Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.18, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

METODOLOGIAS ATIVAS: ENTRE A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, OS CONTRAPONTOS CRÍTICOS E AS (CON)FUSÕES EPISTEMOLÓGICAS

ACTIVE METHODOLOGIES: BETWEEN THEORETICAL FOUNDATIONS, CRITICAL COUNTERPOINTS, AND EPISTEMOLOGICAL (CON)FUSIONS

METODOLOGÍAS ACTIVAS: ENTRE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, LOS CONTRAPUNTOS CRÍTICOS Y LAS (CON)FUSIONES EPISTEMOLÓGICAS

Francisco Renato Silva Ferreira
Mestre em Ensino em Saúde pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: norf20@hotmail.com
CV: http://lattes.cnpq.br/6775378848524040

Aldenir Raimundo dos Santos
Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Faveni – UNIFAVENI, Brasil
E-mail: aldenir.pele@gmail.com
CV: http://lattes.cnpq.br/9006022942018667

Angelina Silva Melo
Especialista em Língua Portuguesa e Artes pela Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil
E-mail: meloangelina29@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-6011-3284

Harley Gomes de Sousa
Mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Brasil
E-mail: harleypsicopedagogo@gmail.com
CV: http://lattes.cnpq.br/9906495505241375

Maria Izabel Pedro da Silva
Especialista em Linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, Brasil
E-mail: izabelpedro2009@gmail.com
CV: https://lattes.cnpq.br/2905356848631037

Cilianne Édila Leandro de Sousa
Mestranda em Ensino em Saúde pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: dra.ciliannenefro@gmail.com
CV: http://lattes.cnpq.br/7421301624388108

Fábio Grigório Vieira de Oliveira
Mestre em Direito pela Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, Brasil
E-mail: fabiogrigorioadvocacia@gmail.com

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.18, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

CV: https://lattes.cnpq.br/1097425459897026

Isael Ferreira de Sousa Teles
Mestrando em Ensino em Saúde pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: isaelfst@gmail.com
CV: http://lattes.cnpq.br/2839202207328514

Maria Edvania Inácio
Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: mariaiedvania18@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5712-6241

Francisco Jucelio dos Santos
Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul - UCS, Brasil
E-mail: juceliopjr@gmail.com
CV: http://lattes.cnpq.br/1424506960906251

RESUMO

Este artigo analisa as metodologias ativas, considerando seus fundamentos epistemológicos, as críticas que permeiam sua aplicação e as possibilidades de (con)fusão entre diferentes tradições de pensamento. Parte-se da compreensão de que tais metodologias não devem ser reduzidas a recursos técnicos, mas reconhecidas como práticas educativas que se constituem em diálogo com teorias da aprendizagem, contextos históricos e demandas sociais. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, mobilizou autores clássicos e contemporâneos para evidenciar como o protagonismo discente, a mediação docente e a complexidade do conhecimento configuram princípios centrais para sua consolidação. Os resultados revelam que, embora apresentem potencial emancipador, as metodologias ativas enfrentam tensões estruturais, políticas e pedagógicas que desafiam sua efetividade. Destaca-se, contudo, que sua potência transformadora reside justamente na capacidade de articular fundamentos, críticas e práticas híbridas, consolidando-se como campo epistemológico plural e em constante reinvenção.

Palavras-chave: Educação; Epistemologia; Metodologias Ativas.

ABSTRACT

This article examines active methodologies, considering their epistemological foundations, the criticisms that surround their implementation, and the possibilities of (con)fusion among different traditions of thought. It assumes that such methodologies should not be reduced to mere technical resources, but understood as educational practices shaped by learning theories, historical contexts, and social demands. The research, qualitative and bibliographic in nature, drew on classical and contemporary authors to highlight how student protagonism, teacher mediation, and the complexity of knowledge constitute central principles for their consolidation. The findings reveal that, although active methodologies hold emancipatory potential, they face structural,

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

political, and pedagogical tensions that challenge their effectiveness. Nevertheless, their transformative strength lies in the ability to integrate foundations, critiques, and hybrid practices, establishing themselves as a plural epistemological field in constant reinvention.

Keywords: Education; Epistemology; Active Methodologies.

RESUMEN

Este artículo analisa las metodologías activas, considerando sus fundamentos epistemológicos, las críticas que atraviesan su aplicación y las posibilidades de (con)fusión entre diferentes tradiciones de pensamiento. Se parte del entendimiento de que tales metodologías no deben reducirse a recursos técnicos, sino reconocerse como prácticas educativas construidas en diálogo con teorías del aprendizaje, contextos históricos y demandas sociales. La investigación, de carácter cualitativo y bibliográfico, recurrió a autores clásicos y contemporáneos para evidenciar cómo el protagonismo estudiantil, la mediación docente y la complejidad del conocimiento configuran principios esenciales para su consolidación. Los resultados muestran que, aunque poseen potencial emancipador, las metodologías activas enfrentan tensiones estructurales, políticas y pedagógicas que dificultan su efectividad. Sin embargo, su fuerza transformadora reside en la capacidad de articular fundamentos, críticas y prácticas híbridas, afirmándose como un campo epistemológico plural y en constante reinvención.

Palabras clave: Educación; Epistemología; Metodologías Activas.

1. INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada por um conjunto de transformações sociais, culturais e tecnológicas que atravessam os espaços educativos e impõem novos desafios à prática docente. Em meio a tais mudanças, as metodologias ativas têm sido apresentadas como uma alternativa capaz de romper com modelos de ensino baseados na transmissão verticalizada do conhecimento e de promover, em contrapartida, práticas que valorizam a autonomia, a criticidade e o protagonismo discente. Mais do que um modismo pedagógico, o debate em torno das metodologias ativas exige aprofundamento epistemológico, pois sua pertinência não reside apenas em estratégias metodológicas inovadoras, mas em fundamentos teóricos que as legitimam e em críticas que as tensionam.

Ao longo das últimas décadas, diferentes matrizes de pensamento consolidaram a ideia de que a aprendizagem não é um processo passivo, mas resultado de interações significativas entre sujeito, contexto e conhecimento. Nesse

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.18, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

sentido, Dewey (1979) já alertava para o risco de uma escola desvinculada da vida e defendia a centralidade da experiência na formação humana:

> A educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. A escola deve representar a vida presente — tão real e vital para o aluno quanto aquela que ele vive em casa, no bairro ou no campo — e precisa constituir-se em ambiente no qual a criança participe ativamente, aprendendo por meio da ação, da investigação e da resolução de problemas concretos que refletem sua realidade imediata (DEWEY, 1979, p. 87).

