

CAPÍTULO 15

FORMAÇÃO DOCENTE E METODOLOGIAS ATIVAS: DESAFIOS TEÓRICO-PEDAGÓGICOS PARA A INOVAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO

Hélen Leidiane dos Santos Martins de Medeiros

Instituto Superior Interamericano de Ciencias Sociales - ISICS

Liliane Zanúbia Rodrigues Marcelo

Instituto Superior Interamericano de Ciencias Sociales - ISICS

Juliana Lemos Machado

Instituto Superior Interamericano de Ciencias Sociales - ISICS

RESUMO

O presente artigo discute a relação entre formação docente e metodologias ativas, destacando os desafios teórico-pedagógicos que atravessam a inovação das práticas de ensino no contexto escolar. Parte-se do entendimento de que as metodologias ativas não devem ser compreendidas como um conjunto de técnicas aplicáveis de forma isolada, mas como expressão de uma concepção de ensino que valoriza a participação discente, a autonomia, a problematização e a construção significativa do conhecimento. Nesse percurso, analisa-se a reconfiguração da docência contemporânea, evidenciando o deslocamento do professor de transmissor de conteúdos para mediador de experiências formativas mais participativas e reflexivas. Em seguida, examina-se a importância da formação docente para o desenvolvimento de competências pedagógicas relacionadas ao planejamento, à mediação e à avaliação da aprendizagem em propostas orientadas por metodologias ativas. Por fim, discutem-se os entraves que dificultam a consolidação da inovação pedagógica, como a permanência de modelos tradicionais, a fragilidade da formação, a desarticulação entre currículo e avaliação e os limites institucionais presentes no cotidiano escolar. Conclui-se que a inovação das práticas de ensino exige formação consistente, intencionalidade pedagógica e coerência entre concepção educativa, organização didática e finalidade formativa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Metodologias ativas; Inovação pedagógica; Prática de ensino; Docência contemporânea.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre formação docente e metodologias ativas tem ganhado destaque no campo educacional contemporâneo, especialmente em um contexto marcado por transformações sociais, tecnológicas e culturais que exigem novas formas de ensinar e aprender. Nesse cenário, a docência deixa de ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos e passa

a ser entendida como uma prática pedagógica que demanda mediação, intencionalidade, escuta e capacidade de mobilizar estratégias que favoreçam a participação efetiva dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

As metodologias ativas emergem, nesse debate, como possibilidades teórico-pedagógicas relevantes para a renovação das práticas de ensino, uma vez que propõem maior protagonismo discente, valorização da problematização, articulação entre teoria e prática e desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e reflexivas. Contudo, sua adoção no contexto escolar não depende apenas da disposição individual do professor, pois envolve condições institucionais, fundamentos pedagógicos consistentes e processos formativos que preparem o docente para atuar de maneira crítica, planejada e coerente com as demandas da educação contemporânea.

Diante disso, torna-se necessário refletir sobre a relação entre formação docente e metodologias ativas, considerando os desafios teórico-pedagógicos que atravessam a inovação das práticas de ensino. Muitas vezes, propostas inovadoras são incorporadas de forma superficial, desvinculadas de uma compreensão mais ampla sobre currículo, mediação pedagógica, avaliação da aprendizagem e finalidade social da escola. Como consequência, corre-se o risco de reduzir as metodologias ativas a técnicas isoladas, esvaziadas de intencionalidade educativa e de fundamentação crítica.

Partindo dessa compreensão, este artigo tem como objetivo analisar de que maneira a formação docente se articula ao uso de metodologias ativas, destacando desafios e possibilidades para a inovação das práticas de ensino no contexto escolar. Para isso, o texto discute, inicialmente, a reconfiguração teórico-pedagógica da docência contemporânea; em seguida, aborda a formação de professores e o desenvolvimento de competências pedagógicas necessárias ao uso dessas metodologias; por fim, examina os principais entraves teórico-pedagógicos que dificultam a consolidação de práticas inovadoras na escola.

DESENVOLVIMENTO

Metodologias ativas e reconfiguração teórico-pedagógica da docência contemporânea

A discussão sobre metodologias ativas insere-se em um movimento mais amplo de revisão das bases teórico-pedagógicas que sustentam a docência contemporânea. Em vez de compreender o ensino como simples transmissão de conteúdos, essa perspectiva propõe uma reorganização do trabalho pedagógico em favor de práticas que valorizem a participação, a problematização e a construção compartilhada do conhecimento. Nessa direção, o ato de ensinar passa a exigir mediação intencional, escuta

pedagógica e maior abertura para experiências formativas centradas no estudante.

