REVISTA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE - RECS
Vol. 16, n.1, 35ª Edição, 2026
ISSN: 2237-1648 e-mail: revistaedu@unemat.br
https://periodicos.unemat.br/index.php/recs
https://doi.org/10.30681/ecs.v16i1.15042

CURRÍCULO PADRONIZADO E METODOLOGIAS ATIVAS: limites da centralidade do estudante na perspectiva de uma educação emancipadora

STANDARDIZED CURRICULUM AND ACTIVE METHODOLOGIES: limits of the centrality of the student in the perspective of an emancipatory education

ARTIGO

Luciana Soares da Silva Garcia [i]
Universidade Federal do Rio de Janeiro
E-mail: luciana.soares@unemat.br

Maritza Maciel Castrillon Maldonado
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
E-mail: maritza@unemat.br

Joseléia Graciano da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
E-mail: leia.23@hotmail.com

RESUMO:

Este artigo analisa criticamente os limites da centralidade do estudante e da adoção das metodologias ativas em contextos de padronização curricular, considerando suas implicações para a educação emancipadora. Fundamentado em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, o estudo dialoga com autores do campo crítico do currículo e da pedagogia, como Apple, Silva, Freire, Saviani, entre outros. Argumenta-se que, embora as metodologias ativas sejam frequentemente apresentadas como estratégias inovadoras e democratizantes, sua implementação em currículos fortemente prescritos tende a assumir um caráter instrumental, associado a lógicas de controle, performatividade e responsabilização. Defende-se que, sem a garantia da autonomia docente e de uma formação crítica do professor, tais propostas tendem a esvaziar seu potencial emancipatório. Conclui-se que a construção de uma educação comprometida com a emancipação exige o fortalecimento da docência como prática intelectual, ética e política, capaz de tensionar o currículo e ressignificar as metodologias a partir das realidades concretas da escola.

Palavras-chave: Padronização curricular. Metodologias ativas. Centralidade do estudante. Formação docente. Emancipação.

.

Editor deste número:
Dr. José Luiz Muller
Universidade do Estado de Mato Grosso
e-mail: revistaedu@unemat.br

ABSTRACT:
This article critically analyzes the limits of student-centeredness and the adoption of active methodologies within contexts of curricular standardization, considering their implications for emancipatory education. Grounded in a qualitative bibliographic review, the study engages with authors from the critical field of curriculum studies and pedagogy, such as Apple, Silva, Freire, Saviani, among others. It argues that although active methodologies are often presented as innovative and democratizing strategies, their implementation within highly prescribed curricula tends to assume an instrumental character, associated with logics of control, performativity, and accountability. The article contends that, without teacher autonomy and critical teacher education, such proposals tend to lose their emancipatory potential. It concludes that the construction of an education committed to emancipation requires strengthening teaching as an intellectual, ethical, and political practice capable of challenging the curriculum and resignifying methodologies based on the concrete realities of schools.

Keywords: Curriculum standardization. Active methodologies. Student-centeredness. Teacher education. Emancipation.

.

1 INTRODUÇÃO

O currículo escolar constitui-se como um campo de disputas simbólicas, políticas e culturais, no qual se definem não apenas os conhecimentos considerados legítimos, mas também os modos de ensinar, aprender e formar sujeitos. Longe de ser um instrumento neutro ou meramente técnico, o currículo expressa projetos de sociedade, concepções de conhecimento e relações de poder que atravessam a instituição escolar. Conforme argumenta Silva (2001), toda proposta curricular envolve escolhas que privilegiam determinados saberes e produzem silenciamentos, operando como mecanismo de constituição de identidades e subjetividades.