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Piaget (1990), ao destacar que a construção do conhecimento resulta da ação do sujeito sobre o mundo, em um constante processo de equilibração. Vygotsky (2007), por sua vez, enfatizou o papel das interações sociais e da linguagem como mediadoras do desenvolvimento, apontando para a relevância da colaboração e da problematização nos processos de ensino e aprendizagem.

Contudo, compreender as metodologias ativas implica também reconhecê-las em suas ambiguidades. De um lado, são vistas como instrumentos capazes de ressignificar o ato de ensinar, ao deslocar o professor da centralidade do discurso e reposicioná-lo como mediador de aprendizagens. De outro, sua apropriação acrítica pode esvaziar seu potencial emancipador, transformando-as em meros recursos técnicos ou em prescrições metodológicas desconectadas das realidades locais. Como observa Freire (2020), a prática educativa não pode ser reduzida a técnicas, pois está enraizada em um compromisso político com a formação humana:

> Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. O educador que ensina também aprende ao ensinar, e o educando, ao aprender, igualmente ensina. Nessa troca, ambos se transformam, uma vez que a prática educativa é marcada pela reciprocidade, pelo diálogo permanente e pela abertura crítica ao mundo (FREIRE, 2020, p. 23).

Nesse horizonte, ganha relevância problematizar o campo das metodologias ativas a partir de três dimensões que se entrelaçam: a fundamentação teórica que lhes dá legitimidade; os contrapontos críticos que revelam seus limites, tensões e contradições; e as (con)fusões epistemológicas que permitem compreender a emergência de práticas híbridas, nas quais diferentes tradições dialogam e se reinventam.

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.18, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

A presente investigação parte da seguinte questão norteadora: como compreender as metodologias ativas para além do entusiasmo pedagógico, articulando seus fundamentos, suas críticas e as possibilidades de fusão epistemológica? O objetivo geral consiste em analisar as metodologias ativas em seus fundamentos teóricos, em seus contrapontos críticos e em suas confluências epistemológicas. Os objetivos específicos se desdobram em: (i) identificar as bases que sustentam essas metodologias; (ii) problematizar suas limitações no contexto educacional; e (iii) examinar de que forma diferentes epistemologias se encontram, tensionam-se e se complementam nesse campo.

A justificativa da pesquisa repousa na necessidade de superar visões simplistas que apresentam as metodologias ativas como panaceia educacional. Sua relevância se sustenta não apenas pela recorrência do tema nas discussões acadêmicas e políticas, mas pela urgência em compreender seus efeitos na formação de sujeitos críticos e autônomos. Em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, o risco de esvaziamento conceitual e de mercantilização das práticas pedagógicas torna-se uma ameaça à própria essência de uma educação democrática.

Morin (2011) chama a atenção para a complexidade do conhecimento e a necessidade de práticas educativas que articulem saberes diversos, aceitem a incerteza e compreendam a interdependência dos fenômenos:

> É necessário ensinar princípios de estratégia que permitam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, conduzindo o pensamento a se reorganizar diante das surpresas que emergem do percurso. A educação deve possibilitar que os indivíduos aprendam a modificar o desenvolvimento de suas ações em virtude das informações adquiridas no caminho, fortalecendo sua capacidade de compreender e de intervir criticamente no mundo. Somente assim o conhecimento deixa de ser fragmentado e passa a dialogar com a complexidade da experiência humana (MORIN, 2011, p. 76).

Assim, ao analisar as metodologias ativas sob o prisma da fundamentação teórica, dos contrapontos críticos e das (con)fusões epistemológicas, pretende-se contribuir para uma reflexão mais profunda e rigorosa, evitando reducionismos e promovendo uma leitura que reconheça tanto seu potencial quanto suas limitações. Desse modo, o artigo busca colaborar com o fortalecimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas, críticas e socialmente comprometidas, que sejam capazes de responder às exigências formativas de um mundo em constante transformação.

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.18, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Fundamentos epistemológicos das metodologias ativas

As metodologias ativas se enraízam em uma tradição epistemológica que busca compreender o processo de aprendizagem como construção e não como mera recepção de informações. O debate em torno de sua fundamentação não é recente, mas remonta ao início do século XX, quando pensadores da educação começaram a questionar os limites de um modelo instrucionista e transmissivo, que via o estudante como sujeito passivo. Nesse horizonte, as metodologias ativas se configuram como resultado de um movimento epistemológico que valoriza a experiência, a interação social e a criticidade como dimensões indissociáveis do aprender.

O pensamento de John Dewey representa um marco fundacional nesse percurso. Para o filósofo pragmatista, a educação deveria aproximar-se da vida e da experiência cotidiana, rejeitando a concepção de ensino como mera preparação para o futuro. Em sua obra, o autor sustenta que o conhecimento emerge do enfrentamento de situações problemáticas, e que o estudante aprende ao interagir ativamente com o meio. Assim, Dewey (1979, p. 87) afirma:

> A educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. A escola deve representar a vida presente — tão real e vital para o aluno quanto aquela que ele vive em casa, no bairro ou no campo —, tornando-se um espaço dinâmico onde a criança participa ativamente, interage com seu meio, explora situações e resolve problemas que se relacionam diretamente com sua realidade. É nessa vivência imediata que a aprendizagem ganha sentido, porque se enraíza na experiência cotidiana e se projeta para a formação integral do indivíduo.

Essa visão de educação como experiência dialógica com o mundo aproximou-se de uma concepção que viria a influenciar fortemente a ideia de metodologias ativas. A aprendizagem, portanto, não se restringe à aquisição de conteúdos, mas se torna prática social, situada em contextos concretos e permeada pela ação.

A contribuição de Jean Piaget, por sua vez, trouxe uma compreensão epistemológica da aprendizagem como processo de equilibração, no qual o sujeito organiza, assimila e acomoda informações em estruturas cognitivas progressivamente mais complexas. A epistemologia genética de Piaget (1990) reforça a centralidade da

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.18, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

ação do estudante e sua capacidade de reorganizar continuamente o conhecimento. Como observa o autor:

> O conhecimento não resulta, de modo algum, de um registro passivo de percepções, mas de uma construção ativa do sujeito, apoiada sobre suas ações e operações. É a partir de sua atividade prática, de suas interações constantes com o meio e do esforço contínuo de reorganização mental que o indivíduo vai edificando estruturas cognitivas cada vez mais complexas. Assim, conhecer não significa copiar a realidade, mas reconstruí-la ativamente, em um movimento incessante de assimilação e acomodação que caracteriza o desenvolvimento humano (PIAGET, 1990, p. 42).

