



# METODOLOGIAS ATIVAS EM EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO PROTAGONISMO EM ADOLESCENTES: UMA INVESTIGAÇÃO TEÓRICA

## ACTIVE METHODOLOGIES IN EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF PROTAGONISM IN TEENAGERS: A THEORETICAL INVESTIGATION

### ARTIGO

**Aline Albuquerque Cirimbelli Souza<sup>1</sup>**  
Universidade de Taubaté - UNITAU  
E-mail: [aline.cirimbelli97@gmail.com](mailto:aline.cirimbelli97@gmail.com)

**Cláudio Gonçalves Mendes Galiotto**  
Universidade de Taubaté - UNITAU  
E-mail: [claudiomendesgaliotto@gmail.com](mailto:claudiomendesgaliotto@gmail.com)

**Débora Inácia Ribeiro**  
Universidade de Taubaté - UNITAU  
E-mail: [deborari@hotmail.com](mailto:deborari@hotmail.com)

Editor deste número da RECS:  
Dr. João Batista Lopes da Silva  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
e-mail: [revistaedu@unemat.br](mailto:revistaedu@unemat.br)

### RESUMO

Considerando a adolescência como um período marcado pela dúvida e pelos conflitos, faz-se necessário questionar e refletir a respeito do papel do ambiente escolar e dos processos de educação para estes jovens, considerando uma nova possibilidade de atuação a qual este adolescente se sente verdadeiramente pertencente e ativo. As metodologias ativas de ensino, as quais têm por premissa básica tornar o educando protagonista de seu próprio processo, permitem uma compreensão estrutural acerca do problema apresentado e possibilidades de atuação para garantir a educação centrada no jovem e em seu respectivo desenvolvimento. Com este propósito, o artigo que se apresenta tem como objetivo analisar a relação entre metodologias ativas em educação e o desenvolvimento do protagonismo em adolescentes por meio de uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratória e de abordagem qualitativa. A partir das análises realizadas foi possível identificar que as metodologias que priorizam a elaboração de grupos e discussões em sala obtêm resultados significativos no que diz respeito à aprendizagem de adolescentes, permitindo que este conheça tanto a si mesmo quanto seu processo de ensino-aprendizagem.

**Descritores:** Adolescentes. Metodologias Ativas. Tópicos em Educação.

### ABSTRACT:

*Considering adolescence as a period marked by doubt and conflict, it is necessary to question and reflect on the role of the school environment and education processes for these young people, considering a new possibility of action to which this adolescent feels truly belonging and active. Active teaching methodologies, whose basic premise is to make the student the protagonist of their own process, allow for a structural understanding of the problem presented and possibilities for action to guarantee education centered on the young person and their respective development. With this in mind, the aim of this article is to analyze the relationship between active methodologies in education and the development of protagonism in adolescents by means of an exploratory bibliographical study with a qualitative approach. Based on the analyses carried out, it was possible to identify that methodologies that prioritize the development of groups and classroom discussions achieve significant results in terms of adolescent learning, allowing adolescents to get to know both themselves and their teaching-learning process.*

**Keywords:** Adolescents. Active Methodologies. Topics in Education.



## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo parte de reflexões elaboradas em um seminário apresentado na disciplina “Tópicos em Educação” do curso de mestrado em “Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais”, da Universidade de Taubaté. Esta disciplina tem como objetivo contribuir na compreensão dos aspectos que envolvem a educação formal e não formal, analisar e debater temas inclusos no cenário das políticas educacionais, refletir sobre as ações cotidianamente exercidas no contexto escolar, pontuado pela sua diversidade de situações e grupos humanos, analisado na sua essência enquanto espaço de interações, aprendizagem e desenvolvimento.

Dentro deste contexto, destaca-se a utilização das metodologias ativas em educação como práticas pedagógicas inovadoras que reposicionam a relação de ensino-aprendizagem, colocando o foco no aluno, em contraste com a educação tradicional que é mais centrada no professor e na memorização de informações. O fato delas serem caracterizadas como ativas está relacionado com a aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem (Valente *et al.*, 2017).

Como bem nos aponta Ferretti *et al.* (2004), atualmente a ênfase no protagonismo permeia tanto o eixo de gestão quanto o eixo curricular da reforma do ensino médio, sendo este conceito, de acordo com os autores, reconhecidamente fluído e multifacetado, carregado de significado pedagógico e político, o que o torna um potencial catalisador de conflitos e, portanto, um fértil objeto de estudo.

