inequalities. It is argued that although AM are often associated with innovation and student protagonism, their uncritical appropriation may reinforce technocratic, market-driven, and colonial logics, especially when promoted by corporations. The reflection highlights the challenges of effectively implementing AM, emphasizing the need for public policies that ensure infrastructure, critical teacher education, and respect for cultural diversity. The essay concludes that AM can only fulfill their emancipatory potential if they are articulated with a situated, dialogical pedagogy committed to cognitive and social justice.

Keywords: active methodologies, teacher education, educational innovation, educational policy.

1. INTRODUÇÃO

As transformações sociais, tecnológicas e culturais do século XXI impõem à educação desafios multifacetados que exigem a ressignificação dos processos de ensinar e aprender, superando modelos transmissivos, bancários e descontextualizados (Freire, 1970; Biesta, 2015; Bedin, 2024). Nesse cenário, as metodologias ativas (MA) ganham proeminência nos discursos pedagógicos modernos, sendo apresentadas como um conjunto de abordagens que visam fomentar o engajamento, a autonomia e o protagonismo discente (Bonwell & Eison, 1991; Prince, 2004; Camargo & Bedin, 2024b). No entanto,

diante de sua rápida difusão em diferentes contextos educativos, torna-se imperativo um olhar crítico que vá além do entusiasmo inicial e investigue suas reais potencialidades e limites, considerando as dimensões históricas, sociais e políticas que permeiam o fenômeno educativo.

As MA propõem um deslocamento paradigmático: o estudante deixa de ocupar uma posição passiva e torna-se sujeito ativo na construção do próprio conhecimento (Barr & Tagg, 1995). Metodologias como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Aprendizagem por Projetos, Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*), dentre outras, buscam romper com a lógica da mera recepção de conteúdos pelo estudante e promover ambientes de aprendizagem que valorizem a investigação, a colaboração, a reflexão crítica e a aplicação prática do saber (Hmelo-Silver, 2004; Bergmann & Sams, 2012). Ainda que frequentemente associadas à inovação, as MA têm raízes em tradições pedagógicas consolidadas, como o pragmatismo de John Dewey (1938), que enfatizava a aprendizagem experiencial e democrática, e a pedagogia crítica de Paulo Freire (1970), centrada no diálogo e na problematização da realidade.

Contudo, é imprescindível reconhecer que as MA não constituem uma solução mágica nem se configuram como neutras do ponto de vista político e ideológico. Sua implementação ocorre em contextos marcados por desigualdades estruturais, políticas de padronização e mercantilização da educação, o que pode comprometer sua potência transformadora (Selwyn, 2016; Apple, 2004). Se, por um lado, as MA podem contribuir para a emancipação intelectual e o desenvolvimento de competências críticas e colaborativas, por outro, correm o risco de serem instrumentalizadas por agendas tecnocráticas que reduzem a educação a treinamento e desempenho, esvaziando sua dimensão ética, social e política (Feenberg, 2002; Aoki, 2005).

Assim, torna-se urgente cultivar uma postura crítica-reflexiva diante das MA, compreendendo-as como práticas pedagógicas situadas, que devem ser contextualizadas, discutidas coletivamente e orientadas por princípios democráticos e inclusivos. Nesse movimento, torna-se fundamental compreender que os discursos contemporâneos de inovação educacional não são neutros, mas atravessados por disputas políticas, econômicas e epistemológicas. Quilabert et al. (2023) demonstram que a inovação passou a ocupar centralidade nas agendas públicas educacionais, frequentemente associada a processos de modernização e eficiência que nem sempre dialogam com as necessidades concretas das comunidades escolares.

Em contraposição a perspectivas tecnocráticas e mercadológicas, Díez Gutiérrez et al. (2023) defendem uma renovação pedagógica comprometida

com a defesa do público, do bem comum e da justiça social, enfatizando que qualquer transformação educativa significativa exige participação democrática, contextualização e compromisso ético com a coletividade. Nessa direção, Hargreaves (2024) alerta que os sistemas educacionais necessitam menos de sucessivas “novidades pedagógicas” e mais de processos consistentes de inovação comprometidos com as realidades escolares e com o fortalecimento da profissão docente.

É somente a partir dessa problematização que será possível ampliar a eficácia educativa das MA e evitar que sejam cooptadas por lógicas reducionistas, que acabam por reproduzir as exclusões que deveriam combater. Afinal, a crescente globalização das políticas educacionais e a consequente padronização das práticas pedagógicas, que frequentemente promovem a adoção acrítica das MA como estratégias «inovadoras» importadas de contextos distantes, devem ser urgentemente combatidas.

Esta tendência, além de ignorar as especificidades culturais e materiais de cada realidade educativa, pode obscurecer processos de colonialidade epistêmica² (Mignolo, 2007; Andreotti, 2014), reforçando a imposição de modelos pedagógicos ocidentais e tecnocráticos. Como observa Andreotti (2014), esse movimento perpetua a hierarquização dos saberes e contribui para o epistemicídio de formas alternativas de conhecimento, desconsiderando as múltiplas racionalidades presentes nas comunidades escolares; a colonialidade não é apenas um vestígio do passado, mas um mecanismo ativo de exclusão cognitiva no presente.

Frente a esse risco, este ensaio defende a necessidade de apropriações críticas, contextualizadas e culturalmente relevantes das MA, que respeitem a diversidade e resistam à homogeneização das práticas educacionais globais. Logo, diante da crescente valorização das MA nos discursos educacionais, impõe-se o desafio de compreendê-las para além de sua aparência. É necessário problematizar: em que contribuem para práticas pedagógicas emancipadoras e críticas, ora sendo incorporadas de forma acrítica e tecnicista, reproduzindo desigualdades e mantendo o *status quo*?

Portanto, é nesse cenário de transformações educacionais e socioculturais que este ensaio teórico se insere, cujo propósito se fundamenta numa análise crítica sobre as MA numa perspectiva educacional, sociológica e política.

² A colonialidade epistêmica, conceito desenvolvido por Mignolo (2007), manifesta-se concretamente quando políticas públicas e materiais didáticos brasileiros importam, de forma acrítica, modelos pedagógicos e epistemológicos oriundos do Norte global, apagando saberes locais e desvalorizando a diversidade cultural dos territórios.