Essa concepção coloca em evidência a dimensão ativa do aprender, ao reconhecer o estudante como sujeito histórico e protagonista de sua própria formação, rompendo com perspectivas reducionistas que o concebiam como mero receptáculo de saberes prontos e fragmentados. Nesse movimento, a aprendizagem passa a ser entendida como processo dinâmico, interativo e reflexivo, em que o conhecimento é construído por meio da investigação, da problematização e do diálogo constante com a realidade, ampliando o sentido da experiência educativa.

Não menos relevante, a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky aprofunda o papel da interação social no desenvolvimento humano. A noção de zona de desenvolvimento proximal, proposta pelo autor, evidencia que o aprendizado ocorre em um espaço relacional, mediado pela linguagem, pelo outro e pelo coletivo. Vygotsky (2007, p. 97) sustenta que:

> O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros. É nesse espaço de colaboração, permeado pela linguagem e pela mediação do outro, que se formam e se ampliam as funções psicológicas superiores. A interação social, portanto, não é acessória, mas condição necessária para que o sujeito avance para além do que poderia realizar sozinho, transformando suas potencialidades em conquistas efetivas no percurso de desenvolvimento.

Nesse sentido, a epistemologia vygotskyana fundamenta metodologias ativas que privilegiam a colaboração, a resolução conjunta de problemas e a mediação docente, concebendo o conhecimento como resultado da socialização e não apenas de processos individuais.

No contexto latino-americano, Paulo Freire acrescenta um aporte crítico e político indispensável. Para ele, o processo educativo não pode ser reduzido à técnica

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.18, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

ou à instrumentalização, mas deve assumir a dimensão ética e emancipadora da formação. Sua pedagogia do diálogo e da problematização converge com os pressupostos das metodologias ativas ao rejeitar práticas bancárias de ensino e ao propor a construção coletiva do saber. Freire (2020, p. 79) enfatiza:

> Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. A prática educativa, nesse sentido, não pode ser concebida como um ato solitário ou como mera transmissão unilateral de saberes. Ela se realiza na comunhão, no encontro e no diálogo entre sujeitos que, ao compartilhar suas experiências, constroem coletivamente novos conhecimentos e se transformam mutuamente no processo.

Essa afirmação explicita o caráter horizontal da educação, onde o aprender se dá em comunhão e em constante movimento de conscientização, o que reforça a importância das metodologias ativas quando estas são concebidas como práticas críticas e não meramente técnicas.

Em diálogo com esses pensadores, Edgar Morin amplia a discussão ao introduzir a noção de complexidade, argumentando que o conhecimento deve ser pensado em sua articulação com a incerteza, a contradição e a interdependência dos fenômenos. Para o autor, reduzir a educação a fragmentos disciplinares ou a práticas descontextualizadas é negar sua essência. Morin (2011, p. 56) afirma que:

> O conhecimento deve ser pertinente, e para ser pertinente deve situar toda informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente, pois perde a sua significação quando desvinculado das tramas que o constituem. Para que a educação cumpra seu papel formativo, é indispensável que promova a articulação dos saberes, supere a compartimentalização excessiva e prepare o indivíduo para compreender a complexidade do real em sua interdependência e incerteza.

Esse pensamento reforça a compreensão de que as metodologias ativas somente alcançam sua verdadeira potência quando articuladas a práticas pedagógicas que reconheçam a complexidade do real e a inter-relação entre diferentes saberes. Trata-se de assumir que a aprendizagem não pode ser reduzida a conteúdos fragmentados ou a técnicas descontextualizadas, mas deve ser concebida como processo integrador, capaz de dialogar com múltiplas dimensões da experiência humana. Nesse horizonte, o conhecimento ganha sentido ao conectar ciência, cultura e vida cotidiana, permitindo que a educação se afirme como prática crítica, significativa e transformadora.

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.18, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

Portanto, os fundamentos epistemológicos das metodologias ativas revelam um percurso que vai do pragmatismo de Dewey ao construtivismo de Piaget, da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky à pedagogia crítica de Freire, até chegar à complexidade de Morin. Esses referenciais convergem em um ponto central: a aprendizagem é uma prática ativa, socialmente mediada e politicamente situada. Logo, qualquer análise que busque compreender as metodologias ativas deve ir além de técnicas didáticas e reconhecer que elas representam um campo epistemológico plural, aberto e em constante reconstrução.

2.2 Contrapontos críticos e tensões

O debate em torno das metodologias ativas, embora cercado por discursos que as celebram como expressão máxima da inovação pedagógica, não pode ser conduzido de forma ingênua ou unilateral. É necessário reconhecer que tais práticas carregam em si contradições, limites e tensões que desafiam sua implementação, especialmente em contextos educacionais marcados por desigualdades estruturais. Nesse sentido, não basta compreender seus fundamentos epistemológicos; é preciso também lançar um olhar crítico sobre os obstáculos que permeiam sua efetivação e sobre os riscos de sua apropriação descontextualizada.

Um dos principais contrapontos refere-se à possibilidade de as metodologias ativas se transformarem em modismo pedagógico, reproduzido de forma acrítica em documentos oficiais e em formações docentes. Muitas vezes, o entusiasmo pela novidade obscurece a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem, reduzindo o debate a um receituário de técnicas prontas. Nesse aspecto, Bacich e Moran (2018, p. 19) alertam que:

> As metodologias ativas não devem ser vistas como fórmulas mágicas para resolver problemas educacionais. Quando aplicadas de forma superficial ou descontextualizada, correm o risco de se tornar práticas vazias, que pouco contribuem para a aprendizagem significativa. É fundamental que sejam planejadas com intencionalidade, alinhadas a objetivos claros e articuladas ao contexto dos estudantes, de modo que promovam experiências significativas de construção do conhecimento, e não apenas mudanças cosméticas nas formas de ensinar.

A observação revela que a mera adoção de nomenclaturas ou de instrumentos inovadores não garante transformações efetivas no cotidiano escolar. Sem um

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

enraizamento epistemológico consistente, tais práticas tendem a ser incorporadas como estratégias isoladas, desconectadas das condições reais de ensino e aprendizagem.

Outro ponto crítico recai sobre as condições materiais e estruturais das escolas brasileiras. A precariedade de recursos, a falta de tempo pedagógico e a ausência de formação docente continuada dificultam a implementação das metodologias ativas em sua plenitude. É contraditório exigir práticas inovadoras em realidades marcadas por carências básicas, nas quais faltam não apenas tecnologias, mas também condições elementares de trabalho para o professor. Assim, a responsabilização individual do docente pela não aplicação das metodologias ativas esconde os fatores estruturais que atravessam a educação.

