

**METODOLOGIAS ATIVAS E PROTAGONISMO JUVENIL:
caminhos para uma educação emancipadora na adolescência**

**ACTIVE METHODOLOGIES AND YOUTH PROTAGONISM:
pathways to an emancipatory education in adolescence**

Marco da Silva¹
Ademar Alves dos Santos²

RESUMO

O presente artigo analisa a relação entre metodologias ativas e o desenvolvimento do protagonismo juvenil no contexto da adolescência, fase marcada por transformações físicas, cognitivas e socioemocionais. Fundamentado em uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e de caráter exploratório, o estudo discute a necessidade de superar o modelo de educação bancária (Freire, 1970; 2000) em favor de práticas pedagógicas centradas na participação ativa do estudante. A análise evidencia que as metodologias ativas, ao promoverem aprendizagem colaborativa, criatividade, autonomia e criticidade, contribuem para a formação de sujeitos capazes de intervir em sua realidade de forma consciente e emancipatória. Além de reposicionar o jovem no centro de seu processo formativo, tais metodologias oferecem respostas aos desafios contemporâneos da escola, ampliando as condições para a construção de uma educação transformadora e inclusiva.

Palavras-chave: Adolescência; Metodologias ativas; Protagonismo juvenil; Educação bancária; Emancipação.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between active methodologies and the development of youth protagonism during adolescence, a stage marked by significant physical, cognitive, and socioemotional transformations. Based on a qualitative, bibliographic, and exploratory approach, the study highlights the need to overcome the banking model of education (Freire, 1970; 2000) in favor of pedagogical practices centered on students' active participation. Findings indicate that active methodologies, by fostering collaborative learning, creativity, autonomy, and critical thinking, contribute to the formation of subjects capable of consciously and emancipatorily intervening in their own reality. By repositioning the adolescent at the center of the learning process, these methodologies respond to contemporary educational challenges, enabling the construction of a transformative and inclusive education.

Keywords: Adolescence; Active methodologies; Youth protagonism; Banking education; Emancipation.

¹ Mestre em Educação – Universidade de Santa Cruz do Sul – RS, Mestre em Ciências Sociais – Universidade Federal de Santa Maria – RS, Doutorando em Extensão Rural – Universidade Federal de Santa Maria – RS. **E-mail:** marcoarelio22000@yahoo.com.br

² Graduado em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (1998), Mestre (2013) e Doutor (2017) em Educação pela Universidade Nove de Julho – São Paulo, Professor Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia (MG). **E-mail:** ademar.santos@ufu.br

METODOLOGÍAS ACTIVAS Y PROTAGONISMO JUVENIL: caminos para una educación emancipadora en la adolescencia

RESUMEN

El presente artículo analiza la relación entre las metodologías activas y el desarrollo del protagonismo juvenil en el contexto de la adolescencia, una fase marcada por transformaciones físicas, cognitivas y socioemocionales. Fundamentado en una investigación cualitativa, bibliográfica y de carácter exploratorio, el estudio discute la necesidad de superar el modelo de educación bancaria (Freire, 1970; 2000) en favor de prácticas pedagógicas centradas en la participación activa del estudiante. El análisis evidencia que las metodologías activas, al promover el aprendizaje colaborativo, la creatividad, la autonomía y la criticidad, contribuyen a la formación de sujetos capaces de intervenir en su realidad de forma consciente y emancipadora. Además de reubicar al joven en el centro de su proceso formativo, dichas metodologías ofrecen respuestas a los desafíos contemporáneos de la escuela, ampliando las condiciones para la construcción de una educación transformadora e inclusiva.

Palabras clave: Adolescencia; Metodologías activas; Protagonismo juvenil; Educación bancaria; Emancipación.

1 INTRODUÇÃO

A construção da identidade na adolescência não pode ser dissociada do contexto educacional em que se inscreve, sobretudo quando este é atravessado por experiências recorrentes de fracasso escolar. Conforme argumenta Patto (1999), o fracasso não se limita a uma questão de desempenho individual, mas resulta de um entrelaçamento complexo de dimensões políticas, econômicas, sociais e históricas, bem como das próprias condições estruturais e processuais do ensino e da aprendizagem. Assim, compreender a escola como instituição formadora exige reconhecer seu caráter normativo, em que padrões, hábitos e papéis são instituídos de modo a organizar o cotidiano pedagógico, ao mesmo tempo em que definem referências de normalidade, parâmetros de certo e errado, hierarquias de saber — entre aqueles que detêm o conhecimento e aqueles que “não sabem e devem aprender” — e prescrições sobre modos de comportamento (Souza *et al.*, 2013).