Nas últimas décadas, o campo educacional brasileiro tem sido marcado pela intensificação de políticas de padronização curricular, associadas ao discurso da garantia do direito à aprendizagem, da qualidade e da equidade educacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere-se nesse movimento ao estabelecer competências e habilidades consideradas essenciais para todos os estudantes da Educação Básica. No entanto, diversos estudos têm problematizado os efeitos dessas políticas sobre a autonomia docente, a diversidade curricular e o caráter formativo da educação, especialmente quando orientadas por lógicas de controle, responsabilização e performatividade.

Paralelamente, as metodologias ativas ganharam centralidade no discurso educacional contemporâneo, frequentemente apresentadas como estratégias inovadoras capazes de promover o protagonismo do estudante, a aprendizagem significativa e a democratização do ensino. Embora tenham origem em correntes pedagógicas progressistas, sua apropriação recente ocorre, muitas vezes, de forma prescritiva e descontextualizada, articulando-se a currículos fortemente padronizados e a modelos de gestão educacional orientados por resultados.

Nessas condições, a centralidade do estudante tende a assumir um caráter instrumental, deslocando para o indivíduo a responsabilidade pela aprendizagem e obscurecendo as mediações pedagógicas e as condições concretas de ensino.

Diante desse cenário, este artigo problematiza a seguinte questão**:** em que medida a padronização curricular e a centralidade do estudante, defendida pelas metodologias ativas, contribuem efetivamente para a construção de uma educação emancipadora?

Parte-se da hipótese de que, quando dissociadas da autonomia docente e de uma formação crítica do professor, tais propostas tendem a esvaziar seu potencial emancipatório, reforçando práticas pedagógicas ajustadas às demandas do mercado e às lógicas de controle educacional.

O objetivo do estudo é analisar criticamente os limites das metodologias ativas em contextos de currículo padronizado, evidenciando suas implicações para a formação docente e para a construção de práticas educativas comprometidas com a emancipação. Trata-se de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada em autores do campo crítico do currículo e da pedagogia, que compreendem a docência como prática intelectual, ética e política.

Ressalte-se que não se trata de negar as metodologias ativas enquanto possibilidade pedagógica, mas de problematizar sua apropriação em contextos de forte prescrição curricular, nos quais tais propostas tendem a assumir um caráter instrumental, subordinado a lógicas de controle e performatividade.

O artigo organiza-se em três seções, além desta introdução. Na primeira, discute-se a padronização curricular e suas implicações para a autonomia pedagógica. Na segunda, analisa-se o discurso das metodologias ativas e da centralidade do estudante, problematizando seus limites em contextos de prescrição curricular. Na terceira, aborda-se a formação docente como eixo central para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias. Por fim, apresentam-se as considerações finais, retomando a problemática e os principais argumentos desenvolvidos ao longo do texto.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, desenvolvida com o objetivo de analisar criticamente os limites das metodologias ativas em contextos de padronização curricular e suas implicações para a educação emancipadora. A revisão bibliográfica, conforme destacam Gil (2008) e Veiga-Neto (2019), constitui-se como

procedimento fundamental para a construção de análises teóricas críticas, possibilitando o mapeamento de conceitos, perspectivas e controvérsias no campo educacional.

A seleção das obras ocorreu a partir de três eixos analíticos: (a) currículo, poder e padronização; (b) metodologias ativas e centralidade do estudante; (c) formação docente, autonomia e emancipação, priorizando obras de referência no campo educacional, autores clássicos e produções amplamente reconhecidas pela relevância teórica e contribuição ao debate crítico.

Complementarmente, realizaram-se buscas em bases acadêmicas como Google Acadêmico, SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o objetivo de ampliar o diálogo teórico e contextualizar o debate no cenário educacional brasileiro, por meio da combinação de descritores e termos-chave relacionados aos eixos analíticos definidos.

As buscas concentraram-se em produções publicadas, prioritariamente, entre os anos de 2000 e 2022, período que corresponde à intensificação das políticas de padronização curricular e à difusão das metodologias ativas no cenário educacional contemporâneo, utilizando descritores como currículo, padronização curricular, metodologias ativas, centralidade do estudante, formação docente e educação emancipadora, sem excluir, quando pertinente, produções mais recentes relevantes ao desenvolvimento da análise.

