

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS DOCENTES E IMPACTO SOCIAL NO PÓS-PANDEMIA

Éder Rodrigo Gimenes¹

RESUMO

O artigo discute os desafios e as transformações na educação superior no Brasil, com foco na adoção das metodologias ativas durante e após a pandemia de Covid-19. A transição abrupta para o ensino remoto emergencial (ERE) impôs desafios significativos aos docentes, exigindo adaptações rápidas ao uso de tecnologias educacionais e novas abordagens pedagógicas. Embora o ERE tenha sido uma solução emergencial, ele trouxe à tona a importância das metodologias ativas, que incentivam a aprendizagem ativa e colaborativa, com o aluno no centro do processo. A partir de uma revisão de literatura, o artigo mapeia o quadro teórico sobre as metodologias ativas, discutindo sua aplicação prática no ensino superior e o impacto potencial na formação de competências críticas, sociais e cidadãs nos estudantes. Ao focar na resolução de problemas reais e no desenvolvimento de projetos, as metodologias ativas promovem um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, que favorece a integração entre o conhecimento acadêmico e as questões sociais. O estudo conclui que a implementação dessas metodologias não só altera a dinâmica da sala de aula, mas também contribui para a inclusão social, ajudando a combater desigualdades educacionais e promovendo um ensino mais significativo e transformador.

Palavras-chave: Educação. Metodologias ativas. Covid-19. Ensino superior. Educação não-formal.

ABSTRACT

This article discusses the challenges and transformations in higher education in Brazil, focusing on the adoption of active methodologies during and after the Covid-19 pandemic. The abrupt transition to emergency remote education (ERE) posed significant challenges for educators, requiring rapid adaptations to the use of educational technologies and new pedagogical approaches. Although ERE was an emergency solution, it highlighted the importance of active methodologies, which encourage active and collaborative learning, with the student at the center of the process. Through a literature review, the article maps the theoretical framework on active methodologies, discussing their practical application in higher education and their potential impact on the development of critical, social, and citizenship competencies in students. By focusing on real problem-solving and project development, active methodologies create a more dynamic learning environment that fosters the integration of academic knowledge with social issues. The study concludes that the implementation of these methodologies not only alters classroom dynamics but also contributes to social inclusion, helping to combat educational inequalities and promoting more meaningful and transformative education.

Keywords: Education. Active methodologies. Covid-19. Higher education. Non-formal education.

¹ Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina, docente dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em Políticas Públicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM), docente e bolsista pesquisador do Centro Universitário Cidade Verde (UniCV). Declaro não haver conflito de interesses que comprometa o trabalho apresentado.

1. INTRODUÇÃO

Em março de 2020, completam-se cinco anos desde o início do período de distanciamento social no Brasil, que marcou para a população nacional o agravamento da pandemia de Covid-19. O contexto pandêmico foi instaurado poucos meses após a identificação do primeiro caso da doença na China, em dezembro de 2019, e rapidamente se espalhou pelo mundo, gerando uma crise sanitária global sem precedentes. Os meses seguintes ao início do isolamento social foram permeados por incertezas e transformações profundas em diversas esferas da vida individual e coletiva. A pandemia não apenas alterou rotinas e dinâmicas sociais, mas também intensificou desigualdades e impôs desafios estruturais que já existiam, evidenciando fragilidades nos sistemas de saúde, economia e educação (Gimenes, 2021).

Dentre os setores mais impactados, a educação sofreu mudanças significativas, pois a necessidade de distanciamento social levou à suspensão das atividades presenciais em escolas e universidades por um longo período, gerando um cenário de incertezas sobre o retorno às condições de normalidade. A abrupta transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (ERE) colocou em evidência múltiplos desafios, ampliando debates sobre escolarização, acesso à educação, formação docente e o uso das tecnologias no ensino. Se, por um lado, a adoção do ensino remoto possibilitou a continuidade das atividades acadêmicas, por outro, aprofundou desigualdades educacionais, uma vez que grande parte dos estudantes e professores enfrentou dificuldades no acesso a recursos tecnológicos adequados e na adaptação metodológica ao novo formato de ensino.

Além disso, a pandemia impulsionou discussões sobre a distinção entre o ensino remoto emergencial e a educação a distância (EAD). Enquanto o EAD é um modelo pedagógico planejado e estruturado previamente para a mediação tecnológica, o ERE foi uma resposta emergencial à crise, implementado sem o devido preparo e sem garantias de equidade no acesso à aprendizagem. Coutinho, Ferreira e Silva (2021) apresentam os resultados de uma pesquisa realizada com docentes do ensino superior presencial, cujas respostas revelam percepções sobre os desafios enfrentados nesse período. Dentre os excertos analisados, destaca-se a compreensão dos professores sobre as diferenças entre EAD e ERE, evidenciando as dificuldades impostas pela adaptação repentina ao ensino mediado por tecnologia e os impactos dessa transição para o processo de ensino-aprendizagem.

A análise desses aspectos demonstra que os efeitos da pandemia sobre a educação ultrapassam a questão do formato das aulas, impactando diretamente o papel dos professores,

a qualidade do ensino e a democratização do acesso ao conhecimento. Cinco anos após o início da crise sanitária, ainda é necessário refletir sobre os aprendizados desse período e sobre a necessidade de políticas públicas voltadas à inclusão digital, à capacitação docente e à redução das desigualdades educacionais, para que futuras adversidades possam ser enfrentadas de maneira mais estruturada e equitativa.

Estou levando alguns tombos e percebendo que já devia ter investido nisso antes [...] assim, eu sou professor de quadro negro e giz, de aula presencial, de fazer um debate em sala de aula, de jogar um tema e ficar discutindo com meus alunos [...] na época que comecei na docência, eu era até inovador, hoje eu sou “dinossauro” [...] tinham colegas meus que já faziam interações nas redes sociais, já usavam as tecnologias [...] agora eu estou tendo que me preocupar [...] tô mudando muito os meus métodos, outra abordagem, a didática tá mudando com meus alunos. (Professor C) (Coutinho, Ferreira e Silva, 2021, p. 40628).

A transição repentina para o ensino remoto emergencial (ERE) impôs desafios significativos para os professores, especialmente para aqueles acostumados ao modelo tradicional de ensino presencial. A necessidade de adaptação a novas ferramentas e metodologias em curto prazo gerou dificuldades tanto técnicas quanto pedagógicas, evidenciando lacunas na formação docente para o uso de tecnologias educacionais. Muitos profissionais enfrentam não apenas obstáculos operacionais, como o domínio de plataformas digitais, mas também dificuldades metodológicas para garantir a efetividade da aprendizagem nesse novo formato.

Um dos equívocos mais recorrentes nesse período foi a confusão entre ERE e educação a distância (EAD). Segundo Hodges *et al.* (2020), é essencial distinguir esses dois conceitos, pois enquanto o EAD é uma modalidade estruturada desde sua concepção, com planejamento curricular adequado e metodologias específicas para o ensino mediado por tecnologia, o ERE foi uma solução emergencial adotada para evitar a paralisação completa das atividades acadêmicas. Essa diferenciação também é ressaltada por Rabello (2020), que destaca a complexidade do EAD, cuja organização curricular é planejada previamente, considerando metodologias e estratégias pedagógicas específicas para a aprendizagem a distância.