A discussão perpassa os novos papéis atribuídos a professores e estudantes no contexto contemporâneo, enfatizando a centralidade da formação docente, que deve transcender a aquisição teórica e incorporar experiências práticas e situadas (Schön, 1983; Zeichner, 2010). Serão ainda analisadas as possibilidades e limitações concretas de implementação das MA, levando em conta determinantes estruturais como as políticas públicas educacionais, a infraestrutura física e tecnológica das instituições escolares e os contextos socioculturais específicos das comunidades envolvidas (Ball, 2012; Sahlberg, 2011).

A análise tensiona os discursos hegemônicos que apresentam as MA como soluções pedagógicas universais e descontextualizadas, muitas vezes desvinculadas da realidade material das escolas e das dinâmicas locais. Ao invés de concebê-las como um pacote técnico a ser aplicado, este texto propõe uma leitura das MA como práticas educacionais historicamente situadas e politicamente carregadas, cuja apropriação deve estar ancorada em princípios de justiça cognitiva (Santos, 2010) e de epistemologias plurais (Santos, 2014; Andreotti, 2011). Esse processo reflexivo visa valorizar a diversidade de saberes, modos de aprendizagem e repertórios culturais dos estudantes, superando modelos únicos de ensino baseados em epistemologias dominantes do Norte global.

Dessa forma, o objetivo central deste ensaio é contribuir para a compreensão das MA como instrumentos não neutros, que podem ser mobilizados tanto em favor da emancipação quanto da reprodução de desigualdades. A reflexão proposta exige, portanto, um reposicionamento crítico frente às MA, tratando-se de reconfigurar as práticas pedagógicas à luz da sua utilização a partir de uma pedagogia dialógica, ética e situada, sensível à cultura estudantil e comprometida com uma educação inclusiva e socialmente justa (Freire, 1970; Biesta, 2010; Hooks, 1994).

Neste viés, este artigo se configura como um ensaio crítico de natureza reflexiva, ancorado em uma abordagem qualitativa de análise. A construção argumentativa fundamenta-se no diálogo crítico com produções teóricas nacionais e internacionais dos campos da educação, da sociologia e dos estudos críticos da pedagogia, selecionadas em função de sua relevância epistemológica e de sua contribuição para a problematização das MA no contexto contemporâneo.

2. METODOLOGIAS ATIVAS: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

2.1. Entre o discurso da inovação e as disputas de sentido: problematizando as MA

As MA, em sua formulação mais difundida, são frequentemente apresentadas como alternativas inovadoras aos modelos tradicionais de ensino, baseados na centralidade do professor e na passividade do aluno (Camargo & Bedin, 2024b). As MA aparecem como promessas de engajamento e de ressignificação da experiência escolar, alinhadas a discursos de autonomia, protagonismo e colaboração. Autores como Moran (2018) ressaltam a centralidade do estudante no processo de construção do conhecimento, ecoando os princípios já articulados por Dewey (1938), ao defender uma educação experiencial, e por Freire (1996), ao propor uma pedagogia do diálogo e da problematização. No entanto, individualmente, a persistente reprodução desses ideais em documentos, cursos de formação e discursos institucionais não garante transformações efetivas na prática pedagógica.

Neste ensaio, as MA são compreendidas não como estratégias didáticas centradas na participação ativa dos estudantes, mas como construções pedagógicas orgânicas e historicamente situadas, atravessadas por disputas políticas, epistemológicas e econômicas. Sua expansão contemporânea relaciona-se tanto a perspectivas progressistas de participação e autonomia quanto às racionalidades neoliberais associadas à performatividade, flexibilização e pedagogia das competências.

A insistência em uma narrativa de inovação pode obscurecer o fato de que estas metodologias não emergem no vácuo: são atravessadas por disputas epistemológicas, políticas e econômicas. Quando descontextualizadas de suas raízes histórico-críticas e aplicadas como receitas pedagógicas, correm o risco de reproduzir a mesma lógica tecnicista que pretendem superar. Um exemplo disso é a gamificação, amplamente difundida como MA, mas que, como mostram Villamar Gavilanes e Sánchez Casanova (2024), exige uma fundamentação pedagógica consistente para não se reduzir a uma lógica de engajamento superficial desvinculada da criticidade e da intencionalidade educativa.

A questão que se impõe, então, não é apenas como adotar MA, mas por que, para quem e com que finalidade se promove esta adoção. O deslocamento do foco da transmissão para a construção ativa do saber exige mais do que alterações metodológicas; é um processo que implica uma revisão profunda do projeto educativo, das relações de poder em sala de aula e da própria função social da escola (Biesta, 2010; Apple, 2006).

Embora parte da literatura compreenda as MA como abordagens potencialmente emancipatórias quando articuladas a perspectivas críticas e contextualizadas, autores como Libâneo (2022) argumentam que determinadas formulações dessas metodologias estão historicamente vinculadas a racionalidades neoliberais, centradas no desenvolvimento de competências pragmáticas, na adaptação funcional e na racionalidade gerencial da educação. Nessa perspectiva, mais do que serem posteriormente “cooptadas”, algumas MA já emergiriam alinhadas às demandas contemporâneas do capital e da pedagogia das competências, priorizando a resolução imediata de problemas e a formação de sujeitos flexíveis às exigências do mercado. Reconhecer essa tensão é fundamental para evitar leituras idealizadas ou homogêneas acerca do papel político-pedagógico dessas metodologias.

A transição para essas metodologias demanda a reinvenção dos papéis tradicionais de professores e estudantes. Espera-se que o professor se torne mediador e provocador de aprendizagens, alguém que desenha experiências significativas e acompanha trajetórias individuais e coletivas de construção do conhecimento (Bacich & Moran, 2018). No entanto, esse novo papel não se dá sem tensão. Portanto, é legítimo questionar: há espaço real para essa mediação em contextos marcados por sobrecarga docente, escassez de recursos e padronização curricular? Ao mesmo tempo, espera-se do estudante uma postura autônoma, colaborativa e investigativa (Camargo & Bedin, 2024b). Mas essa autonomia, tão idealizada nos discursos atuais, é possível em contextos educativos que pouco dialogam com a realidade dos sujeitos, que não reconhecem seus saberes prévios, nem garantem condições mínimas para uma aprendizagem digna?

Essa problemática torna-se ainda mais evidente quando se consideram estudantes que conciliam trabalho e estudo, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Muitas propostas vinculadas às MA pressupõem participação contínua, disponibilidade extraclasse e acompanhamento constante de atividades colaborativas, o que pode invisibilizar as condições concretas de estudantes trabalhadores. Nesses casos, práticas avaliativas centradas exclusivamente em processos contínuos e participação frequente podem produzir novas formas de exclusão pedagógica, penalizando sujeitos cuja permanência na educação já é atravessada por desigualdades estruturais.

