

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO MÉDIO:
FUNDAMENTOS TEÓRICOS, ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E
DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO**

INNOVATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN HIGH SCHOOL EDUCATION: THEORETICAL
FOUNDATIONS, METHODOLOGICAL STRATEGIES, AND IMPLEMENTATION
CHALLENGES

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA:
FUNDAMENTOS TEÓRICOS, ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y DESAFÍOS DE
IMPLEMENTACIÓN

Daniela de Katia Eufrade¹

 <https://doi.org/10.57108/iesj.2026.6-2.8>

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos das práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio, identificar estratégias metodológicas aplicáveis a essa etapa da educação básica e discutir os principais desafios para sua implementação no contexto escolar brasileiro. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, desenvolvida por meio de revisão da literatura e análise de documentos normativos e estudos acadêmicos sobre o tema. O percurso analítico concentrou-se em produções recentes voltadas às metodologias ativas, ao protagonismo discente, à mediação docente e à inovação pedagógica na educação básica. Os resultados indicam que práticas fundamentadas no construtivismo, na aprendizagem significativa, na pedagogia crítica e na aprendizagem experiencial podem favorecer processos de ensino e aprendizagem mais ativos, contextualizados e centrados no estudante. Entre as estratégias mais recorrentes, destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem baseada em problemas

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ivy Enber Christian University. E-mail: danieladekatia@gmail.com

e a sala de aula invertida. Entretanto, a efetivação dessas práticas ainda encontra obstáculos relacionados à formação docente, à infraestrutura escolar, à rigidez curricular e às condições institucionais de implementação. Conclui-se que a inovação pedagógica no ensino médio requer uma abordagem sistêmica, articulada a políticas públicas, gestão escolar democrática e revisão das práticas avaliativas, a fim de contribuir para uma educação mais significativa, inclusiva e coerente com as demandas contemporâneas.

Palavras-chave: práticas pedagógicas inovadoras; ensino médio; metodologias ativas; inovação pedagógica; formação docente.

ABSTRACT

This study aims to analyze the theoretical foundations of innovative pedagogical practices in high school education, identify methodological strategies applicable to this stage of basic education, and discuss the main challenges related to their implementation in the Brazilian school context. It is a qualitative study of a bibliographic and documentary nature, developed through a literature review and the analysis of normative documents and academic studies on the subject. The analytical process focused on recent publications addressing active methodologies, student protagonism, teacher mediation, and pedagogical innovation in basic education. The results indicate that practices grounded in constructivism, meaningful learning, critical pedagogy, and experiential learning can promote more active, contextualized, and student-centered teaching and learning processes. Among the most recurrent strategies are project-based learning, problem-based learning, and the flipped classroom. However, the effective implementation of these practices still faces obstacles related to teacher training, school infrastructure, curricular rigidity, and institutional conditions. It is concluded that pedagogical innovation in high school education requires a systemic approach, articulated with public policies, democratic school management, and a review of assessment practices, in order to contribute to a more meaningful, inclusive, and contemporary education.

Keywords: innovative pedagogical practices; high school education; active methodologies; pedagogical innovation; teacher education.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar los fundamentos teóricos de las prácticas pedagógicas innovadoras en la educación secundaria, identificar estrategias metodológicas aplicables a esta etapa de la educación básica y discutir los principales desafíos para su implementación en el contexto escolar brasileño. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter bibliográfico y documental, desarrollada mediante revisión de la literatura y análisis de documentos normativos y estudios académicos sobre el tema. El proceso analítico se centró en producciones recientes relacionadas con metodologías activas, protagonismo estudiantil, mediación docente e innovación pedagógica en la educación básica. Los resultados indican que las prácticas fundamentadas en el constructivismo, el aprendizaje significativo, la pedagogía crítica y el aprendizaje experiencial pueden favorecer procesos

de enseñanza y aprendizaje más activos, contextualizados y centrados en el estudiante. Entre las estrategias más recurrentes se destacan el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas y el aula invertida. Sin embargo, la implementación efectiva de estas prácticas aún enfrenta obstáculos relacionados con la formación docente, la infraestructura escolar, la rigidez curricular y las condiciones institucionales. Se concluye que la innovación pedagógica en la educación secundaria requiere un enfoque sistémico, articulado con políticas públicas, gestión escolar democrática y revisión de las prácticas de evaluación, a fin de contribuir a una educación más significativa, inclusiva y coherente con las demandas contemporáneas.

Palabras clave: prácticas pedagógicas innovadoras; educación secundaria; metodologías activas; innovación pedagógica; formación docente.

1 INTRODUÇÃO

O ensino médio brasileiro, etapa final da educação básica, enfrenta historicamente desafios como elevadas taxas de evasão escolar, descompasso entre as expectativas juvenis e as propostas curriculares, bem como a permanência de práticas pedagógicas centradas na transmissão passiva de conteúdos. Esse cenário evidencia a necessidade de repensar modelos tradicionais de ensino e de buscar estratégias capazes de promover maior engajamento discente, aprendizagem significativa e desenvolvimento de competências compatíveis com as demandas do século XXI. Nesse contexto, as práticas pedagógicas inovadoras emergem como campo relevante de investigação e intervenção, por envolverem a ruptura com paradigmas instrucionistas, a integração crítica das tecnologias digitais e a valorização da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes (Bacich; Moran, 2018).

A inovação pedagógica, contudo, não se limita à incorporação de ferramentas tecnológicas ou à aplicação pontual de técnicas diferenciadas. Trata-se de uma transformação mais ampla da cultura escolar, que exige do professor uma atuação investigativa, reflexiva e mediadora, capaz de planejar experiências de aprendizagem contextualizadas e significativas. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas inovadoras articulam conhecimentos disciplinares, resolução de problemas, metodologias ativas e

interação com contextos reais, favorecendo uma aprendizagem colaborativa e investigativa que prepare o estudante não apenas para exames seletivos, mas também para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho em constante transformação (Moran, 2015).

Diante disso, investigar as práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio constitui um imperativo acadêmico e social. Este estudo tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos das práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio, identificar estratégias metodológicas aplicáveis a essa etapa da educação básica e discutir os principais desafios de sua implementação no contexto escolar brasileiro. Justifica-se pela necessidade de oferecer respostas qualificadas aos problemas persistentes dessa etapa de ensino, contribuindo para a construção de subsídios teóricos e práticos que auxiliem educadores e gestores na promoção de uma educação mais dinâmica, inclusiva e socialmente relevante.