Ainda de acordo com estes autores, a importância do estudo do protagonismo também está associada com os elementos centrais das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Brasil, 1998), especialmente no que se refere à educação para a cidadania e a necessidade de uma pedagogia mais ativa onde o foco passa a ser o jovem, cabendo ao professor mais a função de orientar do que de ensinar, conclui os autores.

Percebe-se, portanto, uma tendência mais alinhada com as metodologias ativas de educação que potencializam situações de aprendizagem com uma proposta educacional mais libertadora.

Neste sentido e de acordo com Menezes e Santiago (2014), a concepção freireana de educação, na qual as finalidades, os conteúdos, as ações estão articuladas para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos contribuiu na orientação das políticas curriculares, construindo um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social.

O pensamento de Paulo Freire (2000) faz então uma crítica ao modelo tradicional de ensino, ao modelo de educação bancária, onde os estudantes são vistos como depósitos de conhecimentos a serem preenchidos pelo saber exclusivo do professor.

Seguindo esta linha de pensamento onde o aluno passa a ser o centro do processo educativo e inserido numa pedagogia transformadora, o presente artigo pretende fazer um recorte na fase da adolescência, que é um período de intensas mudanças físicas, cognitivas e psicossociais.

Nesta fase de desenvolvimento, não só o corpo muda, mas também a forma de pensar, assumindo contornos mais abstratos e hipotéticos. Os sentimentos, de acordo com Papalia *et al.* (2006) mudam sobre quase tudo e todas as áreas de desenvolvimento convergem à medida que os adolescentes confrontam sua principal tarefa: firmar uma identidade.

Neste processo de construção de identidade, é importante sublinhar o contexto educacional de fracasso escolar no qual está inserido o adolescente. De acordo com Patto (1999), o fracasso escolar decorre de questões políticas, econômicas, sociais, históricas e também das condições de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que, quando falamos de escola, falamos de padrões, de hábitos e papeis a desempenhar que não são neutros, falamos de um espaço que organiza o seu cotidiano de trabalho, afirma referenciais de normalidade, de certo e errado, de “quem sabe” e de “quem não sabe e deve aprender”, de “como se deve se comportar” (Souza *et al.*, 2013). Percebe-se que este modelo de escola deixa pouco espaço ou até mesmo nenhum espaço para a criatividade, para o livre sonhar, para o maravilhar-se, para a autonomia e o protagonismo.

É nesse ambiente de insuficiência e fracasso social e escolar que se formam as

subjetividades de nossos adolescentes. Neste sentido, justifica-se esta pesquisa que coloca a seguinte questão norteadora: qual a relação entre as metodologias ativas em educação e o desenvolvimento do protagonismo em adolescentes?

Para responder esta questão, o artigo tem como objetivo principal realizar uma investigação teórica sobre a relação entre metodologias ativas em educação e o desenvolvimento do protagonismo em adolescentes. Ele ainda pretende trazer subsídios teóricos para compreender a necessidade da utilização de metodologias ativas, além de evidenciar a importância de superar a educação tradicional bancária e caracterizar o adolescente como protagonista em seu processo de aprendizagem.

O artigo está organizado da seguinte forma: o tópico do referencial teórico está dividido em três subseções, sendo elas “Adolescer é aprender”; “A educação bancária” e “Protagonismo Juvenil”. Em seguida está o tópico do método, o qual descreve a metodologia utilizada na presente pesquisa. Na sequência, apresenta-se a discussão dos resultados, que aborda uma articulação entre o referencial apresentado e as metodologias ativas aplicadas e, por fim estão as considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 ADOLESCER É APRENDER

Ser adolescente é estar em crise. Seja pelo corpo em constante transformação, seja pela psique desenvolvendo novas formas de abstração e pensamento acelerado, seja confrontando a família ou pela busca da própria identidade. Sendo assim, é evidente que os processos de aprendizagem também se dão em meio a esse turbilhão de novas emoções e experiências e, portanto, exige um outro tato dos educadores.

O adolescente, além de viver tantas transformações em todos os aspectos individuais, também precisa encontrar seu lugar no mundo e na sociedade. Em um primeiro momento é possível observar, portanto, uma maior modificação corporal e posteriormente uma mudança comportamental, de maneira que o adolescente precisa se distanciar de tudo que já conhece com o objetivo de encontrar aquilo que realmente lhe gera interesse e identificação (Pereira, 2017).