Não se pode ignorar, ainda, a dimensão política do debate. Em determinados contextos, a difusão das metodologias ativas tem sido instrumentalizada por discursos de responsabilização meritocrática, deslocando o foco das condições sistêmicas para a ação individual do professor. Nessa perspectiva, corre-se o risco de obscurecer a necessidade de políticas públicas de investimento, valorização docente e fortalecimento das redes de ensino. Como lembra Freire (2020, p. 67):

> É impossível pensar uma prática educativa neutra, desprovida de interesses. Toda educação é, de certo modo, política, porque carrega em si um projeto de sociedade. Ao ensinar, o educador assume uma posição diante do mundo, ainda que de forma inconsciente, colaborando na formação de sujeitos que podem reproduzir ou transformar a realidade. Nesse sentido, a prática pedagógica deve ser entendida como um ato intencional, carregado de valores e compromissos, que revela a direção ética e política da educação.

A advertência de Freire explicita que metodologias ativas não são práticas neutras; ao contrário, trazem consigo opções éticas e políticas. Quando aplicadas sem essa consciência crítica, podem se tornar instrumentos de reforço de lógicas mercadológicas, em vez de caminhos de emancipação.

Outro aspecto relevante diz respeito ao risco de tecnicismo. A incorporação de recursos digitais e de ambientes virtuais de aprendizagem, embora potencialmente enriquecedora, pode levar à ilusão de que a tecnologia, por si só, garante inovação. Tal perspectiva ignora a centralidade do sujeito no processo educativo e acaba por

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.18, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

associar metodologias ativas a pacotes prontos oferecidos por empresas privadas. Valente (2019, p. 44) é categórico ao afirmar:

> Não basta introduzir novas tecnologias em sala de aula para transformar a prática pedagógica. Sem uma concepção crítica de educação, corre-se o risco de apenas modernizar velhas práticas instrucionistas. É necessário repensar o papel do professor, criar condições para a participação ativa dos estudantes e articular os recursos tecnológicos a propostas que favoreçam a problematização e a construção coletiva do conhecimento. Caso contrário, a tecnologia não rompe com o tradicionalismo, apenas lhe confere novas roupagens.

Esse alerta evidencia que, mais do que a simples introdução de ferramentas ou recursos tecnológicos, torna-se imprescindível redefinir concepções de ensino e aprendizagem de forma crítica e intencional. Caso contrário, corre-se o risco de reduzir as metodologias ativas a práticas superficiais, esvaziadas de sua dimensão transformadora, transformando-as em meras técnicas de modernização aparente. Somente quando orientadas por fundamentos pedagógicos consistentes, vinculados ao diálogo, à problematização e à construção coletiva do conhecimento, essas metodologias preservam seu potencial crítico e emancipador.

Somam-se a essas tensões as resistências culturais e institucionais. Muitos docentes, formados em modelos tradicionais, sentem-se inseguros diante das propostas ativas, seja pela ausência de formação adequada, seja pela pressão por resultados imediatos em avaliações externas. Tal cenário gera um paradoxo: embora as metodologias ativas defendam o protagonismo do estudante, sua aplicação muitas vezes ocorre em currículos rígidos, alheios à flexibilidade necessária para práticas inovadoras.

Diante desse quadro, percebe-se que as metodologias ativas vivem uma espécie de tensão constitutiva. De um lado, são anunciadas como promotoras de transformação; de outro, encontram barreiras materiais, epistemológicas e políticas que limitam sua efetividade. Reconhecer essas contradições não significa negar seu valor, mas evitar idealizações. Ao contrário, é justamente o olhar crítico que permite reposicionar as metodologias ativas como campo de possibilidades, desde que vinculadas a práticas contextualizadas, socialmente comprometidas e epistemologicamente fundamentadas.

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.18, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

2.3 (Con)fusões epistemológicas

As metodologias ativas, ao contrário do que muitas vezes se propaga em discursos simplistas, não constituem um corpo homogêneo de práticas, tampouco podem ser enquadradas em uma única matriz de pensamento pedagógico. Trata-se, antes, de um campo de confluência epistemológica, no qual diferentes tradições teóricas, valores culturais e práticas sociais se encontram, tensionam-se e se transformam. É nesse entrecruzamento de matrizes que se evidencia a ideia de (con)fusão epistemológica, compreendida como movimento de hibridização, diálogo e, por vezes, conflito entre concepções distintas de ensino e aprendizagem.

Esse caráter híbrido pode ser observado, por exemplo, no modo como o pragmatismo de Dewey, o construtivismo de Piaget, o sociointeracionismo de Vygotsky e a pedagogia crítica de Paulo Freire são, ao mesmo tempo, apropriados, reinterpretados e ressignificados em diferentes contextos. A multiplicidade de leituras faz das metodologias ativas um espaço de criação, mas também de disputas. Conforme lembra Morin (2011, p. 72), o conhecimento não é estático nem linear; ao contrário:

> Todo conhecimento deve enfrentar a incerteza. O conhecimento pertinente é aquele que consegue situar-se em uma rede de relações, reconhecendo a incompletude e a complexidade que o constituem. É nesse entrelaçamento de fatores diversos que se revela sua verdadeira força, pois apenas quando se reconhece a instabilidade do real é possível formular respostas criativas e contextualizadas. A educação, portanto, deve preparar o sujeito para lidar com a ambiguidade, o inesperado e a contradição, incorporando tais elementos como parte constitutiva da formação humana.

Esse entendimento evidencia que as metodologias ativas, longe de constituírem estruturas acabadas ou modelos rígidos de ensino, devem ser concebidas como processos abertos, dinâmicos e em constante transformação. Ao acolher contradições, múltiplos referenciais e diferentes tradições teóricas, elas se fortalecem como práticas pedagógicas que dialogam com a complexidade do real. Essa abertura lhes confere a capacidade de se reinventar continuamente, respondendo às demandas sociais, culturais e políticas que atravessam o campo educacional e evitando reducionismos que limitem sua dimensão crítica e emancipadora.

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.18, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

Outro ponto relevante é que essas (con)fusões não ocorrem apenas no plano teórico, mas também no cotidiano escolar, onde docentes e discentes, inseridos em diferentes realidades, reinterpretam as metodologias ativas a partir de suas próprias práticas. Assim, a aplicação de uma metodologia ativa em uma escola urbana, com acesso a recursos tecnológicos, assume contornos distintos de sua aplicação em contextos rurais ou periféricos. Nesse sentido, como enfatiza Freire (2020, p. 45):

> Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. O ato educativo, nesse sentido, não acontece de forma isolada, nem pode ser concebido como mera transmissão de conteúdos. Ele ocorre na interação entre sujeitos históricos que, ao se relacionarem com o mundo, transformam-no e, ao mesmo tempo, são transformados. A educação, portanto, é essencialmente um processo de encontro, de diálogo e de construção compartilhada do saber, sempre atravessado por uma dimensão ética e política.