A análise do material bibliográfico seguiu uma abordagem interpretativa e crítica, de caráter conceitual, buscando identificar convergências, tensões e contradições entre as diferentes perspectivas teóricas, bem como suas implicações para as políticas curriculares e as práticas pedagógicas contemporâneas. O tratamento analítico dos textos não se orientou por critérios de quantificação, mas pela relevância teórica e pela contribuição dos estudos para a compreensão do problema proposto, isto é, a análise adotou uma perspectiva crítico-dialética, buscando compreender as categorias currículo, metodologia e emancipação em suas determinações históricas e políticas.

3 PADRONIZAÇÃO CURRICULAR E AUTONOMIA DOCENTE

A padronização curricular consolidou-se, nas últimas décadas, como uma das principais estratégias das políticas educacionais contemporâneas, especialmente no contexto de reformas orientadas por discursos de qualidade, equidade e garantia do direito à aprendizagem, frequentemente articuladas a modelos de regulação educacional baseados em resultados. Tais políticas operam por meio da definição de conteúdo, competências e habilidades consideradas essenciais, estabelecendo parâmetros comuns para a organização do ensino e para a avaliação dos sistemas educacionais. No entanto, ao mesmo tempo em que prometem assegurar igualdade de oportunidades, produzem efeitos ambíguos sobre o trabalho docente e sobre a natureza do processo educativo.

Do ponto de vista crítico, autores como Apple (1982) e Silva (2001) argumentam que o currículo padronizado não se limita a organizar conteúdos, mas atua como um dispositivo de poder que regula práticas, controla tempos e espaços escolares e define quais saberes são legitimados, operando também como mecanismo de reprodução de determinadas racionalidades sociais e educacionais.

Desse modo, a padronização tende a reduzir o currículo a um instrumento técnico-operacional, orientado por metas e indicadores de desempenho, deslocando o foco da formação humana para a obtenção de resultados mensuráveis. Esse movimento se intensifica por meio de práticas avaliativas e dispositivos de controle que se apresentam como técnicas neutras e necessárias, isto é:

> Práticas de exame, avaliação, novos exercícios e formas de controle foram invadindo de forma incansável todos os refúgios em que os indivíduos “liberais” procuravam se abrigar e, além disso, foram apresentando-se a estes de forma positivamente sedutora, convincente e eficaz (Mancebo, 2004, p. 39).

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere-se nesse movimento ao estabelecer um conjunto de aprendizagens consideradas comuns a todos os estudantes da Educação Básica, configurando-se como um dos principais instrumentos de

regulação curricular no país.

Embora o documento afirme respeitar a diversidade e a autonomia dos sistemas de ensino, estudos críticos apontam que sua implementação tem sido acompanhada por materiais padronizados, avaliações externas e programas de formação docente alinhados a uma lógica prescritiva, o que reforça mecanismos de controle sobre o trabalho pedagógico. Como consequência, amplia-se a distância entre a autonomia formalmente reconhecida ao professor e as condições reais de exercício dessa autonomia no cotidiano escolar.

A legislação educacional brasileira também define parâmetros formais para a formação e atuação docente, como expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

> A formação de professores para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, p. 20).

A autonomia docente, compreendida aqui não como liberdade individual irrestrita, mas como capacidade profissional de tomar decisões pedagógicas fundamentadas, constitui elemento central para uma educação de caráter emancipador, na medida em que possibilita ao professor atuar de forma crítica frente às prescrições curriculares.

Conforme Freire (2010), ensinar implica assumir uma postura ética e política diante do conhecimento e da realidade social, o que exige do professor a possibilidade de interpretar, problematizar e recriar o currículo a partir do contexto concreto dos estudantes. Quando o currículo é rigidamente prescrito, essa dimensão reflexiva tende a ser substituída por práticas de mera execução.