Entretanto, o ensino remoto emergencial compartilha com o EAD um elemento central: a mediação tecnológica no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Moran (2020), ambos os formatos fazem uso das tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não incluir momentos presenciais. Essa semelhança fez com que metodologias ativas,

anteriormente mais comuns no EAD, ganhassem espaço no ensino presencial durante e após a pandemia, ampliando o debate sobre abordagens inovadoras na educação.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar o impacto da incorporação de metodologias ativas na aprendizagem, sob as perspectivas do trabalho docente e suas estratégias e do potencial impacto social com o qual o conhecimento decorrente de sua aplicação pode contribuir.

Para tanto, são expostas considerações decorrentes da sistematização de conhecimento advindo de revisão de literatura que produziu um mapeamento do quadro teórico sobre o tema, o que implica no reconhecimento da existência de outros saberes e autores não abordados neste manuscrito que contribuem com o debate científico em pauta.

Além desta seção introdutória, o texto é composto por três seções teóricas e de considerações finais. Acerca das seções intermediárias, na sequência é abordada a discussão sobre a importância e as possibilidades decorrentes da aplicação de metodologias ativas em sala de aula. Na terceira seção, evidencia-se maneiras de incorporar metodologias ativas de modo criativo e estratégico aos conteúdos curriculares. Já a quarta seção é dedicada ao entendimento sobre como tais metodologias podem contribuir ao desenvolvimento social a partir do modo como problemas cotidianos são relacionados com o conhecimento científico em sala de aula.

2. REFLEXÕES SOBRE A RELEVÂNCIA E OS IMPACTOS DA UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Desde as reflexões de Freire (1996) até contribuições mais recentes de autores como Coll e Monereo (2010), Moran, Basseto e Behrens (2011), Mattar (2017), Camargo e Daros (2018) e Valente (2018), tem-se reforçado a necessidade de uma mudança paradigmática na educação, em que os acadêmicos assumam o papel de protagonistas e os professores atuem como mediadores do conhecimento. Essa perspectiva está diretamente ligada à adoção de metodologias ativas, que buscam estruturar o ensino de maneira mais interativa, dinâmica e significativa para os alunos.

As metodologias ativas fundamentam-se na ideia de que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando os estudantes participam ativamente da construção do próprio conhecimento, respeitando seus ritmos, tempos e estilos de aprendizagem (Bacich e Moran, 2018). Esse modelo se contrapõe à abordagem tradicional, muitas vezes centrada na transmissão unidirecional de conteúdos, e propõe estratégias baseadas em experiências reais e

significativas para os acadêmicos (Berbel, 2011; Gonçalves e Silva, 2018). Dessa forma, o aprendizado torna-se mais contextualizado, favorecendo o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e aplicáveis à vida cotidiana e ao ambiente profissional.

A crítica a modelos educacionais passivos remonta a Paulo Freire (2014), que denunciou a chamada "educação bancária", na qual os professores assumem o protagonismo enquanto os estudantes ocupam uma posição passiva de receptores de conteúdo. Esse modelo resulta na mera acumulação de informações, frequentemente descontextualizadas e desprovidas de uma problematização efetiva. Em oposição a essa abordagem, Rocha (2018) ressalta a importância de promover uma educação emancipadora, que fomente a autonomia intelectual e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Silva (2020) argumenta que a aula expositiva dialogada representa uma ruptura com o ensino tradicional ao deslocar o foco do professor para o estudante e para o próprio processo de ensino-aprendizagem. Nessa abordagem, o docente não atua como mero transmissor do conhecimento, mas como mediador e problematizador, utilizando perguntas e reflexões para estimular teorização e síntese. Esse método favorece a ação, a reflexão e a espontaneidade dos alunos, tornando-os agentes ativos da construção do conhecimento e aproximando-os das metodologias ativas contemporâneas.

É fundamental reconhecer que a necessidade de transformação na educação não é uma demanda exclusivamente contemporânea, ainda que tenha ganhado destaque no período pandêmico. Já no século XIX, Durkheim (1955, p. 27) afirma que os padrões educacionais variam historicamente, destacando que "a educação tem variado infinitamente com o tempo e o meio. [...] Hoje, esforça-se em fazer dele possibilidade autônoma". Essa visão dialoga diretamente com as críticas de Freire (2014) às aulas expositivas descontextualizadas, que negligenciam as experiências dos educandos e perpetuam um ensino fragmentado.

Diante desse panorama, torna-se imprescindível aprofundar as discussões sobre a implementação de metodologias ativas e repensar a organização do ensino para que a educação contemporânea esteja alinhada com os desafios e as necessidades dos alunos no século XXI. Essa reflexão não apenas favorece um aprendizado mais significativo e engajado, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de atuar de maneira reflexiva e transformadora na sociedade.

McKay (2003) critica a estrutura tradicional das aulas expositivas, que frequentemente se baseiam na retórica, na memorização e em uma hierarquia rígida, resultando em um modelo de ensino que reduz os estudantes a sujeitos passivos. Para o autor, a prática docente reflexiva deve considerar abordagens pedagógicas diversas, levando em

conta não apenas o nível de proficiência dos alunos, mas também seus interesses e os objetivos curriculares. Ele enfatiza que "ser um professor reflexivo implica levar em consideração várias maneiras de ensinar uma lição em particular" (McKay, 2003, p. 9), destacando a necessidade de um ensino mais dinâmico e adaptado às realidades dos estudantes.

A pandemia de Covid-19 evidenciou e aprofundou desigualdades sociais preexistentes, revelando tanto disparidades no acesso a recursos tecnológicos quanto diferenças na familiaridade com dispositivos como notebooks, smartphones e tablets, além do uso de plataformas on-line para fins educacionais. Contudo, além dessas barreiras tecnológicas, o período pandêmico também impõe desafios adicionais para pais e responsáveis, que se viram obrigados a auxiliar crianças e adolescentes no processo de ensino remoto, muitas vezes sem preparo adequado. Paralelamente, adultos que conciliavam trabalho e estudo enfrentaram dificuldades significativas na reorganização de suas rotinas, muitas vezes precarizadas pelo impacto da crise sanitária.

O cenário vivido entre março de 2020 e meados de 2021, período em que a pandemia atingiu seu pico antes da ampla distribuição das vacinas, trouxe consigo uma série de questionamentos existenciais. Diante da proximidade da morte – física e geográfica –, muitos passaram a ressignificar suas atividades cotidianas, incluindo seus estudos e suas profissões. Esse contexto de incerteza extrema intensificou reflexões sobre o sentido da educação, sobre o papel da escola e da universidade e sobre a real função do aprendizado em momentos de crise global.

Nesse sentido, a abordagem freireana da pedagogia da pergunta torna-se um referencial essencial para pensar a educação em momentos de crise e transformação social. Para Freire (2014), o processo educativo deve ser pautado pelo diálogo, pela interação e pelo reconhecimento dos saberes e das experiências dos alunos. Em oposição à educação bancária, que prioriza a transmissão passiva de conteúdos, a pedagogia da pergunta valoriza a indagação como elemento central da aprendizagem. Freire sustenta que questionar é um ato positivo, que fortalece a autonomia intelectual dos estudantes e os torna agentes ativos na construção do conhecimento.