Essa perspectiva evidencia que as metodologias ativas somente adquirem significado pleno quando apropriadas de forma contextualizada, em diálogo com as especificidades culturais, sociais e políticas que atravessam o processo educativo. Isso implica compreender que sua eficácia não reside em fórmulas prontas ou na mera adoção de técnicas inovadoras, mas na capacidade de se enraizarem nas realidades concretas dos sujeitos que aprendem. Ao respeitar as particularidades históricas e comunitárias, essas práticas pedagógicas ampliam seu alcance transformador, evitando reducionismos e contribuindo para uma educação mais inclusiva, crítica e comprometida com a diversidade.

As (con)fusões epistemológicas também se manifestam na incorporação de saberes tradicionais, populares e comunitários ao universo escolar. Ao dialogar com epistemologias do Sul, como sugere Boaventura de Sousa Santos, as metodologias ativas podem se abrir a novas formas de conhecimento, escapando da hegemonia eurocêntrica que frequentemente orienta os currículos. Assim, práticas pedagógicas que valorizam narrativas orais, experiências comunitárias ou expressões artísticas locais constituem exemplos de como a fusão de epistemologias pode enriquecer a aprendizagem.

Esse movimento, contudo, não se dá sem tensões. As tentativas de articular diferentes epistemologias frequentemente geram contradições, especialmente quando se busca compatibilizar perspectivas críticas, voltadas para a emancipação,

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.18, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

com enfoques mais técnicos e instrumentais. Nesse sentido, cabe destacar que as metodologias ativas podem assumir tanto um caráter libertador quanto ser capturadas por discursos de eficiência e produtividade. Valente (2019, p. 61) adverte:

> Não existe neutralidade na aplicação das metodologias ativas. Dependendo do enfoque dado, elas podem servir à democratização do conhecimento ou reforçar práticas de exclusão e de controle. É por isso que sua adoção deve ser sempre crítica, contextualizada e sustentada por objetivos claros, de modo a não reproduzir desigualdades já existentes. Quando aplicadas com intencionalidade emancipadora, podem favorecer o diálogo, a participação e a formação integral do sujeito; quando usadas de maneira acrítica, acabam legitimando a padronização e o controle que fragilizam a prática educativa.

Essa observação reforça a compreensão de que a análise das metodologias ativas requer uma vigilância epistemológica constante, de modo a evitar que propostas concebidas para promover a criticidade e a emancipação sejam esvaziadas de seu sentido original e convertidas em meros instrumentos técnicos. Sem esse cuidado, corre-se o risco de que práticas dotadas de potencial transformador acabem funcionando como mecanismos sutis de manutenção do status quo, legitimando desigualdades e perpetuando modelos pedagógicos conservadores sob a aparência de inovação.

Em síntese, a noção de (con)fusões epistemológicas aplicada às metodologias ativas permite compreender que tais práticas não são lineares nem universais, mas se constituem em um campo plural, marcado por encontros, desencontros e reinvenções. Reconhecer essa complexidade é condição necessária para evitar reducionismos e para afirmar as metodologias ativas como possibilidade de construção pedagógica viva, aberta e comprometida com a diversidade de sujeitos e contextos que compõem a realidade educacional contemporânea.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, fundamentado em revisão bibliográfica e análise crítica de referenciais teóricos clássicos e contemporâneos que tratam das metodologias ativas em sua complexidade epistemológica. A escolha por esse caminho metodológico justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno não em sua dimensão meramente técnica, mas em sua densidade histórica, social e teórica, exigindo uma abordagem

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.18, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

interpretativa capaz de articular fundamentos, contrapontos e confluências epistemológicas.

Conforme salienta Minayo (2016, p. 23), a pesquisa qualitativa busca interpretar a realidade em suas múltiplas dimensões, permitindo captar sentidos, significados e contradições que não são redutíveis a dados numéricos:

> A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. Esse tipo de abordagem permite ao pesquisador acessar sentidos ocultos ou menos evidentes, interpretar práticas sociais em sua complexidade e captar a riqueza das experiências humanas. Ao priorizar a compreensão sobre a mensuração, a pesquisa qualitativa abre caminho para análises críticas e contextualizadas, capazes de revelar contradições e potencialidades presentes na vida social.

Essa perspectiva foi fundamental para o presente estudo, uma vez que o objeto investigado não se limita a descrever práticas metodológicas, mas a analisar os pressupostos epistemológicos que sustentam, tensionam e reconfiguram as metodologias ativas no campo educacional contemporâneo.

O corpus da pesquisa foi constituído por autores que representam diferentes tradições de pensamento sobre educação e aprendizagem, dentre os quais se destacam John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire e Edgar Morin, cujas contribuições forneceram bases para compreender a centralidade da experiência, da construção ativa do conhecimento, da interação social, da criticidade e da complexidade no processo educativo. Foram incorporadas também obras mais recentes, como as de Bacich, Moran e Valente, que analisam as metodologias ativas no contexto da inovação pedagógica e de suas aplicações em cenários concretos.

O procedimento metodológico consistiu na leitura analítica e comparativa das obras selecionadas, buscando identificar convergências, divergências e tensões entre os diferentes referenciais. Tal processo exigiu o exame atento das categorias centrais que atravessam o debate — como protagonismo discente, mediação docente, diálogo, problematização, complexidade e hibridização —, permitindo compreender de que modo cada tradição epistemológica ilumina aspectos específicos das metodologias ativas.

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.18, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

Além disso, procurou-se evitar uma postura de neutralidade acrítica diante do material bibliográfico. Inspirado pela concepção freireana de que não existe pesquisa isenta de posicionamento, este estudo assumiu o compromisso de problematizar os usos contemporâneos das metodologias ativas, considerando tanto seu potencial de transformação quanto os riscos de banalização e esvaziamento. Como defende Freire (2020, p. 67):

> Não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro, em permanente relação dialética, impossíveis de serem separados. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando e redescobrindo novos caminhos para compreender o mundo. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago constantemente, sabendo que minha prática só ganha sentido na medida em que se renova pela investigação, pelo diálogo e pela curiosidade epistemológica que caracteriza a educação libertadora.

Assim, a metodologia aqui empregada não se limitou a reunir informações, mas buscou interpretá-las criticamente, resgatando a historicidade das ideias e suas implicações no presente. Ao reconhecer a pluralidade de vozes e perspectivas, adotou-se uma postura hermenêutica que privilegia a leitura contextualizada dos autores, evitando reduções simplistas e respeitando a densidade conceitual de suas contribuições.