Pensando nas mudanças decorrentes do processo de adolescer, é importante ressaltar a participação ativa da autoestima. A autoestima está diretamente relacionada com a capacidade de o indivíduo se desenvolver e aprender novas habilidades, posto que quanto mais edificada está, mais a pessoa se sente motivada a continuar. Essa relação em se tratando de adolescentes, porém, merece atenção. Considerando a perda e o luto pelo corpo infantil, a autoestima de um jovem entre 12 e 17 anos é, frequentemente, abalada (Campeiz; Aragão, 2013).

Por esta razão, a autoestima de adolescentes deve ser uma das preocupações dos educadores, a fim de que se possa pensar e elaborar estratégias e técnicas de intervenção que valorizem esse processo. Sendo o ambiente escolar, além do ambiente familiar, um local onde se conhece normas e valores, é interessante que se dê de maneira afetiva e, portanto, significativa, a fim de que o jovem não tenha sua autoestima prejudicada pelo ambiente escolar (Campeiz; Aragão, 2013). Para tal, uma das estratégias é permitir a expressão livre dos jovens, permitindo o reconhecimento de si e, por conseguinte, a construção da identidade.

Outro fator marcante na adolescência e que influencia diretamente na educação é a constante busca por pertencimento. Portanto, o jovem vivencia o afastamento de todas as figuras adultas e busca por seus semelhantes, iniciando sua jornada individual a fim de encontrar seu Eu. O adolescente perde-se e encontra-se múltiplas vezes até encontrar um grupo que efetivamente se sente membro, e tal processo tem como preço a reflexão – muitas vezes inconsciente – sobre condutas, pensamentos e ideias que precisa abandonar em prol de viver integralmente sua nova fase do desenvolvimento (Pereira, 2017).

Essa constante necessidade por fazer parte de um grupo reflete diretamente o processo de aprendizagem do adolescente, pois frequentemente é cobrado do aluno que se isole para realizar atividades e, apesar do isolamento também ser importante nessa fase, é necessário respeitar a necessidade do adolescente de estar cercado de pessoas as quais se identifica, pois, esse vínculo permitirá um melhor desenvolvimento de sua própria identidade.

Ainda a esse respeito, a pesquisa de Cunha *et al.* (2020) demonstra, a partir de um

estudo qualitativo com cinco grupos focais, quais fatores facilitam e dificultam a aprendizagem dos jovens na perspectiva dos próprios adolescentes. O fato desta pesquisa ter sido realizada com os estudantes e não com os professores se mostra, por si só, bastante interessante, posto que a pesquisa segue a premissa do jovem protagonista, o jovem na posição ativa dentro do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, revelando uma tentativa de superação da educação bancária, proposta por Paulo Freire em sua célebre obra “Pedagogia do Oprimido”, a qual será abordada na seção seguinte.

A pesquisa supracitada, portanto, buscou identificar tanto os facilitadores quanto dificultadores da aprendizagem de acordo com os jovens estudantes e os resultados demonstram, como já fora abordado, a necessidade de contato e de pertença dos jovens. Fora citado como componente facilitador para os adolescentes a possibilidade de trabalhos em grupo, a fim de que se interaja mais com outros colegas, desde que o educador consiga manejar a situação promovendo um ambiente de produtividade sem dispersão (Cunha *et al.*, 2020).

Esse dado corrobora com a ideia trazida pela autora Pereira (2017) quanto a necessidade de se observar o desenvolvimento biopsicossocial dos adolescentes, posto que a esfera social é tão importante quanto a física e a psíquica. Desta maneira, pode-se perceber a relevância de promover grupos e, principalmente, acolhimento dentro destes grupos, a fim de que o jovem identifique o ambiente escolar como passível de desenvolvimento. Aqui os alunos vivenciam uma experiência de aprendizagem colaborativa, expressando mais uma vez a posição ativa dos adolescentes neste processo.