Há, ainda, uma dimensão estrutural que muitas vezes escapa das formulações entusiastas. A implementação das MA está condicionada por fatores como políticas públicas, infraestrutura escolar, formação continuada de qualidade e tempo pedagógico. Como destaca Sahlberg (2011), mudanças significativas na educação exigem coerência sistêmica e investimento político,

não apenas alterações no repertório metodológico dos professores. Reduzir a transformação educacional a uma questão de “como ensinar diferente” pode invisibilizar desigualdades históricas e naturalizar a responsabilização individual do docente pelo fracasso de políticas públicas insuficientes.

Além disso, a adesão acrítica às MA, por vezes estimulada por agendas globais de inovação educacional, pode contribuir para a padronização de práticas sob a roupagem da personalização. Como alerta Andreotti (2011), a importação de modelos educacionais do Norte global, mesmo quando travestida de “melhores práticas”, pode desconsiderar a complexidade e a diversidade dos contextos locais, instaurando uma lógica de colonialidade pedagógica que marginaliza outras formas de ensinar, aprender e existir. A pedagogia da escuta, da presença e da relação – tão cara à tradição latino-americana – não pode ser substituída por modelos que priorizam competências performáticas em detrimento da formação ética, estética e política dos sujeitos.

No contexto brasileiro, em particular, a aproximação entre inovação educacional, desenvolvimento de competências e centralidade do estudante também pode ser observada em documentos normativos recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que enfatiza competências socio-emocionais, resolução de problemas e protagonismo discente. Embora essas diretrizes possam favorecer práticas pedagógicas mais participativas, também têm sido alvo de críticas por alinharem-se a perspectivas performativas e adaptativas associadas às demandas contemporâneas do mercado de trabalho (Libâneo, 2022; Ball, 2003). Nesse cenário, as MA passam a ocupar lugar estratégico em políticas e discursos educacionais que articulam inovação, eficiência e desenvolvimento de competências, nem sempre acompanhados de reflexão crítica acerca de seus fundamentos ético-políticos. No Brasil, programas de inovação curricular, documentos orientadores e reformas vinculadas à BNCC passaram a incentivar abordagens centradas em competências, resolução de problemas e protagonismo estudantil, aproximando-se discursivamente das MA.

É nesse cenário que se impõe uma postura crítica e vigilante diante das MA: não se trata de recusá-las ou idealizá-las, mas de tensionar os fundamentos que as sustentam, os discursos que as legitimam e os modos como são apropriadas nas práticas pedagógicas. Ao invés de perguntar apenas *se* funcionam – uma lógica instrumental muitas vezes guiada por métricas de eficiência e resultados mensuráveis –, talvez as indagações mais urgentes sejam: que tipo de educação elas ajudam a edificar? E, ainda, quais formas de subjetividade, de conhecimento e de mundo elas favorecem ou silenciam, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas e epistemológicas? Essas não visam à

negação das MA, mas à sua ressignificação a partir de uma perspectiva ética e política comprometida com a justiça social e cognitiva.

Esse debate torna-se ainda mais intenso no contexto pós-pandemia, quando a expansão acelerada das tecnologias educacionais e do ensino remoto impulsionou discursos de inovação pedagógica associados à digitalização da aprendizagem. Embora tais movimentos tenham ampliado possibilidades de acesso e flexibilização, também fortaleceram processos de plataformação do ensino, intensificação do controle pedagógico e dependência de soluções privadas mediadas por corporações tecnológicas (Williamson, 2021; Selwyn, 2022). Nesse cenário, as MA passaram a ser frequentemente incorporadas como estratégias alinhadas à lógica da inovação digital, nem sempre acompanhadas de reflexão crítica sobre suas implicações sociais, pedagógicas e políticas.

A importância atribuída às MA se ancora, em grande medida, na crença de que elas podem promover aprendizagens mais profundas, relevantes e duradouras, especialmente quando alinhadas aos desafios multifacetados do século XXI (Almeida et al., 2024). Ao envolver os estudantes em experiências de investigação, resolução de problemas reais e atividades colaborativas, essas metodologias prometem desenvolver competências como pensamento crítico, criatividade e autonomia – atributos frequentemente destacados por organismos internacionais e agendas educacionais globais, como essenciais para a formação do “cidadão do futuro” (OECD, 2018; Fullan & Langworthy, 2014). Contudo, cabe problematizar até que ponto essas competências são concebidas como fins emancipatórios ou como meios de adequação funcional a uma lógica de mercado, voltada para empregabilidade e produtividade.

Essa valorização das competências no atual contexto educacional aproxima-se diretamente das discussões sobre a chamada pedagogia das competências, amplamente difundida nas reformas educacionais das últimas décadas. Nessa perspectiva, o processo educativo passa a privilegiar o desenvolvimento de habilidades adaptativas, resolução de problemas, flexibilidade e capacidade de atuação em cenários instáveis, frequentemente alinhados às demandas do mercado de trabalho e às racionalidades neoliberais de produtividade e desempenho (Libâneo, 2022; Laval, 2019). As MA, então, passam a ocupar posição estratégica por favorecerem práticas centradas na autonomia operacional, no protagonismo individual e na aprendizagem aplicada, aspectos frequentemente associados à formação de sujeitos responsivos às exigências da economia. Como alerta Libâneo (2022), corre-se o risco de reduzir a formação humana à aquisição de competências pragmáticas e funcionais, enfraquecendo a dimensão crítica, teórica e emancipatória da educação.

A retórica da inovação pedagógica, associada às MA, muitas vezes mascara tensões mais profundas entre diferentes visões de educação. A adoção dessas MA é, por vezes, tratada como solução universal para problemas estruturais do sistema educacional, sem o devido reconhecimento das desigualdades históricas e materiais que atravessam a escola. O entusiasmo com a “nova pedagogia” pode encobrir a necessidade de um debate mais amplo sobre os propósitos da educação: educamos para transformar a realidade ou para nos adaptar a ela? Essa ambivalência é destacada por autores como Biesta (2022), que questiona o predomínio do discurso da aprendizagem sobre os sentidos ético-políticos do ensino, alertando para o risco de esvaziar a educação de sua dimensão formativa e pública. Em diálogo com essa perspectiva, Selwyn (2022) argumenta que os discursos de inovação educacional, especialmente mediados por tecnologias digitais, tendem a reforçar lógicas de performatividade, mensuração e adaptação ao mercado, deslocando a educação de seu compromisso crítico e democrático.

