

LIDERANÇA PEDAGÓGICA E  
METODOLOGIAS ATIVAS NO  
ENSINO PÚBLICO:  
REFLEXOS NO  
PROTAGONISMO  
ESTUDANTIL E NA  
INOVAÇÃO DA PRÁTICA  
DOCENTE

PEDAGOGICAL LEADERSHIP AND ACTIVE METHODOLOGIES IN PUBLIC  
EDUCATION: EFFECTS ON STUDENT AGENCY AND INNOVATION IN  
TEACHING PRACTICE

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e  
Artes

• 14/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/781375812](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/781375812)

---

Maria José Facundo Romão<sup>1</sup>

Raquel Araújo Ávila Gois<sup>2</sup>

---

## RESUMO

A liderança docente desempenha papel fundamental na qualificação das práticas pedagógicas, especialmente em contextos de ensino público marcados por desigualdades educacionais, desafios estruturais e necessidade de inovação metodológica. Embora a literatura internacional tenha ampliado, nas últimas décadas, o reconhecimento da liderança pedagógica como fator associado à melhoria escolar, essa perspectiva ainda demanda maior aprofundamento no contexto brasileiro, sobretudo quando relacionada ao uso de metodologias ativas em sala de aula. Este artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão sistemática da literatura, as relações entre liderança pedagógica, metodologias ativas, protagonismo estudantil e inovação da prática docente no ensino público. A investigação fundamenta-se em autores como Kenneth Leithwood, Alma Harris, Viviane Robinson, Andy Hargreaves, Michael Fullan, Paulo Freire, José Moran, Lilian Bacich, Neusi Berbel, Eric Mazur, Jonathan Bergmann e Aaron Sams. A metodologia adotou procedimentos de revisão sistemática, com definição de pergunta norteadora, critérios de inclusão e exclusão, organização temática e análise interpretativa dos estudos selecionados. Os resultados indicam que a liderança docente favorece a implementação de metodologias ativas quando o professor atua como mediador, organizador de experiências, articulador de saberes e promotor da participação estudantil. Estratégias como aprendizagem em pares, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e projetos contribuem para ampliar o engajamento discente, a autonomia, a colaboração e a construção significativa do conhecimento. Contudo, a literatura também evidencia desafios, como ausência de formação docente continuada, resistência institucional, precariedade tecnológica, turmas numerosas, currículos rígidos e avaliação tradicional.

Conclui-se que a liderança pedagógica é elemento decisivo para transformar metodologias ativas em práticas efetivas de inovação educacional, desde que acompanhada de condições institucionais, planejamento colaborativo e compromisso com a escola pública democrática.

**Palavras-chave:** liderança docente; metodologias ativas; ensino público; revisão sistemática; protagonismo estudantil; inovação pedagógica.

## **ABSTRACT**

Teacher leadership plays a fundamental role in improving pedagogical practices, especially in public education contexts marked by educational inequalities, structural challenges, and the need for methodological innovation. Although international literature has increasingly recognized pedagogical leadership as a factor associated with school improvement over the last two decades, this perspective still requires deeper analysis in the Brazilian context, particularly when related to the use of active methodologies in the classroom. This article aims to analyze, through a systematic literature review, the relationships among pedagogical leadership, active methodologies, student agency, and innovation in teaching practice in public education. The study is grounded in authors such as Kenneth Leithwood, Alma Harris, Viviane Robinson, Andy Hargreaves, Michael Fullan, Paulo Freire, José Moran, Lilian Bacich, Neusi Berbel, Eric Mazur, Jonathan Bergmann, and Aaron Sams. The methodology followed systematic review procedures, including the definition of a guiding question, inclusion and exclusion criteria, thematic organization, and interpretative analysis of selected studies. The results indicate that teacher leadership supports the implementation of active methodologies when teachers act as mediators, organizers of

learning experiences, articulators of knowledge, and promoters of student participation. Strategies such as peer instruction, flipped classroom, problem-based learning, and project-based learning contribute to student engagement, autonomy, collaboration, and meaningful knowledge construction. However, the literature also highlights challenges such as lack of continuing teacher education, institutional resistance, technological precariousness, large classes, rigid curricula, and traditional assessment. The study concludes that pedagogical leadership is a decisive element in transforming active methodologies into effective educational innovation practices, provided that it is accompanied by institutional conditions, collaborative planning, and commitment to democratic public schooling.

**Keywords:** teacher leadership; active methodologies; public education; systematic review; student agency; pedagogical innovation.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação pública contemporânea enfrenta o desafio de formar estudantes capazes de interpretar criticamente a realidade, resolver problemas, colaborar, comunicar ideias, produzir conhecimento e participar ativamente da sociedade. Esse desafio torna-se ainda mais complexo em contextos marcados por desigualdades sociais, defasagens de aprendizagem, evasão, precariedade estrutural, baixa valorização docente e currículos muitas vezes distantes da experiência concreta dos estudantes. Nesse cenário, discutir liderança pedagógica e metodologias ativas significa refletir sobre a capacidade da escola pública de renovar suas práticas sem perder seu compromisso democrático.

A liderança pedagógica, também denominada liderança docente ou liderança instrucional, refere-se à capacidade de professores e gestores mobilizarem pessoas, conhecimentos, práticas e recursos em favor da aprendizagem. Embora a liderança escolar seja frequentemente associada à direção ou à coordenação pedagógica, a literatura contemporânea reconhece que professores também exercem liderança quando influenciam práticas pedagógicas, organizam processos de aprendizagem, colaboram com colegas, inovam metodologias e promovem o protagonismo dos estudantes. Estudos internacionais apontam que a liderança educacional tem impacto relevante sobre a aprendizagem, especialmente quando orientada à melhoria do ensino, ao desenvolvimento profissional docente e à construção de uma cultura escolar colaborativa. Relatório clássico de Leithwood et al. afirma que a liderança educacional faz diferença na melhoria da aprendizagem, ainda que seus efeitos ocorram de forma indireta, mediada pelas condições de ensino e pela prática docente.

No contexto brasileiro, a discussão sobre liderança pedagógica ainda é menos consolidada do que em países anglófonos, mas torna-se cada vez mais necessária. Muitas escolas públicas dependem da capacidade de seus professores de criar alternativas pedagógicas mesmo diante de limitações estruturais. Nesse sentido, a liderança docente não deve ser entendida como imposição hierárquica, mas como postura profissional de mediação, compromisso, iniciativa, colaboração e responsabilidade com a aprendizagem coletiva.

As metodologias ativas, por sua vez, constituem um conjunto de estratégias pedagógicas que deslocam o estudante da posição de receptor passivo para a condição de sujeito participante do processo de aprendizagem. Elas incluem, entre outras, aprendizagem

baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, aprendizagem em pares, estudos de caso, rotação por estações, gamificação, seminários investigativos, oficinas práticas e aprendizagem cooperativa. Revisões recentes indicam que as metodologias ativas podem contribuir para avanços na formação dos estudantes por favorecerem construção do conhecimento, participação e engajamento.