Sob tal enfoque, as metodologias ativas não podem ser reduzidas a técnicas isoladas ou a recursos didáticos aplicados de forma ocasional. Seu sentido pedagógico decorre de uma mudança de concepção acerca da aprendizagem, do currículo e do papel dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Marques *et al.* (2021) ajudam a compreender essa inflexão ao enfatizar que o estudante deixa de ocupar posição passiva e passa a integrar situações de leitura, discussão, reflexão e síntese que ampliam a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades mais complexas.

A centralidade conferida ao estudante, contudo, não implica o esvaziamento da função docente. Ao contrário, exige uma atuação ainda mais qualificada, pois cabe ao professor organizar percursos, formular problemas, selecionar estratégias e acompanhar o avanço da turma com intencionalidade formativa. Nessa linha, Seabra *et al.* (2023, p. 33) mostram que:

Experiências ancoradas em metodologias ativas favorecem o desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional, além de contribuírem para aprendizagens significativas, desde que estejam vinculadas a propósitos pedagógicos consistentes e sejam conduzidas por práticas docentes intencionais, reflexivas e articuladas às necessidades formativas dos estudantes.

A reconfiguração da docência contemporânea também se relaciona ao reconhecimento de que aprender envolve mobilizar saberes, valores, atitudes e capacidades de análise diante de situações concretas. Não basta memorizar conteúdos; torna-se necessário interpretar, argumentar, decidir e produzir respostas a problemas reais. Por essa razão, Marques *et al.* (2021) são retomados quando se afirma que as metodologias ativas contribuem para formar estudantes mais autônomos e preparados para enfrentar desafios da vida acadêmica e social, ampliando o alcance educativo da escola.

Tal transformação ganha relevo em um contexto marcado pela rápida circulação de informações, pela expansão das tecnologias e pela diversificação das formas de acesso ao conhecimento. Em cenários assim, insistir apenas em modelos expositivos tende a limitar o envolvimento discente e a reduzir a potência formativa da prática pedagógica. Fiorese *et al.* (2024), ao discutirem a inovação educacional associada às metodologias ativas, reforçam que sua adoção responde à necessidade de tornar o ensino mais dinâmico, participativo e conectado às exigências contemporâneas de formação.

Ao examinar experiências concretas, observa-se que o uso dessas metodologias favorece o aumento da interatividade, da comunicação interpessoal, da proatividade e da motivação, além de estimular a autonomia na aprendizagem e fortalecer a relação entre professor e estudante. Não se

trata apenas de diversificar atividades, mas de constituir condições para que o aluno se reconheça como sujeito do próprio percurso formativo, com maior consciência sobre o que aprende, porque aprende e como aprende.

Em razão disso, a docência contemporânea precisa ser compreendida como prática reflexiva e estrategicamente planejada. O professor que trabalha com metodologias ativas deixa de ser a fonte exclusiva do saber e assume o papel de articulador de experiências, mediador de interações e incentivador da investigação. Como registra Araújo e Silva (2021, p. 14), essas práticas vêm colaborando para “despertar a participação ativa e consciente do aluno em seu processo de ensino-aprendizagem”, formulação que evidencia a dimensão formativa e relacional dessa mudança pedagógica.

Nessa mesma direção, percebe-se que a aprendizagem ativa se fortalece quando vinculada a experiências que integrem teoria, prática, pesquisa e participação. O valor pedagógico dessas metodologias, portanto, não reside apenas na inovação aparente das aulas, mas na possibilidade de produzir engajamento intelectual mais profundo. Quando o estudante é convocado a interpretar situações, formular hipóteses, cooperar com colegas e avaliar caminhos, o processo de ensino ganha densidade epistemológica e maior relevância formativa.

Outro aspecto importante diz respeito ao fato de que a reconfiguração teórico-pedagógica da docência não elimina a necessidade de sistematização dos conteúdos. O que se altera é a forma de relação com o conhecimento. Em vez de organizar a aula exclusivamente pela exposição linear, o professor passa a criar situações em que o conteúdo é trabalhado por meio de investigação, diálogo, resolução de problemas e colaboração. Marques *et al.* (2021) sustentam essa perspectiva ao associar as metodologias ativas ao pensamento crítico, à tomada de decisões e à aprendizagem contínua.