Além disso, a pesquisa também demonstrou que os jovens se sentem confortáveis com aulas fora da classe – como, por exemplo, em contato com a natureza – e também apreciam aulas as quais os professores são mais interativos, alicerçando a ideia de que há espaço para superação da educação bancária, onde apenas o professor fala e os alunos escutam. Para os jovens, é mais estimulante se os educadores interagem e os colocam na discussão, a fim de que a aprendizagem seja mais significativa. Para além da discussão em sala, também se mostrou importante nessa pesquisa o espaço que os professores fornecem para os adolescentes se expressarem, de maneira que podem se manifestar sem medo de punição ou métodos coercitivos, promovendo o respeito mútuo entre professor e aluno (Cunha *et al.*, 2020).

Desta maneira, é possível perceber uma necessidade por parte dos jovens no que diz respeito a acolhimento, possibilidade de expressão, identificação e manifestação de ideias/opiniões. Portanto, o ambiente escolar é crucial para o processo de amadurecimento deste adolescente, considerando que ela pode (e deve) fornecer a ele o ambiente seguro e afetivo que ele precisa para atravessar esse momento de crise sem grandes prejuízos sociais e emocionais.

## 2.2 A EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Se temos hoje uma tentativa de metodologias ativas, que por si só trazem a ideia de colocar o educando como sujeito ativo e seu processo, é para superar a visão de educação previamente estabelecida desde os tempos modernos. Estamos falando aqui da concepção de educação retrógrada e ineficaz tão bem descrita por Freire (1970): a educação bancária. Ineficaz no sentido de não promover liberdade ou criticidade no pensamento acerca de fenômenos sociais e individuais, a qual supostamente deveria ser a preocupação primeira de qualquer relação educador-educando.

Dentro de uma concepção bancária, como o próprio nome sugere, existe uma perda constante da autonomia do sujeito em detrimento de receber conteúdo estabelecido por uma terceira pessoa. Portanto, o educando tem sua psique e seu corpo violados e negados para que outra pessoa possa ditar-lhe aquilo que é certo e aquilo que é errado a partir de perspectivas individualistas e que não necessariamente representam a realidade crítica dos fenômenos. Dessa maneira, indivíduos vistos como meros objetos têm sua capacidade de interpretar a realidade negada (Brighente; Mesquita, 2016).

Frequentemente passamos por processos de negação do nosso próprio corpo, e a educação bancária é apenas mais uma forma de reafirmar essa negação, posto que nega o corpo do educando. “Depositar” conteúdo nas cabeças de crianças, adolescentes e até mesmo adultos é negar a participação ativa deste sujeito dentro do seu processo de ensino-aprendizagem e, além disso, também é negar a existência desse sujeito dentro de seu meio

social. Ora, se não pode pensar criticamente quanto à realidade que o cerca, se é preciso aceitar o conteúdo despejado, então estamos negando essa subjetividade e, portanto, negando sua participação social (Brighente; Mesquita, 2016)

Dentro do cenário escolar tem-se a premissa básica de “docilizar o corpo”, tornar o sujeito passivo para que a transferência de conteúdo ocorra sem maiores dificuldades e contratempos. Entretanto, esse corpo docilizado também é um corpo punido, posto que não há possibilidade de expressão e manifestações (Freire, 1970). Em longo prazo, educadores que se ocupam em docilizar o sujeito o está preparando para pertencer a uma massa igualmente docilizada, completando o ciclo perfeito do modo de produção capitalista: todos padronizados realizando suas tarefas sem questionar.

Todo esse processo de negação e punição do corpo do jovem estudante tem, como subterfúgio, a necessidade de se manter uma turma disciplinada e obediente. Em nome da ordem rejeita-se o sujeito a partir da desvalorização de sua subjetividade, posto que o aluno “bom” e “obediente” é aquele que segue as regras e as normas escolares sem questionamentos e sem grandes alardes e, portanto, não “desafia” a autoridade do professor. Entretanto, essa proibição velada de se expressar e manifestar emoções, sentimentos e pensamentos quanto a fala de um educador gera, concomitantemente, uma anulação das próprias emoções (Brighente; Mesquita, 2016).

É neste cenário que a educação bancária é opressora, pois não abre espaços para o diálogo e não aceita nada que esteja fora do *currículum* estipulado para determinado tipo de conteúdo, mesmo que comentários e apontamentos de educandos possa ser – e frequentemente são – enriquecedor para o desenvolvimento do processo de aprender. É uma prática que busca, sobretudo, determinar ao sujeito o que ele deve fazer e como deve responder, de maneira que também determina como ele deve se comportar e pensar. Como aponta Freire (1970) em sua obra, é uma educação que visa única e exclusivamente adaptar os indivíduos ao mundo em que estão inseridos.