Em síntese, a metodologia deste trabalho orienta-se pela análise crítica de fontes teóricas de reconhecida relevância, visando articular fundamentos, críticas e (con)fusões epistemológicas das metodologias ativas. Tal percurso permite não apenas compreender os elementos que sustentam esse campo de estudo, mas também problematizar suas contradições, oferecendo subsídios para que sejam apropriadas de forma contextualizada, rigorosa e comprometida com a formação de sujeitos autônomos e críticos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Entre fundamentos e críticas

A análise das metodologias ativas exige que se mantenha o equilíbrio entre o reconhecimento de seus fundamentos epistemológicos e a atenção às críticas que emergem de sua aplicação em contextos concretos. Não se trata de negar a relevância teórica que sustenta essas práticas, mas de compreender que seu êxito ou

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

fracasso depende das condições sociais, políticas e pedagógicas em que se realizam. É nesse espaço de diálogo entre os princípios que as fundamentam e os desafios que as tensionam que se encontra a chave para uma leitura mais complexa e menos idealizada do fenômeno.

Por um lado, as metodologias ativas apresentam bases sólidas construídas ao longo de décadas, ancoradas em teorias que valorizam a experiência, a interação social, a construção ativa do conhecimento e a emancipação crítica. Essas ideias, como já discutido, encontram respaldo em autores clássicos como Dewey, Piaget, Vygotsky, Freire e Morin, os quais, cada um à sua maneira, deslocaram o eixo da educação do ensino centrado no professor para a aprendizagem centrada no estudante. Nesse sentido, a força das metodologias ativas reside em sua capacidade de resgatar o sujeito como protagonista de sua formação, em oposição a práticas bancárias e transmissivas.

Entretanto, o entusiasmo que acompanha o discurso da inovação pedagógica pode obscurecer suas fragilidades e limites. Frequentemente, as metodologias ativas são difundidas como soluções universais, desconsiderando a complexidade e as contradições que atravessam o sistema educacional. Bacich e Moran (2018, p. 19) já advertiam que:

> As metodologias ativas não devem ser vistas como fórmulas mágicas para resolver problemas educacionais. Quando aplicadas de forma superficial ou descontextualizada, correm o risco de se tornar práticas vazias, que pouco contribuem para a aprendizagem significativa. É fundamental compreender que sua eficácia depende do engajamento dos estudantes, da mediação crítica do professor e da coerência com o projeto pedagógico da instituição. Somente quando situadas no contexto concreto e vinculadas a objetivos claros, essas metodologias podem favorecer aprendizagens profundas e transformadoras.

A crítica é pertinente, pois a aplicação de práticas ativas em realidades escolares marcadas por desigualdades sociais, ausência de recursos e precarização docente frequentemente reduz seu potencial transformador. O que deveria se configurar como prática de emancipação corre o risco de se tornar um modismo pedagógico, esvaziado de densidade epistemológica e reduzido a um repertório de técnicas desarticuladas.

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.18, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

Outro aspecto a ser considerado é a distância entre os pressupostos teóricos das metodologias ativas e sua concretização no cotidiano escolar. Muitos professores, embora reconheçam a relevância de propostas que priorizam a autonomia discente, encontram dificuldades em implementá-las em currículos rígidos, pressionados por avaliações padronizadas e pela lógica da produtividade. Nesse cenário, as metodologias ativas enfrentam tensões entre inovação e tradição, entre a busca por uma prática dialógica e a permanência de estruturas conservadoras.

Além disso, a incorporação acrítica de metodologias ativas pode reforçar desigualdades educacionais, ao privilegiar contextos que dispõem de recursos tecnológicos avançados em detrimento de escolas periféricas e rurais, nas quais faltam condições básicas de infraestrutura. Tal cenário escancara que o discurso da inovação, quando não acompanhado de políticas públicas consistentes, pode aprofundar a exclusão em vez de combatê-la.

Paulo Freire (2020, p. 23) já alertava para o risco de transformar a prática educativa em mera técnica, descolada de seu caráter político e social:

> Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, porque ambos se constituem como sujeitos de um mesmo processo. A relação pedagógica, nessa perspectiva, é marcada pela reciprocidade e pela curiosidade crítica, fazendo com que a sala de aula se torne espaço de encontro, troca e transformação, no qual a educação ultrapassa a técnica e se afirma como prática de liberdade.

A advertência freireana reforça a necessidade de que as metodologias ativas sejam entendidas como práticas dialógicas, nas quais a construção do conhecimento não se dissocia do compromisso com a formação crítica. Quando instrumentalizadas como técnicas neutras, perdem sua dimensão emancipadora e se alinham a modelos de controle e padronização.

Portanto, entre fundamentos e críticas, o que se delineia é a compreensão de que as metodologias ativas só mantêm sua potência transformadora quando situadas em práticas contextualizadas, conscientes de seus limites e abertas à reflexão constante. Não se trata de rejeitá-las, mas de resgatar sua densidade epistemológica, reconhecendo que sua adoção requer condições objetivas, formação docente continuada e uma postura crítica diante de discursos que buscam simplificá-las.

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.18, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

Somente assim é possível evitar que a promessa da inovação se converta em ilusão e que a potência de transformação se transforme em mera retórica pedagógica.

4.2 Tensões pedagógicas e epistemológicas

As metodologias ativas, ao mesmo tempo em que se consolidam como discurso inovador, encontram-se atravessadas por tensões que desafiam sua legitimidade pedagógica e sua coerência epistemológica. Essas tensões se manifestam tanto no plano das práticas educativas quanto na reflexão teórica que sustenta sua aplicação, revelando que sua adoção não ocorre em um terreno neutro, mas em espaços de disputa simbólica, política e cultural.

No plano pedagógico, observa-se que muitas vezes há uma dissociação entre os princípios que orientam as metodologias ativas e a realidade das escolas. Enquanto se propaga o ideal de protagonismo discente, autonomia e aprendizagem significativa, o cotidiano educacional continua preso a currículos rígidos, avaliações padronizadas e pressões externas por resultados imediatos. Essa contradição evidencia que o discurso da inovação convive com estruturas que reforçam a reprodução de práticas tradicionais. Como afirma Perrenoud (2000, p. 42):

> As reformas educacionais muitas vezes são absorvidas pelas práticas tradicionais, sem transformá-las efetivamente. O novo discurso pode até ser incorporado, mas as velhas rotinas permanecem, resistindo silenciosamente às tentativas de mudança. A escola, como instituição histórica e socialmente consolidada, tende a conservar estruturas que lhe conferem estabilidade, mesmo quando adota a linguagem da inovação. Esse fenômeno revela que transformar a educação exige muito mais do que decretos e orientações curriculares: requer mudanças profundas nas concepções, nas relações de poder e nas práticas cotidianas dos professores e alunos.