Por esse motivo, o debate sobre metodologias ativas exige cautela para que não se confunda inovação pedagógica com a mera adoção de modismos. A efetividade dessas abordagens depende de fundamentos claros, de planejamento coerente e de uma compreensão crítica sobre os objetivos educacionais que orientam a prática docente. Fiorese *et al.* (2024) e Araújo e Silva (2021) convergem, em termos gerais, ao indicar que práticas dinâmicas e participativas tendem a ampliar o envolvimento dos estudantes, mas seus efeitos formativos se consolidam quando há mediação docente qualificada e continuidade pedagógica.

Desse modo, as metodologias ativas podem ser entendidas como expressão de uma docência que se redefine diante das exigências do presente, sem abrir mão do rigor pedagógico. Seu potencial está em reposicionar professor e aluno em uma relação mais dialógica, investigativa e formativa, na qual o conhecimento é construído com participação, reflexão e sentido. Em síntese, a docência contemporânea se reconfigura não porque abandona sua responsabilidade de ensinar, mas porque passa a exercê-la

por meio de práticas mais intencionais, colaborativas e intelectualmente mobilizadoras.

Formação docente e desenvolvimento de competências pedagógicas para o uso de metodologias ativas

A formação docente para o uso de metodologias ativas precisa ser compreendida como um processo que ultrapassa o domínio de técnicas ou dinâmicas participativas. O que está em jogo é a construção de uma base pedagógica capaz de sustentar escolhas didáticas coerentes com uma concepção de ensino centrada na mediação, na problematização e na participação discente. Nessa perspectiva, o professor não apenas transmite conteúdos, mas organiza experiências de aprendizagem que exigem planejamento, leitura do contexto e clareza quanto aos objetivos formativos.

Tal exigência torna a formação inicial e continuada um elemento decisivo para que o uso dessas metodologias não se reduza a práticas improvisadas ou meramente ilustrativas. Em contextos escolares marcados por rotinas tradicionais, inovar exige mais do que boa vontade: requer compreensão teórica, repertório pedagógico e capacidade de reorganizar a prática sem perder o rigor do trabalho educativo. Por isso, discutir formação docente implica refletir também sobre as condições concretas em que o professor aprende a ensinar de outro modo.

Nesse debate, a aprendizagem significativa oferece um fundamento importante, pois ajuda a compreender que o ensino se fortalece quando os conteúdos passam a dialogar com os conhecimentos já presentes na estrutura cognitiva do estudante. Moreira e Masini (2022), ao retomarem essa perspectiva, mostram que aprender não equivale a memorizar informações desconectadas, mas a estabelecer relações com sentido. Essa compreensão reforça a necessidade de um professor capaz de planejar situações didáticas que mobilizem saberes prévios e favoreçam uma elaboração conceitual mais consistente.

Com isso, o desenvolvimento de competências pedagógicas passa a incluir dimensões que nem sempre receberam centralidade na formação docente tradicional. Entre elas, destacam-se a capacidade de formular problemas, conduzir discussões, acompanhar percursos de aprendizagem e selecionar estratégias compatíveis com os objetivos da aula. Trata-se de uma mudança importante, porque desloca o foco da exposição linear para a construção de percursos mais interativos, nos quais ensinar passa a envolver escuta, análise e intervenção qualificada ao longo do processo.

As metodologias ativas, nesse cenário, demandam um professor intelectualmente implicado com o próprio fazer pedagógico. Não basta propor atividades diferentes; é preciso compreender por que determinada estratégia favorece a aprendizagem, em que contexto ela se torna pertinente e quais adaptações precisam ser feitas diante das características da turma. A competência docente, portanto, não se resume ao uso de recursos variados,

mas se expressa na capacidade de articular teoria, intencionalidade pedagógica e acompanhamento contínuo da experiência formativa.

Nessa perspectiva, o rompimento com a lógica da passividade discente exige práticas que favoreçam a participação, reflexão e construção compartilhada do conhecimento, conforme discutem Mitre *et al.* (2023). A formação do professor, nesse contexto, precisa contemplar competências relacionadas à mediação e à criação de ambientes em que o estudante seja chamado a interpretar, argumentar e tomar decisões. Quanto mais consistente for essa base formativa, maiores tendem a ser as possibilidades de que a metodologia ativa deixe de ser evento pontual e se torne princípio organizador da prática pedagógica.

Outro ponto relevante diz respeito ao fato de que muitos professores foram formados em modelos fortemente expositivos, o que produz tensões quando se espera deles uma atuação mais aberta à investigação, ao diálogo e à autonomia discente. Essa transição não ocorre de maneira automática. Ela exige estudo, reflexão e reelaboração das próprias concepções de ensino. Sem esse movimento, há o risco de se adotar a linguagem da inovação sem que haja, de fato, mudança substantiva na organização da aula e na relação pedagógica estabelecida com os estudantes.