Nesse cenário, a padronização curricular contribui para a redefinição do papel docente, aproximando-o de um executor de orientações previamente definidas por instâncias externas à escola. Destituir o professor de espaços de autonomia pedagógica, ou de intencionalidades subjetivas que orientam o seu fazer docente, é reduzi-lo a um papel coadjuvante no processo formativo dos estudantes e na sua autoformação. Ao invés de professores e mestre/educadores, a escola passa a ter simplesmente colaboradores, prestadores de serviços ou monitores que executam protocolos didáticos pensados por outrem (Tussi, 2025).

Tal movimento fragiliza a docência como prática intelectual e compromete a construção de propostas pedagógicas contextualizadas, críticas e socialmente referenciadas, restringindo a possibilidade de uma atuação pedagógica reflexiva e transformadora. Como destaca Saviani (2011), a formação escolar perde seu potencial transformador quando se limita à adaptação dos sujeitos às exigências do sistema, em detrimento da compreensão crítica da realidade.

Essa reorganização do trabalho docente encontra correspondência na própria estrutura dos cursos de formação inicial no país, pois a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centro de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (Gatti, 2010).

Assim, a padronização curricular não pode ser analisada apenas como uma estratégia organizacional, mas como um elemento estruturante que condiciona o modo como outras propostas pedagógicas, como as metodologias ativas, são incorporadas ao cotidiano escolar, delimitando suas possibilidades de atuação e seus sentidos pedagógicos.

É nesse ponto que se evidencia a necessidade de problematizar a articulação entre currículos prescritos e discursos de inovação pedagógica, tema que será aprofundado na seção seguinte. Nesse contexto, é fundamental compreender que o currículo não se constitui como um instrumento neutro, mas como um campo de disputas e significações, uma vez que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão de conhecimentos, mas está implicado em relações de poder e na produção de identidades e diferenças (Silva, 2001).

4 METODOLOGIAS ATIVAS E CENTRALIDADE DO ESTUDANTE: TENSÕES E LIMITES NO CONTEXTO CURRICULAR

As metodologias ativas têm ganhado destaque no discurso educacional contemporâneo como estratégias capazes de promover maior engajamento dos estudantes, autonomia intelectual e aprendizagem significativa.

Fundamentadas, em geral, em abordagens construtivistas e sociointeracionistas, essas metodologias deslocam o estudante para uma posição central no processo de ensino-aprendizagem, atribuindo-lhe um papel ativo na construção do conhecimento. No entanto, a incorporação dessas propostas no contexto de currículos padronizados suscita tensões que precisam ser problematizadas.

O discurso da centralidade do estudante, frequentemente associado às metodologias ativas, tende a ser apresentado como solução para problemas históricos da educação escolar, como a passividade discente e o ensino transmissivo. Contudo, quando essa centralidade é implementada em contextos fortemente regulados por prescrições curriculares, avaliações externas e metas de desempenho, ela pode assumir um caráter instrumental, esvaziando seu potencial formativo.

Nesse contexto, a centralidade do estudante articula-se a uma racionalidade de matriz neoliberal, na qual a aprendizagem passa a ser concebida como responsabilidade individual, mensurável por indicadores de desempenho, produzindo sujeitos permanentemente avaliados e instados a gerir a si mesmos como empreendedores de sua própria formação. Nesses casos, as metodologias ativas passam a ser utilizadas como técnicas para alcançar resultados previamente definidos, e não como práticas voltadas à problematização crítica do conhecimento.

Autores como Libâneo (2018) e Duarte (2006) alertam para o risco de uma apropriação acrítica das metodologias ativas, na qual a ênfase excessiva nos processos e nas experiências individuais dos estudantes obscurece a centralidade do conhecimento sistematizado.