As autoras Brighente e Mesquita (2016) apontam até para um aspecto interessante das unidades escolares: a estrutura física. Ao se observar e analisar a estrutura física de escola, sobretudo as mais antigas e tradicionais, vê-se as cercas, os muros altos para impedir a evasão de alunos, a presença de um sinal que determina o final de um período e início de outro, as fileiras devidamente estruturadas para garantir que nenhum aluno olhe para o lado e, se olhar, o professor possa puni-lo devidamente, dentre tantas outras características que demonstram uma constante necessidade social em dominar corpos.

A educação bancária tem, portanto, o imperativo metodológico de ditar exatamente ao sujeito aquilo que ele deve saber e conhecer sobre o mundo, com o objetivo de massificar a subjetividade humana, de maneira a oprimir e renegar ao sujeito sua própria existência. É, portanto, a prática pedagógica da resposta pronta e resultados solidificados, é a cultura em que o educador diz: “apesar de o seu resultado ter dado o mesmo que o meu, seu método de realizar não foi o que ensinei e, portanto, está errado”.

Neste sentido, as metodologias ativas aparecem atualmente com o propósito de devolver ao sujeito sua autonomia e capacidade de pensamento crítico, retomando a possibilidade – e necessidade – de assumir seu papel enquanto sujeito de si, livre para questionar e criticar e devolvendo a educação sua essência: a liberdade.

## 2.3 PROTAGONISMO JUVENIL

Quando se fala em protagonismo uma das representações mais comuns que pode surgir em nossas mentes está associada ao cinema, ao teatro, aos atores que desempenham esse papel, como o protagonista, ou a protagonista de um filme, de uma novela, de uma série, ou seja, aquela personagem que representa o papel principal de uma história, que ocupa o papel central no desenrolar de uma trama.

É comum também pensar no protagonismo em nossas ações do dia a dia, com o propósito de assumir o papel principal da vida, seja na família, na profissão, em nossas decisões. O termo protagonismo assume aqui um sentido de autonomia, de responsabilidade, e até mesmo de um certo domínio sobre nossas ações, atitudes e comportamentos.

Como bem nos aponta Stamato (2008), a maioria dos estudos sobre protagonismo juvenil se inicia com o resgate de sua origem etimológica, justamente pela característica polissêmica do termo e sua ampla utilização no senso comum.

Esta autora traz em sua tese de doutorado intitulada “Protagonismo Juvenil: Uma

práxis sócio-histórica de resignificação da juventude”, um olhar sobre a origem do termo, o qual destacam-se aqui os seguintes: a palavra protagonista é derivada do grego *protagnistés*, que se refere ao ator principal no teatro grego ou que ocupa papel central em um acontecimento. Ela também menciona a definição trazida pelo Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa: “o primeiro ator do drama grego, a personagem de uma peça teatral, de um filme, de um romance; pessoa que ocupa o primeiro lugar num acontecimento” (Stamato, 2008, p. 58).

A autora conclui que, de fato, a visão que mais aparece nos estudos sobre protagonismo é a que advém do teatro grego e que define o protagonista como aquele que ocupa o papel central nos acontecimentos e que com sua atuação define os rumos da história.

Quando se associa o protagonismo ao termo juvenil, pode-se, num primeiro momento então pensar no jovem que ocupa o papel central dos acontecimentos no palco de sua vida, que define os rumos de sua história, de suas ações, que é participante e ativo em sua formação e na transformação da sociedade.

No entanto, Stamato (2008) problematiza que esta atuação juvenil não ocorre por si, ou seja, não ocorre de forma espontânea, natural e em função apenas do ingresso na juventude. A autora afirma que esta atuação resulta de um processo, por meio do qual o jovem se torne capaz de ser não apenas um mero ator social, mas, conclui a autora, um ator que questione, intervenha consciente e criticamente em sua vida e na sociedade.

Em uma revisão bibliográfica sobre o termo protagonismo dos jovens/alunos, Ferretti *et al.* (2004) concluíram que apesar deste conceito possuir diferentes interpretações, vários autores vinculam o protagonismo à formação para a cidadania. Desta forma, afirmam os autores, que “ação cidadã” e/ou a “preparação para tal tipo de ação” constituem o cimento semântico que une as diferentes expressões que discutem o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e político.