Por essa razão, a formação continuada adquire um papel estratégico. Mais do que ofertar cursos fragmentados, ela precisa promover espaços de análise da prática, troca entre pares e reconstrução de saberes profissionais. Simon *et al.* (2024, p. 24) permitem compreender que:

A inovação metodológica depende de coerência entre finalidades, estratégias e acompanhamento da aprendizagem. Isso significa que o professor precisa ser preparado para decidir pedagogicamente, e não apenas para reproduzir modelos prontos, ainda que apresentados como modernos ou eficazes.

Também se torna indispensável desenvolver competências ligadas à avaliação formativa. Em propostas orientadas por metodologias ativas, avaliar não pode significar apenas medir o produto final da aprendizagem. Torna-se necessário observar percursos, dificuldades, avanços e formas de participação, de modo que a avaliação acompanhe o processo e contribua para sua reorientação. Quando o professor compreende a avaliação como parte integrante do ato de ensinar, amplia-se sua capacidade de intervir com maior precisão e de favorecer aprendizagens mais duradouras e significativas.

A inovação pedagógica depende de formação consistente e do desenvolvimento de competências que envolvem comunicação, flexibilidade, escuta e sensibilidade diante das necessidades dos estudantes, como indicam Lacerda e Santos (2023) e Dias-Lima *et al.* (2024). Nessa linha de compreensão, o professor deixa de ocupar o lugar de mero executor de métodos e passa a assumir uma postura mais analítica e reflexiva, orientada

para a construção de ambientes de aprendizagem em que o conhecimento seja produzido com participação, criticidade e maior envolvimento dos sujeitos.

Dessa forma, a formação docente para o uso de metodologias ativas deve ser entendida como processo contínuo de desenvolvimento profissional, e não como treinamento pontual para aplicação de técnicas. Seu sentido mais profundo está na construção de competências pedagógicas que permitam planejar, mediar, avaliar e ressignificar o ensino em contextos diversos. Quando essa formação se realiza de modo teórica e pedagogicamente consistente, as metodologias ativas deixam de ser apenas uma proposta inovadora e passam a integrar, com mais solidez, a prática docente contemporânea.

Desafios teórico-pedagógicos à inovação das práticas de ensino no contexto escolar

A inovação das práticas de ensino no contexto escolar tem sido apresentada, com frequência, como um caminho promissor para superar modelos pedagógicos centrados na transmissão de conteúdos e na passividade discente. No entanto, transformar a aula em um espaço de participação, investigação e construção do conhecimento não depende apenas da adoção de novas estratégias metodológicas. Tal processo exige revisão de concepções pedagógicas, reorganização do trabalho docente e análise crítica das condições institucionais que sustentam o cotidiano escolar.

Em muitas escolas, o discurso da inovação aparece de forma mais rápida do que sua concretização na prática. Fala-se em protagonismo do estudante, em metodologias ativas e em aprendizagem significativa, mas o funcionamento pedagógico continua preso a rotinas rígidas, currículos fragmentados e formas avaliativas que pouco dialogam com essa proposta. Nesse cenário, o desafio não está somente em mudar a aparência da aula, mas em alterar a lógica que historicamente estruturou o ensino escolar.

Essa questão pode ser melhor compreendida quando se observa que as metodologias ativas envolvem princípios como autonomia, problematização da realidade, reflexão, trabalho colaborativo e participação efetiva do estudante, conforme destacam Diesel *et al.* (2021). Tal entendimento é importante porque mostra que a inovação não pode ser reduzida à aplicação ocasional de dinâmicas diferenciadas. Quando esses princípios não são incorporados à organização pedagógica, a prática tende a permanecer tradicional, ainda que utilize recursos aparentemente modernos.

Um dos principais entraves, portanto, consiste na adoção superficial de propostas inovadoras. Em muitos casos, atividades participativas são inseridas no planejamento sem que haja uma mudança efetiva na concepção de ensino. O professor continua centralizando decisões, o estudante participa apenas formalmente e o conhecimento segue sendo tratado de maneira pouco problematizadora. Desse modo, a inovação corre o risco de se tornar

apenas um ajuste metodológico pontual, sem força para reconfigurar o processo educativo em profundidade.