A ascensão das MA no cenário educacional global também deve ser compreendida à luz dos interesses econômicos de grandes corporações e plataformas de tecnologia educacional, que transformam propostas pedagógicas em produtos vendáveis. Essas empresas promovem pacotes de “inovação” com base em MA padronizadas, frequentemente desvinculadas dos contextos locais, visando lucros e escalabilidade em detrimento de processos educativos críticos e situados. Como alerta Williamson (2017), a crescente influência do setor privado nas políticas educacionais globaliza uma lógica de desempenho, monitoramento e comercialização do ensino, convertendo a educação em um campo fértil para o capital. Esse movimento desloca o foco da formação integral para a entrega de soluções rápidas, replicáveis e mensuráveis, muitas vezes adaptadas às demandas do mercado, e não às necessidades das comunidades escolares.

Diante desse cenário, torna-se evidente que as MA, embora apresentadas como soluções pedagógicas na atualidade, operam em meio a disputas por sentidos que extrapolam a técnica e alcançam o campo da política educacional. Ao serem incorporadas de forma descontextualizada, correm o risco de reproduzir as mesmas estruturas de opressão que dizem combater, mascaradas por uma roupagem de modernidade. É nesse embate entre inovação e reprodução que se inscreve o desafio maior: compreender que nenhuma MA, por mais promissora que seja, está isenta de contradições ou de condicionamentos históricos e ideológicos. Assim, o debate sobre as MA deve deslocar-se da mera eficiência para uma análise mais ampla sobre suas implicações éticas, epistemológicas e sociais.

Essas tensões conceituais e epistemológicas que envolvem as MA ganham contornos mais complexos quando confrontadas com as realidades materiais das escolas, sobretudo em contextos de vulnerabilidade. Mesmo em contextos com recursos limitados, experiências como a de Espinoza Palma e Guevara Altamirano (2021), desenvolvida em uma universidade pública da Nicarágua na área de Odontologia Legal e Forense, demonstram que a adoção consciente e contextualizada das MA pode favorecer maior participação estudantil, articulação entre teoria e prática e envolvimento com situações reais de aprendizagem. Os autores evidenciam que o potencial dessas MA não depende exclusivamente de recursos tecnológicos sofisticados, mas da clareza dos objetivos pedagógicos, da mediação docente e da adequação às condições concretas dos estudantes. É nesse terreno concreto que se evidencia a distância entre o discurso normativo e a prática cotidiana docente, revelando os limites e as contradições da implementação efetiva das MA. Encerrando essa primeira reflexão, é preciso afirmar que qualquer transformação significativa na educação exige uma abordagem que vá além do discurso da inovação e se comprometa com a justiça social, cognitiva e cultural.

2.2. Desafios concretos e condições de possibilidade: a implementação das MA na realidade escolar

Se, no plano discursivo, as MA parecem oferecer respostas convincentes às demandas da educação atual, no plano concreto sua implementação revela uma série de tensões e limites estruturais. A passagem do ideal à prática escancara o abismo entre o que se propõe e o que se realiza no cotidiano escolar, especialmente em contextos marcados pela precariedade e pela desigualdade. As condições objetivas de trabalho docente, a escassez de recursos e as formas institucionalizadas de controle pedagógico desafiam qualquer tentativa de renovação metodológica. Por isso, torna-se imprescindível analisar os fatores que dificultam ou inviabilizam a adoção crítica e eficaz das MA, reconhecendo que sua potência não reside apenas na proposta, mas nas possibilidades reais de sua apropriação situada. É a partir desse olhar que se inicia a reflexão sobre os desafios concretos enfrentados por professores e escolas na reconfiguração das práticas pedagógicas.

Não se pode ignorar que a implementação das MA enfrenta resistências complexas, especialmente em contextos escolares marcados por culturas institucionais profundamente enraizadas em modelos transmissivos. A avaliação padronizada, a lógica meritocrática dos exames seletivos e a fragmentação curricular são forças que operam na contramão das propostas que requerem tempo,

flexibilidade e valorização dos processos. Nessas condições, a mudança metodológica corre o risco de se reduzir a uma camada superficial sobre práticas que permanecem essencialmente tradicionais. Como assinalam Zeichner e Gore (1995), a mudança educativa requer rupturas epistemológicas e políticas, não apenas técnicas.

A formação docente aparece, então, como elemento central e, ao mesmo tempo, como um dos maiores gargalos dessa transição. Afinal, não basta apresentar aos professores técnicas ou ferramentas; é necessário criar espaços formativos que permitam o questionamento das próprias crenças pedagógicas, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de sentidos. Para além, como aponta Rigo (2025), a constituição do compromisso acadêmico está diretamente relacionada à forma como os docentes vivenciam os diferentes territórios educativos, o que reforça a importância de uma formação docente que envolva práticas ativas, afetivas e críticas, e que dialogue com sua realidade formativa.

Nóvoa (2017) já advertia que a profissionalidade docente se constitui na articulação entre teoria e prática, e que a formação não pode ser uma transposição de modelos alheios à realidade dos educadores. Portanto, a formação crítica implica desenvolver a capacidade de ler o contexto, identificar as contradições e agir pedagogicamente a partir delas. Afinal, a formação crítica e situada contribui para a construção de um compromisso acadêmico genuíno (Rigo, 2025).

Para além da dimensão formativa, há também limites materiais e estruturais que não podem ser negligenciados. A precariedade das condições de trabalho docente, a falta de recursos tecnológicos, a inexistência de ambientes flexíveis e a sobrecarga de conteúdos curriculares são barreiras reais à efetivação das MA. Como argumenta Sahlberg (2011), reformas educacionais que ignoram as condições locais e a voz dos professores tendem a fracassar ou a produzir efeitos adversos. A exclusão digital, por exemplo, pode ser agravada por propostas que pressupõem o uso intensivo de tecnologias sem garantir o acesso equitativo a elas.

Ignorar esses aspectos é ceder a uma visão romantizada da mudança pedagógica, que responsabiliza o professor individualmente pelo sucesso (ou fracasso) de metodologias que exigem um ecossistema escolar mais amplo, colaborativo e sustentável. Assim, é compreensível que a implementação bem-sucedida das MA não dependa apenas da disposição dos docentes, mas da existência de uma política educacional coerente, de uma liderança escolar comprometida e de uma cultura organizacional que valorize o risco, o erro e a experimentação pedagógica (Hargreaves & Fullan, 2012).