A pedagogia da pergunta, portanto, propõe que o aprendizado ocorra não por meio da simples memorização de respostas prontas, mas pela investigação e pelo exercício constante da dúvida (Tomelin, 2006). Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental ao estimular o questionamento e ao conectar os conteúdos curriculares às realidades dos alunos. Perguntas que dialogam com o cotidiano e com experiências pessoais dos estudantes podem

servir como ferramentas poderosas para tornar as aulas mais significativas, promovendo um ensino mais contextualizado e próximo de suas vivências.

Essa perspectiva encontra respaldo em Oliveira (2019), que reforça a ideia de que aprender começa por questionar. O autor argumenta que cabe ao professor fomentar o hábito do questionamento como uma prática pedagógica essencial, encorajando os estudantes a refletirem criticamente sobre os temas abordados em sala de aula. Dessa forma, o ensino se torna um processo ativo, no qual os alunos não apenas assimilam informações, mas também as problematizam e as ressignificam à luz de suas próprias experiências e inquietações.

Diante desses aspectos, é fundamental repensar as metodologias de ensino à luz dos desafios impostos pela pandemia e das oportunidades que emergem desse período. A adoção de práticas pedagógicas mais dialógicas e investigativas pode contribuir para tornar a educação mais significativa, democrática e alinhada às necessidades de um mundo em constante transformação.

Sabemos que o processo de aprendizado envolve algumas etapas. A primeira é o questionamento. Eu questiono para colocar informações dentro de mim. Com esse conjunto de informações, exponho a minha expectativa. Normalmente, exponho minha expectativa apresentando uma proposição ou uma ideia, e é óbvio que eu faço tudo isso porque quero alcançar um resultado (Oliveira, 2019, p. 169).

Entretanto, como enfatizam Freire e Faundez (2002, p. 48), "[...] o problema que, na verdade, se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de ‘espantar-se’". Essa reflexão sugere que o ato de questionar deve ser cultivado como uma prática contínua no ambiente educacional, rompendo com a lógica tradicional de ensino centrado apenas na transmissão de conteúdos previamente planejados. Para isso, o professor precisa estar preparado para lidar com as incertezas inerentes ao processo educativo, aceitando que sua aula pode tomar direções não previstas e que a interação com os alunos pode enriquecer significativamente o aprendizado.

Nesse sentido, o ensino não pode se restringir à mera reprodução de conteúdos estabelecidos de forma rígida. A verdadeira aprendizagem ocorre quando há espaço para a curiosidade, para a formulação de dúvidas e para a busca coletiva por respostas. Isso implica que o professor assuma uma postura mais flexível e aberta ao diálogo, reconhecendo que o conhecimento é construído de maneira dinâmica e colaborativa.

Diante do desafio de transformar suas práticas pedagógicas e promover um ensino mais interativo e significativo, os profissionais da educação devem estar dispostos a reavaliar seus métodos de ensino. Medina (2002) adverte que essa mudança exige não apenas uma

reestruturação metodológica, mas também um compromisso genuíno com a inovação educacional e com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Aos profissionais de educação, diante do desafio de promover uma guinada em seu modo de lecionar, Medina (2002, p. 9) alerta que

Como professores, observamos que já não servem os velhos esquemas de uma educação tradicional: dependência dos alunos, relação de poder baseadas no prêmio e no castigo, decisões unilaterais sobre os conteúdos e os critérios de avaliação, homogeneidade nas propostas e nas formas de realizá-las, uso exclusivo e acrítico do livro e de texto, como única fonte de conhecimento [...] surge a necessidade de reexaminar o saber escolar e o papel que desempenhamos [...] o novo paradigma surgirá do confronto entre educadores e educandos em uma prática educativa o mais livre e autônoma que a convivência democrática permitir.

O mesmo autor ressalta que a adaptação a novas abordagens pedagógicas não se trata de uma mera atualização técnica, mas de uma mudança de mentalidade, que exige do professor uma disposição contínua para aprender junto com seus alunos e para construir, em conjunto, um ambiente de ensino mais crítico e reflexivo. (Medina, 2002)

Nesse contexto, a superação do ensino tradicional e a adoção de práticas mais dialógicas não devem ser vistas como desafios isolados, mas como parte de um movimento mais amplo de renovação educacional. A incorporação de metodologias ativas, o incentivo à problematização e a valorização da experiência dos alunos tornam-se, assim, estratégias fundamentais para consolidar um ensino verdadeiramente emancipador, capaz de preparar os estudantes para os desafios complexos da sociedade contemporânea.

Para os profissionais da educação, é fundamental compreender que explicar um conteúdo vai muito além de simplesmente expô-lo. O ato de ensinar deve ser entendido como um processo mediador na construção do conhecimento, no qual o professor desempenha um papel ativo ao incentivar o diálogo, estimular a reflexão e promover a participação efetiva dos alunos (Thadei, 2018). Esse processo busca superar o que Freire (2002) denominou "pedagogia da resposta", um modelo de ensino em que os docentes fornecem respostas prontas para perguntas que os estudantes sequer tiveram a oportunidade de formular.

Nessa perspectiva, as metodologias ativas emergem como uma resposta essencial às limitações dos métodos tradicionais de ensino, oferecendo estratégias que incentivam o pensamento crítico, a colaboração e a resolução de problemas reais (Camargo e Daros, 2018). Essas metodologias deslocam o protagonismo do professor para os alunos, estimulando-os a assumir um papel mais ativo na construção de seu próprio conhecimento. O docente, nesse novo cenário, deve abandonar a centralidade da exposição de conteúdos e investir em práticas

pedagógicas que estimulem a investigação, o debate e a aplicação do conhecimento em contextos concretos (Pereira, 2019).

No ensino superior, essa abordagem ganha ainda mais relevância, pois a formação acadêmica deve preparar os estudantes não apenas para absorver informações, mas também para desenvolver habilidades que os capacitem a enfrentar desafios complexos e dinâmicos no mundo do trabalho e na sociedade. Moser (2019) argumenta que a adoção de metodologias ativas no ensino superior permite a formação de profissionais capazes de pensar e agir de maneira crítica e criativa, tornando-os aptos a lidar com situações imprevistas e a propor soluções inovadoras.

Além disso, a educação contemporânea deve ir além da mera transmissão de conteúdos, promovendo a autonomia intelectual dos alunos. Philbeck (2019) e Oliveira (2019) ressaltam que o verdadeiro aprendizado não ocorre pela simples memorização de respostas prontas, mas pela capacidade de buscar, questionar e construir conhecimento de forma contínua. Assim, mais do que ensinar respostas, o papel do professor passa a ser o de instigar perguntas, fomentar a curiosidade e criar condições para que os estudantes desenvolvam competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

Portanto, ao adotarem metodologias ativas e estratégias que favoreçam a participação e o protagonismo estudantil, os educadores não apenas ampliam a eficácia do ensino, mas também contribuem para a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e preparados para os desafios da contemporaneidade.