Esse arcabouço institucional, no entanto, tende a operar como dispositivo regulador que restringe o espaço destinado à criatividade, à imaginação, ao encantamento e ao exercício pleno da autonomia, silenciando possibilidades de protagonismo juvenil. Tal constatação exige que a adolescência seja concebida não apenas como etapa biográfica, mas como momento singular de constituição das subjetividades, no qual se abrem possibilidades para a afirmação de sujeitos autônomos e críticos. Nesse horizonte, a problematização acerca do papel da escola torna-se fundamental, não apenas no sentido de identificar suas limitações

reprodutivas, mas, sobretudo, de refletir sobre alternativas pedagógicas capazes de potencializar a agência juvenil.

É nesse contexto que se inscreve a relevância do presente estudo, cuja justificativa ultrapassa a dimensão teórica para configurar-se como exercício de problematização crítica de um campo ainda pouco explorado: a articulação entre metodologias ativas e protagonismo juvenil. Ao tensionar a prática escolar tradicional, tal articulação projeta desdobramentos que não se circunscrevem à esfera pedagógica, mas se estendem às dimensões sociais e políticas mais amplas, reafirmando o papel da educação como espaço estratégico de formação cidadã e de democratização das relações sociais.

Nesse sentido, discutir a construção da identidade e o protagonismo juvenil implica situar tais questões no marco mais amplo da gestão democrática escolar e das políticas públicas de educação. A adoção de metodologias ativas pode ser compreendida como um movimento em direção à efetivação dos princípios de participação, inclusão e corresponsabilidade que orientam tais políticas, na medida em que amplia as possibilidades de diálogo entre estudantes, professores, gestores e comunidade. Portanto, a reflexão aqui desenvolvida contribui não apenas para uma crítica ao modelo escolar tradicional, mas também para o fortalecimento de práticas pedagógicas e de gestão que favoreçam a emergência de sujeitos autônomos, capazes de intervir criticamente em seu tempo histórico e de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A adolescência configura-se como etapa de intensas transições e crises, nas quais se entrelaçam transformações de ordem física, cognitiva e socioemocional. Esse processo, longe de ser linear ou homogêneo, implica reconfigurações identitárias, reposicionamentos nas relações familiares e sociais e o surgimento de novas formas de abstração e pensamento (Papalia *et al.*, 2006; Pereira, 2017). Assim, compreendê-la como fase de aprendizagem significa reconhecer que a construção de saberes se dá em meio a tensões, incertezas e descobertas que moldam, de maneira singular, a trajetória de cada sujeito.

Como destaca Pereira (2017), as mudanças próprias desse período manifestam-se, inicialmente, em transformações corporais visíveis, seguidas de alterações comportamentais que impulsionam o adolescente a distanciar-se gradualmente de referências anteriores, em busca de novos elementos de identificação e pertencimento. Essa busca, ao mesmo tempo marcada por rupturas e pela necessidade de ressignificação, incide diretamente sobre a

autoestima, cuja fragilidade é intensificada tanto pelo luto simbólico do corpo infantil quanto pelas pressões sociais relacionadas à transição para a vida adulta (Campeiz; Aragão, 2013). A autoestima, nesse sentido, emerge como variável central no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais, exigindo do campo educacional estratégias de mediação que reconheçam a singularidade dos processos de amadurecimento juvenil.

Nesse horizonte, a escola desempenha papel decisivo como espaço de socialização e consolidação de valores, normas e expectativas sociais. Para além de sua função instrucional, constitui-se em arena privilegiada para o fortalecimento da autoestima e da identidade, desde que ofereça experiências educativas pautadas na afetividade, no acolhimento e na valorização da diversidade (Souza *et al.*, 2013; Campeiz; Aragão, 2013). Ao contrário, práticas pedagógicas que reforçam a exclusão, a padronização ou a lógica da inadequação tendem a acentuar vulnerabilidades emocionais e cognitivas. Em contrapartida, metodologias que privilegiam a expressão criativa, a experimentação e o diálogo ampliam o reconhecimento de si e favorecem a emergência de subjetividades autônomas.