Além disso, torna-se necessário problematizar os impactos das MA sobre o trabalho docente contemporâneo, especialmente em contextos marcados pela intensificação laboral e pela cultura do desempenho. Embora frequentemente associadas à inovação pedagógica e à flexibilização das práticas de ensino, muitas propostas vinculadas às MA demandam planejamento contínuo, produção permanente de materiais, acompanhamento individualizado e constante adaptação às exigências institucionais e tecnológicas. Nesse cenário, amplia-se a responsabilização do professor pelos resultados da aprendizagem, deslocando para o indivíduo problemas estruturais relacionados às políticas educacionais, às condições de trabalho e às desigualdades escolares (Ball, 2003; Apple, 2006).

Paralelamente, consolida-se uma lógica de subjetivação neoliberal da docência, na qual o professor passa a ser interpelado como sujeito inovador, resiliente, empreendedor e permanentemente disponível para reinvenção pedagógica. Essa racionalidade produz formas sutis de autocontrole e autogerenciamento, transformando a inovação em imperativo moral e profissional. Como argumentam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não atua apenas como modelo econômico, mas como forma de governo das subjetividades, moldando comportamentos, expectativas e modos de existir. No campo educacional, isso se manifesta na pressão constante por atualização, produtividade e desempenho, frequentemente mediados por métricas e plataformas digitais.

A crescente platformização da educação intensifica ainda mais esse processo. Ambientes virtuais, sistemas de monitoramento e plataformas educacionais privadas passaram a ocupar lugar central na organização das práticas pedagógicas, especialmente no contexto pós-pandêmico. Embora ampliem possibilidades de interação e acesso, tais dispositivos também podem reforçar mecanismos de vigilância, padronização e controle do trabalho docente (Williamson, 2021; Selwyn, 2022). Desse modo, a adoção das MA precisa ser analisada em termos metodológicos e, principalmente, a partir das relações de poder, dos interesses econômicos e das formas de regulação subjetiva que atravessam a docência.

Desse modo, torna-se imperativo que a formação continuada em MA proporcione aos professores experiências concretas que transcendam a mera apropriação técnica. Ao vivenciarem essas abordagens, tanto como aprendizes quanto como planejadores e mediadores, os docentes ampliam sua compreensão sobre os fundamentos epistemológicos e políticos que sustentam essas práticas (Araujo et al., 2023). A participação em oficinas, comunidades de prática e grupos colaborativos favorece a reflexão situada e coletiva sobre os desafios do cotidiano escolar.

A abordagem reflexiva proposta por Schön (1992), centrada na ideia do “profissional reflexivo”, por exemplo, enfatiza a importância de pensar sobre a própria ação como elemento constitutivo do desenvolvimento docente – um processo contínuo de aprendizado que se nutre da experiência vivida, da dúvida e do diálogo entre pares. Um exemplo é apresentado por Tavares Pitau e Gamboa (2024), que relatam uma experiência com Metodologia de Projetos voltada à educação ambiental crítica, demonstrando como a prática ativa e situada pode fortalecer o vínculo entre conhecimento escolar e ação cidadã, especialmente entre crianças.

No entanto, essa formação não pode ser concebida de forma fragmentada ou esporádica, como frequentemente ocorre em programas institucionalizados que priorizam a “capacitação” em detrimento da formação crítica e contextualizada. A eficácia da implementação das MA está diretamente vinculada à forma como o professor compreende o seu papel político-pedagógico, constrói autonomia profissional e elabora sentidos sobre sua prática. Como argumenta Tardif (2014), os saberes docentes são produzidos na interface entre as experiências formativas, as práticas escolares e os contextos sociais em que estão inseridos – o que reforça a necessidade de políticas públicas que reconheçam a complexidade do trabalho do professor.

Nesse sentido, a análise crítica das MA não pode prescindir de uma discussão mais ampla sobre as condições objetivas do trabalho docente e o papel do Estado na garantia de uma educação de qualidade. Discursos oficiais frequentemente celebram a inovação pedagógica como símbolo de modernização educacional, mas desconsideram as profundas contradições entre as diretrizes das políticas públicas e as realidades vividas nas escolas. A retórica da autonomia discente e da centralidade do aluno, quando desvinculada de investimentos em infraestrutura, formação continuada e revisão curricular, pode tornar-se instrumento de responsabilização individual do professor por falhas sistêmicas (Ball, 2003; Libâneo, 2012). Assim, corre-se o risco de transformar práticas emancipatórias em novas formas de controle e regulação do trabalho docente.

A questão da infraestrutura, nesse contexto, assume papel central, visto que a desigualdade educacional nos países subdesenvolvidos não é apenas um dado estatístico; é uma realidade concreta que molda, restringe e, por vezes, inviabiliza a aplicação das propostas de inovação metodológica. Como mostram estudos comparativos internacionais (UNESCO, 2021; OECD, 2018), o acesso desigual a recursos materiais e digitais compromete a equidade educacional e acentua a distância entre o discurso normativo das reformas e as possibilidades reais de sua concretização. A presença de ambientes flexíveis,

dispositivos tecnológicos e recursos didáticos variados é frequentemente tida como condição para a aplicação de estratégias como Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Projetos ou laboratórios *Maker* — elementos ausentes em boa parte das escolas públicas brasileiras.

Contudo, é importante evitar a associação reducionista entre MA e dependência tecnológica. Muitas dessas MA podem ser desenvolvidas em contextos com recursos limitados, desde que existam intencionalidade pedagógica, compromisso coletivo e adequação às realidades locais. Experiências desenvolvidas em escolas rurais e periféricas demonstram que estratégias colaborativas, investigativas e problematizadoras podem fortalecer processos de aprendizagem mesmo na ausência de infraestrutura tecnológica avançada (Arroyo, 2017). Nesses casos, o diferencial não reside necessariamente nos dispositivos utilizados, mas na construção de vínculos comunitários, na participação ativa dos sujeitos e na contextualização das práticas pedagógicas. Assim, mais do que a disponibilidade tecnológica, o êxito das MA parece depender da articulação entre formação docente crítica, engajamento da comunidade escolar e reconhecimento das especificidades socioculturais dos estudantes.