Tal constatação indica que a simples introdução das metodologias ativas, por si só, não assegura a superação de modelos conservadores enraizados no cotidiano escolar. Isso porque a escola, enquanto instituição social historicamente constituída, tende a preservar práticas sedimentadas ao longo do tempo, resistindo a mudanças abruptas e reproduzindo, muitas vezes de forma quase automática, modos tradicionais de ensinar e aprender. Nesse cenário, a inovação pedagógica corre o risco de ser assimilada apenas na superfície do discurso, sem provocar transformações efetivas na lógica que sustenta a prática educativa.

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.18, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

No plano epistemológico, as tensões emergem da própria polissemia que envolve o conceito de metodologias ativas. Diferentes tradições teóricas disputam seu sentido, o que pode levar tanto ao fortalecimento de práticas críticas e emancipadoras quanto ao risco de esvaziamento conceitual. De um lado, encontram-se perspectivas que as vinculam a processos de construção do conhecimento enraizados no diálogo, na problematização e na consciência crítica. De outro, proliferam abordagens que as reduzem a instrumentos técnicos, desprovidos de densidade teórica, servindo apenas como ferramentas de engajamento superficial.

Essa disputa epistemológica é particularmente evidente quando se observa a influência crescente das tecnologias digitais na promoção das metodologias ativas. Embora recursos tecnológicos possam potencializar experiências de aprendizagem, sua introdução acrítica pode transformar a inovação em fetiche, reforçando o tecnicismo. Valente (2019, p. 61) é contundente ao advertir:

> A simples introdução de tecnologias não transforma a prática pedagógica. Sem uma revisão crítica das concepções de ensino e aprendizagem, corre-se o risco de reproduzir velhas práticas sob roupagens modernas. O professor pode utilizar computadores, tablets ou recursos digitais variados e, ainda assim, manter o mesmo modelo transmissivo, centrado na exposição e na passividade do estudante. É indispensável repensar a função do educador e da escola, incorporando a tecnologia de forma intencional, crítica e articulada, de modo a potencializar a participação ativa, a problematização e a construção coletiva do conhecimento.

O alerta é pertinente, pois evidencia que a inovação não se encontra nas ferramentas em si, mas na forma como elas são apropriadas dentro de uma concepção pedagógica crítica e reflexiva. Assim, a tensão epistemológica reside justamente na disputa entre conceber as metodologias ativas como caminhos para a emancipação ou como práticas adaptadas à lógica da eficiência e do mercado.

Além disso, há uma tensão entre a universalização do discurso e a necessidade de contextualização. Embora as metodologias ativas sejam defendidas como aplicáveis em diferentes cenários, sua eficácia depende das condições materiais e culturais de cada realidade. Ao ignorar essas particularidades, corre-se o risco de impor modelos pedagógicos homogêneos, desconsiderando a diversidade de sujeitos e contextos que compõem a escola. Nessa perspectiva, Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 47) ressalta:

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

> Não há epistemologias neutras ou universais. Todo conhecimento é situado e, portanto, todo projeto pedagógico que se pretenda transformador deve reconhecer e dialogar com as condições históricas e culturais concretas em que se inscreve. A escola e a universidade não podem ignorar que produzem saberes em circunstâncias particulares, sob determinadas relações de poder, e que tais saberes só ganham relevância quando reconhecem sua vinculação com o contexto. Assim, o caráter emancipador da educação depende de sua capacidade de articular diversidade, memória e experiência coletiva, superando pretensões de neutralidade ou universalidade abstrata.

Essa compreensão reforça a urgência de uma abordagem crítica que vá além da mera aplicação técnica, reconhecendo que as metodologias ativas apenas adquirem legitimidade e relevância quando dialogam com o contexto em que se inserem. Isso implica considerar as condições históricas, sociais e políticas que moldam a prática educativa, integrando saberes locais, valorizando a diversidade cultural e acolhendo as práticas comunitárias como fontes legítimas de conhecimento. Somente nessa articulação é possível evitar reducionismos e construir experiências pedagógicas que sejam, de fato, significativas e transformadoras.

Por fim, cabe destacar que essas tensões não devem ser vistas apenas como obstáculos, mas como oportunidades de reflexão e reinvenção. O reconhecimento dos limites e contradições que atravessam as metodologias ativas abre espaço para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, contextualizadas e coerentes com os princípios de uma educação democrática. Dessa forma, ao invés de negar as tensões, é preciso assumi-las como constitutivas do processo educativo, compreendendo que é na dialética entre fundamentos e críticas, tradição e inovação, técnica e reflexão, que se forja a potência transformadora das metodologias ativas.

4.3 Perspectivas de (con)fusão

A reflexão sobre as metodologias ativas não se encerra em seus fundamentos ou nas críticas que problematizam sua implementação; ela se expande em direção a um horizonte de (con)fusão epistemológica, entendido como espaço de diálogo, hibridização e reinvenção de saberes. Nesse campo, diferentes tradições teóricas não apenas se encontram, mas se reconfiguram mutuamente, dando origem a práticas pedagógicas híbridas que não podem ser enquadradas em categorias rígidas. A ideia de (con)fusão, portanto, não remete a um amálgama acrítico, mas a um processo criativo em que a tensão entre perspectivas se transforma em potência pedagógica.

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.18, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

Essas fusões tornam-se particularmente evidentes quando se observa a convergência entre epistemologias críticas, como a de Freire, e abordagens contemporâneas que incorporam tecnologias digitais e linguagens multimodais. De um lado, a pedagogia do diálogo e da problematização garante densidade crítica; de outro, a mediação tecnológica amplia possibilidades de interação e de acesso ao conhecimento. Essa articulação pode favorecer novas formas de aprendizagem, desde que o uso da tecnologia não substitua o compromisso político e ético da prática educativa. Como sublinha Morin (2011, p. 56):

> O conhecimento deve ser pertinente, e para ser pertinente deve situar toda informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente, pois perde a sua força explicativa quando desconectado das relações que o constituem. Apenas quando inserido em uma rede de significados mais ampla, o saber permite compreender a realidade em sua profundidade, estimulando uma visão crítica e integrada do mundo. É essa articulação que possibilita ao sujeito lidar com a incerteza e com a complexidade da experiência humana.

Esse pensamento reforça que a fusão de diferentes perspectivas não deve ser compreendida como uma simples sobreposição mecânica de técnicas ou teorias, mas como um processo de integração crítica e reflexiva, no qual cada abordagem é ressignificada em diálogo com as demais. Trata-se de reconhecer que as metodologias ativas só alcançam sua verdadeira potência quando articuladas à complexidade da vida social e cultural, respondendo às demandas concretas dos sujeitos e evitando reducionismos que empobreçam sua dimensão formativa.