A aprendizagem, nessas condições, pode se reduzir à realização de atividades dinâmicas e colaborativas, sem que haja um aprofundamento conceitual capaz de promover a compreensão crítica da realidade social. Além disso, a centralidade do estudante, quando desvinculada das condições objetivas de ensino, tende a deslocar a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem para o próprio aluno.

Tal deslocamento é particularmente problemático em contextos marcados por desigualdades sociais e educacionais, pois desconsidera que a participação ativa e a autonomia intelectual não são dadas a priori, mas se constroem por meio de mediações pedagógicas intencionais. Como argumenta Vygotsky (2007), a aprendizagem escolar exige a intervenção consciente do professor e o acesso a conhecimentos culturalmente elaborados.

Nesse sentido, a atuação docente permanece central, mesmo em propostas que defendem a aprendizagem ativa. O professor não é um mero facilitador do processo, mas um mediador responsável por selecionar conteúdos, organizar situações didáticas e orientar a reflexão dos estudantes. Quando o currículo é rigidamente estruturado e as metodologias ativas são incorporadas de forma prescritiva, essa mediação tende a ser fragilizada, comprometendo a qualidade da aprendizagem e reduzindo a prática pedagógica a um conjunto de procedimentos.

Do ponto de vista da educação emancipadora, a centralidade do estudante não pode ser compreendida apenas como protagonismo individual ou autonomia operacional. Ela deve estar associada à apropriação crítica do conhecimento e à compreensão das condições sociais, históricas e políticas que atravessam o processo educativo.

Conforme Freire (2010), a emancipação não se dá pela simples participação ativa, mas pela capacidade de ler criticamente o mundo e de intervir sobre ele de forma consciente. Assim, embora as metodologias ativas apresentem potencial para enriquecer as práticas pedagógicas, sua eficácia formativa depende das condições curriculares em que são implementadas e da intencionalidade pedagógica que as orienta.

Em contextos de forte padronização, a centralidade do estudante corre o risco de se converter em um discurso retórico, que não se traduz em aprendizagem significativa nem em formação emancipadora. Essa problemática aponta para a necessidade de articular metodologias, currículo e concepção de conhecimento, questão que será aprofundada na seção seguinte.

Nesse viés, a centralidade do estudante pode ser apropriada por discursos educacionais alinhados à racionalidade neoliberal, nos quais a autonomia passa a ser compreendida como autogestão individual da aprendizagem, deslocando para o sujeito responsabilidades que, em

grande medida, são estruturais e institucionais.

5 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: CURRÍCULO E EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

A noção de aprendizagem significativa constitui um eixo fundamental para a compreensão das relações entre currículo, metodologias de ensino e formação emancipadora. Conforme formulado por Ausubel (2003), aprender significativamente implica a integração substantiva e não arbitrária de novos conhecimentos à estrutura cognitiva prévia do sujeito. Esse processo exige que os conteúdos escolares sejam potencialmente significativos e que o estudante disponha de condições cognitivas e afetivas para estabelecer relações entre o que já sabe e o que lhe é apresentado.

Embora formulada em um campo teórico distinto da pedagogia crítica, a noção de aprendizagem significativa é aqui apropriada de forma crítica e reinterpretada à luz de um projeto formativo emancipador. Nesse sentido, ela não é tomada como fundamento emancipatório em si mesma, mas como uma categoria que adquire sentido político-pedagógico quando articulada à mediação docente, à seleção intencional do conhecimento e à problematização das condições sociais e históricas que atravessam o processo educativo.

Seguindo essa linha de pensamento, Ribeiro (2025) aponta que a avaliação de desempenho dos estudantes classifica e diferencia os indivíduos com base em seu desempenho acadêmico, podendo afetar diretamente suas oportunidades futuras, uma vez que o aluno condicionado ao cumprimento de metas tende a não desenvolver uma postura crítica diante das desigualdades sociais.

No âmbito curricular, a aprendizagem significativa pressupõe a organização intencional dos conhecimentos, de modo que estes não se reduzam a informações fragmentadas ou a habilidades descontextualizadas.