Ignorar estas assimetrias pode gerar efeitos perversos, transformando o discurso da inovação à luz das MA em fator de exclusão. Propostas que exigem condições inexistentes em contextos de vulnerabilidade acabam sendo viáveis apenas em escolas privilegiadas, ampliando as disparidades e gerando uma falsa sensação de modernização. Como alertam Selwyn (2011) e Williamson (2017), há que se ter cautela com narrativas tecnocráticas e apressadas sobre o “futuro da educação”, pois muitas vezes elas servem mais aos interesses do mercado educacional do que às necessidades das populações marginalizadas.

É fundamental reconhecer que as MA, como toda prática educativa, são atravessadas por dimensões políticas, epistemológicas e ideológicas; elas não são neutras nem universais, embora frequentemente sejam apresentadas como ferramentas “inovadoras” desprovidas de contexto. Reduzidas a um conjunto de técnicas descoladas de seus fundamentos teóricos, correm o risco de serem instrumentalizadas a serviço de agendas neoliberais de eficiência, empreendedorismo e adaptabilidade, moldadas para atender às exigências do mercado e da performatividade escolar (Ball, 2003; Dardot & Laval, 2016). Essa apropriação tecnocrática despotencializa seu caráter transformador, limitando-se a produzir sujeitos funcionalmente ajustados à lógica vigente.

Outro aspecto fundamental reside no reconhecimento da pluralidade cultural dos sujeitos escolares. As MA não podem ser compreendidas como pacotes neutros ou universalizáveis, devendo ser pensadas a partir de uma perspectiva situada, que valorize a escuta, o diálogo e o conhecimento das reali-

dades locais. Freire (1996) já lembrava que não há ensino sem contexto, e que toda prática educativa deve partir da realidade concreta dos educandos. Essa abordagem dialoga com a noção de pedagogia culturalmente responsiva (Gay, 2010), que propõe a valorização das experiências, saberes e práticas culturais dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento escolar. Nessa lógica, o currículo não é imposto, mas construído em diálogo com o território, promovendo aprendizagens com sentido e pertinência.

Portanto, ao serem transplantadas de forma acrítica, as MA podem se tornar dispositivos coloniais, que silenciam culturas e saberes locais em nome de uma suposta neutralidade pedagógica. A efetiva transformação da escola requer que essas abordagens sejam tensionadas, ressignificadas e reconstruídas em cada contexto específico — processo que só é possível por meio do protagonismo docente, do engajamento comunitário e do compromisso ético com a justiça cognitiva (Santos, 2010). Trata-se, assim, de uma escolha política: ou se repetem modelos hegemônicos que reforçam exclusões, ou se buscam construir caminhos pedagógicos que ampliem vozes, reconheçam diversidades e desafiem desigualdades.

Por outro lado, quando ancoradas em uma intencionalidade política clara, as MA podem se constituir como instrumentos de emancipação intelectual e transformação social. A pedagogia crítica de Freire (1970, 2014) oferece uma base potente para essa leitura. A problematização da realidade, o diálogo horizontal e a ação-reflexão como práxis são elementos que, incorporados às MA, abrem espaço para a leitura crítica do mundo e para o engajamento dos estudantes como sujeitos históricos. É um movimento de deslocar o foco da técnica para a ética, da eficácia para a criticidade, promovendo uma educação comprometida com a transformação das estruturas injustas da sociedade.

O potencial dessas metodologias reside justamente em sua capacidade de deslocar o eixo do poder pedagógico: da imposição de conteúdo para a construção compartilhada de saberes; da submissão a padrões homogêneos para o reconhecimento da diversidade de experiências e formas de conhecer. Trabalhar com problemas concretos, significativos e localizados pode provocar nos estudantes aprendizagens cognitivas e, sobretudo, o despertar de uma consciência social crítica. Entretanto, isso não ocorre de forma automática; uma MA aplicada sem intencionalidade crítica pode apenas reproduzir, com nova roupagem, velhas lógicas de controle e adaptação. Como alerta Apple (2006), a escola é um campo de disputa entre forças conservadoras e progressistas, e isso inclui suas metodologias.

Diante desse cenário, torna-se urgente propor uma reconfiguração das MA a partir de princípios de justiça cognitiva, como propõe Santos (2007).

Essa justiça implica romper com a monocultura do saber científico ocidental e reconhecer a legitimidade de múltiplas epistemologias: indígenas, populares, periféricas, feministas, entre outras. Incorporar esses saberes aos processos pedagógicos por meio das MA não significa relativizar o conhecimento, mas enriquecer o diálogo e valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto de partida legítimo para a aprendizagem; logo, trata-se de uma forma de construir uma escola mais plural, dialógica e democrática, que não invisibiliza as vozes historicamente silenciadas.

Nesse mesmo movimento, a valorização da cultura estudantil torna-se imprescindível. As formas de expressão, as linguagens, os repertórios midiáticos e os modos de interação próprios das juventudes não podem ser vistos como obstáculos à aprendizagem, sendo importante serem percebidos como potenciais didáticos a serem integrados de forma crítica e criativa. As MA ganham potência quando se articulam ao universo simbólico dos estudantes, criando vínculos significativos entre o currículo e a vida. Nesta linha, autores como Giroux (2005) argumentam que a escola deve assumir-se como espaço de produção cultural, capaz de mediar conflitos simbólicos e promover o pensamento crítico a partir das práticas juvenis, mesmo que isso demande um olhar sensível e um compromisso pedagógico com a escuta ativa e a negociação de sentidos entre diferentes mundos culturais.

Por fim, pensar em uma cultura epistêmica ampliada é também interrogar as estruturas de legitimação do conhecimento escolar: quem ensina? Quem aprende? Quem valida o que é digno de ser aprendido? As MA, quando orientadas por uma perspectiva crítica, podem operar como dispositivos democratizadores da produção de saberes, estimulando investigações que partem das realidades dos próprios estudantes. Incentivar que jovens sejam autores de suas narrativas, pesquisadores de suas comunidades e produtores de conhecimento é um gesto político que rompe com o monopólio da enunciação acadêmica. Como aponta Walsh (2009), trata-se de construir epistemologias insurgentes, voltadas para o reconhecimento das margens como lugares de produção legítima e potente de saber. O protagonismo discente não se resume a uma atuação individualizada, mas se estende à construção coletiva de sentidos, numa educação que se quer verdadeiramente transformadora, dialógica e situada.