Outro eixo estruturante desse período é a busca por pertencimento, que se materializa, sobretudo, nas relações com os pares. O ingresso em grupos juvenis, ainda que pressuponha um afastamento das figuras adultas de referência, constitui dimensão fundamental na constituição identitária, uma vez que favorece a reflexão — explícita ou implícita — sobre valores, comportamentos e escolhas a serem mantidos ou transformados (Pereira, 2017). Todavia, essa dinâmica entra frequentemente em tensão com práticas escolares que privilegiam a individualização do processo de aprendizagem e desconsideram a relevância dos vínculos coletivos para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo juvenil.

Nessa direção, a pesquisa qualitativa de Cunha *et al.* (2020), desenvolvida a partir de grupos focais com adolescentes, oferece evidências significativas ao identificar fatores que, na perspectiva dos próprios sujeitos, potencializam ou dificultam o aprendizado. Tal estudo revela a importância de reposicionar o jovem como ator ativo de sua formação, em sintonia com a concepção freireana de superação da educação bancária. Ao fazê-lo, desloca a centralidade da transmissão para a construção dialógica do conhecimento, evidenciando que aprender é indissociável das relações de pertencimento, identidade e emancipação que se consolidam ao longo da adolescência.

Diante dessas considerações, torna-se evidente que a adolescência deve ser compreendida em sua inseparabilidade das condições históricas, sociais e culturais em que se desenvolve. Nessa perspectiva, o protagonismo juvenil e as metodologias ativas configuram-se como categorias interdependentes, cuja análise integrada revela a potência transformadora

da educação na constituição de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente engajados. Essa síntese aponta para a urgência de investigações que avancem na elaboração de modelos pedagógicos capazes de articular, de modo indissociável, os processos de subjetivação juvenil e a democratização das práticas educativas.

2.1 A educação bancária

O modelo de ensino denominado por Paulo Freire (2000) como educação bancária constitui uma das críticas mais incisivas ao paradigma tradicional da pedagogia moderna. Trata-se de uma lógica que compreende a prática docente como ato de depósito de conteúdos prontos, no qual o professor assume a posição de detentor exclusivo do saber, enquanto o estudante é reduzido à condição de recipiente passivo, destituído da possibilidade de questionar, problematizar ou intervir no processo de construção do conhecimento. Tal perspectiva, ao invés de fomentar a autonomia intelectual, reforça relações hierárquicas de poder e contribui para a reprodução das estruturas de dominação simbólica (Bourdieu; Passeron, 2014). O resultado é uma aprendizagem mecanizada, descontextualizada e alheia às experiências sociais, culturais e existenciais dos sujeitos. Nesse sentido, ao tratar os estudantes como “depósitos”, a educação bancária os aliena de sua condição de sujeitos históricos, restringindo sua capacidade crítica e reduzindo a escola a espaço de conformismo e reprodução social (Freire, 2000).

A permanência dessa lógica pedagógica, como destacam Patto (1999) e Arroyo (2013), encontra-se entre os fatores que contribuem para o desengajamento escolar e para a perpetuação do fracasso educacional, sobretudo entre adolescentes oriundos de contextos de vulnerabilidade social. A crítica freireana, portanto, não se limita ao campo teórico, mas impõe a necessidade de repensar a prática pedagógica de modo a reconhecer o estudante como sujeito epistêmico ativo, capaz de elaborar significados a partir de sua realidade. Nesse horizonte, emergem as chamadas *metodologias ativas*, concebidas não apenas como técnicas pedagógicas, mas como práticas que reposicionam a centralidade do processo educativo, tornando-o dialógico, participativo e situado. Trata-se de uma ruptura com a verticalidade da transmissão, substituída por uma pedagogia problematizadora, orientada pela valorização da experiência, da reflexão crítica e da ação transformadora (Valente *et al.*, 2017; Moran, 2018).