3. REFLEXÕES SOBRE ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVIMENTO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA

John Dewey, um dos filósofos mais influentes na educação moderna, já na década de 1930, defendia a necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, enfatizando que o aprendizado se dá efetivamente quando inserido no contexto cotidiano do aluno. Para Dewey (1976), a função da educação vai além da simples transmissão de informações; ela deve promover uma reconstrução contínua das experiências dos estudantes, ligando o conteúdo acadêmico às realidades práticas e cotidianas. Em sua perspectiva, o pensamento não pode ser dissociado da ação; deve-se proporcionar ao aluno a oportunidade de pensar criticamente enquanto age. O papel do professor, portanto, não é apenas transmitir respostas, mas criar condições que estimulem a reflexão, provocando questões que desafiem o aluno a elaborar conceitos por si mesmo, e a confrontá-los com o conhecimento sistematizado. O objetivo é

estimular a reflexão ativa, fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico (Camargo e Daros, 2018).

Essa abordagem, profundamente alinhada com os princípios da Escola Nova, também se conecta com as ideias de Paulo Freire, especialmente em sua concepção de uma educação dialógica, participativa e conscientizadora. Para Freire (1996), a educação não é um processo passivo, mas sim uma prática transformadora da realidade social. A educação deve ser fundamentada na problematização da realidade, um processo contínuo de análise crítica e transformação.

Almeida (2018) destaca que, ao adotar a metodologia da problematização, o professor deve criar situações que despertem a curiosidade do aluno, proporcionando-lhe a oportunidade de questionar, analisar e construir conhecimentos de maneira ativa e crítica. Ao fazer isso, o aluno não apenas adquire conhecimento, mas também se torna capaz de transformá-lo e aplicá-lo em sua própria realidade, desafiando a visão tradicional de que ensinar é simplesmente transferir conhecimento de maneira unilateral. Assim, o ensino deve ser compreendido como um processo dialógico, no qual professor e aluno constroem o conhecimento de forma conjunta e dinâmica.

Nesse contexto, o desenvolvimento da autonomia no ensino, particularmente na modalidade de EAD, torna-se um tema central para o processo de aprendizagem. Gottardi (2015) e Teixeira *et al.* (2017) apontam que a autonomia para o estudo é um fator essencial para que o aluno se engaje de forma ativa e consciente no seu aprendizado. Em vez de ser um processo passivo de recepção de informações, a aprendizagem deve ser um processo autônomo e reflexivo, no qual o aluno assume a responsabilidade pelo seu desenvolvimento.

Nesse cenário, práticas pedagógicas que incentivem a reflexão crítica e a autoavaliação tornam-se indispensáveis. A educação, portanto, deve promover condições para que o aluno se torne protagonista de sua própria trajetória de aprendizagem, sendo capaz de realizar conexões entre o conhecimento adquirido e suas próprias experiências de vida.

A utilização de metodologias ativas, como as estratégias criativas propostas por Miranda (2016), tem se mostrado uma ferramenta essencial para tornar o aprendizado mais significativo e eficaz. Essas metodologias favorecem a participação ativa dos alunos, promovendo um ambiente dinâmico que vai além da simples recepção de conteúdos. O autor argumenta que a criatividade nas estratégias didáticas deve ser aplicada de maneira consistente, integrando-se ao planejamento pedagógico de forma contínua e sistemática, e não apenas como atividades pontuais. Ao adotar uma abordagem que incentiva a exploração e o questionamento, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem que seja, ao

mesmo tempo, estimulante e desafiador, permitindo que o aluno se envolva profundamente com o conteúdo e o internalize de maneira crítica e reflexiva. A criatividade no ensino não deve ser vista como um elemento isolado, mas sim como parte de uma estratégia educacional mais ampla, que visa promover o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas de maneira inovadora e eficaz.

Entre as diversas estratégias criativas propostas por Miranda (2016), duas se destacam pela simplicidade, mas também pela profundidade e eficácia na promoção de um aprendizado significativo. A primeira, intitulada "Onde isso será útil?", sugere que o professor constantemente relacione o conteúdo acadêmico com a realidade cotidiana do aluno, tornando explícita a utilidade prática do conhecimento. Ao contextualizar o aprendizado de maneira prática, os alunos conseguem atribuir novos significados aos conceitos que estão sendo estudados, conectando-os com sua vivência e realidade. Isso não só torna o processo de aprendizagem mais relevante, mas também contribui para sua efetividade e durabilidade, pois o conteúdo deixa de ser visto como algo abstrato e distante para se tornar uma ferramenta útil no cotidiano dos estudantes. Esta abordagem está em linha com a visão de Dewey (1976) sobre a importância de vincular teoria e prática no processo educativo, onde o aprendizado se torna uma experiência contínua e integrada à vida.

A segunda estratégia proposta por Miranda, "Cenas do próximo capítulo", busca criar uma continuidade no processo de aprendizagem, estabelecendo conexões claras entre as aulas passadas, presentes e futuras. Essa abordagem de processualidade, como enfatiza o autor, é fundamental para que os alunos compreendam como os conhecimentos se interligam e se desenvolvem ao longo do tempo. Ao estabelecer essas relações, os alunos podem perceber que o aprendizado não é uma sequência de conteúdos isolados, mas sim um processo contínuo e coerente, no qual cada nova aula constrói sobre o conhecimento adquirido anteriormente. Essa visão de aprendizagem em continuidade é essencial para manter o engajamento dos alunos e ajudá-los a entender como o conteúdo de uma disciplina se articula de forma dinâmica e progressiva.

Além disso, Miranda (2016), em diálogo com Amaral e Mitjans Martínez (2009), destaca a importância de atividades pedagógicas que permitam aos alunos se reconhecerem como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Ao posicionarem-se diante de situações-problemas com base no conhecimento prévio, os alunos não são apenas receptores passivos de informações, mas se tornam protagonistas de sua própria trajetória de aprendizagem. Essa abordagem está intimamente ligada à ideia de aprendizagem criativa, que estimula o pensamento crítico e a busca por soluções inovadoras para os problemas que os

alunos enfrentam. Ao serem desafiados a resolver problemas complexos e reais, os estudantes desenvolvem habilidades essenciais para sua formação intelectual e cidadã, ampliando sua capacidade de enfrentar desafios no mundo fora da sala de aula.

Atividades imersivas, como as que conectam os alunos a problemas reais da sociedade, são fundamentais nesse processo de aprendizagem. Essas atividades conferem ao conhecimento uma dimensão prática e aplicada, essencial para a formação de profissionais críticos e cidadãos conscientes (Lindquist, 2019). A conexão entre o aprendizado e as questões concretas que moldam a sociedade proporciona aos alunos uma visão mais profunda e realista do mundo, estimulando-os a não apenas compreender, mas também a interagir de maneira construtiva com a realidade. Nesse sentido, a educação deve ser entendida como uma ferramenta poderosa para a resolução de problemas que abrangem desde as questões locais até as de escala global, como argumenta Philbeck (2019). A aprendizagem deve sempre buscar soluções práticas e relevantes, capacitando os alunos a se engajarem com os problemas de seu tempo e a contribuírem para a transformação social.

A ideia de aprendizagem-serviço, como reforçada por Moran (2018), vai além da sala de aula tradicional, propondo uma interação constante entre alunos, professores e a comunidade. Nesse contexto, o processo de aprendizagem se dá por meio de experiências práticas que envolvem o trabalho colaborativo e a construção de soluções para problemas reais, promovendo empatia, escuta ativa e colaboração. O aprendizado, nesse caso, não se limita a uma troca de conhecimento teórico, mas se estende para o desenvolvimento de ações concretas que podem gerar impactos positivos na comunidade. Essa abordagem fortalece o vínculo entre teoria e prática e contribui para uma aprendizagem mais significativa e transformadora.

Além disso, a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) se apresenta como uma ferramenta eficaz para colocar o aluno no centro do processo educacional, desafiando-o a enfrentar problemas reais e complexos, sendo que o problema serve como o motor que impulsiona o processo de ensino-aprendizagem, estimulando a reflexão crítica e a busca por soluções (Aquilante *et al.*, 2011). A construção de situações-problema deve ser feita de forma estratégica, criando cenários que permitam ao aluno aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na resolução de questões práticas. Como argumenta Delizoicov (2008), a situação-problema gera no aluno a necessidade de adquirir um conhecimento que ainda não domina, estimulando sua curiosidade e engajamento com o conteúdo de maneira ativa.

Para garantir a eficácia dessa abordagem, é essencial que os professores planejem cenários de aprendizagem baseados em problemas reais e relevantes. Camargo e Daros (2018) sugerem que, para a criação de situações-problema que sejam verdadeiramente impactantes, os educadores devem utilizar recursos diversos, como artigos, vídeos, visitas técnicas e consultas a especialistas. Dessa forma, o aprendizado se torna mais contextualizado e prático, permitindo que os alunos apliquem o conhecimento adquirido em situações concretas. Ao integrar esses elementos, os professores não apenas transmitem conhecimento, mas também criam condições para que os alunos se tornem agentes ativos de transformação, utilizando o aprendizado para resolver problemas reais e contribuir para a sua formação integral e cidadã.

Em suma, a combinação de estratégias criativas, metodologias ativas e atividades imersivas cria um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo, onde os alunos não são meros receptores de informações, mas se tornam sujeitos ativos na construção de seu conhecimento. Essas abordagens não só estimulam o pensamento crítico e a resolução de problemas, mas também preparam os alunos para se engajar de maneira efetiva com os desafios do mundo contemporâneo, capacitando-os a se tornarem profissionais e cidadãos comprometidos com a transformação social.

Portanto, a proposta de Dewey, junto com as contribuições de Freire e os avanços nas metodologias ativas, sugere uma abordagem educacional centrada no aluno, em que este não é um simples receptor de informações, mas um sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento. O papel do educador, então, é o de facilitar, provocar e mediar esse processo, criando um ambiente onde o aluno se sinta motivado a questionar, explorar e desenvolver sua capacidade crítica. Esse é o caminho para uma educação que vai além do simples aprendizado de conteúdos: trata-se de formar cidadãos críticos, criativos e capazes de transformar a realidade em que vivem.

4. POTENCIAL DAS METODOLOGIAS ATIVAS À EDUCAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Freire (2014) apresenta uma perspectiva emancipadora da educação, focada no desenvolvimento da autonomia tanto de educadores quanto de educandos, destacando o papel essencial do diálogo e da formação crítica no processo de conscientização. A “Pedagogia do Oprimido” fundamenta-se em uma análise da sociedade como uma estrutura desigual, onde os interesses de uma minoria dominante predominaram historicamente, marginalizando a maior parte da população. Para o clássico autor, a educação possui um imenso potencial

transformador, pois pode despertar nos indivíduos a capacidade de pensamento crítico e reflexivo, liberando-os intelectualmente para uma vida mais consciente e autônoma. O processo educacional, portanto, não se limita à transmissão de saberes, mas busca incitar nos sujeitos a compreensão e a crítica das estruturas que perpetuam a opressão e a desigualdade.

É importante contextualizar que a obra de Freire foi escrita durante o período da ditadura militar no Brasil, um momento de repressão política e censura. Como afirma Silva (2020), a radicalidade de suas ideias, que encorajaram os oprimidos a questionar e resistir, provocou uma reação severa do regime, que proibiu seus livros e forçou o autor ao exílio. Sua pedagogia, no entanto, não foi silenciada. Freire compreendia que a emancipação humana é um processo imbatível, que não pode ser contido por qualquer forma de violência ou repressão. Sua proposta pedagógica é, essencialmente, uma luta contra o conformismo e pela construção de uma educação que possibilite aos indivíduos o acesso à liberdade intelectual e à capacidade crítica.

Em consonância com essa visão, Tomelin (2006, p. 26) argumenta que “ensinar a pensar é libertador”, pois cumpre uma função política crucial. O pensamento crítico é um pilar essencial para o funcionamento de qualquer sociedade democrática, pois permite que os indivíduos questionem e critiquem os conhecimentos cristalizados e as relações de poder presentes em seu meio social.

A educação, nesse sentido, é vista como um espaço de resistência ativa contra a naturalização das desigualdades, onde o despertar da razão adormecida faz com que os indivíduos desafiem dogmas e a autoridade de saberes legitimados por sistemas hierárquicos. A educação, para Freire, é um ato de resistência à opressão, e a sua prática requer coragem para desafiar as estruturas que limitam o pensamento e a ação autônoma.

No entanto, a realidade da educação básica no Brasil revela um cenário profundamente desigual e insatisfatório. O sistema educacional brasileiro ainda forma muitos analfabetos funcionais, apresenta um aprendizado limitado e, infelizmente, não abrange toda a população. Como aponta Amaral (2019), a educação e a política estão intrinsecamente ligadas, pois o modo como as pessoas se relacionam com o sistema educacional está diretamente relacionado à sua participação política.

No Brasil, a falta de uma educação inclusiva e transformadora contribui para o afastamento da população da política e para o desconhecimento dos caminhos que poderiam ser seguidos para promover uma verdadeira mudança social. Essa desconexão entre educação e política dificulta a construção de uma sociedade mais justa, onde todos tenham a

oportunidade de acessar uma educação de qualidade que contribua para a redução das desigualdades sociais.

A crítica de Amaral (2019) é contundente: o sistema educacional é injusto e precisa ser repensado. A educação, em seu estado atual, não apenas falha em garantir igualdade de acesso ao conhecimento, mas também reforça as disparidades sociais que estruturam o país. A verdadeira transformação educacional não deve se restringir a avaliar o ponto de chegada, mas também deve considerar as trajetórias percorridas pelos indivíduos ao longo de sua formação.

Para que se possa alcançar uma educação de qualidade que reduza as desigualdades, é essencial repensar as formas de ensino, os conteúdos e os métodos de avaliação, buscando sempre promover a equidade e a inclusão. Em um contexto como o brasileiro, onde a educação se configura como um dos principais vetores para a transformação social, é urgente que a sociedade e o Estado se comprometam com a construção de um sistema educacional capaz de atender a todos de maneira justa e eficaz (Amaral, 2019).

Bourdieu e Passeron (2014, p. 27) analisam a educação como uma prática de violência simbólica, uma violência que se manifesta na reprodução da cultura dominante. Essa perspectiva se alinha com a crítica de Paulo Freire (2014) à chamada educação bancária, na qual o ensino se dá de forma passiva e sem a preocupação com a emancipação dos educandos.

Para a dupla de autores, a ação pedagógica escolar não apenas transmite conhecimentos, mas também reproduz as estruturas de poder vigentes, funcionando como um mecanismo que reforça as desigualdades sociais. Eles argumentam que o sistema educacional dominante se assegura do monopólio da violência simbólica legítima, ou seja, da capacidade de definir quais saberes são legítimos e quais são desvalorizados, contribuindo assim para a manutenção do status quo e a perpetuação das relações de força na sociedade (Bourdieu e Passeron, 2014).

Essa reprodução das desigualdades sociais através da educação está diretamente relacionada ao nível de escolarização, que, no contexto brasileiro, é um dos principais fatores responsáveis pela manutenção das disparidades históricas de classe, raça e gênero (Menezes Filho e Kirschbaum, 2015). A educação, embora vista como um caminho para a transformação social, também reflete as desigualdades estruturais presentes na sociedade.

Como destaca Rocha (2018), há uma grande expectativa depositada na educação, sendo cada vez mais reconhecida como um elemento central para a construção de um mundo mais justo. No entanto, ao mesmo tempo em que a educação reflete a forma como a sociedade

se organiza e age, espera-se que ela atue como um agente de transformação, quebrando as barreiras da desigualdade e promovendo um futuro mais equitativo.

Refletir sobre os caminhos da educação implica, portanto, compreender a intersecção entre educação e política, e o impacto que essa relação tem na redução das desigualdades ou, em muitos casos, na manutenção do *status quo*. Azevedo, Agliardi e Tabac (2020) afirmam que, para entender as desigualdades no contexto escolar, é necessário examinar as relações sociais que permeiam a instituição escolar, uma vez que a escola, longe de ser um espaço neutro, é marcada por relações sociais que frequentemente perpetuam as desigualdades presentes na sociedade em geral. Isto porque, segundo Bourdieu (1998), as estruturas sociais da escola não são imparciais, mas tendem a favorecer os grupos sociais mais privilegiados, enquanto marginalizam aqueles que vêm de classes menos favorecidas.

Essa dinâmica se reflete nas estruturas de oportunidades oferecidas pela escola, que muitas vezes não são iguais para todos os alunos. As desigualdades culturais entre os estudantes, oriundas de diferentes classes sociais, são ignoradas tanto nos conteúdos de ensino quanto nas metodologias utilizadas, nos critérios de avaliação e nos métodos de transmissão de conhecimento.

Bourdieu (1998) argumenta que, para que os mais favorecidos se beneficiem e os menos favorecidos sejam prejudicados, basta que a escola negligencie essas desigualdades culturais em seus processos pedagógicos. Isso resulta em uma educação que, em vez de ser um meio de ascensão social, acaba reforçando as barreiras sociais e perpetuando as desigualdades históricas.

No contexto da educação superior, como aponta Neves (2007), há uma crescente demanda por essa modalidade de ensino, reconhecida como essencial para o desenvolvimento econômico e social. A educação superior tem se mostrado uma ferramenta poderosa para a promoção de mudanças estruturais na sociedade, sendo considerada um tema prioritário para o futuro das nações.

No entanto, enquanto a educação superior é vista como um vetor de transformação social, o acesso a ela permanece desigual, e o sistema educacional continua a reproduzir as hierarquias sociais, restringindo a mobilidade social para aqueles que não têm as mesmas condições de acesso e permanência no ensino superior. A ampliação dos níveis de escolaridade da população é um passo importante para o desenvolvimento, mas é fundamental que a educação, em todos os seus níveis, seja acessível, inclusiva e capaz de oferecer uma formação que realmente promova a equidade social.

O acesso ao ensino superior tem um papel fundamental na redução das desigualdades sociais, pois proporciona oportunidades de ascensão social e uma maior inserção no mercado de trabalho formal. No entanto, para que esse acesso efetivamente contribua para a transformação social, é essencial que a produção do conhecimento nas universidades se integre de maneira mais eficaz com as demandas da sociedade, buscando a resolução de problemas reais e interdisciplinares. A pesquisa acadêmica e a formação universitária devem ser direcionadas para práticas que atendam às necessidades concretas das comunidades e do país, ao invés de se manterem apenas no âmbito da teoria e da abstração (Lindquist, 2019).

O fato de um grande percentual da população brasileira, especialmente entre os 25 e 34 anos, não ter acesso ao ensino superior é uma das principais causas da perpetuação das desigualdades sociais no país. Esse grupo, frequentemente associado a empregos informais e de baixa remuneração, representa uma camada da sociedade que fica à margem das oportunidades geradas pelas mudanças estruturais e tecnológicas. O não acesso à educação superior limita as perspectivas de desenvolvimento pessoal e profissional, gerando uma desigualdade que precisa ser enfrentada com políticas públicas eficazes que promovam a inclusão educacional e social (Philbeck, 2019). A exclusão educacional não é apenas uma questão de acesso, mas uma questão de justiça social, pois está diretamente ligada à distribuição desigual de recursos, oportunidades e poder.

Ademais, os avanços tecnológicos, embora possam impulsionar o desenvolvimento econômico e social, não são necessariamente inclusivos. Muitas vezes, o foco da inovação tecnológica é voltado para a eficiência e o lucro, sem uma preocupação real com as necessidades sociais e com a melhoria das condições de vida das pessoas mais vulneráveis. É crucial que a sociedade busque maneiras de tornar essas inovações mais inclusivas, garantindo que a geração de empregos seja distribuída de forma equitativa e que as tecnologias beneficiem todos os segmentos da população. O desafio é, portanto, utilizar os avanços tecnológicos como ferramentas para a redução das desigualdades sociais, e não como elementos que aprofundem ainda mais as divisões entre os diferentes grupos sociais (Philbeck, 2019).

Nesse contexto, o ensino superior precisa ir além da formação de profissionais para o mercado de trabalho e se tornar um verdadeiro agente de transformação social. Para isso, é imprescindível que as universidades integrem a tecnologia com habilidades e competências analíticas, preparando os estudantes para resolver problemas complexos e enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança. Profissionais que possuam tanto conhecimentos técnicos quanto habilidades criativas e estratégicas serão essenciais para lidar

com as novas demandas do mercado e para contribuir com a construção de soluções inovadoras e sustentáveis para os problemas sociais (Figueiredo, 2019).

No Brasil, é urgente a necessidade de atualizar os currículos e os processos de formação superior, para que eles estejam alinhados às exigências de um mercado que valoriza cada vez mais a criatividade, a inovação e a capacidade de resolver problemas de maneira eficaz e adaptável. A educação superior deve, portanto, ser reformulada para preparar os estudantes não apenas para os desafios técnicos da profissão, mas também para a resolução de problemas sociais e econômicos que impactam o país.

Conforme Figueiredo (2019), a implementação de currículos mais interdisciplinares, que integrem diferentes áreas do conhecimento, será essencial para garantir uma formação que esteja de acordo com as exigências do mercado e, ao mesmo tempo, contribua para a redução das desigualdades sociais.

Diante das profundas disparidades e das dificuldades no acesso à escolarização formal no Brasil, a educação não-formal surgiu como uma resposta estratégica, buscando garantir os direitos dos cidadãos e instrumentalizá-los acerca dos deveres do Estado. Em um cenário marcado por expressivas mudanças no mundo do trabalho e nas estruturas sociais, a educação não-formal se consolidou como uma importante ferramenta de gestão social, especialmente para a conscientização das classes populares. Ela se posiciona como uma alternativa de formação e de resistência, oferecendo espaços para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e crítica, capaz de enfrentar as desigualdades estruturais que ainda persistem na sociedade brasileira (Bourguignon, 2015).

No entanto, Santos (2006) coloca em questão a atuação do Terceiro Setor, especialmente diante da expansão do capitalismo globalizado e neoliberal. Ele questiona se a participação do setor privado e de organizações não-governamentais na educação não-formal está de fato promovendo a emancipação social ou se está apenas servindo para adaptar os indivíduos às demandas de um mercado de trabalho desigual e excludente. Esse questionamento não diminui a importância das ações do Terceiro Setor, mas aponta para a necessidade de um olhar crítico sobre a natureza dessas intervenções, considerando se elas estão, de fato, comprometidas com a transformação social ou se se limitam a ajustar os sujeitos à lógica do mercado.

Por outro lado, é inegável que a educação não-formal desempenha um papel essencial no fortalecimento dos saberes e das práticas dos grupos e movimentos sociais. Ao valorizar o conhecimento e as experiências acumuladas por esses grupos, a educação não-formal amplia as possibilidades de aprendizagem e de ação, destacando que a escola

formal não é o único espaço de ensino-aprendizagem. A educação não-formal, nesse sentido, emerge como um espaço legítimo e necessário para a construção do conhecimento, que integra saberes diversos e potencializa a participação cidadã.

Autores como Gohn (1999) e Simson (2001) corroboram essa visão, destacando que os projetos de educação não-formal, ao se afastarem das rígidas estruturas curriculares tradicionais, oferecem uma abordagem alternativa e mais democrática do processo de ensino-aprendizagem. Esses projetos, muitas vezes, se apresentam como uma estratégia de emancipação, ao possibilitarem a formação crítica e reflexiva dos indivíduos e das comunidades, ampliando suas capacidades de atuação social e política.

A educação não-formal, portanto, surge não apenas como uma resposta às limitações da educação formal, mas como um campo fértil para a inovação pedagógica e para a promoção de uma educação que seja mais inclusiva, transformadora e voltada para as necessidades reais da sociedade.

Em um contexto de mudanças rápidas e profundas, em que as desigualdades sociais se perpetuam e se intensificam, a educação não-formal se coloca como um espaço de resistência, onde os sujeitos têm a oportunidade de se apropriar de conhecimentos e de ferramentas que contribuem para a construção de um futuro mais justo e equitativo.

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a Educação Não-Formal, embora obedeça também à estrutura e a uma organização distintas das escolas e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja esta a finalidade), diverge ainda da educação formal no que diz respeito à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação de conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (SIMSON, 2001, p. 9).

Isso implica repensar a educação não-formal como um campo voltado para a formação integral dos indivíduos, independentemente da obtenção de certificados ou diplomas (Simson, 2001). Tal perspectiva se torna ainda mais relevante diante das críticas de Gohn (1999), que aponta que, muitas vezes, a educação formal não só falha em promover a inclusão social, mas também contribui para a exclusão, distanciando-se da função democrática de ampliar a cidadania. A educação formal, ao focar excessivamente em certificações e currículos rígidos, acaba por marginalizar grande parte da população, especialmente as classes populares, que muitas vezes são desconsideradas nos processos de ensino tradicionais.

Nesse contexto, as práticas extensionistas ganham importância central, pois representam um ponto de interseção entre a educação não-formal e a formal, possibilitando um espaço de integração entre os conteúdos acadêmicos e as necessidades sociais reais. Ao conectar as classes populares com o universo do ensino superior, essas práticas extensionistas promovem uma capacitação voltada para o conhecimento e para a emancipação social. Esse diálogo entre os saberes formais e os não-formais não só favorece o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, mas também contribui para a criação de espaços de aprendizagem que são mais próximos da realidade dos alunos e das comunidades envolvidas.

Portanto, a educação não-formal se apresenta não apenas como uma alternativa ao sistema educacional tradicional, mas como uma ferramenta estratégica para a construção de um modelo educacional mais democrático e transformador. Ao integrar o conhecimento acadêmico e o saber popular, ela pode contribuir para uma maior participação cívica e social, promovendo a formação de indivíduos capazes de refletir criticamente sobre suas realidades e de atuar ativamente na transformação de sua sociedade.

Em Gimenes (2025), exponho uma experiência de desenvolvimento de atividade extensionista como projeto de extensão que envolveu a organizações da sociedade civil de diferentes municípios e com características e demandas múltiplas, a fim de oferecer-lhes informações e provocar ao conhecimento sobre direitos, possibilidades de interlocuções com o setor público e oportunidades de parcerias e financiamento do setor privado ao desenvolvimento de suas atividades. É um exemplo de como, em espaços não-formais e por meio de atividades que não impliquem vínculo com instituições de educação (superior, no caso), é possível promover formações que impactam socialmente organizações e indivíduos, de modo a estimular – ou mesmo, em alguma medida, promover – sua tomada de consciência crítica sobre cidadania.

5. CONCLUSÃO

O foco da análise deste artigo recaiu sobre a maneira como essas metodologias contribuem para a produção de significado no aprendizado, promovendo uma formação mais engajada e orientada à solução de problemas reais e locais por parte dos estudantes. A adoção de metodologias ativas no ensino representa uma mudança estrutural, até mesmo irreversível, deslocando o foco da transmissão passiva de conteúdos para o estudante, reconhecido como o sujeito central do processo de aprendizagem.

Conforme o quadro teórico estabelecido neste artigo, essa abordagem, que enfatiza a resolução de problemas, o desenvolvimento de projetos e a construção colaborativa do conhecimento, redefine o papel do professor, que se torna um mediador no processo, facilitando o aprendizado e incentivando a autonomia dos alunos. É uma mudança de paradigma que não apenas transforma a dinâmica da sala de aula, mas também abre espaço para a integração de temas fundamentais como valores, crenças e questões de cidadania, permitindo que os estudantes se envolvam de forma mais crítica e reflexiva com os conteúdos abordados.

Assim, a aprendizagem, nesse novo contexto, não é vista apenas como um processo de acumulação de informações, mas como uma prática ativa e situada, mediada pelas experiências e pelo contexto social em que os alunos estão inseridos, de modo que, ao valorizar a interação e a reflexão, as metodologias ativas criam um ambiente propício para que o conhecimento seja construído de maneira significativa, promovendo uma compreensão mais profunda das questões abordadas.