2.3. Para além da dimensão metodológica: uma compreensão crítica das MA

A discussão desenvolvida neste ensaio evidencia que as MA não podem ser compreendidas exclusivamente a partir de suas características metodológicas ou de seus efeitos sobre a aprendizagem. Ao longo da reflexão, argumentou-se

que as MA se constituem como práticas educacionais complexas, atravessadas por dimensões pedagógicas, epistemológicas, políticas e estruturais que se articulam de forma dinâmica e indissociável. Nessa perspectiva, as MA deixam de ser entendidas apenas como um conjunto de estratégias didáticas e passam a ser concebidas como fenômenos educacionais cujos significados são produzidos na interação entre essas diferentes dimensões.

A dimensão pedagógica refere-se às formas pelas quais os processos de ensino e aprendizagem são organizados, envolvendo aspectos como mediação docente, protagonismo estudantil, problematização da realidade, colaboração e construção do conhecimento. Entretanto, conforme discutido ao longo deste ensaio, de forma individual, essas características não asseguram o caráter emancipador das MA, visto que práticas aparentemente inovadoras podem reproduzir relações tradicionais de poder quando desvinculadas de uma intencionalidade pedagógica crítica.

A dimensão política, por sua vez, amplia essa perspectiva ao reconhecer que nenhuma metodologia é neutra. As MA inserem-se em disputas relacionadas às políticas educacionais, às racionalidades neoliberais, às agendas de inovação e aos diferentes projetos de formação humana. Portanto, compreender a adoção de MA exige deslocar o foco da eficiência didática para os interesses, os valores e as finalidades que orientam a implementação nos diferentes contextos educacionais.

A dimensão epistemológica evidencia que as MA também participam da produção e da legitimação do conhecimento escolar. Ao privilegiarem determinadas formas de ensinar, aprender e avaliar, podem tanto favorecer processos de justiça cognitiva, valorizando a pluralidade de saberes e a diversidade cultural, quanto reforçar processos de colonialidade epistêmica ao reproduzirem modelos pedagógicos universalizantes que desconsideram as especificidades dos contextos locais e os diferentes modos de produção do conhecimento.

Por fim, a dimensão estrutural demonstra que a efetividade das MA depende de condições concretas de implementação, como políticas públicas, formação docente, infraestrutura, organização curricular e condições de trabalho. Desconsiderar essas condições implica atribuir exclusivamente aos professores e estudantes a responsabilidade pelo êxito de práticas cuja realização depende, em grande medida, de fatores institucionais, sociais e políticos que extrapolam a ação individual dos sujeitos envolvidos.

Essas dimensões não devem ser compreendidas como categorias independentes ou estanques. Ao contrário, articulam-se continuamente, constituindo um referencial analítico para compreender criticamente as MA em diferentes contextos educativos. Uma proposta pedagogicamente inovadora pode repro-

duzir racionalidades tecnocráticas quando orientada por finalidades políticas instrumentalizadoras, assim como perspectivas epistemologicamente plurais podem encontrar limites em contextos marcados pela precarização do trabalho docente, pela insuficiência de políticas públicas e pelas desigualdades estruturais. Desse modo, compreender as MA requer reconhecer a interação permanente entre essas diferentes dimensões, evitando interpretações fragmentadas que reduzem sua complexidade.

Portanto, restringir a análise das MA ao plano metodológico obscurece aspectos políticos, epistemológicos e estruturais igualmente determinantes para compreender seus sentidos, seus limites e suas potencialidades. Sob essa perspectiva, este ensaio sustenta que uma compreensão crítica das MA pressupõe uma abordagem multidimensional, na qual as dimensões pedagógica, política, epistemológica e estrutural sejam entendidas como constitutivas das práticas educativas. É na articulação entre essas dimensões – e não na adoção isolada de estratégias didáticas – que se definem os sentidos, os limites e o potencial emancipador das MA.

3. CONCLUSÃO

A análise crítico-reflexiva desenvolvida ao longo deste ensaio evidencia que uma compreensão crítica das MA pressupõe a articulação entre dimensões pedagógica, política, epistemológica e estrutural, as quais se constituem como elementos indissociáveis das práticas educativas. Nessa perspectiva, as MA deixam de ser compreendidas como um conjunto homogêneo de técnicas pedagógicas neutras ou universais e passam a ser entendidas como práticas educacionais situadas, cujos sentidos, limites e potencial emancipador são produzidos na interação entre essas diferentes dimensões. Longe de constituírem uma panaceia educacional, as MA exigem mediações complexas, intencionalidade pedagógica crítica e compromisso com a transformação social. Seu potencial reside, sobretudo, na capacidade de reconfigurar a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem, promovendo o deslocamento do centro do saber, da autoridade e da produção do conhecimento para uma perspectiva dialógica, participativa e situada.

Nesse sentido, reconhecer os limites e as possibilidades das MA implica ir além da superficialidade dos discursos celebratórios ou das críticas apressadas; é uma ação de compreendê-las como campo de disputa, em que diferentes racionalidades – ora emancipatórias, ora instrumentais – disputam sentidos, práticas e finalidades. A eficácia das MA está intrinsecamente relacionada à formação docente crítica e continuada, que vá além da apropriação técnica de

métodos e se debruce sobre os fundamentos éticos, epistemológicos e políticos das práticas pedagógicas. Formar professores para atuar com MA é, portanto, formar sujeitos capazes de ler o mundo, intervir sobre ele e ressignificar os processos educativos a partir de seus contextos.

Além disso, é imprescindível que políticas públicas educativas superem o descompasso entre o discurso da inovação pedagógica e a precariedade das condições reais de trabalho docente e de infraestrutura escolar, especialmente nas redes públicas. Promover MA sem garantir acesso equitativo a recursos materiais e tecnológicos, sem tempo institucional para planejamento e reflexão coletiva, e sem apoio sistemático às escolas, significa perpetuar desigualdades e frustrar expectativas. A perspectiva da justiça cognitiva, incorporada de forma crítica ao desenho e à aplicação dessas metodologias, oferece uma chave potente para pensar uma escola plural, inclusiva e culturalmente responsiva.

Este ensaio teórico, embora tenha se proposto a discutir essas questões de forma articulada e fundamentada, apresenta limitações inerentes ao seu escopo e natureza. Assim, como desdobramento necessário, propõe-se o desenvolvimento de pesquisas empíricas que investiguem de forma situada as experiências de implementação das MA em escolas públicas, em especial aquelas situadas em territórios marcados por vulnerabilidade social, desigualdades raciais e desigualdade de gênero. Investigações que articulem os saberes docentes, as vozes discentes e as mediações institucionais podem contribuir significativamente para o refinamento teórico-prático dessas abordagens. Também se destaca a urgência de estudos voltados à formação inicial e continuada de professores que integrem teoria, prática e reflexão crítica como dimensões indissociáveis da docência comprometida com uma educação transformadora.