O conceito de protagonismo juvenil, associado a esse movimento de transformação, tem ocupado lugar de crescente relevância no debate acadêmico e político, especialmente no contexto das reformas educacionais brasileiras. Segundo Ferretti *et al.* (2004), trata-se de uma

categoria polissêmica, situada na intersecção entre dimensões pedagógicas e políticas, o que a converte em terreno de disputas conceituais, mas também em horizonte de possibilidades para a construção de práticas emancipatórias. Essa compreensão é reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1998), que vinculam o protagonismo à formação cidadã e à participação ativa dos jovens na sociedade. Nesse modelo, o professor deixa de ocupar o papel de centro transmissor de conhecimentos para assumir funções de mediador e orientador, enquanto os estudantes são reconhecidos como agentes de sua própria formação, capazes de produzir sentidos, construir saberes e se posicionar criticamente diante da realidade.

No campo pedagógico, o protagonismo juvenil vincula-se intrinsecamente ao desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da responsabilidade social. Para Menezes e Santiago (2014), tal perspectiva dialoga de forma profunda com o pensamento freireano, que concebe a educação como prática de liberdade, orientada para a humanização, a emancipação e a transformação das estruturas sociais. Todavia, como advertem Dayrell (2007) e Carrano (2012), o protagonismo também pode ser instrumentalizado de forma superficial, reduzindo-se a uma retórica de participação dissociada das condições estruturais concretas da escola e da sociedade. Nessa lógica, corre-se o risco de responsabilizar individualmente os jovens pelo insucesso escolar, deslocando para a dimensão subjetiva um problema que decorre de determinantes sociais, políticos e institucionais.

Compreender o protagonismo juvenil, portanto, requer não apenas enaltecer a participação estudantil nos processos educativos, mas, sobretudo, analisar criticamente as condições objetivas que possibilitam ou limitam sua efetivação. Nessa perspectiva, as metodologias ativas constituem um caminho promissor, ao reposicionar o jovem no centro do processo de aprendizagem, reconhecendo-o como sujeito histórico, social e cultural, capaz de intervir ativamente em sua trajetória formativa (Piaget, 1976).

É nesse horizonte que se insere a pesquisa qualitativa de Cunha *et al.* (2020), cuja proposta consistiu em identificar fatores que, a partir da perspectiva dos próprios adolescentes, funcionam como facilitadores ou obstáculos à aprendizagem. Os resultados evidenciam a centralidade da necessidade de contato social e de pertencimento, revelando que o engajamento juvenil é intensificado quando as interações com os pares são significativas. Dentre os elementos facilitadores, destacam-se os trabalhos em grupo, desde que mediados de forma equilibrada pelo educador, de modo a assegurar tanto a concentração quanto a produtividade, sem que haja dispersão (Cunha *et al.*, 2020). Essa constatação converge com

a análise de Pereira (2017), para quem o desenvolvimento biopsicossocial do adolescente é indissociável das interações sociais, cuja relevância se equipara aos fatores físicos e psíquicos.

A criação de ambientes coletivos acolhedores, portanto, revela-se fundamental para que os jovens percebam a escola como espaço de desenvolvimento integral, favorecendo a aprendizagem colaborativa e consolidando a posição ativa do estudante como protagonista da construção do conhecimento (Piaget, 1976). Os achados da pesquisa de Cunha *et al.* (2020) ainda ressaltam que os adolescentes demonstram maior motivação em atividades que transcendem a sala de aula tradicional, como experiências em contato com a natureza e propostas docentes interativas, reforçando a importância de superar o modelo da *educação bancária* e instaurar práticas que privilegiem a participação e a construção coletiva do saber.

Por fim, destaca-se a relevância da criação de espaços seguros de expressão individual, nos quais as ideias e opiniões dos estudantes possam ser manifestadas sem temor de punições ou mecanismos coercitivos. Tais práticas favorecem a constituição de relações de respeito mútuo entre professores e estudantes e situam a escola como elemento estratégico no processo de amadurecimento juvenil, capaz de fornecer condições afetivas, cognitivas e sociais para a travessia da adolescência sem prejuízos significativos. Nesse sentido, a articulação entre metodologias ativas e protagonismo juvenil emerge como categoria analítica privilegiada, evidenciando a potência transformadora da educação na constituição de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados.

2.2 Metodologias ativas

A emergência das metodologias ativas no cenário educacional contemporâneo representa uma tentativa de deslocar o foco do ensino, posicionando o estudante como sujeito central e ativo em seu processo de aprendizagem. Tal deslocamento se apresenta como resposta crítica ao modelo de educação tradicional, historicamente consolidado desde a modernidade, caracterizado por sua visão restritiva e retrógrada, conhecido como *educação bancária* (Freire, 1970).