Nesta perspectiva, e resgatando o que diz Paulo Freire (2000) sobre o ambiente escolar, onde ele afirma que este pode-se constituir num dos espaços fundamentais aos seres humanos exercitarem as práticas de emancipação individual e coletiva, faz-se necessário então situar o processo de se tornar um jovem protagonista no âmbito da educação.

Dentro dessa linha de raciocínio é importante ressaltar que, a escola, como espaço das relações pedagógicas e psicossociais, é um importante elemento estruturante do psiquismo para o adolescente e para a formação de sua subjetividade. É no ambiente escolar que se materializa o direito à educação, é na escola onde ocorre a socialização, a troca de valores culturais e de experiências entre os jovens (Souza *et al.*, 2013).

De acordo com estes autores, quando falamos de escola, falamos de padrões, de hábitos e papéis a desempenhar que não são neutros, falamos de um espaço que organiza o seu cotidiano de trabalho, afirma referenciais de normalidade, de certo e errado, de “quem sabe” e de “quem não sabe e deve aprender”, de “como se deve se comportar” (Souza *et al.*, 2013). Percebe-se que este modelo de escola deixa pouco espaço ou até mesmo nenhum espaço para a criatividade, para o livre sonhar, para o maravilhar-se, para a autonomia e o protagonismo.

Nesta perspectiva da educação, Antonio Carlos Gomes da Costa, é um autor que relaciona o protagonismo à educação e o concebe como um método de trabalho cooperativo fundamentado na pedagogia ativa e democrática: “cujo foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais” (Costa, 1991, p. 53-54).

Também é importante ressaltar, conforme Ferretti *et al.* (2004), a ênfase que o protagonismo juvenil vem ganhando tanto no que diz respeito ao eixo de gestão, quanto ao eixo curricular da reforma do ensino médio.

Sendo assim, o aluno passa a ser o centro do processo educativo, inserido numa pedagogia transformadora e dentro de metodologias que favoreçam e possibilitem a sua livre expressão, como por exemplo as metodologias ativas na educação que serão abordadas a seguir.

### 3 MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, de caráter exploratória, e que tem como objetivo principal realizar uma investigação teórica sobre a relação entre metodologias

ativas na educação e o desenvolvimento do protagonismo em adolescentes. Ela ainda pretende trazer subsídios teóricos para compreender a necessidade da utilização de metodologias ativas na educação, além de evidenciar a importância de superar a educação bancária e tradicional e caracterizar o adolescente como protagonista em seu processo de aprendizagem.

Como pesquisa qualitativa preocupa-se, de acordo com Gerhardt *et al.* (2005), com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para os autores, citando Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ainda de acordo com Gerhardt *et al.* (2005), o material básico da investigação qualitativa é a palavra que expressa o cotidiano, tanto no nível das relações quanto dos discursos. O foco é a experiência humana vivida e, portanto, centra-se no fenômeno subjetivo.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, ou seja, a maneira pela qual obtém-se os dados necessários para a elaboração da pesquisa, o artigo possui como delineamento a pesquisa bibliográfica, que visa a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, internet, colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa (Prodanov; Freitas, 2013). Este também é o procedimento para a coleta de dados.

Como pesquisa de nível exploratório, o objetivo deste trabalho está de acordo com Gil (2008), que é o de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer, conforme o autor citado, que estas pesquisas se interessam por considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado e têm como finalidade principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

#### **4 ANÁLISE DE RESULTADOS**

O discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem, como bem nos apontam Ferretti *et al.* (2004), data no Brasil, dos anos 20 e 30 do século passado, quando o pensamento de Dewey, pautado no aprender fazendo, em experiência com potencial educacional, foi adotado por diversos teóricos da educação.

De acordo Morán (2015), o próprio Dewey (1950), e também Freire (2000), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, enfatizam há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele.

Este autor afirma que quanto mais próximos da vida, melhor. Para ele, as metodologias ativas são, portanto, pontos de partida para avançar para processos mais profundos de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas (Morán, 2015).