Outro aspecto relevante das perspectivas de (con)fusão é a possibilidade de diálogo entre epistemologias do Norte e do Sul Global. A tradição eurocêntrica, que por muito tempo pautou o pensamento pedagógico, pode ser tensionada quando confrontada com saberes locais, comunitários e ancestrais. Ao incorporar práticas de educação popular, narrativas orais e experiências culturais diversas, as metodologias ativas deixam de ser apenas um discurso de inovação importado e passam a constituir um espaço de resistência e de valorização da diversidade. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 47) defende:

> Não há conhecimento universal. Há conhecimentos locais, situados, que podem se articular em redes de tradução recíproca, sem que um apague ou subsuma o outro. Essa articulação deve ser construída a partir do reconhecimento da diversidade epistêmica, permitindo que diferentes formas de saber coexistam, dialoguem e se complementem. Trata-se de superar a

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.18, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

> lógica da hierarquização entre ciência e outros saberes, acolhendo a pluralidade como elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas transformadoras e inclusivas.

Essa visão abre caminho para práticas pedagógicas que reconhecem a pluralidade epistemológica e rejeitam modelos homogêneos de ensino, transformando a escola em um território vivo de encontros interculturais. Nesse espaço, ciência, cultura e saberes populares não se anulam, mas se entrelaçam em relações de complementaridade, possibilitando a valorização da diversidade de vozes e experiências. Ao articular diferentes formas de conhecimento, a escola assume seu papel de mediadora de diálogos críticos, em que o aprendizado ultrapassa os limites do currículo tradicional e se conecta às realidades concretas dos sujeitos, ampliando o sentido formativo da educação.

As perspectivas de (con)fusão também se manifestam em experiências que articulam metodologias distintas, como aprendizagem baseada em problemas, projetos interdisciplinares e gamificação, integrando elementos de diversas abordagens para responder às especificidades de cada contexto educativo. A fusão de linguagens e de práticas pedagógicas, quando realizada de forma crítica, rompe com dicotomias artificiais entre tradição e inovação, mostrando que o novo pode dialogar com o já existente, ressignificando-o.

Cabe, contudo, destacar que a fecundidade das (con)fusões depende da postura ética e política dos educadores. A ausência de reflexão crítica pode transformar o hibridismo em mera colagem de técnicas, destituídas de sentido. Mas quando as práticas são guiadas por uma epistemologia comprometida com a emancipação, abrem-se caminhos para a construção de uma educação plural, democrática e profundamente humana. Como lembra Freire (2020, p. 45):

> Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. A prática pedagógica, portanto, não pode ser entendida como transmissão unilateral de conteúdos, mas como processo de troca recíproca, no qual educador e educando aprendem juntos. É nesse movimento de partilha, mediado pela realidade concreta e pelos desafios históricos, que se constitui a verdadeira prática educativa, marcada pelo compromisso ético, pela criticidade e pela transformação social".

Essa afirmação evidencia que a verdadeira potência das metodologias ativas reside em sua habilidade de articular diferentes saberes em processos coletivos, nos

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

quais o conhecimento é construído de forma dialógica e colaborativa. Mais do que simples estratégias didáticas, essas práticas permitem ressignificar a experiência educativa, tornando-a mais próxima da realidade dos sujeitos e mais comprometida com a diversidade cultural e social. Ao favorecer a produção de novos sentidos para a aprendizagem, as metodologias ativas contribuem para uma educação que ultrapassa o tecnicismo e se afirma como espaço de transformação, criatividade e emancipação.

Em síntese, as perspectivas de (con)fusão das metodologias ativas apontam para um campo em constante reinvenção, no qual fundamentos, críticas e práticas se entrelaçam de maneira criativa e complexa. Ao assumir esse horizonte, a educação se afasta de reducionismos e se aproxima de sua função maior: formar sujeitos capazes de dialogar com a diversidade, enfrentar contradições e construir coletivamente projetos de transformação social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito analisar as metodologias ativas em três dimensões complementares: seus fundamentos epistemológicos, os contrapontos críticos que tensionam sua aplicação e as possibilidades de (con)fusão entre diferentes tradições de pensamento. Partindo da compreensão de que tais práticas não podem ser reduzidas a técnicas isoladas, buscou-se evidenciar que sua legitimidade depende de uma sólida base teórica, de uma análise crítica de suas limitações e de uma abertura à hibridização epistemológica.

Retomando o objetivo central, a investigação permitiu identificar que as metodologias ativas se alicerçam em referenciais que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, defendendo a experiência, a interação social e o diálogo como princípios orientadores. Ao mesmo tempo, revelou-se que tais metodologias enfrentam obstáculos significativos quando transplantadas para realidades escolares marcadas por currículos inflexíveis, desigualdades estruturais e condições precárias de trabalho docente. Nessa perspectiva, confirmaram-se as hipóteses de que o entusiasmo pedagógico não é suficiente para garantir a efetividade dessas práticas, sendo imprescindível situá-las em contextos concretos.

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

Os resultados também apontaram que as metodologias ativas só alcançam sua potência transformadora quando entendidas como práticas abertas e em constante reinvenção. A ideia de (con)fusão epistemológica demonstrou-se especialmente fecunda, na medida em que permite compreender o entrelaçamento de tradições distintas, de saberes acadêmicos e populares, de linguagens tecnológicas e culturais. Essa pluralidade não elimina as tensões, mas as reconhece como parte constitutiva da educação, transformando-as em oportunidade de criação pedagógica.

As contribuições deste trabalho residem, portanto, na oferta de uma leitura mais densa e crítica das metodologias ativas, afastando-as de interpretações reducionistas que as apresentam como soluções universais e destacando sua complexidade como campo epistemológico plural. O estudo confirma que seu valor não está em fórmulas prontas, mas em sua capacidade de provocar reflexão, estimular práticas contextualizadas e fomentar uma educação comprometida com a emancipação humana.

Por fim, destaca-se que o debate aqui desenvolvido abre espaço para investigações futuras. Recomenda-se que novas pesquisas explorem a relação entre metodologias ativas e inclusão educacional, diversidade cultural e justiça social, a fim de aprofundar a compreensão de como essas práticas podem contribuir para a construção de escolas mais democráticas e críticas. Ao reconhecer seus fundamentos, enfrentar suas limitações e valorizar suas (con)fusões, a educação poderá avançar para além de modismos e consolidar práticas pedagógicas mais consistentes, coerentes e transformadoras.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

DEWEY, John. *Democracia e educação: uma introdução à filosofia da educação*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/887srv56

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VALENTE, José Armando. *Metodologias ativas e formação de professores: aprendizagem baseada em problemas*. Campinas: Papirus, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.