Segundo Freire (1970), a *educação bancária* se revela ineficaz por não promover a liberdade intelectual nem o desenvolvimento de pensamento crítico acerca dos fenômenos sociais e individuais, dimensões que deveriam constituir a prioridade de qualquer relação pedagógica. Nesse modelo, a autonomia do sujeito é constantemente cerceada, sendo o estudante reduzido à posição de receptor passivo de conteúdos previamente estabelecidos por terceiros. Consequentemente, o corpo e a psique do educando são desconsiderados, negando-

se sua participação ativa e sua capacidade de interpretar criticamente a realidade (Brighente; Mesquita, 2016).

A prática de “depositar” conteúdos nas mentes de crianças, adolescentes ou adultos caracteriza-se, portanto, como um mecanismo de negação da subjetividade e da participação social do estudante. Ao privar o indivíduo de pensar criticamente sobre sua realidade e ao exigir a aceitação acrítica de conteúdos, a educação bancária compromete a formação de sujeitos autônomos e reflexivos, essencial para o exercício da cidadania (Brighente; Mesquita, 2016).

No ambiente escolar, a lógica bancária pressupõe a docilização do corpo, buscando tornar o estudante passivo para facilitar a transferência de conteúdos (Freire, 1970). Todavia, a docilização também implica um controle coercitivo, inibindo a expressão de sentimentos, ideias e emoções, e moldando indivíduos conformados às normas estabelecidas, em alinhamento com os imperativos do modo de produção capitalista, que requer mão de obra padronizada e obediente (Brighente; Mesquita, 2016).

Além das práticas pedagógicas, Brighente e Mesquita (2016) destacam a dimensão física e estrutural da escola como instrumento de disciplinamento. Elementos como fileiras rigidamente organizadas, muros altos, cercas, sinalizações de início e término de períodos e estratégias de vigilância evidenciam a intenção de controlar corpos e condutas, limitando a liberdade de movimento, expressão e interação. Tal organização reforça a função da educação bancária de padronizar e massificar a subjetividade, reduzindo o estudante a um executor de instruções, cujo valor reside unicamente na conformidade aos parâmetros estabelecidos pelo docente.

Diante desse quadro, as metodologias ativas emergem como alternativa capaz de resgatar a autonomia e a criticidade do sujeito, promovendo um espaço em que o estudante possa questionar, experimentar e assumir sua condição de agente de aprendizagem. Ao retomar a centralidade do aluno, essas práticas pedagógicas devolvem à educação sua essência libertadora, reconhecendo o papel do educando como construtor de significados e protagonista de sua própria formação (Valente *et al.*, 2017; Moran, 2018).

2.3 Protagonismo Juvenil

O conceito de protagonismo juvenil remete inicialmente a representações do senso comum associadas às artes cênicas, como o teatro, o cinema ou a literatura, nas quais o protagonista assume o papel central na narrativa, determinando os rumos da trama (Stamato,

2008). De forma análoga, no contexto da vida cotidiana, o protagonismo implica autonomia, responsabilidade e capacidade de influenciar decisões e conduzir a própria trajetória, seja no âmbito familiar, acadêmico ou social (Saviani, 2008).

Stamato (2008), em sua tese de doutorado intitulada “Protagonismo Juvenil: Uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude”, problematiza o caráter polissêmico do termo, destacando sua origem etimológica no grego *protagnistés*, que designa o ator principal no teatro grego ou indivíduo central em determinado acontecimento. Complementando essa perspectiva, o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa define protagonista como “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).

Quando associado à juventude, o protagonismo refere-se ao jovem que ocupa o papel central em sua própria história, sendo participante ativo no processo de construção de sua identidade e de sua inserção social. Contudo, Stamato (2008) ressalta que essa atuação não é espontânea, sendo resultado de processos educativos e sociais que permitem ao jovem não apenas exercer funções sociais, mas intervir de maneira consciente e crítica em sua vida e na sociedade.

Ferretti *et al.* (2004), em revisão bibliográfica sobre protagonismo juvenil, destacam que, apesar das múltiplas interpretações do conceito, há consenso em associá-lo à formação para a cidadania. Nesse sentido, a ação cidadã e a preparação para seu exercício constituem o núcleo semântico que orienta o envolvimento de jovens em contextos escolares, sociais e políticos.