Portanto, a implementação das metodologias ativas não apenas tem alterado a maneira como o ensino é proposto e executado, mas também fomenta uma aprendizagem mais significativa e engajante, em que o aluno é incentivado a questionar, experimentar e integrar conhecimentos em um ambiente de constante interação social e cultural. Esse modelo de ensino, que valoriza o protagonismo do estudante e a construção colaborativa do saber, é essencial para o desenvolvimento de competências críticas e cidadãs, fundamentais para a formação de indivíduos capazes de atuar de maneira reflexiva e transformadora em suas comunidades, ao que experiências de educação não-formal podem contribuir sobremaneira, aliando questões sociais latentes ao conhecimento científico a ser socializado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Apresentação. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.,p. i-xiii.

AMARAL, T. O futuro da educação tem que começar agora. *In*: REIS, F. (Org.). **Revolução 4.0**: A educação superior na era dos robôs. São Paulo: Cultura, p. 187-196, 2019.

AMARAL, A. L. S. N. do; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa no ensino superior: a significação da dimensão subjetiva. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. (Orgs.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Alínea, 2009, p. 149-192.

AQUILANTE, A. G.; SILVA, R. F. da; AVÓ, L. R. da S. de; GONÇALVES, F. G. P.; SOUZA, M. B. B. de. Situações-problema simuladas: uma análise do processo de construção. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 35, n. 2, p. 147-156, 2011.

AZEVEDO, G. C. de; AGLIARDI, P. B.; TABAC, S. E. D. Z. A Sociologia da Educação e alguns caminhos para a pesquisa contemporânea: a escola desigual e a escola democrática. *In*: BODART, C. das N. (Org.). **Sociologia & Educação: debates necessários**, v. 1. 2. ed. Maceió: Café com Sociologia, p. 15-42, 2020.

BACICH, L.; MORAN, J. Prefácio. *In*: _____ (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. xiv-xix.

BERBEL, N. A. As metodologias ativas e a promoção da autonomia do estudante. **Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURGUIGNON, J. A. Intersetorialidade e rede de proteção social. 2015. Disponível em <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/anexos/Apresentacao_prof_Jussara_-_2_modulo_-_r_edes.pdf>. Acesso em 08 dez. 2024.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COUTINHO, F. G. de A.; FERREIRA, H. P.; SILVA, P. K. da. Do off ao on: desafios e práticas pedagógicas no emprego de metodologias e o uso de tecnologias em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 40621-40635, 2021.

DELIZOICOV, D. *La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire*. **Alexandria, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 2, p. 37-62, 2008.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

FIGUEIREDO, H. Quarta Revolução Industrial: desafios para o ensino superior. *In*: REIS, F. (Org.). **Revolução 4.0: A educação superior na era dos robôs**. São Paulo: Cultura, 2019, p. 7-12.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. A arte de ensinar aprendendo e de aprender ensinando. *In*: PEY, M. O. *Et al* (Orgs.). **Recordando Paulo Freire: experiências de educação libertadora na escola**. Rio de Janeiro: Archimé, 2002. p. 17-46.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIMENES, É. R. Educação não-formal e gestão social para organizações da sociedade civil. **Aracê – Direitos Humanos em Revista**, v. 7, p. 1609-1625, 2025.

GIMENES, É. R. A precarização do trabalho no contexto da pandemia do Covid-19 no Brasil. *In: EPCC - Encontro Internacional de Produção Científica*, XII, 2021, Maringá.

Anais... Disponível em

<<https://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/9515/1/Éder%20Rodrigo%20Gimenes.pdf>>.. Acesso 13 fev. 2025.

GOHN, M. G. **Educação Não-Formal e cultura política: impactos do associativismo no Terceiro Setor**. São Paulo: Cortez, 1999.

GONÇALVES, M. de O.; SILVA, V. Sala de aula compartilhada na licenciatura em Matemática: relato de prática. *In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 59-76.

GOTTARDI, M. de L. A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno. **RBAAD**, v. 14, p. 109-123, 2015.

HODGES, C. *et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review*, 2020. Disponível em

<<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em 24 fev. 2025.

LINDQUIST, S. O ensino superior no século 21. *In: REIS, F. (Org.). Revolução 4.0: A educação superior na era dos robôs*. São Paulo: Cultura, 2019, p. 73-88.

MATTAR, J. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MCKAY, S. L. **O professor reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula**. São Paulo: SBS, 2003.

MEDINA, A. Se os alunos tomassem a palavra... *In: ARGÜIS, R. (Org.). Tutoria: com a palavra, o aluno*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENEZES FILHO, N.; KIRSCHBAUM, C. Educação e desigualdade no Brasil. *In: ARRETCHE, M. (Org.). Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: UNESP/CEM, 2015, p. 109-132.

MIRANDA, S. de. **Estratégias didáticas para aulas criativas**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

MORAN, J. M. O que é educação a distância. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em 1 fev. 2025.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19 ed. Campinas: Papirus, 2011.

MOSER, A. Educação para a indústria 4.0 e transformação digital. *In*: AFONSO, G. B.; OLIVEIRA, M. M. F. de; DONATO, S. P. (Orgs.). **Educação e tecnologias**: perspectivas teóricas e práticas da educação contemporânea. Curitiba/São Paulo: Artesanato Educacional, 2019, p. 292-310.

NEVES, C. E. B. Desafios da educação superior. **Sociologias**, ano 9, n. 17, p. 14-21, 2007.

OLIVEIRA, S. A comunicação digital e a geração *millenials*. *In*: REIS, F. (Org.). **Revolução 4.0**: A educação superior na era dos robôs. São Paulo: Cultura, 2019, p. 163-174.

PEREIRA, G. Ferramentas que transformam a educação superior. *In*: REIS, F. (Org.). **Revolução 4.0**: A educação superior na era dos robôs. São Paulo: Cultura, 2019, p. 115-122.

PHILBECK, T. A educação em nova era. *In*: REIS, F. (Org.). **Revolução 4.0**: A educação superior na era dos robôs. São Paulo: Cultura, 2019, p. 31-55.

RABELLO, M. E. **Lições do coronavírus**: ensino remoto emergencial não é EaD. 2020. Disponível em <<https://desafiosdaeducacao.grupo.com.br/coronavirus-ensino-remoto/>>. Acesso em 07 mar. 2025.

ROCHA, J. Design thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 153-174.

SANTOS, D. P. B. Formação de educadores para o Terceiro Setor. **Olhar de Professor**, v. 9, n. 1, p. 79-95, 2006.

SILVA, E. **Prática de Ensino**: Sociologia da Educação. Maringá, PR: Unicesumar, 2020.

SIMSON, O. R. M. V. (Org.). **Educação Não-Formal**: cenários de criação. Campinas: Unicamp/Centro de Memória, 2001.

TEIXEIRA, C. H. S. B.; TEIXEIRA, R. L. P.; SHITSUKA, R.; SHITSUKA, D. M. Critérios de avaliação da participação dos atores em um fórum de educação a distância: uma pesquisa-ação. **RBAAD**, v. 16, p. 49-61, 2017.

THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 91-105.

TOMELIN, J. F. **Pedagogia da dúvida**. Blumenau, SC: Nova Letra, 2006.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade de ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.).

Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 26-44.