Este artigo estrutura-se em seis seções complementares. Após esta introdução, que contextualiza a temática, apresenta o objetivo do estudo e sua justificativa, a segunda seção descreve a metodologia adotada, detalhando os procedimentos da revisão de literatura com abordagem sistematizada e da análise documental. A terceira seção apresenta o referencial teórico que sustenta a discussão sobre as práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio. A quarta seção examina a educação básica brasileira, com ênfase na estrutura do ensino médio, em seus desafios e nos marcos normativos que orientam essa etapa, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Reforma do Ensino Médio. A quinta seção apresenta os resultados e a discussão, organizados a partir dos eixos analíticos construídos no estudo. Por fim, a sexta seção reúne as considerações finais, seguidas das referências que fundamentam a pesquisa.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e objetivos exploratórios e descritivos. Seu propósito é aprofundar a compreensão

dos fundamentos teóricos das práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio, identificar estratégias metodológicas aplicáveis a essa etapa da educação básica e discutir os principais desafios de sua implementação no contexto escolar brasileiro, sem pretensão de generalização estatística, mas com ênfase na análise interpretativa e contextualizada do fenômeno investigado (Prodanov; Freitas, 2013).

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão de literatura com abordagem sistematizada e análise documental. Optou-se por essa denominação por se tratar de um estudo orientado por critérios explícitos de busca, seleção e análise do material, com foco na organização e interpretação crítica da produção científica e normativa pertinente ao objeto investigado.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados acadêmicas reconhecidas, a saber: SciELO, Periódicos CAPES, ERIC e Google Acadêmico. Para a busca, utilizaram-se descritores controlados e não controlados em português, inglês e espanhol, entre os quais se destacam: “práticas pedagógicas inovadoras”, “metodologias ativas”, “ensino médio”, “educação secundária”, “inovação educacional”, “formação de professores” e “educação básica”; “innovative pedagogical practices”, “active methodologies”, “high school”, “secondary education”, “educational innovation”, “teacher education” e “basic education”; e “prácticas pedagógicas innovadoras”, “metodologías activas”, “enseñanza media”, “educación secundaria”, “innovación educativa”, “formación docente” e “educación básica”.

A seleção do material ocorreu em etapas sucessivas: inicialmente, realizou-se a busca nas bases a partir dos descritores definidos; em seguida, procedeu-se à leitura de títulos, resumos e palavras-chave para verificação da pertinência temática; posteriormente, os textos potencialmente relevantes foram analisados na íntegra, com aplicação dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. Ao final desse processo, constituiu-se um corpus final composto por 17 documentos analisados, sendo 13 fontes bibliográficas e 4 documentos

normativos. Esse procedimento assegurou maior transparência à composição do material analisado e maior coerência entre os objetivos da pesquisa e os eixos interpretativos construídos.

O recorte temporal adotado compreendeu o período de 2013 a 2025, com a finalidade de contemplar produções recentes e atualizadas sobre o tema, considerando a dinamicidade do campo da inovação pedagógica, a expansão das metodologias ativas e os desdobramentos das políticas educacionais voltadas ao ensino médio, especialmente no contexto posterior à Lei nº 13.415/2017.

Foram adotados como critérios de inclusão: a) publicações em português, inglês ou espanhol; b) estudos publicados no período de 2013 a 2025; c) textos que abordassem diretamente práticas pedagógicas inovadoras, metodologias ativas, inovação educacional, formação docente ou estratégias de ensino relacionadas ao ensino médio ou à educação básica; d) artigos científicos, dissertações, teses, capítulos de livros e documentos institucionais com reconhecida relevância acadêmica e temática; e) produções disponíveis na íntegra para leitura e análise.

Como critérios de exclusão, foram desconsiderados: a) estudos duplicados localizados em mais de uma base de dados; b) publicações fora do recorte temporal estabelecido, salvo quando utilizadas pontualmente como referência teórica clássica; c) textos sem aderência direta ao objeto da pesquisa; d) materiais opinativos, resumos simples, textos sem respaldo acadêmico ou sem identificação clara de autoria e procedência; e) estudos cujo foco principal não incidisse sobre práticas pedagógicas inovadoras no contexto educacional analisado.

A seleção do material ocorreu em etapas sucessivas: inicialmente, realizou-se a busca nas bases a partir dos descritores definidos; em seguida, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, com vistas à identificação da pertinência temática; posteriormente, os textos potencialmente relevantes foram lidos na íntegra, sendo então organizados conforme

sua contribuição para os objetivos do estudo. Essa triagem permitiu reunir um corpus analítico coerente com a proposta da pesquisa e com os eixos centrais de investigação.

A análise do material bibliográfico foi conduzida com base na análise de conteúdo temática, nos termos de Bardin (2016), desenvolvida em três etapas: pré-análise, com organização e leitura flutuante do material selecionado; exploração do material, mediante identificação de núcleos de sentido e recorrências temáticas; e tratamento e interpretação dos resultados, etapa em que os achados foram articulados aos objetivos do estudo e ao referencial teórico adotado. A partir desse procedimento, foram definidas categorias analíticas relacionadas aos fundamentos teóricos das práticas pedagógicas inovadoras, às estratégias metodológicas identificadas na literatura e aos desafios de sua implementação no ensino médio.

Paralelamente, realizou-se análise documental de documentos normativos e orientadores da política educacional brasileira para o ensino médio, entre os quais se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e documentos orientadores produzidos por órgãos e sistemas educacionais. A escolha desses documentos justifica-se por seu caráter normativo e prescritivo, uma vez que estabelecem o marco legal, curricular e institucional no qual se inserem as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa etapa de ensino.

A articulação entre revisão de literatura e análise documental possibilitou compreender, de forma integrada, tanto os fundamentos teóricos e metodológicos das práticas pedagógicas inovadoras quanto os condicionantes políticos, curriculares e institucionais que influenciam sua implementação no contexto do ensino médio brasileiro.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica das práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio é plural, interdisciplinar e sustentada por correntes que deslocam o eixo do processo educativo

da transmissão de conteúdos para a construção ativa, crítica e contextualizada da aprendizagem. Tal deslocamento implica repensar não apenas as metodologias empregadas, mas também os papéis do professor, do estudante, do currículo e da própria escola. Nesse sentido, a inovação pedagógica não pode ser reduzida à introdução de recursos tecnológicos ou à adoção pontual de estratégias diferenciadas; trata-se de uma reorganização mais profunda da racionalidade pedagógica, das formas de mediação e das condições de produção do conhecimento no espaço escolar (Bacich; Moran, 2018; Cunha et al., 2024; Fiorese et al., 2024).