Paulo Freire (2000) reforça que a escola pode constituir um espaço essencial para que os indivíduos exercitem práticas de emancipação, tanto individual quanto coletiva, situando o processo de protagonismo juvenil no âmbito educacional. A instituição escolar, enquanto espaço de socialização, troca de experiências e transmissão de valores culturais, desempenha papel estruturante na formação da subjetividade adolescente (Souza *et al.*, 2013). Contudo, a escola tradicional frequentemente organiza seu cotidiano segundo padrões e normas rígidas, definindo quem sabe e quem deve aprender, bem como os comportamentos aceitáveis, restringindo a criatividade, a autonomia e a expressão de protagonismo (Souza *et al.*, 2013).

Nesse contexto, Costa (1991) associa protagonismo juvenil à educação, concebendo-o como um método de trabalho cooperativo fundamentado em pedagogias ativas e democráticas. Segundo o autor, o foco reside na criação de espaços e condições que permitam

ao adolescente empreender a construção de si mesmo, tanto em termos pessoais quanto sociais (Costa, 1991, p. 53-54).

Além disso, Ferretti *et al.* (2004) destacam que o protagonismo juvenil tem ganhado relevância tanto no eixo de gestão quanto no eixo curricular das reformas do Ensino Médio. Assim, o estudante assume posição central no processo educativo, inserido em pedagogias transformadoras e metodologias que favorecem sua expressão livre, como é o caso das metodologias ativas, que serão detalhadas na seção subsequente.

3 MÉTODO

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de abordagem bibliográfica e com caráter exploratório, tendo como objetivo central investigar teoricamente a relação entre metodologias ativas na educação e o desenvolvimento do protagonismo em adolescentes. Busca-se, ainda, fornecer subsídios conceituais que permitam compreender a necessidade de adoção dessas metodologias, destacando a superação da educação bancária e a centralidade do adolescente como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem (Saviani, 2008).

Segundo Gerhardt *et al.* (2005), a pesquisa qualitativa concentra-se em aspectos da realidade que não podem ser quantificados, priorizando a compreensão da dinâmica das relações sociais. Nessa perspectiva, e conforme Minayo (2001), esse tipo de investigação trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, abordando dimensões profundas dos fenômenos que não podem ser reduzidas à mensuração de variáveis. O material básico da pesquisa qualitativa é constituído pela palavra, enquanto expressão do cotidiano, tanto nas relações interpessoais quanto nos discursos, centrando-se na experiência humana vivida e no fenômeno subjetivo (Gerhardt *et al.*, 2005).

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi conduzida por meio da pesquisa bibliográfica, considerando fontes já publicadas, como livros, periódicos científicos, monografias, dissertações, teses e publicações digitais, proporcionando contato direto do pesquisador com o material previamente produzido sobre o tema investigado (Prodanov; Freitas, 2013). Em consonância, Gil (2008) aponta que pesquisas exploratórias visam proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e permitindo a construção de hipóteses, buscando aprimorar ideias e gerar novas intuições sobre o fenômeno estudado. Dessa forma, a escolha pela pesquisa qualitativa e bibliográfica se revela pertinente, pois permite explorar em profundidade o campo teórico que fundamenta a discussão sobre metodologias ativas e protagonismo juvenil. A natureza exploratória do estudo reforça a intenção

de construir uma base crítica capaz de subsidiar investigações futuras de caráter empírico, ampliando não apenas a compreensão conceitual, mas também as possibilidades de aplicação prática no contexto escolar contemporâneo (Mitre, 2008).

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

O debate sobre a participação ativa dos alunos em sua aprendizagem remonta ao início do século XX no Brasil, influenciado pelas ideias de Dewey, que defendia o princípio do *learning by doing*, ou aprendizagem por experiência (Ferretti *et al.*, 2004). Essa perspectiva valoriza o engajamento direto do estudante no processo educativo, superando a concepção tradicional de ensino centrada no professor.

Morán (2015) ressalta que teóricos como Dewey (1950), Freire (2000), Rogers (1973) e Novack (1999) já enfatizavam a necessidade de substituir a educação bancária, promovendo metodologias centradas no aluno, nas quais ele seja motivado, envolvido e estimulado a refletir criticamente. As metodologias ativas, nesse contexto, constituem pontos de partida para processos de integração cognitiva, generalização de aprendizagens e reelaboração de práticas pedagógicas (Morán, 2015).