Currículos fortemente padronizados, orientados por listas extensas de competências e objetivos operacionais, tendem a dificultar essa integração conceitual, uma vez que privilegiam a cobertura de conteúdos e o cumprimento de metas em detrimento da profundidade conceitual e da articulação entre saberes. Nesse contexto, o ensino pode assumir um caráter cumulativo e superficial, pouco favorável à construção de significados duradouros.

Para Ribeiro,

> Um currículo baseado numa concepção homogênea e padronizada remete apenas à cultura dominante. Compreender que o currículo não é um instrumento de uma única cultura é percebê-lo em teoria e prática a partir de uma perspectiva plural, que se integra de diferentes olhares, conhecimentos e culturas (2025, p.68).

Nesse contexto, o currículo reafirma uma lógica de uniformização das metodologias de ensino e dos processos avaliativos, privilegiando a cultura e a ideologia dominantes e limitando a incorporação de diferentes perspectivas culturais e epistemológicas.

Quando associadas a esse tipo de organização curricular, as metodologias ativas correm o risco de operar apenas no nível procedimental da aprendizagem. Atividades colaborativas, resolução de problemas e projetos podem estimular o engajamento dos estudantes, mas não garantem, por si só, a aprendizagem significativa. Sem uma seleção criteriosa dos conteúdos e sem mediação docente consistente, tais práticas podem resultar em aprendizagens episódicas, centradas na execução de tarefas, sem a consolidação de estruturas conceituais mais complexas.

A aprendizagem significativa, portanto, não se opõe à centralidade do estudante, mas a ressignifica. O estudante ocupa posição central não por agir de forma autônoma e espontânea, mas por ser sujeito de um processo mediado, no qual o professor desempenha papel decisivo na organização didática do conhecimento.

Como destaca Moreira (2011), a mediação pedagógica é condição indispensável para que a atividade do estudante se traduza em aprendizagem com sentido e relevância cognitiva. Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção de educação emancipadora.

Para Freire (2010), a emancipação não se reduz à participação ativa ou à escolha individual, mas envolve a apropriação crítica do conhecimento e a compreensão das relações sociais que estruturam a realidade.

A aprendizagem significativa, nesse sentido, contribui para a emancipação na medida em que possibilita ao estudante compreender o mundo de forma crítica e atuar sobre ele com consciência histórica e social.

No relatório da UNESCO, a educação emancipadora aparece associada à formação para a cidadania democrática e para a convivência com a diversidade. Nesse sentido,

> Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas (Delors, 2006, p. 52).

No entanto, a articulação entre aprendizagem significativa e educação emancipadora exige condições curriculares que favoreçam a problematização, a contextualização e a reflexão crítica. Currículos excessivamente prescritivos tendem a limitar essas possibilidades, ao impor sequências rígidas e conteúdos previamente hierarquizados, que pouco dialogam com as experiências concretas dos estudantes. Nessas circunstâncias, tanto a aprendizagem significativa quanto a emancipação tornam-se objetivos discursivos, dificilmente alcançados na prática pedagógica.

Assim, a garantia de uma aprendizagem significativa e emancipadora não decorre automaticamente da adoção de metodologias ativas nem da centralidade do estudante enquanto princípio abstrato. Ela depende da articulação coerente entre currículo, concepção de conhecimento e intencionalidade pedagógica.

Reconhecer os limites impostos pela padronização curricular constitui passo essencial para repensar práticas educativas que não apenas envolvam os estudantes, mas que promovam efetivamente a compreensão crítica e a transformação da realidade, mesmo considerando que a noção de aprendizagem significativa se origina em um campo teórico distinto das tradições críticas do currículo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar criticamente em que medida a centralidade do estudante, defendida pelas metodologias ativas, articulada a currículos padronizados, é capaz de garantir uma aprendizagem significativa e uma formação de caráter emancipador. Partiu-se do pressuposto de que tais conceitos, amplamente difundidos no discurso educacional contemporâneo, não podem ser compreendidos de forma isolada nem assumidos como soluções automáticas para os desafios históricos da educação escolar.