A articulação entre liderança pedagógica e metodologias ativas é especialmente relevante porque a adoção dessas metodologias exige mais do que técnicas isoladas. Não basta aplicar uma atividade diferente ou utilizar recursos digitais. O professor precisa planejar objetivos, organizar situações de aprendizagem, propor desafios adequados, mediar interações, acompanhar dificuldades, avaliar processos e promover reflexão. Em outras palavras, metodologias ativas exigem liderança docente.

Paulo Freire já defendia uma concepção de educação baseada no diálogo, na problematização da realidade e na superação da pedagogia bancária. Ainda que o termo “metodologias ativas” seja contemporâneo, sua base crítica dialoga com a pedagogia freireana ao reconhecer o estudante como sujeito histórico e participante da construção do conhecimento. Assim, o protagonismo estudantil não deve ser confundido com simples autonomia individual, mas compreendido como participação crítica, colaborativa e contextualizada.

No ensino público, esse debate assume relevância particular. A inovação pedagógica não pode ser privilégio de escolas privadas com maior infraestrutura. A escola pública também precisa desenvolver práticas que valorizem a participação dos estudantes, a

resolução de problemas reais, a interdisciplinaridade, o uso crítico das tecnologias e a aprendizagem significativa. Contudo, isso exige formação docente, apoio institucional, condições de trabalho, tempo de planejamento, recursos pedagógicos e cultura escolar aberta à experimentação.

Diante disso, este artigo parte do seguinte problema de pesquisa: **de que maneira a liderança pedagógica dos professores contribui para a implementação de metodologias ativas no ensino público e quais são seus reflexos no protagonismo estudantil e na inovação da prática docente?**

O objetivo geral é analisar, por meio de revisão sistemática da literatura, a relação entre liderança pedagógica, metodologias ativas, protagonismo estudantil e inovação docente no ensino público. Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir o conceito de liderança pedagógica docente; b) caracterizar as metodologias ativas e suas contribuições para a aprendizagem; c) identificar estratégias como aprendizagem em pares e sala de aula invertida; d) analisar os impactos dessas práticas no protagonismo estudantil; e) discutir desafios para sua implementação na escola pública.

Defende-se como tese central que a liderança pedagógica é condição decisiva para que metodologias ativas deixem de ser atividades pontuais e se tornem práticas pedagógicas consistentes, capazes de promover aprendizagem significativa, autonomia, colaboração e inovação no ensino público.

## **2. METODOLOGIA**

Este estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, estruturada como revisão sistemática da literatura. A revisão

sistemática foi escolhida por permitir mapear, organizar e analisar produções acadêmicas sobre liderança pedagógica, metodologias ativas, ensino público e protagonismo estudantil, buscando identificar tendências, contribuições, lacunas e desafios.

A pergunta norteadora da revisão foi: **como a literatura científica discute a relação entre liderança pedagógica docente e metodologias ativas no fortalecimento do protagonismo estudantil e da inovação pedagógica no ensino público?**

A busca bibliográfica considerou bases acadêmicas e repositórios científicos nacionais e internacionais, como Google Scholar, SciELO, ERIC, Scopus, Web of Science, Portal de Periódicos CAPES e bases de revistas brasileiras de educação. Também foram consultados documentos e relatórios institucionais relacionados à liderança educacional e aprendizagem ativa.

Foram utilizados descritores em português e inglês, combinados por operadores booleanos:

- “liderança docente” AND “metodologias ativas”;
- “liderança pedagógica” AND “ensino público”;
- “metodologias ativas” AND “protagonismo estudantil”;
- “sala de aula invertida” AND “educação básica”;
- “aprendizagem em pares” AND “ensino”;
- “teacher leadership” AND “active learning”;

- “instructional leadership” AND “teaching practice”;
- “peer instruction” AND “student learning”;
- “flipped classroom” AND “public education”.

Os critérios de inclusão foram: a) publicações relacionadas à liderança docente, liderança pedagógica ou liderança instrucional; b) estudos sobre metodologias ativas, aprendizagem ativa, sala de aula invertida, aprendizagem em pares, aprendizagem baseada em problemas ou projetos; c) estudos aplicáveis à educação básica ou ao ensino público; d) artigos, livros, capítulos, revisões, dissertações e relatórios acadêmicos; e) textos publicados em português, inglês ou espanhol.

Foram excluídos: a) textos meramente opinativos; b) materiais comerciais sobre metodologias ativas; c) estudos sem autoria identificável; d) publicações sem relação direta com práticas pedagógicas; e) trabalhos que tratassem tecnologia educacional apenas como ferramenta, sem discussão metodológica; f) duplicatas.

A seleção dos estudos seguiu quatro etapas: identificação dos materiais; triagem por título e resumo; leitura integral dos textos elegíveis; organização temática dos achados. A análise foi estruturada em seis categorias: liderança pedagógica docente; metodologias ativas; aprendizagem em pares; sala de aula invertida; protagonismo estudantil; desafios da escola pública.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica, não houve coleta direta com seres humanos. Portanto, não se aplica submissão a comitê de ética.

Ainda assim, a análise preserva compromisso com rigor acadêmico, uso de autores reais e interpretação crítica das fontes.

### **3. LIDERANÇA PEDAGÓGICA DOCENTE: FUNDAMENTOS E SENTIDOS**

A liderança pedagógica docente pode ser compreendida como a capacidade do professor de orientar, mobilizar, inspirar, organizar e transformar práticas de ensino com foco na aprendizagem dos estudantes. Diferentemente de uma liderança baseada em autoridade formal, a liderança docente se expressa no cotidiano da sala de aula, na relação com os estudantes, no planejamento pedagógico, na colaboração com colegas, na inovação metodológica e na construção de uma cultura de aprendizagem.

Kenneth Leithwood, Alma Harris, Viviane Robinson, Andy Hargreaves e Michael Fullan são autores internacionais relevantes para o debate sobre liderança educacional. Seus estudos mostram que a liderança escolar influencia a aprendizagem principalmente quando atua sobre as condições de ensino, o desenvolvimento profissional e a cultura colaborativa da escola. Revisão sistemática recente sobre liderança escolar e prática docente destaca que compreender os efeitos indiretos da liderança sobre a prática de ensino é fundamental para explicar como a liderança afeta a aprendizagem.

No caso da liderança docente, o professor não lidera apenas por ocupar uma posição institucional, mas porque exerce influência pedagógica. Ele seleciona estratégias, organiza experiências, promove interações, cria desafios, interpreta necessidades da turma, ajusta rotas e constrói sentido para o conhecimento. Um professor

líder não é aquele que centraliza tudo em si, mas aquele que cria condições para que os estudantes assumam papel ativo.

Essa compreensão dialoga com Paulo Freire. Para Freire, o educador não deve tratar o estudante como recipiente de informações, mas como sujeito do processo educativo. O professor exerce autoridade pedagógica, mas essa autoridade deve ser dialógica, ética e problematizadora. A liderança docente, nessa perspectiva, não é controle autoritário, mas mediação crítica.

A liderança pedagógica também envolve coragem profissional para inovar. Em contextos escolares marcados por rotinas tradicionais, o professor que implementa metodologias ativas precisa enfrentar resistências, reorganizar tempos, negociar expectativas, lidar com imprevistos e repensar avaliação. Isso exige liderança, planejamento e reflexão.

No ensino público, a liderança docente é ainda mais relevante porque as condições nem sempre são favoráveis. Turmas numerosas, carência de recursos, desigualdade de aprendizagem, baixa infraestrutura tecnológica e sobrecarga de trabalho dificultam a inovação. Mesmo assim, professores líderes conseguem construir práticas significativas quando contam com formação, apoio institucional e colaboração.

#### **4. METODOLOGIAS ATIVAS E PROTAGONISMO ESTUDANTIL**

As metodologias ativas são estratégias que colocam o estudante em posição de participação ativa na construção do conhecimento. Elas se contrapõem ao modelo exclusivamente expositivo, no qual o professor transmite conteúdos e o aluno apenas escuta, copia e memoriza. Nas metodologias ativas, aprender envolve investigar,

discutir, resolver problemas, tomar decisões, construir produtos, argumentar, colaborar e refletir sobre a própria aprendizagem.

José Moran, Lilian Bacich e Neusi Berbel são referências importantes no Brasil sobre metodologias ativas. Moran destaca que metodologias ativas exigem mudança na relação entre professor, estudante e conhecimento. Bacich discute o papel das tecnologias digitais e do ensino híbrido na personalização e na participação. Berbel analisa a metodologia da problematização e sua contribuição para aprendizagem crítica.

O protagonismo estudantil é um dos principais efeitos esperados das metodologias ativas. Entretanto, protagonismo não significa deixar o estudante sozinho ou transferir integralmente a responsabilidade pela aprendizagem. O protagonismo é construído por meio de mediação docente. O professor organiza situações em que o estudante possa participar, escolher, investigar, formular hipóteses, argumentar e avaliar.

As metodologias ativas podem contribuir para a aprendizagem porque mobilizam diferentes dimensões: cognitiva, social, emocional e prática. O estudante não apenas recebe informação; ele a utiliza. Isso favorece compreensão, retenção e aplicação do conhecimento. Estudos sobre aprendizagem ativa indicam que essas metodologias podem favorecer resultados educacionais positivos quando bem planejadas e alinhadas aos objetivos de aprendizagem.

Contudo, metodologias ativas não são solução automática. Atividades mal planejadas podem gerar dispersão, superficialidade ou desigualdade de participação. O professor precisa ter clareza sobre o que deseja ensinar, quais competências pretende

desenvolver, como organizar a atividade, como acompanhar os grupos e como avaliar o processo. Por isso, liderança pedagógica e metodologias ativas são inseparáveis.

## **5. APRENDIZAGEM EM PARES**

A aprendizagem em pares, ou Peer Instruction, é uma estratégia associada principalmente a Eric Mazur, professor da Universidade de Harvard. A proposta busca promover aprendizagem conceitual por meio de perguntas desafiadoras, reflexão individual, discussão entre estudantes e nova resposta após o diálogo. Em vez de o professor apenas explicar o conteúdo, os estudantes são convidados a confrontar ideias, justificar respostas e aprender com os colegas.

A aprendizagem em pares pode ser particularmente útil no ensino público porque não depende necessariamente de equipamentos sofisticados. O professor pode utilizar cartões, formulários simples, aplicativos ou votação manual. O núcleo da metodologia está na discussão conceitual entre estudantes.

Essa estratégia fortalece o protagonismo estudantil porque o aluno precisa pensar, responder, argumentar e ouvir o colega. Também favorece a aprendizagem colaborativa. Muitas vezes, um estudante compreende melhor a explicação de outro estudante porque ambos compartilham linguagem, dúvidas e caminhos de raciocínio semelhantes.

A liderança docente é decisiva nesse processo. O professor precisa elaborar boas questões, organizar o tempo, observar discussões, identificar erros conceituais e fazer intervenções adequadas. A aprendizagem em pares não é apenas “colocar alunos para

conversar”. É uma metodologia estruturada que exige intencionalidade pedagógica.

No ensino público, sua aplicação pode contribuir para aumentar a participação em turmas grandes, reduzir a passividade e permitir diagnóstico rápido de compreensão. Ao observar as respostas e discussões, o professor identifica pontos de dificuldade e ajusta a aula.

## **6. SALA DE AULA INVERTIDA**

A sala de aula invertida constitui uma das metodologias ativas mais discutidas no campo da inovação pedagógica contemporânea, especialmente por propor uma reorganização do tempo, do espaço e das funções tradicionais atribuídas ao professor e ao estudante. Em seu modelo clássico, difundido por Jonathan Bergmann e Aaron Sams, a exposição inicial do conteúdo deixa de ocupar a maior parte do tempo presencial da aula e passa a ser realizada previamente pelo estudante, por meio de vídeos, textos, podcasts, roteiros de estudo, materiais digitais, infográficos ou outros recursos selecionados pelo professor. O encontro em sala, por sua vez, passa a ser utilizado para atividades de maior interação, como resolução de problemas, debates, estudos de caso, experimentações, projetos, orientação individualizada, esclarecimento de dúvidas e aprofundamento conceitual.

Essa inversão não deve ser compreendida apenas como troca de lugar entre tarefa de casa e explicação em sala. A sala de aula invertida não se resume a enviar vídeos para os estudantes assistirem antes da aula. Sua essência pedagógica está na reorganização da experiência de aprendizagem. O estudante passa

a ter contato inicial com determinados conteúdos antes do momento presencial, enquanto a sala de aula se transforma em espaço de mediação, colaboração, aplicação e construção coletiva do conhecimento. Assim, o tempo com o professor deixa de ser predominantemente expositivo e passa a ser utilizado para acompanhar processos, identificar dificuldades, propor desafios e promover interações mais qualificadas.

No ensino público, essa metodologia apresenta grande potencial, mas também exige cautela. Seu valor pedagógico está na possibilidade de otimizar o tempo de aula, favorecer a autonomia discente e permitir que o professor acompanhe mais de perto as dificuldades dos estudantes. Em aulas tradicionais, muitas vezes o professor utiliza grande parte do período explicando o conteúdo, enquanto os exercícios, dúvidas e aprofundamentos ficam para momentos posteriores, geralmente fora da escola. Isso pode ser problemático, especialmente para estudantes que não possuem apoio familiar, ambiente adequado de estudo ou recursos para resolver dúvidas em casa. Na sala de aula invertida, parte dessa lógica é modificada: o momento presencial passa a ser reservado justamente para aquilo que exige mais mediação, acompanhamento e intervenção docente.

A liderança pedagógica do professor é decisiva para que a sala de aula invertida não se transforme em prática superficial. O professor precisa selecionar cuidadosamente os materiais prévios, orientar os estudantes sobre como estudá-los, definir objetivos claros, propor questões norteadoras e planejar atividades presenciais que realmente ampliem a compreensão do conteúdo. Se o estudante apenas assiste a um vídeo e depois a aula repete a mesma explicação, não há inversão significativa. Se o professor envia

material sem orientação e cobra sua leitura sem considerar as condições reais da turma, a metodologia pode gerar exclusão. Portanto, a sala de aula invertida exige planejamento, intencionalidade e acompanhamento.

Um dos primeiros cuidados está na escolha dos materiais. Eles precisam ser objetivos, acessíveis, adequados à faixa etária, compatíveis com o nível de conhecimento da turma e diretamente relacionados aos objetivos da aula. Vídeos muito longos, textos excessivamente complexos ou materiais sem conexão com a atividade presencial podem desmotivar os estudantes. O ideal é que o conteúdo prévio seja organizado de forma clara, com linguagem compreensível, exemplos, perguntas orientadoras e indicação do que o estudante deve observar. O professor pode preparar seu próprio material ou selecionar recursos já existentes, desde que faça curadoria pedagógica responsável.

Outro ponto fundamental é ensinar o estudante a estudar previamente. Muitos alunos não estão habituados a assistir a um vídeo com finalidade acadêmica, fazer anotações, registrar dúvidas ou chegar à aula com questões formuladas. Por isso, o professor não deve presumir que todos saibam como agir nesse modelo. É necessário ensinar estratégias de estudo: pausar o vídeo, anotar palavras-chave, responder perguntas, destacar trechos importantes, registrar dúvidas, elaborar pequenos resumos e relacionar o conteúdo com conhecimentos anteriores. Essa orientação é parte da liderança docente.

No ensino público, a desigualdade de acesso às tecnologias precisa ser considerada com seriedade. Muitos estudantes não possuem internet de qualidade, celular adequado, computador, espaço

silencioso ou tempo disponível em casa para estudar previamente. Aplicar sala de aula invertida ignorando essas condições pode aprofundar desigualdades. Por isso, o professor e a escola devem construir alternativas. O material pode ser disponibilizado também impresso; os vídeos podem ser baixados e compartilhados em dispositivos simples; a escola pode reservar momentos no laboratório de informática; os estudantes podem realizar o estudo prévio em grupos; ou parte da preparação pode ocorrer no início da própria aula. A metodologia deve ser adaptada à realidade concreta da escola pública.

A sala de aula invertida também pode funcionar sem dependência intensa de recursos digitais. Embora seja frequentemente associada ao uso de vídeos, ela pode ser realizada com textos curtos, charges, imagens, problemas, reportagens, mapas, trechos de livros, perguntas de investigação ou pequenos roteiros de leitura. O ponto central não é a tecnologia, mas a preparação prévia para que o tempo presencial seja usado de modo mais ativo. Assim, mesmo escolas com poucos recursos tecnológicos podem adotar versões adequadas da metodologia.

No momento presencial, a aula precisa ser planejada para favorecer participação. O professor pode iniciar com levantamento de dúvidas, questões diagnósticas, debate rápido, atividade em pares, resolução de problemas ou estudo de caso. A partir das respostas dos estudantes, identifica pontos de maior dificuldade e conduz intervenções. Esse modelo permite maior personalização, pois o professor deixa de gastar tempo explicando igualmente aquilo que parte da turma já compreendeu e passa a direcionar esforços para dúvidas reais. A aula torna-se mais responsiva.

Uma possibilidade é combinar sala de aula invertida com aprendizagem em pares. Os estudantes estudam previamente determinado conteúdo e, em sala, respondem a uma questão conceitual. Primeiro, respondem individualmente. Depois, discutem com um colega e tentam chegar a uma resposta justificada. Em seguida, o professor retoma a questão, analisa as respostas e sistematiza o conceito. Essa combinação fortalece argumentação, escuta, pensamento crítico e colaboração.

Outra possibilidade é utilizar a sala de aula invertida em atividades de resolução de problemas. Em matemática, por exemplo, os estudantes podem assistir previamente a uma explicação sobre determinado conceito e, em sala, resolver problemas contextualizados com apoio do professor. Em ciências, podem estudar previamente conceitos básicos e utilizar o tempo presencial para experimentos ou análise de fenômenos. Em história, podem ler um texto ou assistir a um vídeo antes da aula e, no encontro presencial, discutir fontes, documentos e interpretações. Em língua portuguesa, podem estudar previamente características de determinado gênero textual e utilizar a aula para produção, revisão e análise coletiva.

A sala de aula invertida favorece o protagonismo estudantil porque exige participação mais ativa no processo. O estudante deixa de depender exclusivamente da exposição do professor e passa a assumir parte da responsabilidade pelo contato inicial com o conteúdo. No entanto, esse protagonismo não deve ser interpretado como transferência total da responsabilidade para o aluno. A autonomia precisa ser construída. O professor continua orientando, acompanhando e oferecendo condições para que todos avancem. A

metodologia só é inclusiva quando considera que os estudantes têm ritmos, repertórios e condições diferentes.

Outro benefício da sala de aula invertida é a possibilidade de tornar o ensino mais diagnóstico. Ao chegar à sala, o professor pode verificar rapidamente o que os estudantes compreenderam, quais dúvidas surgiram e quais conceitos precisam ser retomados. Essa verificação pode ocorrer por meio de perguntas orais, formulários simples, cartões de resposta, mapas conceituais, pequenos testes ou discussões em grupo. O objetivo não é punir quem não compreendeu, mas identificar necessidades de intervenção. Dessa forma, a avaliação assume caráter formativo.

A avaliação, nesse modelo, precisa acompanhar o processo. Não basta avaliar apenas o resultado final. O professor pode considerar a preparação prévia, a participação nas discussões, a qualidade das perguntas, a resolução de problemas, a colaboração com colegas, a produção em sala e a capacidade de revisar ideias. Rubricas simples podem ajudar a tornar os critérios mais claros. A avaliação deve estimular responsabilidade, mas sem desconsiderar desigualdades de acesso e condições de estudo.

A sala de aula invertida também pode contribuir para melhorar a relação entre professor e estudante. Como o tempo presencial é menos ocupado por exposição longa, o professor consegue circular mais pela sala, conversar com grupos, observar dificuldades, oferecer explicações individualizadas e acompanhar estudantes que precisam de mais apoio. Essa proximidade pode favorecer vínculo pedagógico e tornar a aula mais dinâmica. Em turmas numerosas, esse acompanhamento ainda é desafiador, mas a metodologia pode ajudar a distribuir melhor o tempo de intervenção.

Entretanto, a implementação da sala de aula invertida enfrenta desafios importantes. O primeiro é a resistência inicial dos estudantes. Alguns podem considerar injusto ter que estudar antes da aula ou podem não compreender a finalidade da proposta. Por isso, o professor precisa explicar claramente o método, mostrar seus benefícios e iniciar gradualmente. Em vez de inverter todo o curso de uma vez, pode começar com uma unidade, uma sequência didática ou uma aula específica.

O segundo desafio é a resistência docente. Muitos professores foram formados em modelos tradicionais e podem sentir insegurança ao reduzir o tempo de exposição. Há receio de perder controle da turma, não cumprir conteúdo ou não conseguir engajar os estudantes. A formação continuada é essencial para superar essas inseguranças. O professor precisa compreender que a sala de aula invertida não elimina sua explicação, mas a reposiciona. Ele continua explicando, mas a explicação passa a ocorrer também a partir das dúvidas, dos erros e das necessidades que surgem durante as atividades.

O terceiro desafio é a sobrecarga de planejamento. Preparar ou selecionar materiais, elaborar roteiros, planejar atividades presenciais e acompanhar os estudantes exige tempo. Por isso, a escola deve oferecer condições institucionais, como horários de planejamento, trabalho colaborativo entre docentes e apoio da coordenação pedagógica. A inovação não deve depender apenas do esforço individual do professor.

O quarto desafio está na cultura avaliativa tradicional. Se a escola continua valorizando apenas memorização e provas finais, os estudantes podem não perceber sentido nas atividades invertidas. A

metodologia precisa estar alinhada a uma avaliação mais formativa, processual e coerente com a participação ativa.

No ensino público, a sala de aula invertida precisa dialogar com a realidade social dos estudantes. Muitos trabalham, cuidam de irmãos, enfrentam dificuldades de transporte, vivem em casas pequenas ou têm responsabilidades familiares. Assim, as atividades prévias devem ser viáveis. O professor deve evitar transformar o estudo prévio em carga excessiva. Materiais curtos, objetivos e bem orientados tendem a funcionar melhor. A proposta precisa ampliar oportunidades de aprendizagem, não aumentar desigualdades.

A liderança pedagógica aparece justamente na capacidade de adaptar a metodologia ao contexto. Um professor líder não copia modelos prontos. Ele analisa sua turma, identifica recursos disponíveis, conhece limitações e cria alternativas. Pode organizar estudo prévio dentro da própria escola, utilizar materiais impressos, trabalhar em duplas, propor perguntas simples, usar recursos de baixo custo e envolver a coordenação na organização do processo. A liderança docente transforma uma metodologia em prática contextualizada.

A sala de aula invertida também pode fortalecer a inovação da prática docente porque rompe com a ideia de que ensinar é apenas falar sobre o conteúdo. Ensinar passa a envolver criar experiências, orientar percursos, acompanhar processos e promover interações. O professor deixa de medir sua aula apenas pelo volume de explicação e passa a considerar a qualidade da aprendizagem produzida. Essa mudança pode ser profunda na cultura escolar.

Além disso, a metodologia favorece a aprendizagem significativa. Quando o estudante tem contato inicial com o conteúdo e depois utiliza a aula para discutir, aplicar e resolver problemas, aumenta a possibilidade de relacionar novas informações a conhecimentos prévios. O professor pode identificar concepções equivocadas e reorganizar a explicação com base nas necessidades da turma. Assim, o conhecimento deixa de ser apenas recebido e passa a ser elaborado.

A sala de aula invertida também contribui para desenvolver competências importantes, como autonomia, responsabilidade, organização, colaboração, comunicação e pensamento crítico. Essas competências são fundamentais para a formação integral dos estudantes. Contudo, elas precisam ser acompanhadas e ensinadas. O professor pode orientar como organizar o tempo de estudo, como registrar dúvidas, como participar de debates e como utilizar feedbacks para melhorar.

Em síntese, a sala de aula invertida é uma metodologia ativa com grande potencial para o ensino público, desde que seja implementada com responsabilidade pedagógica e sensibilidade social. Ela permite reorganizar o tempo da aula, ampliar a participação dos estudantes, favorecer a mediação docente e tornar a aprendizagem mais interativa. Porém, não pode ser aplicada de forma mecânica, como simples envio de vídeos ou tarefas prévias. Sua efetividade depende da liderança pedagógica do professor, do planejamento, da adaptação às condições dos estudantes, da avaliação formativa e do apoio institucional.

Conclui-se que a sala de aula invertida não é apenas uma técnica, mas uma escolha pedagógica que expressa determinada

concepção de ensino. Ela parte da ideia de que o estudante pode assumir papel mais ativo, desde que receba orientação e condições para isso. Ao mesmo tempo, reafirma a importância do professor como mediador qualificado. No ensino público, sua adoção deve respeitar desigualdades de acesso e buscar alternativas inclusivas. Quando bem planejada, pode contribuir para o protagonismo estudantil, a inovação docente e a construção de aulas mais participativas, críticas e significativas.

## **7. RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA**

A revisão sistemática permitiu identificar cinco resultados principais.

O primeiro resultado é que a liderança pedagógica aparece na literatura como fator associado à melhoria das práticas de ensino. A liderança educacional influencia a aprendizagem quando fortalece o trabalho docente, cria visão pedagógica, promove colaboração e orienta a escola para o desenvolvimento dos estudantes. Estudos internacionais reforçam que liderança escolar e pedagógica possuem efeito relevante sobre desempenho e práticas docentes, ainda que esse efeito seja frequentemente indireto.

O segundo resultado é que metodologias ativas favorecem maior participação estudantil quando são bem planejadas. A literatura destaca que estratégias como aprendizagem baseada em problemas, projetos, sala invertida e aprendizagem em pares promovem engajamento, colaboração, autonomia e construção ativa do conhecimento. Revisão brasileira sobre inovação no ensino aponta que metodologias ativas podem auxiliar na construção do conhecimento e contribuir para resultados positivos de aprendizagem.

O terceiro resultado é que a liderança docente é condição para implementação consistente dessas metodologias. Professores precisam abandonar a posição de transmissores exclusivos e assumir o papel de mediadores, curadores, orientadores e avaliadores do processo. Isso exige domínio de conteúdo, planejamento didático e abertura à inovação.

O quarto resultado é que a escola pública enfrenta desafios específicos. A falta de infraestrutura, a desigualdade de acesso às tecnologias, a formação docente insuficiente, a rigidez curricular e a cultura avaliativa tradicional dificultam a adoção de metodologias ativas. Estudos recentes sobre metodologias ativas na educação básica brasileira indicam contribuições, mas também apontam desafios relacionados à formação, planejamento e condições concretas de implementação.

O quinto resultado é que metodologias ativas podem fortalecer inovação docente quando articuladas a trabalho colaborativo. Professores que planejam juntos, compartilham experiências e avaliam resultados conseguem sustentar melhor práticas inovadoras. A inovação deixa de ser iniciativa isolada e passa a fazer parte da cultura pedagógica da escola.

## **8. DISCUSSÃO**

A discussão central deste artigo é que as metodologias ativas, embora apresentem elevado potencial para qualificar os processos de ensino e aprendizagem, dependem diretamente da liderança pedagógica docente para produzir efeitos reais, consistentes e duradouros na aprendizagem dos estudantes. Não basta inserir atividades diferenciadas, propor dinâmicas em grupo, utilizar

tecnologias digitais ou reorganizar pontualmente a sala de aula. Quando não estão vinculadas a uma intencionalidade pedagógica clara, as metodologias ativas podem ser reduzidas a práticas superficiais, modismos educacionais ou atividades desconectadas dos objetivos curriculares. Nesse sentido, a liderança docente é o elemento que confere direção, sentido, profundidade e coerência à inovação pedagógica.

A liderança pedagógica não deve ser confundida com centralização da aula na figura do professor. Ao contrário, no contexto das metodologias ativas, o professor líder é aquele que cria condições para que o estudante participe mais intensamente da construção do conhecimento. Sua liderança não se expressa pelo controle absoluto da fala, pela imposição vertical de conteúdos ou pela condução rígida de todas as ações, mas pela capacidade de planejar situações de aprendizagem, organizar desafios, orientar percursos, estimular a participação, acompanhar dificuldades, promover interações produtivas e sistematizar os conhecimentos construídos coletivamente. O professor continua sendo indispensável, mas sua função se desloca: ele deixa de ser o único transmissor do conteúdo e passa a atuar como mediador, curador, orientador e articulador do processo formativo.

Essa mudança de função não reduz a importância do professor. Pelo contrário, aumenta sua responsabilidade pedagógica. Em uma aula exclusivamente expositiva, o professor organiza o conteúdo e o apresenta aos estudantes, que geralmente assumem uma posição mais passiva. Nas metodologias ativas, o professor precisa prever diferentes caminhos de aprendizagem, antecipar dúvidas, elaborar problemas significativos, selecionar materiais adequados, definir critérios de acompanhamento, organizar grupos, mediar conflitos,

intervir no momento oportuno e avaliar processos, não apenas resultados finais. Portanto, a adoção de metodologias ativas exige mais planejamento, mais domínio didático e maior capacidade de leitura da turma.

Essa constatação permite desfazer uma compreensão equivocada: metodologias ativas não significam ausência de ensino. Muitas críticas a essas metodologias surgem da ideia de que colocar o estudante no centro seria abandonar a função docente ou deixar que os alunos aprendam sozinhos. Essa interpretação é incorreta. O protagonismo estudantil não elimina a mediação do professor. Pelo contrário, só se torna possível quando há mediação qualificada. O estudante participa mais, mas essa participação precisa ser orientada. Ele investiga, debate, produz, argumenta e resolve problemas, mas dentro de uma estrutura pedagógica planejada. Assim, a liderança docente é justamente o que impede que a aula ativa se transforme em dispersão.

Outro ponto relevante é que o protagonismo estudantil precisa ser construído progressivamente. Muitos estudantes, especialmente em sistemas escolares marcados por práticas tradicionais, estão habituados a receber conteúdos prontos, copiar explicações, responder perguntas objetivas e estudar apenas para avaliações. Quando são convidados a participar ativamente, formular hipóteses, discutir com colegas, resolver problemas ou apresentar argumentos, podem demonstrar insegurança, resistência ou dificuldade de organização. Isso não significa que sejam incapazes de assumir papel ativo. Significa que o protagonismo também é uma aprendizagem.

Cabe ao professor ensinar os estudantes a participar. Participar de modo qualificado envolve saber ouvir, falar no momento adequado, formular perguntas, respeitar opiniões diferentes, argumentar com base em evidências, organizar ideias, pesquisar fontes confiáveis, dividir tarefas, cumprir prazos, revisar respostas e refletir sobre o próprio processo de aprendizagem. Essas competências não se desenvolvem automaticamente. Elas precisam ser trabalhadas de forma intencional, especialmente no ensino público, onde muitos estudantes não tiveram experiências anteriores com práticas investigativas, colaborativas ou autônomas. O protagonismo, portanto, não se decreta; desenvolve-se pedagogicamente.

Nesse sentido, a liderança docente é também uma liderança formativa. O professor líder não apenas aplica uma metodologia; ele forma os estudantes para utilizá-la. Ao propor aprendizagem em pares, por exemplo, precisa ensinar como discutir uma questão, como justificar uma resposta e como reconsiderar uma hipótese diante do argumento do colega. Ao propor sala de aula invertida, precisa orientar como estudar previamente, como registrar dúvidas, como utilizar o tempo em sala para aprofundamento e como assumir responsabilidade pelo próprio percurso. Ao propor aprendizagem baseada em projetos, precisa ensinar planejamento, pesquisa, divisão de tarefas, análise de problemas e apresentação de resultados.

Essa dimensão formativa é essencial porque as metodologias ativas envolvem desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. O estudante precisa mobilizar atenção, autonomia, colaboração, comunicação, persistência, pensamento crítico e responsabilidade. Em uma escola pública democrática, essas competências não podem ser tratadas como pré-requisitos já

existentes. Devem ser objetivos da própria prática pedagógica. Assim, a liderança docente atua como ponte entre a intenção metodológica e a aprendizagem efetiva.

No ensino público, é necessário cuidado para não responsabilizar exclusivamente o professor pela inovação pedagógica. A liderança docente é fundamental, mas não pode ser vista como solução individual para problemas estruturais. Professores precisam de condições institucionais para inovar: tempo de planejamento, formação continuada, apoio da coordenação pedagógica, acesso a materiais, infraestrutura mínima, estabilidade curricular, gestão participativa e cultura escolar aberta à experimentação. Sem essas condições, a inovação corre o risco de se tornar esforço solitário, desgastante e pouco sustentável.

Esse ponto é especialmente importante porque muitas políticas educacionais e discursos sobre inovação transferem ao professor a responsabilidade de transformar a escola, mas não garantem as condições necessárias para isso. Exige-se criatividade, protagonismo docente, uso de metodologias ativas e melhoria dos indicadores de aprendizagem, mas frequentemente os professores enfrentam turmas numerosas, múltiplas jornadas, baixos salários, carência de recursos, excesso de burocracia e ausência de formação adequada. Nessas condições, a liderança docente pode até produzir experiências significativas, mas tende a depender de esforço individual excepcional. A inovação pedagógica precisa ser institucionalizada, e não apenas heroificada.

Portanto, a liderança pedagógica deve ser compreendida em articulação com a liderança escolar e com a gestão democrática. Professores líderes precisam de gestores que apoiem,

coordenadores que acompanhem, colegas que colaborem e sistemas de ensino que ofereçam formação e recursos. A inovação não floresce em ambientes de medo, isolamento ou controle burocrático excessivo. Ela exige confiança, colaboração e possibilidade de reflexão sobre a prática. Uma escola que deseja implementar metodologias ativas precisa criar espaços coletivos para planejamento, avaliação, troca de experiências e análise dos resultados.

A formação continuada ocupa lugar central nesse processo. Muitos professores não tiveram, em sua formação inicial, experiências consistentes com metodologias ativas. Foram formados em modelos predominantemente expositivos e, posteriormente, passaram a atuar em escolas organizadas segundo a mesma lógica. Por isso, não basta cobrar inovação. É necessário formar o professor para planejar e conduzir práticas ativas com rigor didático. Essa formação deve ir além de oficinas rápidas ou apresentações teóricas. Precisa envolver estudo, experimentação, acompanhamento, observação de aulas, análise de casos, produção de materiais e reflexão coletiva.

Outro aspecto relevante é a relação entre metodologias ativas e currículo. Uma crítica frequente é que essas metodologias tomam tempo e dificultam o cumprimento dos conteúdos previstos. Essa crítica revela uma tensão real, especialmente em sistemas educacionais pressionados por avaliações externas e calendários rígidos. No entanto, a questão não deve ser colocada como oposição entre metodologia ativa e conteúdo. O problema não é ensinar menos conteúdo, mas ensinar de modo mais significativo. Metodologias ativas bem planejadas não abandonam o currículo; elas reorganizam a forma de acesso ao conhecimento. O conteúdo continua sendo essencial, mas deixa de ser apenas informação

transmitida e passa a ser objeto de investigação, aplicação, debate e sistematização.

A liderança docente é decisiva para manter esse equilíbrio. Uma atividade ativa sem conteúdo rigoroso pode se tornar mero entretenimento. Por outro lado, um conteúdo rigoroso ensinado sem participação pode resultar em memorização frágil e pouco sentido para o estudante. O professor líder articula profundidade conceitual e participação discente. Ele sabe que inovação não é sinônimo de novidade pela novidade, mas de melhoria qualitativa da aprendizagem.

A discussão também revela que metodologias ativas podem dialogar profundamente com uma educação pública democrática. Quando bem orientadas, elas favorecem participação, autonomia, cooperação, pensamento crítico e capacidade de intervenção na realidade. Essa dimensão aproxima as metodologias ativas da tradição freireana, especialmente da crítica à educação bancária. Para Paulo Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção. Essa afirmação oferece base ética e política para compreender as metodologias ativas não apenas como técnicas, mas como práticas de emancipação.

Entretanto, é preciso cuidado para que as metodologias ativas não sejam apropriadas de forma tecnicista. Em alguns discursos contemporâneos, elas aparecem como ferramentas para aumentar eficiência, desempenho e adaptação ao mercado. Embora possam contribuir para competências exigidas no mundo do trabalho, sua função na escola pública não deve se limitar à produtividade. Elas precisam estar vinculadas à formação crítica, à cidadania, à leitura

do mundo, à colaboração e à democratização do conhecimento. Sem essa dimensão, podem perder seu potencial transformador e tornar-se apenas procedimentos modernos para fins tradicionais.

A aprendizagem em pares e a sala de aula invertida exemplificam bem como a liderança docente reorganiza o tempo, a fala e a participação. Na aprendizagem em pares, os estudantes não são apenas ouvintes; são convidados a pensar individualmente, responder a questões conceituais, dialogar com colegas e revisar suas compreensões. Essa prática favorece argumentação, escuta e reconstrução do pensamento. No entanto, para funcionar bem, depende da elaboração de boas questões, da condução do debate e da sistematização final pelo professor. Não é simplesmente pedir que os alunos conversem; é organizar uma situação de aprendizagem baseada em conflito cognitivo e colaboração.

Na sala de aula invertida, o professor reorganiza o tempo pedagógico. Parte do contato inicial com o conteúdo ocorre antes da aula, e o tempo presencial é destinado à resolução de problemas, debates, atividades práticas e esclarecimento de dúvidas. Essa metodologia pode otimizar o tempo em sala, mas exige planejamento cuidadoso. No ensino público, não se pode pressupor que todos os estudantes terão acesso igual a internet, dispositivos ou ambiente adequado de estudo em casa. A liderança docente, nesse caso, precisa adaptar a proposta: oferecer materiais impressos, organizar momentos de estudo na escola, utilizar recursos acessíveis e verificar se todos puderam se preparar. Caso contrário, a metodologia pode ampliar desigualdades.

Esses exemplos demonstram que metodologias ativas são escolhas pedagógicas, e não receitas prontas. Cada estratégia precisa ser

contextualizada. Uma turma pode responder bem à aprendizagem em pares, enquanto outra necessita de mais estrutura inicial. Uma sala invertida pode funcionar em determinado contexto, mas exigir adaptações em outro. Um projeto interdisciplinar pode ser potente, mas apenas se houver clareza de objetivos e acompanhamento. O professor líder analisa o contexto, conhece seus estudantes e decide qual metodologia faz sentido para determinada finalidade.

Outro ponto da discussão refere-se à avaliação. As metodologias ativas exigem repensar práticas avaliativas. Se o processo de ensino valoriza participação, colaboração, resolução de problemas e produção de conhecimento, a avaliação não pode limitar-se exclusivamente a provas tradicionais centradas na reprodução de informações. Isso não significa abandonar instrumentos objetivos ou reduzir rigor. Significa ampliar formas de avaliar: portfólios, autoavaliação, avaliação por pares, rubricas, projetos, apresentações, relatórios, resolução de problemas, participação em debates e produção coletiva. A liderança docente é necessária para construir critérios claros e garantir justiça avaliativa.

A avaliação formativa torna-se especialmente importante. Em metodologias ativas, o professor acompanha o processo, identifica dificuldades durante a atividade e oferece devolutivas que ajudam o estudante a avançar. A avaliação deixa de ser apenas classificação final e passa a ser parte do percurso de aprendizagem. Isso contribui para maior consciência dos estudantes sobre suas próprias dificuldades e avanços. O protagonismo estudantil também depende dessa capacidade de autorregulação.

No ensino público, as metodologias ativas podem contribuir para enfrentar a desmotivação escolar. Muitos estudantes não veem

sentido nos conteúdos porque estes são apresentados de forma abstrata, distante de suas experiências e sem relação com problemas reais. Ao trabalhar com projetos, problemas, debates e investigação, o professor pode aproximar o conhecimento escolar da vida concreta dos estudantes. Essa aproximação não significa reduzir o currículo ao cotidiano imediato, mas usar a realidade como ponto de partida para alcançar conhecimentos mais amplos, científicos e críticos.

A liderança pedagógica também é importante para evitar desigualdades dentro da própria sala de aula. Em atividades de grupo, há risco de alguns estudantes assumirem todas as tarefas enquanto outros permanecem passivos. Há risco de estudantes com maior desenvoltura dominarem a discussão e silenciarem colegas mais tímidos. Há risco de conflitos, dispersão ou divisão injusta do trabalho. O professor líder precisa acompanhar os grupos, distribuir papéis, garantir participação equilibrada e intervir quando necessário. A colaboração não acontece espontaneamente; ela precisa ser ensinada e regulada.

Outro aspecto importante é o desenvolvimento da autonomia. Autonomia não significa deixar o estudante fazer tudo sozinho. Ela se constrói gradualmente, com apoio, orientação e oportunidades. Um estudante que sempre recebeu respostas prontas pode inicialmente ter dificuldade para pesquisar, selecionar informações e tomar decisões. O professor precisa oferecer andaimes pedagógicos: roteiros, perguntas orientadoras, exemplos, critérios, prazos intermediários e devolutivas. Aos poucos, esses apoios podem ser reduzidos, permitindo maior independência. Essa construção gradual é uma das tarefas da liderança docente.

A inovação da prática docente, portanto, não está apenas na adoção de técnicas modernas, mas na mudança da relação pedagógica. O professor passa a compreender a aula como espaço de interação, investigação e produção de sentido. O estudante passa a ser visto como sujeito que pensa, pergunta, argumenta e cria. O conhecimento deixa de ser pacote fechado e passa a ser objeto de construção mediada. Essa mudança tem implicações profundas para a identidade docente, pois exige abandonar a segurança de modelos tradicionais e assumir postura investigativa sobre a própria prática.

A discussão também aponta para a importância da colaboração entre professores. A liderança docente não deve ser apenas individual. Professores podem exercer liderança compartilhada ao planejar projetos interdisciplinares, trocar materiais, observar aulas uns dos outros, discutir dificuldades e construir soluções conjuntas. A implementação de metodologias ativas torna-se mais sustentável quando não depende de iniciativas isoladas. Uma cultura escolar colaborativa permite que a inovação seja acumulada, avaliada e aprimorada.

Por fim, é necessário reconhecer que as metodologias ativas não resolvem todos os problemas da educação pública. Elas não substituem políticas de financiamento, valorização docente, redução das desigualdades, melhoria da infraestrutura e fortalecimento da gestão democrática. No entanto, podem contribuir significativamente para qualificar a experiência de aprendizagem quando integradas a um projeto pedagógico consistente. O risco está em tratá-las como solução mágica. O potencial está em compreendê-las como parte de uma transformação mais ampla da prática educativa.

Em síntese, a liderança pedagógica docente é condição central para que metodologias ativas produzam efeitos reais no ensino público. Ela dá sentido à inovação, organiza o protagonismo estudantil, articula conteúdo e participação, sustenta a mediação, orienta a avaliação e adapta estratégias ao contexto da escola pública. Sem liderança docente, metodologias ativas podem se tornar atividades desconectadas, superficiais ou excludentes. Com liderança docente, elas podem fortalecer autonomia, colaboração, pensamento crítico e aprendizagem significativa.

Assim, a discussão evidencia que inovar na escola pública não significa apenas mudar técnicas, mas transformar relações pedagógicas. O professor líder não abandona sua responsabilidade; ele a exerce de forma mais complexa e democrática. O estudante protagonista não aprende sozinho; aprende em interação, com mediação e intencionalidade. A metodologia ativa não é fim em si mesma; é caminho para uma educação mais participativa, crítica e significativa. Quando esses elementos se articulam, a escola pública amplia suas possibilidades de formar sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade em que vivem.

## **9. DIRETRIZES PARA IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO PÚBLICO**

Para fortalecer a relação entre liderança pedagógica e metodologias ativas no ensino público, algumas diretrizes podem ser propostas.

Primeiro, investir em formação docente continuada sobre metodologias ativas, avaliação formativa, planejamento por competências e mediação da aprendizagem.

Segundo, fortalecer a liderança pedagógica dos professores, reconhecendo sua capacidade de inovar, colaborar e orientar

processos de aprendizagem.

Terceiro, criar espaços coletivos de planejamento na escola, permitindo que docentes compartilhem experiências, elaborem projetos interdisciplinares e avaliem resultados.

Quarto, adaptar metodologias ativas à realidade da escola pública, considerando desigualdade tecnológica, infraestrutura e perfil dos estudantes.

Quinto, utilizar estratégias de baixo custo, como aprendizagem em pares, debates orientados, estudos de caso, resolução de problemas e projetos comunitários.

Sexto, repensar a avaliação, valorizando processos, participação, produção, colaboração e reflexão, sem abandonar o rigor acadêmico.

Sétimo, articular metodologias ativas à realidade social dos estudantes, tornando os problemas estudados significativos e contextualizados.

Oitavo, evitar modismos pedagógicos. A metodologia deve estar subordinada aos objetivos de aprendizagem.

Nono, envolver a gestão escolar, pois inovação docente precisa de apoio institucional.

Décimo, monitorar impactos sobre aprendizagem, engajamento, permanência e participação estudantil.

## **10. CONCLUSÃO**

A liderança pedagógica docente constitui elemento essencial para a implementação efetiva de metodologias ativas no ensino público. O professor que exerce liderança pedagógica não se limita a transmitir conteúdos; ele organiza experiências, mobiliza estudantes, cria condições de participação, promove colaboração e transforma a sala de aula em espaço de construção ativa do conhecimento.

A revisão sistemática da literatura indica que metodologias ativas, como aprendizagem em pares e sala de aula invertida, podem favorecer o protagonismo estudantil, melhorar o engajamento, ampliar a colaboração e contribuir para aprendizagem mais significativa. Contudo, seus efeitos dependem da intencionalidade pedagógica, da formação docente e das condições institucionais.

O estudo também demonstrou que a inovação pedagógica no ensino público não pode ser reduzida à adoção de técnicas. Ela exige liderança, planejamento, avaliação, colaboração e compromisso democrático. Metodologias ativas devem ser usadas para ampliar participação e aprendizagem, e não apenas para modernizar a aparência da aula.

Conclui-se que incentivar a liderança docente é fundamental para fortalecer a escola pública. Sem professores preparados, apoiados e reconhecidos como líderes pedagógicos, as possibilidades de inovação tornam-se limitadas. Por outro lado, quando a liderança docente é valorizada, as metodologias ativas podem tornar-se instrumentos potentes para desenvolver autonomia, pensamento crítico, colaboração e protagonismo estudantil.

Assim, a articulação entre liderança pedagógica e metodologias ativas representa caminho relevante para a melhoria da prática

docente e para a construção de uma escola pública mais participativa, inovadora e comprometida com a aprendizagem de todos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Flip your classroom: reach every student in every class every day.** Washington: International Society for Technology in Education, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change.** New York: Teachers College Press, 2016.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Professional capital: transforming teaching in every school.** New York: Teachers College Press, 2012.

HARRIS, Alma. **Distributed leadership matters: perspectives, practicalities, and potential.** Thousand Oaks: Corwin, 2014.

LEITHWOOD, Kenneth; LOUIS, Karen Seashore; ANDERSON, Stephen; WAHLSTROM, Kyla. **How leadership influences student learning.** New York: Wallace Foundation, 2004.

MARQUES, Humberto Rodrigues et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 718-741, 2021.

MAZUR, Eric. **Peer instruction: a user's manual.** Upper Saddle River: Prentice Hall, 1997.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2013.

ROBINSON, Viviane M. J. **Student-centered leadership.** San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

---

<sup>1</sup> Pós em Desenvolvimento e Treinamento de Pessoas na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

<sup>2</sup> Administração na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)