Berbel (2022,p. 43) contribui para essa análise ao defender que:

As metodologias ativas favorecem a autonomia e o envolvimento do estudante, mas dependem de intencionalidade pedagógica e mediação qualificada. Isso significa que a participação discente não surge espontaneamente nem pode ser confundida com liberdade desorganizada. Para que o aluno se torne sujeito do próprio processo de aprendizagem, é necessário que o professor estruture situações didáticas desafiadoras, coerentes e pedagogicamente orientadas.

Outro desafio relevante está ligado à tendência de transformar a inovação em modismo educacional. Quando isso ocorre, certas metodologias passam a ser adotadas porque estão em evidência, e não porque foram analisadas à luz das necessidades da turma, dos objetivos da aprendizagem e das condições da escola. Bacich e Moran (2024) alertam, nesse sentido, que as metodologias ativas não constituem um conjunto fixo de técnicas, mas um campo de possibilidades que exige reflexão sobre tempos, espaços, papéis pedagógicos e percursos formativos.

Tal advertência é importante porque muitas experiências fracassam não pela inadequação da proposta em si, mas pela ausência de coerência entre metodologia, currículo e avaliação. Não raro, espera-se que o estudante participe mais, investigue, discuta e produza, mas a escola continua valorizando apenas respostas prontas, memorização e desempenho em instrumentos padronizados. Essa contradição enfraquece o sentido das propostas inovadoras e dificulta sua consolidação como prática pedagógica consistente.

A aprendizagem ativa pressupõe o envolvimento do estudante em processos de descoberta, análise, interação e resolução de problemas, o que demanda mudanças mais amplas na organização do ensino, como assinala Moran (2022). A contribuição do autor permite perceber que inovar pedagogicamente não significa apenas variar estratégias em sala de aula, mas redefinir o lugar do estudante, o papel do professor e a própria função formativa da escola diante das exigências contemporâneas.

Além das questões conceituais, há obstáculos ligados às condições concretas do trabalho docente. A sobrecarga de tarefas, o tempo reduzido para planejamento, o número elevado de estudantes por turma e a escassez de espaços coletivos de estudo dificultam a elaboração de práticas inovadoras mais estáveis. Em tais circunstâncias, a inovação tende a depender do esforço individual do professor, o que fragiliza sua continuidade e reduz as possibilidades de transformação mais ampla do ambiente escolar.

Esse debate também se fortalece quando se observa que o campo das metodologias ativas é marcado por múltiplas interpretações, o que exige cuidado conceitual e rigor analítico em sua utilização, como mostram Cunha *et al.* (2024). Essa observação ajuda a entender por que tantas práticas são nomeadas como inovadoras sem, de fato, promoverem autonomia, criticidade ou construção significativa do conhecimento. Quando falta clareza teórico-pedagógica, o risco de banalização do

termo se amplia e compromete tanto a formação docente quanto a qualidade da prática educativa.

Diante disso, os desafios teórico-pedagógicos à inovação das práticas de ensino não podem ser enfrentados apenas com a introdução de novas metodologias. É preciso construir coerência entre formação docente, planejamento, currículo, avaliação e projeto educativo da escola. As contribuições de Diesel *et al.* (2021), Berbel (2022), Bacich e Moran (2024), Moran (2022) e Cunha *et al.* (2024) permitem sustentar que inovar, no campo educacional, exige muito mais do que alterar procedimentos: exige revisão crítica das bases que orientam o ensinar e o aprender no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se refletir sobre a relação entre formação docente e metodologias ativas, compreendendo que tal aproximação não se reduz à escolha de técnicas mais dinâmicas para a condução das aulas. O debate permitiu reconhecer que a inovação das práticas de ensino envolve mudanças mais profundas no modo de conceber o trabalho pedagógico, exigindo revisão das funções atribuídas ao professor, ao estudante e ao próprio processo de aprendizagem, em uma perspectiva que valoriza participação, mediação qualificada e construção mais significativa do conhecimento escolar.

A análise desenvolvida também permitiu observar que as metodologias ativas se vinculam a uma concepção de ensino comprometida com maior envolvimento discente, autonomia intelectual, problematização da realidade e articulação entre teoria e prática. Ainda assim, seu potencial formativo não se realiza de maneira automática nem homogênea em todos os contextos. Para que tais propostas contribuam efetivamente com a aprendizagem, torna-se necessário que sejam sustentadas por planejamento pedagógico consistente, intencionalidade formativa e compreensão teórica que ultrapasse adesões superficiais à ideia de inovação.