Para Morán (2015) se queremos que os alunos sejam proativos, se queremos que eles sejam mais ativos e participativos no processo de aprendizagem, precisamos adotar metodologias em que eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com a utilização de materiais relevantes e que possibilitem novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Ainda em relação aos materiais, o autor destaca que estes precisam ser estimulantes, impressos ou digitais; precisam ser acompanhados de desafios, atividades, histórias, jogos que realmente, conclui o autor, mobilizem os alunos, em cada etapa, que lhes permitam caminhar em grupo, de forma colaborativa e sozinhos, de forma personalizada, utilizando as tecnologias mais adequadas e possíveis em cada momento (Morán, 2015).

No contexto atual, de avanço da tecnologia, das mídias digitais, do ensino híbrido, da facilidade de acesso à informação, o sentido da escola e da metodologia pedagógica é cada vez mais esvaziado pelos alunos.

O modelo tradicional de ensino baseado em práticas pedagógicas centradas na fala do professor, na leitura do livro e na passividade do estudante, que apenas responde às questões que lhe foram solicitadas, como afirmam Bacich e Morán (2018) precisa ser

repensado por professores e profissionais da educação.

De acordo com os autores, que organizaram o livro “Metodologias ativas para uma educação inovadora, este tipo de prática aponta a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes de hoje, cujas expectativas, concluem os autores, são diferentes do que expressavam as gerações anteriores (Bacich; Morán, 2018).

Os autores exploram neste livro muitos métodos associados às metodologias ativas em linha ao pensamento de Paulo Freire (2000), sobre a educação dialógica, participativa e conscientizadora, que se desenvolve por meio da problematização da realidade, na sua apreensão e transformação. Dentre elas, os autores citam: a sala de aula invertida, a sala de aula compartilhada, aprendizagem por projetos, contextualização da aprendizagem, programação, ensino híbrido, *design thinking*, criação de jogos, entre outros (Bacich; Morán, 2018).

A utilização deste tipo de metodologia, conforme Dias e Volpato (2017), pode favorecer a autonomia do educando, favorecendo a curiosidade, estimulando na tomada de decisões individuais e coletivas, provenientes das atividades oriundas da prática social e em contextos do aluno.

Em uma revisão integrativa realizada por Paiva *et al.* (2016) que analisou a proposta das metodologias ativas de ensino-aprendizagem em diferentes contextos constatou que os cenários de uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem abrangem desde a Educação Básica até a Educação Superior e nesta predomina a área de saúde.

Um outro estudo realizado em 2011 por Berbel, já chamava a atenção para que as metodologias ativas pudessem causar um efeito seria necessário que os participantes do processo as assimilassem, no sentido de compreendê-las, de acreditar no seu potencial pedagógico e incluíssem uma boa dose de disponibilidade intelectual e afetiva, para trabalharem conforme a proposta, já que, conclui a autora, são muitas as condições do próprio professor, dos alunos e do cotidiano escolar que podem dificultar ou mesmo impedir esse intento.

Diesel *et al.* (2017) destacam que uma das principais preocupações de Paulo Freire, era o fato de os alunos serem estimulados a pensarem autonomamente e neste sentido, para ele, seria necessário transcender o modelo tradicional de ensino, pautado numa aprendizagem mecânica e numa postura passiva do estudante. As autoras, baseadas em Paulo Freire, concluem que a forma como os professores planejam suas aulas e as estratégias de ensino poderão favorecer o rompimento de uma sequência didática mecânica.

Neste sentido, as autoras pontuam que a ressignificação da sala de aula, enquanto espaço de interações entre os sujeitos históricos e o conhecimento, o debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, a proposição, continuam as autoras e a assunção de posição resultam, sem dúvida, de acordo com elas, em protagonismo e em desenvolvimento da autonomia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática “educação”, independente da abordagem, demanda uma visão ampliada e cuidadosa, de maneira que se reflita e abarque todas as nuances da prática educativa, sobretudo dentro do contexto escolar. Nessa perspectiva, o presente artigo buscou relacionar as possibilidades de atuação das metodologias ativas em educação e a adolescência, a fim de identificar a possibilidade de se relacionar esta fase do desenvolvimento com o possível protagonismo juvenil, colocando o adolescente no centro de seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a partir da apropriação de um método bibliográfico, foi possível identificar a relevância – e quase a urgência – de reposicionar o jovem como figura principal dentro de seu desenvolvimento, garantindo uma existência autônoma e libertadora, assim como a educação deve ser, superando a opressora educação bancária.