Um dos pilares centrais dessa discussão encontra-se no construtivismo, especialmente a partir das contribuições de Jean Piaget. Em sua epistemologia genética, Piaget (1973) defende que o conhecimento não é simplesmente transmitido de um sujeito a outro, mas construído ativamente pelo aprendiz por meio de suas interações com o meio. Esse processo ocorre mediante mecanismos de assimilação, acomodação e equilíbrio, pelos quais o sujeito reorganiza cognitivamente sua compreensão do mundo. No campo educacional, esse referencial sustenta a valorização da atividade intelectual do estudante, da resolução de problemas, da formulação de hipóteses e da aprendizagem por descoberta, em contraposição a práticas centradas exclusivamente na memorização e na repetição. Para o ensino médio, essa perspectiva é particularmente relevante, pois corresponde a uma etapa em que os estudantes já apresentam maior capacidade de abstração, argumentação e reflexão conceitual, demandando práticas que os desafiem intelectualmente e favoreçam autonomia cognitiva.

Em diálogo com Piaget, a abordagem socioconstrutivista de Lev Vygotsky amplia a compreensão da aprendizagem ao enfatizar suas dimensões sociais, culturais e históricas. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano se realiza por meio da interação social mediada pela linguagem, pelos instrumentos culturais e pela atuação de sujeitos mais experientes. Sua noção de zona de desenvolvimento proximal explicita que o estudante pode alcançar níveis mais complexos de compreensão quando participa de situações de aprendizagem mediadas

por professores ou colegas. Essa perspectiva oferece sustentação teórica robusta para metodologias colaborativas, dialógicas e investigativas, nas quais o conhecimento é produzido em interação. No ensino médio, esse referencial reforça a importância do trabalho em grupo, da mediação docente qualificada, da discussão de problemas complexos e da construção coletiva de saberes, em oposição à lógica individualizante e transmissiva que ainda marca muitas práticas escolares.

Outro eixo fundamental é a teoria da aprendizagem significativa, formulada por David Ausubel. Para Ausubel (2000), a aprendizagem somente se torna verdadeiramente significativa quando novas informações se relacionam de modo substantivo e não arbitrário à estrutura cognitiva prévia do aprendiz. Em outras palavras, o novo conhecimento precisa ancorar-se em conceitos já existentes, denominados subsunçores, para que possa ser compreendido, retido e mobilizado de forma duradoura. Tal formulação tem consequências importantes para a organização didática, uma vez que exige do professor o reconhecimento dos conhecimentos prévios dos estudantes, a seleção de materiais potencialmente significativos e a construção de relações entre conteúdo escolar e experiência vivida. Essa base teórica sustenta práticas pedagógicas inovadoras que procuram contextualizar o ensino, articular teoria e realidade e produzir compreensão profunda, e não mera reprodução mecânica da informação.

No contexto da educação contemporânea, a obra de Paulo Freire acrescenta uma dimensão ética, política e emancipatória indispensável à discussão sobre inovação pedagógica. Freire (1996) critica a educação bancária, caracterizada pela passividade discente e pela centralização da palavra docente, e propõe uma educação problematizadora fundada no diálogo, na escuta, na leitura crítica do mundo e na construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, ensinar não significa transferir saberes prontos, mas criar condições para que o estudante produza, interprete e ressignifique o conhecimento a partir de sua inserção histórica e social. Para o ensino médio, esse referencial é especialmente fecundo, pois

favorece práticas voltadas à formação crítica da juventude, à problematização de questões sociais concretas, à valorização da experiência dos estudantes e ao desenvolvimento da cidadania ativa. Assim, a inovação pedagógica, à luz de Freire, não se reduz à dimensão metodológica, mas assume um compromisso político com a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de intervir no mundo.

Também se destaca a teoria da aprendizagem experiencial de David Kolb, que oferece um modelo dinâmico e integrador entre experiência, reflexão, conceituação e ação. Segundo Kolb (1984), a aprendizagem ocorre em um ciclo composto por quatro momentos: experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa. Esse processo permite compreender a aprendizagem como movimento contínuo entre prática e teoria, entre ação e reflexão, entre vivência e elaboração conceitual. Tal formulação teórica sustenta metodologias ativas como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso, simulações, oficinas e práticas investigativas, todas voltadas a colocar o estudante no centro de experiências formativas mais completas e contextualizadas. No ensino médio, essa abordagem favorece a superação da fragmentação curricular e estimula a articulação entre conteúdos escolares, situações reais e desenvolvimento de competências amplas.

A literatura contemporânea sobre metodologias ativas aprofunda e atualiza esse debate. Bacich e Moran (2018) defendem que as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, promovendo maior autonomia, autoria, colaboração e resolução de problemas. Moran (2015), por sua vez, argumenta que a transformação da educação requer mudanças metodológicas, curriculares e institucionais, de modo que o estudante deixe de ser mero receptor e passe a atuar como sujeito do próprio processo formativo. Nessa linha, Cunha et al. (2024) problematizam o uso indiscriminado da expressão “metodologias ativas” e buscam caracterizá-la de modo mais rigoroso, mostrando que a centralidade discente, por si só, não

basta: é necessário considerar intencionalidade pedagógica, mediação docente, participação cognitiva efetiva e organização das situações de aprendizagem. Já Marques et al. (2021), em revisão sistemática, demonstram a expansão dessas metodologias no debate educacional recente e ressaltam seu potencial para reconfigurar práticas de ensino-aprendizagem, embora alertem para a necessidade de maior clareza conceitual e de condições institucionais adequadas para sua implementação.

No interior desse debate, cabe destacar que nem toda prática apresentada como inovadora o é de fato. Fiorese et al. (2024) problematizam os critérios de reconhecimento das práticas pedagógicas inovadoras e mostram que a novidade aparente, o uso de tecnologia ou a diversificação de atividades não são suficientes para caracterizar inovação pedagógica. Para os autores, uma prática inovadora exige transformação qualitativa das relações entre ensinar e aprender, deslocamento da centralidade docente, ampliação da participação discente e produção de sentidos mais complexos para a experiência escolar. Esse argumento é importante porque impede a banalização do conceito de inovação e reforça a necessidade de associá-lo a mudanças efetivas na cultura pedagógica, e não apenas à modernização superficial de procedimentos.

A discussão sobre o papel do professor também ocupa lugar central nesse referencial. Lara et al. (2019) destacam que a adoção de metodologias ativas exige redefinição profunda da docência, uma vez que o professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador, orientador, organizador de percursos e articulador de experiências de aprendizagem. Medeiros et al. (2022) reforçam esse argumento ao evidenciar que a formação docente em metodologias de aprendizagem ativa constitui condição indispensável para sua implementação consistente. Em diálogo com Gatti (2019), pode-se afirmar que os desafios da inovação pedagógica não se esgotam na escolha de métodos, mas envolvem problemas históricos da formação inicial e continuada, da valorização profissional, das condições de trabalho e da cultura pedagógica dominante. Desse

modo, as práticas pedagógicas inovadoras dependem de professores intelectual e pedagogicamente preparados para lidar com mediação, flexibilidade, interdisciplinaridade e avaliação formativa.

Outro elemento decisivo para a compreensão da inovação pedagógica contemporânea diz respeito à integração crítica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Nesse campo, o conceito de multiletramentos, formulado por Cope e Kalantzis (2000), torna-se especialmente relevante ao ampliar a ideia de linguagem e de aprendizagem para abarcar múltiplas semioses, culturas e formas de produção de sentido. Essa perspectiva sustenta práticas pedagógicas voltadas à leitura e à produção crítica de textos multimodais, como podcasts, vídeos, blogs, infográficos, webdocumentários e ambientes virtuais colaborativos. A presença das tecnologias, porém, não deve ser compreendida como fim em si mesma, mas como meio pedagógico articulado a objetivos formativos claros, mediação docente e participação crítica dos estudantes. Nesse sentido, a inovação digital só se concretiza pedagogicamente quando favorece autoria, colaboração, investigação e leitura crítica dos fluxos informacionais contemporâneos.

No plano das estratégias metodológicas concretas, algumas se destacam na literatura recente. A aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem baseada em problemas figuram entre as mais recorrentes, por possibilitarem articulação entre teoria e prática, interdisciplinaridade, resolução de situações reais e construção colaborativa de soluções. Oliveira, Siqueira e Romão (2020), ao analisarem a aprendizagem baseada em projetos no ensino médio, indicam potencial dessa estratégia para ampliar motivação, participação e aprendizagem em contextos escolares. A sala de aula invertida também aparece como proposta relevante, sobretudo em estudos como os de Valente (2014) e Pavanelo e Lima (2017), nos quais se evidencia a reorganização do tempo pedagógico, a valorização do estudo prévio e a ampliação do espaço de interação em sala de aula. Embora parte desses estudos tenha foco em níveis ou áreas específicas, seus resultados contribuem para pensar o ensino

médio como espaço favorável à diversificação metodológica e ao protagonismo juvenil. A literatura também revela que as possibilidades da inovação pedagógica devem ser pensadas em diálogo com os marcos normativos e com as políticas públicas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as alterações introduzidas pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009), pela Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013) e pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), bem como a reorganização curricular do ensino médio, oferecem base normativa para a valorização de práticas mais flexíveis, contextualizadas e formativas. Contudo, como argumentam Silva e Jakimiu (2016), a distância entre o texto da política e sua implementação concreta é significativa. A inovação, quando formulada apenas como discurso normativo, pode não se traduzir em transformação efetiva do cotidiano escolar, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais, precariedade de recursos e fragilidade institucional.

3.1 METODOLÓGICAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO MÉDIO

As Práticas Pedagógicas Inovadoras no Ensino Médio são sustentadas por uma matriz teórica que desloca o eixo do processo educativo da transmissão para a construção ativa do conhecimento. Os fundamentos do Construtivismo e do Sociocostrutivismo são centrais nessa reconfiguração. A partir de Piaget (1973), compreende-se que o conhecimento é uma construção do sujeito a partir de sua interação com o objeto, superando a visão de um aluno como receptor passivo. Esse princípio exige metodologias que provoquem desequilíbrios cognitivos e estimulem a atividade intelectual. Paralelamente, Vygotsky (2007), ao enfatizar a mediação social e cultural, introduz a noção de que a aprendizagem se efetiva na interação com outros, em uma Zona de Desenvolvimento Proximal. Esse duplo fundamento da atividade individual e da mediação social direciona a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos e dialógicos, nos quais o professor atua como mediador e os pares como co-construtores.

A busca pela relevância e profundidade na aprendizagem encontra suporte na teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Para que a inovação não se restrinja a mudanças superficiais, é necessário que o novo conhecimento se ancore de forma não arbitrária e substantiva na estrutura cognitiva preexistente do aprendiz (Ausubel, 2000). Este fundamento teórico demanda que as estratégias metodológicas partam dos conhecimentos prévios dos estudantes, estabeleçam pontes claras com seu contexto e promovam a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa dos conceitos. Estratégias como a elaboração de mapas conceituais e a proposição de situações-problema contextualizadas são exemplos de operacionalização desse princípio, visando a uma compreensão integrada e duradoura em contraposição à memorização fragmentada.

As dimensões educacionais críticas e libertadoras são cruciais para o ensino secundário, fundamentadas na obra de Paulo Freire. Sua crítica à "aprendizagem mecânica" e sua defesa de métodos de ensino baseados em problemas, centrados no diálogo e na interpretação crítica do mundo, fornecem uma perspectiva ética e política para a inovação (Freire, 1996). Nessa perspectiva, as estratégias metodológicas transcendem a eficiência técnica, visando cultivar a consciência cívica. Métodos como a aprendizagem baseada em problemas (ABP) e a investigação temática generativa incorporam esse fundamento ao utilizarem problemas complexos e socialmente relevantes como ponto de partida para a investigação coletiva e ao combinarem o conhecimento da matéria com a análise e a intervenção nas realidades concretas dos alunos.

No âmbito das estratégias centradas na ação e na experiência, a Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb oferece um modelo cíclico e integrador. Kolb (1984) propõe que a aprendizagem ideal ocorre por meio de um ciclo que envolve a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceptualização abstrata e a experimentação ativa. Este modelo fundamenta estrategicamente metodologias ativas como a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), a sala de aula invertida (Flipped Classroom) e a utilização de

simulações e jogos sérios (Gamificação). Tais estratégias são desenhadas para engajar o estudante em um processo completo, no qual vivencia, reflete, teoriza e aplica o conhecimento, desenvolvendo autonomia, capacidade de resolver problemas complexos e trabalho em equipe.

A integração crítica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) não se constitui como um fim em si mesma, mas como um meio potente, mediado pelas teorias já expostas. O conceito de multiletramentos, proposto pelo Grupo de Nova Londres, amplia a compreensão da linguagem ao incluir a competência crítica para a navegação por diferentes semioses — texto, som, imagem e hipermídia — em contextos culturais diversos (Cope; Kalantzis, 2000). Estratégias como a produção de podcasts, webdocumentários, blogs e infográficos, bem como a participação em ambientes virtuais colaborativos, articulam-se aos fundamentos socioconstrutivistas e freirianos ao potencializarem a autoria, a colaboração em rede, a expressão multimodal e a intervenção no espaço público digital, formando sujeitos aptos a ler, produzir e problematizar criticamente os fluxos informacionais da contemporaneidade.

3.2 A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: ESTRUTURA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A educação básica brasileira, conforme definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), constitui-se como um direito público subjetivo e compreende três etapas sequenciais: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Essa etapa formativa, que atende da primeira infância à adolescência, tem por finalidade o desenvolvimento integral do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho (Brasil, 1996). Como etapa mais longa da escolarização obrigatória, seu desenho legal reflete a tentativa histórica de unificar, sob uma concepção ampla de educação, a formação das novas gerações, abrangendo dimensões do cuidado, da socialização e da apropriação sistemática de conhecimentos e saberes.

Apesar dos avanços significativos em termos de acesso e universalização, especialmente no ensino fundamental, a educação básica no Brasil ainda enfrenta desafios estruturais profundos que comprometem tanto a equidade quanto a qualidade do ensino ofertado. Dados nacionais e internacionais, como os do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Programme for International Student Assessment (Pisa), apontam desigualdades persistentes nos resultados de aprendizagem, intimamente relacionadas ao nível socioeconômico dos estudantes e à localização das escolas (Inep, 2022). Essas discrepâncias reforçam que a garantia de uma educação de qualidade para todos, assegurada pela Constituição Federal, permanece como um objetivo ainda não plenamente alcançado, exigindo políticas públicas integradas que enfrentem as múltiplas dimensões da exclusão educacional.

Nesse cenário, o ensino médio apresenta-se como o segmento mais crítico, marcado por altas taxas de evasão escolar, por um currículo frequentemente descrito como descontextualizado e engessado e por um sentimento de desinteresse manifestado por muitos jovens. Em resposta a essa crise, a Lei nº 13.415/2017 buscou reformular essa etapa ao instituir um novo modelo com itinerários formativos que possibilitam maior flexibilização curricular e escolhas de aprofundamento pelos estudantes (Brasil, 2017). Embora essa reforma represente uma tentativa de inovação e de maior atratividade para a etapa, sua implementação tem suscitado debates intensos acerca da qualidade da oferta dos itinerários, da formação docente exigida por essa nova organização curricular e dos riscos de ampliação das desigualdades entre redes de ensino com diferentes níveis de estruturação.

A superação dos desafios históricos da educação básica brasileira e a consolidação da reforma do ensino médio dependem, em grande medida, da valorização e da formação continuada dos professores. A docência constitui elemento central para a transformação das práticas pedagógicas e para a efetivação de um currículo significativo e promotor de aprendizagens relevantes. Investimentos consistentes em políticas de carreira, condições

dignas de trabalho e desenvolvimento profissional mostram-se, portanto, indispensáveis para que as inovações propostas ultrapassem o plano normativo e se concretizem no cotidiano da sala de aula, com impactos positivos sobre a trajetória escolar dos estudantes (Gatti, 2019).

3.3 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394/1996: ESTRUTURA E PRINCÍPIOS FUNDANTES

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), constitui o principal marco regulatório da educação brasileira. Promulgada após amplo processo de debate no Congresso Nacional, a norma consolidou princípios educacionais previstos na Constituição Federal de 1988 e definiu as responsabilidades da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios na organização e oferta da educação escolar (Brasil, 1996). A LDBEN representou um avanço em relação à legislação anterior, especialmente à Lei nº 5.692/1971, ao instituir um regime de colaboração entre os entes federativos e ampliar a concepção de educação para além da simples instrução, incorporando explicitamente a formação para o exercício da cidadania.

A estrutura da LDBEN organiza a educação nacional em dois níveis: educação básica e educação superior. A educação básica, foco central da lei, desdobra-se em três etapas sequenciais: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A legislação inovou ao reconhecer a educação infantil como primeira etapa da educação básica, atribuindo-lhe finalidade educativa e não meramente assistencial. Posteriormente, esse entendimento foi reforçado pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade escolar, e pela Lei nº 12.796/2013, que atualizou dispositivos da LDBEN relativos à formação e à obrigatoriedade educacional (Brasil, 2009; Brasil, 2013). No caso do ensino médio, a redação original da LDBEN estabeleceu sua finalidade como etapa de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, de preparação básica para o trabalho e para a cidadania, diretriz posteriormente alterada por legislação específica.

Entre os principais avanços introduzidos pela LDBEN, destaca-se a previsão da gestão democrática do ensino público. O art. 14 determina que os sistemas de ensino estabeleçam normas que assegurem a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como o envolvimento das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou instâncias equivalentes (Brasil, 1996). Esse princípio busca superar modelos administrativos centralizadores, fortalecendo a autonomia das unidades escolares e incentivando a construção participativa de projetos educativos contextualizados.

Outro princípio essencial previsto na LDBEN é o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Tal fundamento assegura liberdade de ensinar e aprender, afastando a imposição de métodos únicos e favorecendo a diversidade de perspectivas no campo educacional. Nessa direção, a legislação estabelece que a formação escolar deve articular uma base comum com conteúdos complementares que considerem características regionais e locais, o que reforça a necessidade de contextualização curricular e de respeito à diversidade educacional (Saviani, 2013).

Esse pilar é fundamental para o fortalecimento da autonomia docente e para a viabilização de práticas pedagógicas inovadoras, desde que observadas as diretrizes curriculares nacionais. Além disso, a LDBEN define diretrizes relevantes para a formação e a valorização dos profissionais da educação, especialmente no Título VI. A norma determina que a formação de docentes para a educação básica ocorra, preferencialmente, em nível superior, em cursos de licenciatura, admitindo-se como formação mínima, para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, o nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996). Embora a elevação da exigência formativa represente avanço importante, persistem desafios relacionados à valorização profissional, à remuneração, aos planos de carreira e às condições de trabalho, fatores que impactam diretamente a qualidade da educação ofertada (Gatti, 2019).

A LDBEN possui caráter dinâmico e vem sendo modificada ao longo do tempo para

responder a novas demandas sociais, políticas e educacionais. Entre as alterações mais relevantes, destacam-se a ampliação do ensino fundamental para nove anos, promovida pela Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006), a extensão da obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 4 a 17 anos, estabelecida pela Emenda Constitucional nº 59/2009 e regulamentada pela Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2009; Brasil, 2013), e a reformulação do ensino médio introduzida pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Tais alterações evidenciam a centralidade da LDBEN no ordenamento jurídico-educacional brasileiro e confirmam sua relevância como referência indispensável para a compreensão das políticas, da estrutura e do funcionamento da educação nacional.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus final, composto por 17 documentos — 13 fontes bibliográficas e 4 documentos normativos —, permitiu identificar que as práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio se estruturam em torno de três eixos analíticos articulados: fundamentos teóricos da aprendizagem ativa, estratégias metodológicas de operacionalização didática e condições institucionais de implementação. Tal organização não apenas responde às exigências de sistematização da revisão, mas também explicita, de modo analítico, como a literatura recente distribui o debate entre dimensões conceituais, pedagógicas e político-institucionais.

A organização dos achados em eixos analíticos permitiu superar uma leitura meramente descritiva do material selecionado. Em vez de apenas reiterar definições consagradas, a revisão evidencia que a inovação pedagógica, no ensino médio, tem sido compreendida como reorganização da racionalidade escolar, com deslocamento do foco da transmissão de conteúdos para a construção de experiências de aprendizagem contextualizadas, colaborativas e intelectualmente exigentes. O Quadro 1 sintetiza essa convergência e explicita suas implicações para a prática educativa.



Quadro 1 – Síntese analítica da literatura sobre práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio (continua)

Eixo analítico	Referências principais	Síntese dos achados	Implicações para o ensino médio
Conceituação de metodologias ativas e inovação pedagógica	Cunha et al. (2024); Fiorese et al. (2024); Bacich; Moran (2018); Moran (2015)	A literatura indica que metodologias ativas não devem ser entendidas apenas como técnicas isoladas, mas como alternativas pedagógicas centradas no protagonismo discente, na participação e na aprendizagem significativa. Também aponta que nem toda prática rotulada como “inovadora” de fato rompe com lógicas tradicionais, sendo necessário avaliar intencionalidade pedagógica, participação do estudante e transformação das relações de ensino. (SciELO)	No ensino médio, a inovação pedagógica precisa ser tratada como reorganização do trabalho pedagógico, e não apenas como uso de recursos novos. Isso reforça a necessidade de planejar práticas que deem centralidade ao estudante e articulem conhecimento escolar, contexto e participação ativa.
Fundamentos teóricos da aprendizagem ativa	Piaget (1973); Vygotsky (2007); Ausubel (2000); Freire (1996); Kolb (1984)	Os referenciais clássicos convergem em torno da ideia de aprendizagem como construção ativa, socialmente mediada, contextualizada e vinculada à experiência. Esses fundamentos sustentam propostas que valorizam mediação docente, diálogo, problematização, conhecimento prévio e experiência concreta como elementos centrais do aprender.	Para o ensino médio, esses aportes legitimam práticas que superem a aula expositiva centrada na memorização e favoreçam investigação, colaboração, reflexão e autonomia intelectual dos estudantes.
Mapeamento e recorrência das metodologias ativas	Marques et al. (2021); Valente (2014); Pavanelo; Lima (2017)	A revisão sistemática de Marques et al. mostra a expansão das metodologias ativas como paradigma de ensino-aprendizagem e apresenta um panorama de características, possibilidades de aplicação e usos em diferentes contextos educacionais. Valente e Pavanelo; Lima reforçam a sala de aula invertida como estratégia associada a reorganização do tempo pedagógico, estudo prévio e participação mais ativa do estudante. (SciELO)	No ensino médio, essas estratégias podem favorecer maior engajamento e participação, desde que articuladas a objetivos formativos claros e a acompanhamento docente consistente.

Fonte: elaboração própria (2026).

Quadro 1 – Síntese analítica da literatura sobre práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio (continuação)

Eixo analítico	Referências principais	Síntese dos achados	Implicações para o ensino médio
Aprendizagem baseada em projetos e problemas	Oliveira; Siqueira; Romão (2020); Freire (1996); Kolb (1984)	O estudo de Oliveira, Siqueira e Romão compara métodos de ensino e mostra a ABP como alternativa com efeitos relevantes sobre aprendizagem e motivação em contexto de ensino médio. Em diálogo com Freire e Kolb, a literatura sugere que projetos e problemas favorecem contextualização, aplicação do conhecimento e protagonismo estudantil. (SciELO)	A ABP e a ABProblemas são particularmente promissoras no ensino médio por dialogarem com juventudes, projetos de vida, interdisciplinaridade e resolução de situações concretas.
Papel do professor e mediação pedagógica	Lara et al. (2019); Medeiros et al. (2022); Gatti (2019)	A literatura destaca que a adoção de metodologias ativas exige reconfiguração da docência. Lara et al. discutem o professor nas metodologias ativas e os desafios da passagem de transmissor para mediador; Medeiros et al. mostram que a formação docente continuada é central para viabilizar esse movimento. (SciELO)	No ensino médio, a inovação depende de professores com formação para planejar, acompanhar e avaliar processos ativos de aprendizagem, e não apenas para transmitir conteúdos.
Política educacional e inovação no ensino médio	Brasil (1996; 2009; 2013; 2017); Silva; Jakimiu (2016); Inep (2022)	Os marcos normativos ampliam a centralidade da educação básica e flexibilizam parte da organização do ensino médio. Silva e Jakimiu mostram que políticas como o Programa Ensino Médio Inovador mobilizaram o discurso da inovação, mas sua concretização depende do contexto de implementação e dos textos de política produzidos. (SciELO)	A inovação no ensino médio não pode ser lida apenas como diretriz normativa. Sua efetivação depende de condições reais de oferta, gestão e apoio institucional nas escolas.

Fonte: elaboração própria (2026).



Quadro 1 – Síntese analítica da literatura sobre práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio (conclusão)

Eixo analítico	Referências principais	Síntese dos achados	Implicações para o ensino médio
Critérios para reconhecer uma prática como inovadora	Fiorese et al. (2024); Cunha et al. (2024)	A literatura recente alerta que inovação pedagógica não pode ser identificada apenas pela presença de tecnologia, dinamismo ou novidade aparente. É necessário observar se a prática altera de fato a relação pedagógica, amplia a participação do estudante e promove aprendizagem crítica e significativa. (SciELO)	Isso ajuda a evitar, no ensino médio, a adoção de práticas “modernizadas” apenas na forma, mas conservadoras no fundo.
Critérios para reconhecer uma prática como inovadora	Fiorese et al. (2024); Cunha et al. (2024)	A literatura recente alerta que inovação pedagógica não pode ser identificada apenas pela presença de tecnologia, dinamismo ou novidade aparente. É necessário observar se a prática altera de fato a relação pedagógica, amplia a participação do estudante e promove aprendizagem crítica e significativa. (SciELO)	Isso ajuda a evitar, no ensino médio, a adoção de práticas “modernizadas” apenas na forma, mas conservadoras no fundo.
Achado central da revisão	Conjunto do corpus analisado	O conjunto das obras consultadas sugere que a inovação pedagógica no ensino médio só se sustenta quando articula fundamento teórico, estratégia metodológica e condições institucionais. Isoladamente, técnica, tecnologia ou método não garantem transformação pedagógica consistente. (SciELO)	A principal implicação é que o debate sobre práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio deve ser sistêmico, envolvendo docência, currículo, avaliação, gestão e política educacional.

Fonte: elaboração própria (2026).

Como se observa no Quadro 1, a literatura revisada converge na compreensão de que as práticas pedagógicas inovadoras não se definem pela simples adoção de metodologias ativas ou de recursos tecnológicos. O elemento distintivo está na articulação entre fundamentação teórica consistente, intencionalidade pedagógica, mediação docente qualificada e condições institucionais de sustentação. Em termos analíticos, isso significa que a inovação não pode ser tomada como atributo de uma técnica isolada, mas como expressão de um rearranjo mais amplo do trabalho pedagógico.

O primeiro eixo, referente aos fundamentos teóricos da aprendizagem ativa, revelou forte recorrência de referenciais como construtivismo, socioconstrutivismo, aprendizagem significativa, pedagogia crítica e aprendizagem experiencial. Entretanto, o dado mais relevante não é apenas a frequência desses autores, mas a função que exercem na literatura: eles operam como matrizes interpretativas que legitimam a centralidade discente, a mediação pedagógica e a contextualização do conhecimento. A revisão mostrou, assim, que a base teórica das práticas inovadoras é relativamente consolidada; a fragilidade localiza-se menos na ausência de referencial e mais na transposição consistente desses pressupostos para o cotidiano escolar.

O segundo eixo diz respeito às estratégias metodológicas identificadas na literatura. Nesse campo, a revisão evidenciou maior recorrência da aprendizagem baseada em projetos, da aprendizagem baseada em problemas, da sala de aula invertida, das oficinas investigativas e do uso crítico de tecnologias digitais. Mais do que enumerar estratégias, os estudos convergem em indicar que sua pertinência decorre da capacidade de articular autonomia intelectual, colaboração, resolução de problemas e vínculo entre currículo e realidade social. Como achado interpretativo, observa-se que a literatura valoriza práticas em que o estudante deixa de ocupar posição receptiva e passa a atuar como sujeito do processo formativo, sem que isso implique redução da responsabilidade docente.

O terceiro eixo refere-se às condições e aos limites para a implementação das práticas

pedagógicas inovadoras. A análise revelou que, embora a literatura reconheça amplamente o potencial dessas práticas, sua efetivação esbarra em obstáculos recorrentes: formação docente insuficiente, rigidez curricular, precariedade de infraestrutura, culturas avaliativas centradas na memorização e desigualdades entre redes e escolas. O ponto decisivo, aqui, é que a revisão não autoriza uma leitura voluntarista da inovação pedagógica; ao contrário, mostra que sua sustentabilidade depende de mediações institucionais e políticas que extrapolam a sala de aula.

A articulação entre os três eixos permite compreender uma tensão central identificada no corpus analisado: há relativo consenso quanto à necessidade de transformar o ensino médio, mas persistem descontinuidades entre o plano normativo, o plano metodológico e as condições concretas de implementação. Em outros termos, a literatura mostra que a defesa da inovação pedagógica é mais robusta no nível discursivo do que no nível de sua materialização institucional. Essa assimetria ajuda a explicar por que práticas promissoras tendem, muitas vezes, a permanecer pontuais, fragmentadas ou dependentes de iniciativas individuais.

No caso específico do ensino médio, essa tensão assume contornos mais agudos. Por se tratar da etapa final da educação básica, marcada por pressão avaliativa, demandas juvenis heterogêneas, expectativa de inserção no mundo do trabalho e preparação para o prosseguimento dos estudos, o ensino médio exige práticas capazes de combinar aprofundamento conceitual, flexibilidade curricular e sentido formativo. A revisão sugere que as práticas inovadoras respondem a essa demanda quando conseguem articular protagonismo juvenil, interdisciplinaridade e problematização da realidade, sem esvaziar a densidade epistemológica dos conhecimentos escolares.

Outro aspecto que emergiu da análise foi a relação ambígua entre os marcos normativos e a prática pedagógica. Documentos como a LDB, a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC ampliam, em tese, o espaço para currículos mais flexíveis, itinerários formativos e diversificação metodológica. Contudo, os estudos analisados indicam que a distância entre a

formulação normativa e sua concretização permanece significativa, sobretudo em contextos atravessados por desigualdades materiais e baixa capacidade institucional. Assim, o marco legal constitui condição favorável, mas não suficiente, para a consolidação de práticas pedagógicas efetivamente inovadoras.

Dessa forma, os resultados indicam que as práticas pedagógicas inovadoras representam uma possibilidade concreta de enfrentamento de problemas históricos do ensino médio brasileiro, desde que compreendidas em perspectiva sistêmica. O principal achado do estudo não está em afirmar genericamente a relevância da inovação, mas em demonstrar que sua consistência depende da convergência entre base teórica sólida, desenho metodológico coerente e condições institucionais adequadas. É nessa articulação que reside sua potência transformadora e, ao mesmo tempo, o núcleo de seus limites.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar os fundamentos teóricos das práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio, identificar estratégias metodológicas aplicáveis a essa etapa da educação básica e discutir os principais desafios de sua implementação no contexto escolar brasileiro. A revisão desenvolvida permitiu concluir que a inovação pedagógica, longe de se confundir com modismos metodológicos ou com o uso episódico de tecnologias, corresponde a um processo de reconfiguração das relações entre ensinar, aprender, avaliar e organizar o trabalho escolar.

Os resultados indicam que as práticas pedagógicas inovadoras se estruturam na articulação entre três dimensões fundamentais: fundamentos teóricos da aprendizagem ativa, estratégias metodológicas de operacionalização didática e condições institucionais de implementação. Essa tríade constitui a principal contribuição analítica do estudo, pois evidencia que a potência das práticas inovadoras não decorre de um único fator, mas da convergência entre pressupostos epistemológicos, escolhas pedagógicas e suporte

político-institucional.

No plano teórico, o estudo reafirma a centralidade de aportes como construtivismo, socioconstrutivismo, aprendizagem significativa, pedagogia crítica e aprendizagem experiencial. Contudo, a revisão permitiu avançar para além dessa enumeração ao mostrar que tais referenciais cumprem, na literatura recente, a função de legitimar uma mudança de racionalidade pedagógica: do ensino transmissivo para a aprendizagem ativa, contextualizada, colaborativa e intelectualmente exigente. Não se trata, portanto, apenas de mudar métodos, mas de redefinir o estatuto do estudante, do professor e do conhecimento escolar.

No plano das estratégias, observou-se que aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida, oficinas investigativas e uso crítico de TDIC aparecem como proposições recorrentes e teoricamente coerentes com os referenciais mobilizados. Ainda assim, o estudo demonstrou que a presença dessas estratégias na literatura não garante, por si, sua efetivação qualificada. A contribuição mais relevante da revisão foi explicitar que a inovação pedagógica só produz efeitos consistentes quando associada à mediação docente, à intencionalidade formativa e à inserção das práticas em projetos pedagógicos institucionalmente sustentados.

Do ponto de vista da contribuição científica, este trabalho oferece uma sistematização analítica da literatura recente sobre o tema, organizada em eixos interpretativos que permitem compreender, de forma integrada, tanto as potencialidades quanto os constrangimentos das práticas pedagógicas inovadoras no ensino médio. Ao explicitar a tensão entre consenso discursivo e implementação concreta, o estudo contribui para qualificar o debate educacional e evita uma leitura celebratória ou simplificadora da inovação.

Entretanto, esta investigação apresenta limitações que precisam ser reconhecidas. Por tratar-se de estudo bibliográfico e documental, seus resultados dependem da qualidade, da abrangência e dos recortes do corpus selecionado, não permitindo inferências empíricas sobre

a totalidade das experiências escolares brasileiras. Além disso, embora a revisão tenha adotado critérios explícitos de busca, seleção e análise, o número de estudos reunidos não esgota a complexidade do tema, especialmente em um campo marcado por rápida renovação conceitual e por desigualdades regionais de produção acadêmica.

Diante disso, recomenda-se que pesquisas futuras avancem em pelo menos quatro direções: a) realização de estudos empíricos em escolas públicas e privadas de diferentes redes; b) investigação comparada dos efeitos de distintas metodologias ativas em contextos reais de ensino médio; c) análise das relações entre inovação pedagógica, avaliação da aprendizagem e formação docente; e d) exame das mediações políticas e institucionais que favorecem ou limitam a sustentabilidade das inovações. Tal agenda pode ampliar o lastro empírico do debate e refinar a compreensão dos condicionantes concretos dessas práticas.

Conclui-se, portanto, que as práticas pedagógicas inovadoras representam possibilidade concreta e necessária de ressignificação do ensino médio brasileiro, desde que compreendidas como projeto pedagógico, institucional e político, e não como repertório de técnicas isoladas. Sua efetividade depende da articulação entre formação docente, currículo, avaliação, infraestrutura e gestão democrática. Sem essa base sistêmica, a inovação tende a permanecer superficial; com ela, pode contribuir para a construção de uma escola média mais significativa, inclusiva e compatível com as demandas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **A aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano, 2000.
- BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São

Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 fev. 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** London: Routledge, 2000.

CUNHA, Marcia Borin da *et al.* Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/39442>. Acesso em: 4 abr. 2026.

FIORESE, Cíntia Eliane *et al.* Práticas pedagógicas inovadoras: critérios de reconhecimento e problematizações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZW6SBbq4sVTGpqD6VdNPbtD/>. Acesso em: 4 abr. 2026.

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

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

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do SAEB 2021.** Brasília, DF: Inep, 2022.

KOLB, D. A. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

LARA, Ellys Marina de Oliveira *et al.* O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 23, e180393, 2019. Disponível em: <https://interface.org.br/publicacoes/o-professor-nas-metodologias-ativas-e-as-nuances-entre-e>



[nsinar-e-aprender-desafios-e-possibilidades/](#). Acesso em: 4 abr. 2026.

MARQUES, Humberto Rodrigues *et al.* Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação (Campinas)**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 718-741, 2021. Disponível em:

https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772021000300718&script=sci_arttext.

Acesso em: 4 abr. 2026.

MEDEIROS, Rodolfo de Oliveira *et al.* Formação docente em metodologias de aprendizagem ativa. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 26, e210577, 2022.

Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2022.v26/e210577/>. Acesso em: 4 abr. 2026.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2, p. 15-33. (Coleção mídias contemporâneas).

OLIVEIRA, Sebastião Luís de; SIQUEIRA, Adriano Francisco; ROMÃO, Estaner Claro. Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino Médio: estudo comparativo entre métodos de ensino. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 34, n. 67, p. 764-785, ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/wySf37fqxQDVHGPdPcCGhHq/>.

Acesso em: 4 abr. 2026.

PAVANELO, Elisângela; LIMA, Renan. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 31, n. 58, p. 739-759, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bolema/a/czkXrB369jBLfrHYGLV4sbb/>. Acesso em: 4 abr. 2026.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

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.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Monica Ribeiro da; JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tZ73dYVSP8RRRpYNPr5MN5R/>. Acesso em: 4 abr. 2026.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/>. Acesso em: 4 abr. 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ŽIŽANOVIĆ, Senka. Determinants of active learning from the perspective of students and teachers in Croatia. **Journal of Pedagogical Research**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 291-311, 2025. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1478711>. Acesso em: 4 abr. 2026.