A análise evidenciou que a padronização curricular, embora apresentada como estratégia de garantia do direito à aprendizagem, impõe limites significativos à autonomia docente e à organização do trabalho pedagógico. Ao prescrever conteúdos, competências e tempos de aprendizagem, esse tipo de currículo tende a reduzir a complexidade do processo educativo, favorecendo práticas voltadas ao cumprimento de metas e à mensuração de resultados, em detrimento da construção de conhecimentos conceitualmente articulados e socialmente relevantes. Nesse cenário, a docência corre o risco de ser esvaziada de seu caráter intelectual e crítico.

No que se refere às metodologias ativas, o estudo demonstrou que seu potencial formativo depende diretamente das condições curriculares e da intencionalidade pedagógica que orienta sua implementação. A centralidade do estudante, quando compreendida de forma restrita como protagonismo operacional ou autonomia individual, pode contribuir para a responsabilização do aluno por sua própria aprendizagem, desconsiderando as desigualdades sociais e as mediações necessárias ao processo educativo.

Em contextos de forte padronização, tais metodologias tendem a ser apropriadas como técnicas instrucionais, subordinadas a objetivos previamente definidos, perdendo seu caráter crítico e transformador. A partir da teoria da aprendizagem significativa, foi possível argumentar que a aprendizagem não se reduz à participação ativa nem à realização de tarefas dinâmicas. Aprender significativamente implica a integração substantiva dos novos conhecimentos à

estrutura cognitiva dos estudantes, o que exige a seleção criteriosa dos conteúdos, a organização lógica do currículo e a mediação consciente do professor.

Assim, atividades consideradas ativas não garantem, por si só, a construção de significados duradouros, sobretudo quando operam em currículos fragmentados e excessivamente prescritivos. A articulação entre aprendizagem significativa e educação emancipadora revelou-se central para a compreensão dos limites e das possibilidades das práticas pedagógicas contemporâneas. A emancipação, conforme discutido, não decorre da simples valorização da experiência individual, mas da apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido e da compreensão das relações sociais que estruturam a realidade.

Nessa direção, a centralidade do estudante só adquire sentido emancipatório quando vinculada ao acesso ao conhecimento sistematizado e à problematização das condições sociais, culturais e políticas que atravessam o processo educativo. A emancipação, nessa perspectiva, exige que a educação possibilite aos sujeitos compreender e resistir às formas sutis de dominação social, haja vista que,

> a educação para a autonomia diz respeito a não “entrar no jogo dos outros”; implica saber as intenções dos outros que nos convertem em objeto de seus desejos e de suas intenções reificantes. A educação para a emancipação se refere à consciência de que a estrutura da sociedade é anacrônica e que a identificação com o opressor, que nos faz submissos e, ao mesmo tempo, desejosos de ocupar o seu lugar, seja superada (Crochik et al., 2013, p. 19).

Dessa forma, os resultados da análise indicam que nem a adoção de currículos padronizados nem a incorporação de metodologias ativas asseguram, isoladamente, uma aprendizagem significativa e emancipadora. A efetividade dessas propostas depende da coerência entre currículo, concepção de conhecimento e projeto formativo. Quando essa articulação não se concretiza, corre-se o risco de transformar princípios pedagógicos críticos em discursos normativos esvaziados de sentido.

A principal contribuição deste artigo consiste em evidenciar que, em contextos de padronização curricular, as metodologias ativas podem operar de forma paradoxal, reforçando mecanismos de controle, responsabilização e performatividade, ao invés de promover práticas pedagógicas emancipadoras. Ao deslocar o debate da centralidade da técnica para a centralidade da docência, o estudo demonstra que tanto a aprendizagem significativa quanto a formação emancipadora dependem da autonomia docente, da mediação consciente do conhecimento e da possibilidade de tensionar o currículo prescrito a partir das realidades concretas da escola.