A partir da perspectiva libertadora que as metodologias ativas buscam, portanto, é possível refletir acerca das possibilidades destas no contexto dos jovens, uma vez que a adolescência é um período marcado por crises e conflitos. A constante busca pela construção identitária e pelo pertencimento em algum grupo são características que marcam esta fase e podemos destacar as estratégias ativas como atuantes nesse cenário, posto que prezam as

atividades em grupo e a aprendizagem colaborativa, de maneira que o jovem se vincula aos colegas para que todos possam “aprender a aprender” de maneira conjunta, promovendo, desta forma, a rede de apoio identitária que o jovem necessita.

Além disso, o protagonismo permite ao jovem também a possibilidade de se colocar no centro perante a sociedade em que está inserido, de maneira que o questionamento acerca de seu meio passa a ser inerente ao seu desenvolvimento ao invés de ser mais um jovem adequado devidamente às normas sociais, permitindo-lhe viver sua liberdade.

## 6 REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: **Ciências sociais e humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>. Acesso em: 09 nov 2022.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUITA, P. Paulo Freire: da *denúncia* da educação bancária ao *anúncio* de uma pedagogia libertadora, **Revista Pro-posições**, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov 2022.

CAMPEIZ, A. F.; ARAGÃO, A. S. Adolescentes, autoestima e o processo ensino-aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 3, p. 711–720, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v8i3.6593. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6593>. Acesso em: 15 nov. 2022

COSTA, A. C. G. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: Ministério da Ação Social: Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, 1991.

CUNHA, R. S.; RIBEIRO, L. M.; SEQUEIRA, C.; BARROS, R. A.; CABRAL, L.; DIAS, T. S. O que facilita e dificulta a aprendizagem? A perspectiva de adolescentes. **Revista Psicologia em Estudo**, v. 25, e46414, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/847WmgY3kpdX4JxMtvSzkXD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov 2022.

DIAS, S. R.; VOLPATO, A. N. **Práticas inovadoras em metodologias ativas. Florianópolis: Contexto Digital**, p. 36-48, 2017.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 9 nov 2022.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional, 1950.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. ML; TARTUCE, G. L. BP. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, p. 411-423, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CfWXW5h9BRT5twmQQhJpRnM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 nov 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GERHARDT, T. E.; LOPES, M. J. M.; ROESE, A.; SOUZA, A. A construção e a utilização do diário de campo em pesquisas científicas. **International Journal of Qualitative Methods**, 2005. Disponível em: <https://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/598/141>. Acesso em: 09 nov 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENEZES, M. G. D.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, 25, 45-62, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 nov 2022.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595>. Acesso em: 11 nov 2022.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999

PRODANOV, C. C.; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973.

SOUZA, M. P. R. D.; TAVERNA, C. S.; TADA, I. N.; FACCI, M. G.; GUZZO, R. S.; ROCHA, M. L.; GONZATTO, A. **Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013.

STAMATO, M. I. C. **Protagonismo juvenil: Uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude** (Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, Brasil) 2008.

VALENTE, J. A.; DE ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n52/1981-416X-rde-17-52-455.pdf>. Acesso em: 12 nov 2022.

---

i Sobre os autores:

**Aline Albuquerque Cirimbelli Souza** (<https://orcid.org/0000-0001-9203-4467>)

Graduada em Psicologia pela Universidade de Taubaté (2018). Especialista em Psicologia Hospitalar pelo Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa Albert Einstein (2021). Mestranda em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (início 03/2022).

**Cláudio Gonçalves Mendes Galiotto** (<https://orcid.org/0000-0001-5309-9161>)

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Taubaté (2018). Especialização em Psicologia Junguiana pela Universidade do Vale do Paraíba (2022). Atualmente cursando mestrado em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté (início 07/2022).

**Débora Inácia Ribeiro** (<https://orcid.org/0000-0002-3287-6889>)

Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2018). Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté - UNITAU (2013). Graduada em Psicologia pela Universidade Salesiana de Lorena - UNISAL (1992) e especialista em Educação e Cultura pela UNITAU (2009).

**Como citar este artigo:**

SOUZA, Aline Albuquerque Cirimbelli; GALIOTTO, Cláudio Gonçalves Mendes; RIBEIRO, Débora Inácia. Metodologias ativas em educação e o desenvolvimento do protagonismo em adolescentes: uma investigação teórica. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. vol. 13, n. 2, p. 147-157, 28ª Edição, 2023. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

**Indexadores:** DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR