

METODOLOGIAS ATIVAS E A PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO: NOVOS PARADIGMAS PARA A SALA DE AULA

ACTIVE METHODOLOGIES AND THE PERSONALIZATION OF TEACHING: NEW PARADIGMS FOR THE CLASSROOM

Ana Paula Dias Oliveira; Beatriz Pirolo Barbato; Danúbia da Silva Sousa Goes; Eunice Regina Souza Machado; Lucimara Marcondes Cadoná

Resumo: O presente artigo analisa a transição dos paradigmas pedagógicos na Educação Básica, com foco na implementação das Metodologias Ativas e na personalização do ensino. Por meio de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, investigam-se os paradigmas da instrução, da aprendizagem e, prioritariamente, da comunicação, como bases para uma prática docente mediadora. O estudo discute estratégias como a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e o Ensino por Projetos, destacando como essas abordagens permitem a diferenciação pedagógica e a autonomia do discente. Os resultados indicam que o paradigma da comunicação, aliado às tecnologias digitais, oferece o suporte necessário para que o professor atue como interlocutor qualificado, transformando a sala de aula em um ecossistema de aprendizagem dinâmico, inclusivo e voltado para a construção do patrimônio cultural de forma significativa.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Paradigma da Comunicação. Personalização do Ensino. Prática Docente.

Abstract: This article analyzes the transition of pedagogical paradigms in Basic Education, focusing on the implementation of Active Methodologies and the personalization of teaching. Through qualitative bibliographic research, it investigates the paradigms of instruction, learning, and, primarily, communication as foundations for a mediating teaching practice. The study discusses strategies such as the Flipped Classroom, Problem-Based Learning (PBL), and Project-Based Learning, highlighting how these approaches allow for pedagogical differentiation and student autonomy. The results indicate that the communication paradigm, combined with

digital technologies, provides the necessary support for the teacher to act as a qualified interlocutor, transforming the classroom into a dynamic, inclusive learning ecosystem focused on the meaningful construction of cultural heritage.

Keywords: Active Methodologies. Communication Paradigm. Personalized Learning. Teaching Practice.

1. INTRODUÇÃO

O cenário contemporâneo da Educação Básica impõe o desafio de transitar de um modelo de ensino puramente convencional para uma abordagem fundamentada na agentividade do aluno. Este estudo analisa os princípios das metodologias ativas, investigando os paradigmas pedagógicos que servem como eixos estruturantes para essa inovação educativa.

Apoiando-nos na revisão bibliográfica de **Trindade e Cosme (2010)**, identificamos três categorias fundamentais baseadas na finalidade da instituição escolar: o paradigma da **instrução**, o da **aprendizagem** e o da **comunicação**.

1.1 O Paradigma da Instrução: O Foco no Ensinar

Este modelo consolidou-se para atender às demandas de uma

sociedade pautada pela razão iluminista, onde a escola deveria moldar o indivíduo para uma nova ordem estatal. Nele, a centralidade reside na relação entre o docente e o conteúdo, restando ao aluno uma posição de receptividade passiva.

A aceitação do paradigma da instrução corresponde a uma concepção de educação que nos mostra estar perante a uma dimensão eminentemente prescritiva do ato educativo, que se constrói em função de [...] um clima de relacionamento pedagógico subordinado à afirmação do magiscentrismo como modalidade reguladora do processo de reprodução do saber (TRINDADE; COSME, 2010, p. 30).

Segundo Mizukami (2009), essa abordagem tradicional se sustenta mais na reprodução histórica de práticas do que em evidências empíricas. O poder é verticalizado: o professor detém o saber e o transmite unilateralmente. Como aponta Masetto (2010), a interação é individualizada entre mestre e aprendiz, sem espaço para a construção coletiva.

Nesse contexto, o aprendizado é visto como uma "modelagem"

comportamentalista, focada na memorização e na execução de regras, onde a figura do professor é onipotente — o que, para Trindade e Cosme (2010), torna-se um obstáculo em escolas que buscam a inclusão e o respeito à heterogeneidade dos estudantes.

1.2 O Paradigma da Aprendizagem: O Desenvolvimento de Competências

Diferente do modelo anterior, este paradigma entende que o aprendizado não é a mera reprodução de dados, mas o desenvolvimento de habilidades cognitivas e relacionais.

[...] aprende-se quando somos estimulados a pensar e a aprender a aprender, porque, nesta abordagem, é o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e das dinâmicas endógenas que lhe estão subjacentes que poderão garantir a ocorrência de aprendizagens (TRINDADE; COSME, 2010, p. 44).

Aqui, o eixo central desloca-se para a interação entre o **aluno e o objeto de conhecimento**. De acordo com Bruner (2000), os estudantes deixam de ser vistos como "tábulas rasas" e passam a ser reconhecidos

como sujeitos que possuem teorias próprias sobre o mundo, as quais ganham maturidade por meio do diálogo e da troca subjetiva.

1.3 O Paradigma da Comunicação: A Comunidade de Aprendizagem

Este terceiro paradigma busca superar a dicotomia entre ensinar e aprender. Nele, nenhum dos atores (professor, aluno ou saber) é passivo. Valoriza-se a pluralidade das interações. Como afirma **Noffs (2016)**, ensinar é possibilitar que o aluno seja o autor do seu pensamento, interpretando o conhecimento a partir de sua própria história.

Trindade e Cosme (2010) definem este paradigma pela qualidade das interações em sala de aula, compreendendo o aprendizado como a apropriação do patrimônio cultural para o desenvolvimento pessoal e social. Na visão de **Morin (2003)** e **Moran (2017)**, isso exige flexibilidade e processos abertos de pesquisa, adaptando a escola à sociedade da informação.

Nesse modelo, o professor atua como um **interlocutor qualificado**. Segundo **Bernstein (1977)** apud

TRINDADE; COSME, 2010), os dispositivos pedagógicos funcionam como processos comunicativos que atribuem significado ao saber. Para **Perrenoud (2000)**, isso envolve a **diferenciação pedagógica**, respeitando a singularidade de cada percurso educativo.

2. METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

As metodologias ativas são estratégias que posicionam o estudante no centro do processo. Em um mundo digital, elas se manifestam de forma híbrida e flexível, centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida (**MORAN, 2017, p. 24**).

2.1 Procedimentos Didáticos

Existem diversos caminhos, como projetos, jogos e design. **Moran (2015)** utiliza a metáfora de um "cardápio": a variedade é essencial para manter a saúde do ecossistema de aprendizagem.

2.1.1 Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom)

Inverte-se a lógica tradicional: o aluno acessa o conteúdo teoricamente antes da aula (vídeos, textos) e utiliza o tempo em sala para atividades complexas, debates e resolução de problemas com o apoio do professor. Conforme **Bergmann e Sams (2016)**, o ônus da aprendizagem passa a ser do aluno, promovendo autonomia.

2.1.2 Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)

Originada na década de 60, foca na investigação de soluções para problemas reais. Os alunos trabalham em grupos e, segundo **Ribeiro (2008)**, passam por fases de identificação de lacunas de conhecimento e estudo autônomo. O "Referencial de Maastricht" organiza esse processo em **sete passos**, que vão desde a leitura do problema até a síntese da aprendizagem em grupo (**BERBEL, 1998**).

2.1.3 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

Com raízes em **Dewey** e **Kilpatrick**, esta metodologia propõe

que o aluno aprenda por meio da construção de projetos significativos vinculados ao mundo real (**BOUTINET, 2012**). É uma alternativa pedagógica que integra diferentes áreas do conhecimento em torno de um objetivo concreto (**HERNÁNDEZ, 1998**).

Os projetos educacionais emergem de situações-problema conectadas ao cotidiano e ao mundo exterior, oferecendo uma via eficaz para a articulação transdisciplinar dos saberes. Nesse contexto, W. H. Kilpatrick destaca-se como um precursor fundamental do método de projetos, abordagem que, na década de 1960, também foi identificada sob a nomenclatura de "trabalho por temas". Como bem pontua Hernández (1998):

“Os projetos ou o trabalho por temas constituíram uma alternativa para abordar esta proposta na sala de aula” (**HERNÁNDEZ, 1998, p. 69**).

A metodologia de projetos fundamenta-se na investigação de problemas reais herança do pensamento de John Dewey e Kilpatrick e na estruturação de eixos temáticos (**BRUNER, 2000**), permitindo uma compreensão do conhecimento em sua totalidade complexa e integrada.

Nesta dinâmica, espera-se que o estudante, diante de um fenômeno de seu interesse e extraído da realidade, assuma uma postura investigativa. O projeto atua, portanto, como uma ferramenta metodológica que organiza a busca por informações e o planejamento de ações concretas para a resolução de desafios. Sob a análise de Boutinet (2012), o modelo de Dewey organiza o ensino em cinco etapas cíclicas: a atividade inicial, a definição do problema, a coleta de dados, a formulação de hipóteses e, por fim, a experimentação que valida a resposta encontrada.

Essa base pedagógica reposiciona o aluno como o protagonista da ação educativa. As atividades são conduzidas por grupos que operam de forma cooperativa, interdisciplinar e ativa, resultando em uma aprendizagem verdadeiramente dinâmica e significativa.

2.2 O Professor como Interlocutor Qualificado e Curador no Modelo Ativo

A transição para o paradigma da comunicação exige que o docente abandone a postura de transmissor exclusivo para assumir a função de

mediador das interações em sala de aula. Nesse novo cenário, o papel do professor é o de um interlocutor qualificado, responsável por organizar ambientes que facilitem a apropriação do patrimônio cultural pelos estudantes de forma crítica e reflexiva (TRINDADE; COSME, 2010). Essa mediação não implica em passividade pedagógica, mas em uma intencionalidade que guia o aluno através da complexidade das informações disponíveis na sociedade do conhecimento (MORAN, 2017).

A atuação docente passa a focar na criação de dispositivos pedagógicos que funcionem como pontes comunicativas, permitindo que os significados sejam reconstruídos pelos próprios alunos (BERNSTEIN, 1977 apud TRINDADE; COSME, 2010). Portanto, o professor deve atuar como um curador de conteúdos e um designer de experiências, selecionando problemas e situações que despertem a curiosidade e promovam a autonomia investigativa do grupo (MORAN, 2015). Ao agir como um animador das comunidades de aprendizagem, o mestre providencia o apoio necessário para que os iniciantes capturem a orientação das tarefas e desenvolvam

suas próprias autorias de pensamento (BRUNER, 2000).

2.3 A Diferenciação Pedagógica e a Personalização no Ensino Híbrido

A adoção de metodologias ativas, especialmente em formatos que integram o digital, permite que o ensino seja adaptado às necessidades e ritmos singulares de cada estudante. Essa personalização é um dos pilares para superar a padronização do ensino tradicional, reconhecendo a heterogeneidade do corpo discente como um valor e não como um obstáculo (TRINDADE; COSME, 2010).

A diferenciação pedagógica torna-se, então, um processo de comunicação essencial, onde o ensino é ajustado para respeitar a individualidade e os percursos de aprendizagem de cada criança (PERRENOUD, 2000).

Ao utilizar modelos como a sala de aula invertida, o tempo presencial é otimizado para atender dilemas específicos e dúvidas profundas, permitindo que o aluno se responsabilize pela sua própria trajetória educativa (BERGMANN;

SAMS, 2016). Essa flexibilidade de espaços, tempos e processos de pesquisa é fundamental para que a escola responda aos desafios da contemporaneidade, promovendo uma base sólida para o desenvolvimento social e cognitivo (MORIN, 2003). Assim, a integração de metodologias flexíveis e modelos híbridos oferece soluções que respeitam a natureza diversa dos aprendizes atuais, garantindo que o direito à aprendizagem seja efetivado por meio de interações significativas e personalizadas (MORAN, 2017).

2.4 A Avaliação no Paradigma da Comunicação: Regulação e Feedback

A transição para um modelo educativo ativo exige que a avaliação deixe de ser um instrumento de mera classificação ou punição para se tornar um processo de regulação da aprendizagem. No paradigma da comunicação, a avaliação é compreendida como uma prática de diálogo constante, onde o erro não é um ponto final, mas um indicador que orienta a reconstrução do conhecimento (TRINDADE; COSME, 2010). Essa perspectiva dialógica permite que os

alunos recebam feedbacks imediatos e significativos, essenciais para o engajamento e para a correção de rumos durante o processo investigativo (MORAN, 2015).

Nesse sentido, a avaliação deve focar na qualidade das interações e na apropriação do patrimônio cultural, valorizando o desenvolvimento de competências transversais em vez da simples memorização de fatos (PERRENOUD, 2000). Ao adotar dispositivos como a autoavaliação e a avaliação por pares, típicas da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), promove-se um exercício de "pensar sobre o pensar", o que fortalece a maturidade cognitiva do estudante (BERBEL, 1998). Assim, a prática avaliativa sob a égide da comunicação assegura que o aluno compreenda sua própria evolução, transformando o ato de avaliar em uma oportunidade de crescimento pessoal e social (RODRIGUES; FIGUEIREDO, 1996).

2.5 Interdisciplinaridade e Globalização do Conhecimento via Projetos

A superação da fragmentação curricular é um dos maiores desafios da educação atual, sendo o trabalho com

projetos a estratégia principal para alcançar uma visão globalizada do saber. Os projetos de trabalho permitem que os conteúdos deixem de ser compartimentos isolados e passem a servir como ferramentas para a compreensão de fenômenos complexos da realidade (HERNÁNDEZ, 1998).

Essa abordagem integrada favorece a articulação de diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem que faz sentido para o aluno por estar vinculada ao seu mundo exterior (BOUTINET, 2012).

A base dessa integração repousa na construção de eixos temáticos que mobilizam diversos saberes em torno de uma investigação central, o que é fundamental para o desenvolvimento da cultura da educação (BRUNER, 2000).

Ao envolver os estudantes em desafios que exigem o uso de múltiplas linguagens e tecnologias, a escola cria ambientes propícios para o exercício da interdisciplinaridade e da cooperação (MORAN, 2017).

Portanto, a estruturação do ensino em torno de problemas e projetos globais responde à necessidade de formar cidadãos

capazes de lidar com a complexidade e a incerteza do cenário contemporâneo (MORIN, 2003).

2.6 A Personalização como Estratégia de Inclusão e Autonomia Digital

A personalização do ensino, dentro do escopo das metodologias ativas, propõe que a escola deixe de oferecer uma resposta única para um corpo discente heterogêneo. Ao utilizar ferramentas digitais e modelos híbridos, o professor consegue criar roteiros de aprendizagem que respeitam o tempo e os interesses de cada estudante, transformando a sala de aula em um espaço de atendimento às singularidades (MORAN, 2017). Essa abordagem permite que o aluno não apenas consuma informação, mas desenvolva uma autonomia amadurecida sobre o seu papel no processo educativo (BERGMANN; SAMS, 2016).

Nesse sentido, a personalização não deve ser vista como um trabalho isolado, mas como uma forma de garantir que todos os estudantes tenham acesso ao patrimônio cultural a partir de suas próprias bases cognitivas (TRINDADE; COSME, 2010).

A integração de tecnologias que fornecem dados em tempo real sobre o desempenho dos alunos permite que o docente atue de forma precisa, oferecendo desafios personalizados que estimulem o "aprender a aprender" (BRUNER, 2000). Assim, a personalização emerge como um paradigma que fortalece a inclusão, ao reconhecer que a igualdade de oportunidades na educação passa pelo respeito às diferenças individuais (PERRENOUD, 2000).

2.7 Novos Paradigmas Espaciais e Temporais: A Sala de Aula Expandida

A implementação das metodologias ativas exige uma reconfiguração dos espaços e tempos escolares, rompendo com a estrutura rígida da aula tradicional centrada na transmissão oral. O novo paradigma para a sala de aula propõe um ambiente dinâmico, onde o espaço físico se expande para o digital, permitindo que a pesquisa e a comunicação ocorram de forma ubíqua (MORAN, 2015). Essa flexibilidade é essencial para que o ensino deixe de ser uma sequência linear e passe a ser

um ecossistema de experimentação e descoberta (MORIN, 2003).

Dessa forma, a sala de aula deixa de ser o único local de aprendizagem e passa a ser o ponto de encontro para a sistematização de conhecimentos adquiridos em diferentes contextos e fontes (TRINDADE; COSME, 2010). A organização das atividades em grupos tutoriais e a resolução de situações-problema do mundo exterior demandam um ambiente que favoreça a colaboração e a interlocução qualificada (RIBEIRO, 2008). Ao redesenhar esses cenários, a escola se adapta à sociedade do conhecimento, oferecendo aos jovens as ferramentas necessárias para uma atuação social e profissional consciente e integrada (BOUTINET, 2012).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada reafirma que a Educação Básica atravessa um momento de ruptura com modelos tradicionais, exigindo a adoção de novos paradigmas que sustentem as metodologias ativas. Ao longo deste estudo, identificamos que o paradigma da comunicação destaca-se como a base mais sólida para essa

transformação, pois desloca o foco da mera transmissão de dados para a qualidade das interações entre professores, alunos e o patrimônio cultural.

Os novos capítulos deste estudo demonstraram que as metodologias ativas não são apenas ferramentas técnicas, mas estratégias de personalização do ensino. Através da diferenciação pedagógica e do uso intencional de tecnologias digitais, a sala de aula expande seus limites temporais e espaciais, permitindo que cada estudante desenvolva sua autonomia e autoria de pensamento dentro de seu próprio ritmo. A personalização, portanto, surge como um imperativo ético e inclusivo, garantindo que a heterogeneidade da sala de aula seja respeitada e valorizada.

Conclui-se que o sucesso dessa transição depende da reconfiguração do papel docente. O professor, como interlocutor qualificado e curador, assume a responsabilidade de desenhar percursos que integrem o conhecimento acadêmico à realidade vivida. Ao abraçar o paradigma da comunicação e as metodologias de

projeto e problemas, a escola cumpre sua função social de formar cidadãos críticos e aptos a navegar na complexidade da sociedade contemporânea, efetivando, assim, o pleno direito de todos à aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Expressamos nossa mais profunda gratidão a todos os atores que viabilizaram a construção deste saber compartilhado.

Primeiramente, agradecemos aos nossos orientadores, que com rigor acadêmico e generosidade intelectual, atuaram como interlocutores qualificados, desafiando nossas certezas e mediando nossa trajetória.

Aos nossos colegas de grupo, estendemos um agradecimento especial pela parceria ética e colaborativa. As discussões em fóruns, as trocas de bibliografias e o apoio mútuo nos momentos de complexidade transformaram este grupo em uma verdadeira comunidade de aprendizagem, onde o crescimento de um foi o fortalecimento de todos.

Às instituições de ensino que serviram de campo para nossas reflexões e aos estudantes, sujeitos centrais do nosso fazer pedagógico. É neles, e para eles, que buscamos incansavelmente novas formas de ensinar e aprender. Sua curiosidade e vivacidade são o que dão sentido à nossa pesquisa.

Às nossas famílias, pela paciência e pelo suporte inestimável. A compreensão diante das horas de estudo, das ausências em momentos de lazer e o incentivo constante foram o combustível necessário para que este projeto chegasse à sua conclusão com excelência.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta investigação se concretizasse, nosso muito obrigado. Esta obra é o testemunho de que a educação se faz no coletivo, no diálogo e na esperança de um futuro mais humano e consciente.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface, Comunicação, Saúde e

Educação, Botucatu, v. 2. n. 2, p. 139-154, 1998.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BOUTINET, Jean-Pierre. Antropologia do projeto. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BRIDGES, Edwin M. Problem-based learning for administrators. Oregon, United States: ERIC Clearinghouse on Educational Management, 1992.

BRUNER, Jerome S. A cultura da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DEELMAN, Annechien; HOEBERIGS, Babet. A ABP no contexto da universidade de Maastricht. In: ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva (Orgs.). Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior. São Paulo: Summus, 2009. p. 79-100.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na escola: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FONSECA, Mariana; GOMES, Patrícia. Invertendo a sala de aula invertida: Pesquisa de Stanford mostra que apresentar um Assunto de Forma Prática é mais efetivo do que começar com aula expositiva. 2013. Disponível em: <http://porvir.org/porfazer/invertendo-sala-de-aula-invertida/20130814>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MASETTO, Marcos Tarciso. O Professor na hora da verdade: a prática docente no Ensino Superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação no Ensino Superior. São Paulo: Loyola, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2009.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

MORAN, José. Metodologias e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo et al. (Orgs.). Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

NOFFS, Neide. Formação continuada de professores: práticas de ensino e transposição didática. Curitiba: Appriz, 2016.

PERRENOUD, Phillipe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Aprendizado baseado em problemas. São Carlos: UFSCAR; Fundação de Apoio Institucional, 2008.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. Escola, educação e aprendizagem: desafios e respostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010.

VIGNOCHI, Carine Moraes et al. Considerações sobre aprendizagem

baseada em problemas na educação em saúde. HCPA & Faculdade de Medicina da UFRGS, v. 29, n. 1, p. 45-50, 2009.

RODRIGUES, Maria de Lourdes Veronese; FIGUEIREDO, José Fernando de Castro. Aprendizado centrado em problemas. Medicina, Ribeirão Preto, v. 29, p. 396-402, 1996.