Por fim, considera-se que este estudo contribui para o debate educacional ao evidenciar a necessidade de problematizar as condições concretas de implementação das propostas pedagógicas contemporâneas, especialmente em contextos marcados por políticas de padronização curricular. Ao invés de buscar soluções universais, torna-se fundamental fortalecer a autonomia docente, valorizar o conhecimento como mediação central do processo educativo e reafirmar o compromisso da escola com uma formação crítica e socialmente referenciada.

As reflexões desenvolvidas neste estudo evidenciam que a efetivação de uma educação emancipadora depende menos da adoção de metodologias consideradas inovadoras e mais da construção de projetos pedagógicos comprometidos com a autonomia docente, a apropriação crítica do conhecimento e a transformação da realidade social. Nesse sentido, novas investigações empíricas poderão aprofundar a compreensão de como essas tensões se manifestam nas práticas escolares e nos processos de implementação das políticas curriculares contemporâneas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CROCHIK, José Leon et al. **Educação e emancipação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO; MEC, 2006.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MANCEBO, Deise. **Trabalho docente:** subjetividade, sobreimplicação e prazer. Psicologia & Sociedade, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 35-45, jan./abr. 2004.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa:** teoria e prática. São Paulo: Centauro, 2011.

RIBEIRO, Tammy. **Trabalho e educação:** contradições, problemas e desafios por uma educação emancipatória. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TUSSI, G. B.; NEVES, E. A.; FÁVARO, A. A. **Políticas educacionais, padronização docente e emancipação na educação básica**. Revista Signos, Lajeado, v. 46, n. 2, 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente:** questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

---

i Sobre os autores**:**
Luciana Soares da Silva Garcia (https://orcid.org/0009-0008-7139-5958
Graduada em Pedagogia pela Universidade de Cuiabá (UNIC), no ano de 2008, e em Segunda Licenciatura em Letras/Português pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), em 2024. Possui especialização em Linguística com Ênfase em Letramento pelo Instituto Cuiabano de Educação (ICE), concluída em 2009, e em Psicopedagogia Clínica e Institucional com Inclusão pela Faculdade Afirmativo, em 2012. Atua como professora da educação básica e é servidora efetiva da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) desde 2014. É Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), no ano de 2026.

Maritza Maciel Castrillon Maldonado (https://orcid.org/0000-0001-6574-4463)
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1993), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2009), com estágio sanduíche na Universidade Complutense de Madrid-ES(2007-2008). Concluiu estágio de pós-doutorado no PROPed/UERJ em 2015. É professora livre-docente da Universidade do Estado de Mato Grosso desde 1994, atuando na Faculdade de Educação e Linguagem - FACEL e no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu, na linha de pesquisa Educação e Diversidade. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: modos de subjetivação, currículo, didática, infancias ribeirinhas/pantaneiras, cinema e cotidiano. É membro fundador , em 2024, da Rede de Laboratórios e Grupos de Pesquisa em Educação, Imagens, Sons e Afetos (REISA- https://www.reisa.uerj.br/); é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura Contemporâneos - GEPECSCC/CNPq/UNEMAT.

Joseléia Graciano da Silva (https://orcid.org/0000-0002-7450-9403)
Possui Graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2014), Mestrado em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2020) e Doutorado em Linguística pela mesma instituição (2025). Atua principalmente nos seguintes temas: enunciado, atividade de linguagem e significado

Como citar este artigo:

GARCIA, Luciana Soares da Silva; MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon; SILVA, Joseléia Graciano da. Currículo padronizado e metodologias ativas: limites da centralidade do estudante na perspectiva de uma educação emancipadora. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. vol. 16, n. 1, p. 125-134, 35ª Edição, 2026. https://periodicos.unemat.br/index.php/recs.

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