Ao fim, permanece o convite à inquietação e ao engajamento crítico: que MA desejamos? A serviço de que projeto de sociedade? As respostas a essas perguntas não cabem apenas às teorias, mas às práticas concretas, às escolhas cotidianas e à construção coletiva de uma educação que, de fato, se proponha a libertar e não a domesticar, a dialogar e não a impor, a transformar e não a conformar.

REFERÊNCIAS

- Almeida, C. M. M. de, Grein, L. F. de, & Bedin, E. (2024). Metodologias ativas, tecnologias digitas e ferramentas metacognitivas: um curso de formação continuada. *Redin-Revista Educacional Interdisciplinar*, 13(1), 42-62.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. Palgrave Macmillan.
- Andreotti, V. (2014). Soft versus Critical Global Citizenship Education. In S. McCloskey. (Ed.), *Development Education in Policy and Practice*. Palgrave Macmillan.

- Aoki, T. T. (2005). Teaching as In-dwelling between Two Curriculum Worlds. In W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki*. Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e currículo* (2ª ed.). Artmed.
- Araujo, E. M., Bedin, E., & Queiroz, A. M. de. (2023). Metodologias Ativas no ensino da termoquímica: um processo formativo. *Revista Signos*, 44(2), 47-70. <https://doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v44i2a2023.3404>
- Arroyo, M. G. (2017). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Editora Vozes.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. Routledge.
- Bacich, L., & Moran, J. M. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-25. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Bedin, E. (2024). O que ensinar de química?. *Revista Eletrônica de Educação*, 18(1), e5118154-e5118154. <https://doi.org/10.14244/reveduc.v18i1.5118>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. ISTE/ASCD.
- Biesta, G. (2010). Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.4324/9781315634319>
- Biesta, G. (2015). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Camargo, R. R., & Bedin, E. (2024a). Explorando as percepções dos alunos sobre aprendizagem por meio de Metodologias Ativas e Tecnologias Digitais. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 17(2). <https://doi.org/10.3895/rbect.v17n2.16743>
- Camargo, R. R., & Bedin, E. (2024b). Estado do conhecimento sobre a fusão de metodologias ativas no ensino de química. *Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 22(36), e24035-e24035. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v22.n36.2317>

- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal* (2ª ed.). Boitempo.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Díez Gutiérrez, E. J., Horcas López, V., Arregui Murguiondo, X., & Simó, N. (2023). La renovación pedagógica hoy: Transformación y defensa de lo público y el bien común. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 31-49. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002>
- Espinoza Palma, A., & Guevara Altamirano, C. (2021). Metodología activa en la enseñanza de Odontología Legal y Forense. Experiencia en una universidad pública de Nicaragua. Enfoque cualicuantitativo. *Educación*, 30(59), 193-212. <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.010>
- Feenberg, A. (2002). *Transforming Technology: A Critical Theory Revisited*. Oxford University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Giroux, H. A. (2005). *Escola e luta democrática: Por uma pedagogia crítica do espaço público*. Artmed.
- Hargreaves, A. (2024). Teachers need more innovation, not more innovations. *Education International*. <https://www.ei-ie.org/en/item/28147/teachers-need-more-innovation-not-more-innovations>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press. <https://doi.org/10.65528/9780807771709>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público* (M. Echalar, Trad.). Boitempo Editorial.

- Libâneo, J. C. (2012). Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. In A. A. Editor & B. B. Editor (Eds.), *Ensino e aprendizagem: novas abordagens* (pp. 45-72). Papirus.
- Libâneo, J. C. (2022). Metodologias ativas: a quem servem? Nos servem? In J. C. Libâneo, S. V. L. Rosa, A. D. L. F. Echalar & M. V. R. Suanno (Orgs.), *Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais* (pp. 107-119). Cegraf UFG.
- Mignolo, W. D. (2007). *Delinking: The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality and the Grammar of De-coloniality*. Cultural Studies, 21(2), 449-514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Moran, J. M. (2018). A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. In L. Bacich & J. M. Moran (Orgs.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora* (pp. 13-36). Penso.
- Nóvoa, A. (2017). Os professores e a sua formação num mundo em mudança. In A. Nóvoa & D. Alarcão (Orgs.), *Formar professores para a mudança* (pp. 15-34). Educa.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030 - The future we want*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Quilabert, E., Moschetti, M., & Verger, A. (2023). Del discurso pedagógico a la política: la irrupción de la innovación educativa en la agenda pública. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 57-79. <https://doi.org/10.14201/teri.31221>
- Rigo, D. Y. (2025). Territorios educativos y compromiso académico: percepciones de un grupo de futuros formadores. *Educación*, 34(66), 155-175. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A008>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Santos, B. de S. (2007). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Cortez.
- Santos, B. de S. (2010). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Cortez.
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.

- Selwyn, N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. A&C Black.
- Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.
- Selwyn, N. (2022). *Education and technology: Key issues and debates* (3rd ed.). Bloomsbury Publishing.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (14ª ed.). Vozes.
- Tavares Pitau, J., & Gamboa, M. J. (2024). Aprender a proteger o planeta por Metodologia de Projeto. *Educación*, 33(64), 202-220. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.A005>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Villamar Gavilanes, A. M., & Sánchez Casanova, R. (2024). Explorando las bases pedagógicas de la gamificación como enfoque metodológico en la enseñanza superior. *Educación*, 33(65), 166-188. <https://doi.org/10.18800/educacion.202402.E001>
- Walsh, C. E. (2009). Interculturalidade, descolonização do Estado e do conhecimento. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 25-48). CLACSO.
- Williamson, B. (2017). *Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice*. SAGE Publications.
- Williamson, B. (2021). Education technology seizes a pandemic opening. *Current History*, 120(822), 15-20. <https://doi.org/10.1525/curh.2021.120.822.15>
- Zeichner, K. M., & Gore, J. M. (1995). Using a research-based framework to understand reflective teaching. In J. Calderhead, P. Gates. (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 23-49). Falmer Press.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Cómo citar este artículo: Bedin, E. (2026). Metodologías ativas em perspectiva: ensaio teórico crítico-reflexivo. *Educación*, XXXV(69), 293-316. <https://doi.org/10.18800/educacion.202602.E002>

Primera publicación: 07 de agosto de 2026.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.