Outro ponto que se evidenciou refere-se ao lugar central da formação docente nesse processo. Mais do que preparar o professor para aplicar estratégias diferenciadas, essa formação precisa favorecer leitura crítica do contexto escolar, domínio de fundamentos pedagógicos, capacidade de mediação e sensibilidade para acompanhar percursos diversos de aprendizagem. Sem esse suporte, corre-se o risco de transformar metodologias ativas em recurso ocasional, desarticulado do currículo, da avaliação e das finalidades mais amplas que orientam a prática educativa no espaço escolar contemporâneo.

Também se mostrou relevante reconhecer que a inovação das práticas de ensino encontra limites concretos no cotidiano da escola. Entre eles, destacam-se a persistência de modelos tradicionais, a fragmentação curricular, a sobrecarga de trabalho docente e a fragilidade de certas experiências de formação inicial e continuada. Tais aspectos indicam que a inovação pedagógica não depende apenas do esforço individual do professor, mas de condições institucionais, de apoio coletivo e de uma cultura escolar

mais aberta à revisão crítica de seus modos de ensinar, avaliar e organizar o conhecimento.

Diante dessas considerações, entende-se que a articulação entre formação docente e metodologias ativas permanece como tema relevante para pensar os desafios educacionais do presente. Mais do que defender mudanças de aparência, importa reconhecer a necessidade de práticas pedagogicamente coerentes, teoricamente fundamentadas e comprometidas com a formação integral dos estudantes. Nessa direção, o debate aqui construído procura contribuir para uma compreensão mais cuidadosa da inovação no campo educacional, sem tratá-la como solução imediata, mas como processo exigente e continuamente construído.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joana Ferreira da; SILVA, Alzira Karla Araújo da. **Metodologias ativas no ensino da disciplina Metodologia do Trabalho Científico.**

Informação & Informação, Londrina, v. 26, n. 2, p. 729-753, abr./jun. 2021. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/40077>.

Acesso em: 14 abr. 2026.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2024.

E-book. ISBN 9788584291168.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2022. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>.

Acesso em: 14 abr. 2026.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2024. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>.

Acesso em: 14 abr. 2026.

CUNHA, Marcia Borin da; OMACHI, Nathalie Akie; RITTER, Olga Maria Schmidt; NASCIMENTO, Jéssica Engel do; MARQUES, Glessyan de Quadros; LIMA, Fernanda Oliveira. **Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024. DOI: 10.1590/0102-469839442. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCVnLQdV4HZYn/>. Acesso em: 14 abr. 2026.

DIAS-LIMA, Alexandra et al. **Avaliação, ensinagem e metodologias**

ativas: uma experiência vivenciada no componente curricular Mecanismos de Agressão e Defesa, no curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 43, n. 2, p. 216-224, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/sjTVkBgYZ4H3vDTHQV68SJs/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2026.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.** *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2021. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 14 abr. 2026.

FIORESE, Cintia Eliane; et al. **Práticas pedagógicas inovadoras: critérios atribuídos por professores que atuam em cursos de Pedagogia.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e49059, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZW6SBbq4sVTGpqD6VdNPbtD/>. Acesso em: 14 abr. 2026.

LACERDA, Fernanda Coelho Borges; SANTOS, Luana Maria Pessoa dos. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação superior: revisão integrativa.** *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 611-627, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/JRjdzXYGrSdQSZmDxFQQwdM/>. Acesso em: 14 abr. 2026.

MARQUES, Humberto Rodrigues; CAMPOS, Alyce Cardoso; ANDRADE, Daniela Meirelles; ZAMBALDE, André Luiz. **Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem.** *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 26, n. 3, p. 718-741, 2021. DOI: 10.1590/S1414-40772021000300005. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4815>. Acesso em: 14 abr. 2026.

MITRE, Sandra Minardi et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais.** *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/9M86Ktp3vpHgMxWTZXScRKS/>. Acesso em: 14 abr. 2026.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2022. p. 35-76.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2022. A obra é citada como referência teórica de base em estudos recentes sobre aprendizagem significativa.

SEABRA, Alessandra de Sousa; et al. **Metodologias ativas como instrumento de formação crítica na percepção de estudantes universitários**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e251177, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5cXxspYRzTx8QfPJShVQ4Gn/>. Acesso em: 14 abr. 2026.

SIMON, Ellen; JESUS, Paulo Roberto de; GOMES, Luciana B.; et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde**. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1355-1364, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/D76bmvVMM4PFbT6dGf4MyTd/>. Acesso em: 14 abr. 2026.