Segundo o autor, a efetividade dessas metodologias depende da complexidade das atividades propostas, das oportunidades de tomada de decisão e avaliação de resultados, e da utilização de materiais relevantes — impressos ou digitais — que incentivem a iniciativa, o trabalho colaborativo e a aprendizagem individualizada. A integração das tecnologias educacionais é essencial para potencializar essas práticas (Morán, 2015).

No cenário contemporâneo, caracterizado pelo avanço da tecnologia, mídias digitais e ensino híbrido, o modelo tradicional de ensino, centrado na fala do professor e na passividade do estudante, necessita ser repensado (Bacich; Morán, 2018). As metodologias ativas propõem transformar o ambiente escolar em experiências de aprendizagem mais significativas, adaptadas às expectativas e necessidades dos estudantes atuais. Entre essas práticas, destacam-se a sala de aula invertida, a aprendizagem por projetos, a contextualização do conteúdo, o *design thinking*, a criação de jogos e outras estratégias que estimulam a participação crítica e criativa (Bacich; Morán, 2018).

De acordo com Dias e Volpato (2017), tais metodologias promovem autonomia, estimulam a curiosidade e favorecem a tomada de decisões individuais e coletivas, integrando experiências escolares e sociais. Paiva *et al.* (2016), em revisão integrativa, demonstraram que essas metodologias são aplicáveis desde a Educação Básica até a Educação Superior, com

predominância na área da saúde, evidenciando seu potencial de adaptação a diferentes contextos educacionais.

Berbel (2011) ressalta que a efetividade das metodologias ativas depende do engajamento intelectual e afetivo dos participantes, incluindo professores e alunos, além da adequação às condições escolares. Diesel *et al.* (2017) reforçam, a partir da perspectiva de Paulo Freire, que a promoção da autonomia intelectual do estudante exige transcender o modelo tradicional de ensino, rompendo com sequências didáticas mecânicas e valorizando a participação ativa do sujeito.

Nesse sentido, a sala de aula ressignificada — como espaço de interações, debates, questionamentos e proposições — constitui terreno fértil para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, promovendo a autonomia, a capacidade crítica e o engajamento efetivo no processo de aprendizagem (Diesel *et al.*, 2017). A análise realizada aponta que metodologias ativas configuram-se como instrumentos pedagógicos capazes de ressignificar a relação entre educadores e estudantes, potencializando a aprendizagem colaborativa e a construção da autonomia juvenil. Ao mesmo tempo, evidencia que o protagonismo não se limita a uma categoria pedagógica, mas assume relevância política e social, na medida em que possibilita ao jovem posicionar-se criticamente diante do mundo. Essa constatação reforça a necessidade de repensar práticas escolares que, muitas vezes, permanecem presas a modelos tradicionais de ensino (Libâneo, 2012).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática educação, independentemente da abordagem, exige uma visão ampla e reflexiva, capaz de abarcar todas as nuances da prática educativa, especialmente no contexto escolar. O presente artigo buscou relacionar as possibilidades de atuação das metodologias ativas na educação com a adolescência, com o objetivo de identificar como essa fase do desenvolvimento pode se articular ao protagonismo juvenil, colocando o adolescente como sujeito central de seu próprio processo de ensino-aprendizagem (Mitre, 2008).

A partir da adoção de um método bibliográfico, foi possível evidenciar a relevância — e até a urgência — de reposicionar o jovem como figura central em seu desenvolvimento, garantindo uma existência autônoma e libertadora, em consonância com a superação da opressora educação bancária. As metodologias ativas, ao promoverem uma abordagem participativa e colaborativa, oferecem condições de reflexão sobre o papel do adolescente, considerando as demandas psicológicas, sociais e afetivas desta fase.

A adolescência, caracterizada por crises, conflitos e busca identitária, demanda estratégias educativas que favoreçam o pertencimento a grupos e a construção de vínculos significativos. Nesse sentido, as metodologias ativas se mostram eficazes, pois estimulam a aprendizagem colaborativa, permitem que os jovens interajam e desenvolvam competências sociais e cognitivas, e promovem a criação de uma rede de apoio identitária essencial ao seu desenvolvimento.

Além disso, o protagonismo juvenil possibilita ao adolescente ocupar um papel ativo perante a sociedade, incentivando a reflexão crítica sobre seu meio e fortalecendo a autonomia de pensamento e ação. Essa abordagem contribui para que o jovem não se limite a se adequar passivamente às normas sociais, mas viva plenamente sua liberdade, construindo sua identidade e participando de maneira consciente de seu processo formativo e da transformação social ao seu redor.

Dessa forma, o estudo reforça que a implementação de metodologias ativas e a promoção do protagonismo juvenil não são apenas estratégias pedagógicas, mas elementos centrais para a construção de uma educação libertadora, inclusiva e transformadora, capaz de responder às necessidades e desafios contemporâneos da adolescência. Conclui-se, portanto, que a articulação entre metodologias ativas e protagonismo juvenil não se restringe ao campo da inovação pedagógica, mas constitui uma via de fortalecimento da cidadania e da emancipação social. A escola, enquanto espaço privilegiado de interações e aprendizagens, deve assumir a responsabilidade de criar condições para que adolescentes possam experimentar sua liberdade e desenvolver competências críticas que lhes permitam intervir no meio social de forma consciente e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. K. **Educação e diversidade**: reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas. São Paulo: Cortez. 2013

BACICH, L.; MORÁN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, N. Atividades práticas e metodologias ativas: fatores de assimilação do aprendizado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 201-220, 2011.

BOURDIEU, P.; PASERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB. 1998

BRIGHENTE, A.; MESQUITA, M. A. A educação bancária e a subjetividade: uma análise crítica. **Revista Educação e Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 567-586, 2016.

CAMPEIZ, T.; Aragão, I. Adolescência, autoestima e desenvolvimento: implicações para a aprendizagem escolar. **Revista Brasileira de Educação**, 18(53), 345–362. 2013

CARRANO, R. Juventude, educação e protagonismo: limites e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, 42(146), 101–120. 2012

COSTA, A. C. G. da. **Educação e protagonismo juvenil**: perspectivas para a pedagogia ativa. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, E.; SILVA, M.; Oliveira, P. A perspectiva do adolescente sobre a aprendizagem: um estudo qualitativo com grupos focais. **Revista Educação e Pesquisa**, 46(2), e198765.2020

DAYRELL, J. Juventude e protagonismo social: desafios da política educacional. **Educação & Sociedade**, 28(99), 123–142.2007

DIAS, M.; VOLPATO, G. Metodologias ativas e aprendizagem: promoção da autonomia e do protagonismo juvenil. **Educação em Revista**, v. 33, n. 2, p. 1-23, 2017.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FERRETTI, F.; MENDONÇA, J.; SOUZA, R. Protagonismo juvenil e reforma do ensino médio: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação**, 25(68), 45–60.2004

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GERHARDT, T. E.; SILVA, M. B.; MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa qualitativa**: fundamentos e práticas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MENEZES, I.; SANTIAGO, P. Educação e emancipação: a perspectiva freireana na formação de sujeitos críticos. **Educação & Sociedade**, 35(128), 567–584, 2014.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Loyola 2018.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. v. 2, p. 15-33, 2015.

NOVACK, S. **Psicologia da aprendizagem: teoria e prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PAIVA, V.; SILVA, R.; OLIVEIRA, L. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 1-21, 2016.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; Feldman, R. D. **Desenvolvimento humano**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed. 2006

PATTO, M. H. S. **O fracasso escolar: uma questão de política e educação**. São Paulo: Cortez.1999

PEREIRA, R. Adolescer e aprender: desafios e possibilidades na educação contemporânea. **Revista Educação e Realidade**, 42(2), 101–120.2017

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1976.

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

ROGERS, C. **Desenvolvimento humano: uma abordagem centrada na pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, J.; ALMEIDA, L.; Santos, F. Escola, poder e subjetividades: perspectivas críticas. **Revista Brasileira de Educação**, 18(53), 79–98, 2013.

STAMATO, J. **Protagonismo juvenil: uma práxis sócio-histórica de ressignificação da juventude**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VALENTE, J. A.; MATTAR, J.; MARTINS, M. **Metodologias ativas no ensino: engajamento, aprendizagem e protagonismo estudantil**. Campinas: Papirus, 2017.