

<https://doi.org/10.33362/professare.v14i2.3986>

Entre o modismo e a inovação: *as metodologias ativas e a busca de critérios de análise da qualidade na educação básica*

Between Fad and Innovation: *Active Methodologies and the Search for Quality Analysis Criteria in Basic Education*

Entre el modismo y la innovación: *las metodologías activas y la búsqueda de criterios de análisis de la calidad en la educación básica*

Thaís Feihman¹
Lidiane Fatima Grützmänn²
Elisete Hoffmann³
Daniele Jociane Fortunato^{4*}

Recebido em: 25 nov. 2024

Aceito em: 08 dez. 2025

RESUMO: A busca por metodologias que despertem o interesse dos alunos é um desafio constante para os professores da educação básica. Nesse contexto, em que as metodologias ativas são simultaneamente valorizadas e banalizadas como modismo, este estudo discute critérios e condições para a escolha e o uso dessas metodologias na educação básica brasileira, especialmente em escolas públicas orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise apoia-se nos princípios da BNCC, no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 e nos sentidos de qualidade educacional formulados por Pedro Demo e Brenno Sander, tal como sistematizados por Davok. Com abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, o estudo examina a relevância das metodologias ativas como práticas pedagógicas inovadoras e confronta essa perspectiva com a crítica de que podem reduzir-se a simples tendência. Os resultados teóricos indicam que a eficácia dessas metodologias depende de planejamento intencional, alinhamento com os objetivos pedagógicos e atenção ao contexto social e cultural dos estudantes, bem como de condições institucionais mínimas de infraestrutura e formação docente. Como principal contribuição, o trabalho propõe uma rubrica analítica, baseada nos critérios de relevância, efetividade, eficácia e eficiência, que busca orientar o uso crítico e fundamentado das metodologias ativas e qualificar o debate sobre sua qualidade e pertinência na educação básica.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Educação Básica. Qualidade educacional.

¹ Mestre em Educação. Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. ORCID: <http://orcid.org/0009-0000-0836-0703>. E-mail: thaisfeihmann@gmail.com.

² Doutora em Educação. Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1775-1778>. E-mail: lidiane.fatima@uniarp.edu.br.

³ Mestre em Educação. Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2040-0996>. E-mail: elisetehoffmann@hotmail.com.

^{4*} Mestre em Educação. Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7305-9463>. E-mail: dfortunato279@gmail.com. Autora para correspondência.

ABSTRACT: The search for methodologies that engage students' interest is a constant challenge for basic education teachers. In this context, in which active methodologies are simultaneously celebrated and trivialized as a fad, this study discusses criteria and conditions for the selection and use of such methodologies in Brazilian basic education, especially in public schools guided by the National Common Curricular Base (BNCC). The analysis is based on the principles set out in the BNCC, on Sustainable Development Goal 4, and on the meanings of educational quality formulated by Pedro Demo and Brenno Sander, as systematized by Davok. Using a qualitative and exploratory approach, grounded in bibliographical and documental research, the study examines the relevance of active methodologies as innovative pedagogical practices and contrasts this perspective with the critique that they may be reduced to a mere trend. Theoretical results indicate that the effectiveness of these methodologies depends on intentional planning, alignment with pedagogical objectives, and sensitivity to the students' social and cultural context, as well as on minimum institutional conditions of infrastructure and teacher training. As its main contribution, the study proposes an analytical rubric based on the criteria of relevance, effectiveness, efficacy, and efficiency, which aims to guide a critical and well-founded use of active methodologies and to qualify the debate on their quality and pertinence in basic education.

Keywords: Active methodologies. Basic education. Educational quality.

RESUMEN: La búsqueda de metodologías que despierten el interés del alumnado constituye un desafío constante para el profesorado de la educación básica. En este contexto, en el que las metodologías activas son simultáneamente valorizadas y banalizadas como modismo, este estudio discute criterios y condiciones para la selección y el uso de dichas metodologías en la educación básica brasileña, en especial en escuelas públicas orientadas por la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El análisis se apoya en los principios establecidos en la BNCC, en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y en los sentidos de calidad educativa formulados por Pedro Demo y Brenno Sander, tal como fueron sistematizados por Davok. Con un enfoque cualitativo y exploratorio, basado en investigación bibliográfica y documental, el estudio examina la relevancia de las metodologías activas como prácticas pedagógicas innovadoras y contrasta esta perspectiva con la crítica de que pueden reducirse a una mera tendencia. Los resultados teóricos indican que la efectividad de estas metodologías depende de una planificación intencional, de su alineación con los objetivos pedagógicos y de la sensibilidad al contexto social y cultural del estudiantado, así como de condiciones institucionales mínimas de infraestructura y formación docente. Como principal contribución, el trabajo propone una rúbrica analítica basada en los criterios de relevancia, efectividad, eficacia y eficiencia, que busca orientar un uso crítico y fundamentado de las metodologías activas y cualificar el debate sobre su calidad y pertinencia en la educación básica.

Palabras clave: Metodologías activas. Educación básica. Calidad educativa.

INTRODUÇÃO

À luz da emergência e da rápida difusão das metodologias ativas no campo educacional, este estudo toma como ponto de partida o apelo que tais propostas exercem

sobre professores e gestores, justamente por reposicionarem o estudante em um lugar de maior agência no processo de aprender. Em termos gerais, essas metodologias se apresentam como promessa de fortalecimento da participação e da colaboração, bem como do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, por meio de práticas interativas e investigativas; ao mesmo tempo, reivindicam a superação do modelo expositivo tradicional, centrado na figura do professor, em favor de arranjos pedagógicos que atribuem ao estudante um papel protagonista na construção do conhecimento.

No entanto, assim como os processos de informatização reconfiguraram profundamente as formas de interação com o mundo, produzindo alterações nas esferas política, econômica e social, também a educação vem sendo atravessada por mudanças estruturais. A ampliação exponencial do acesso à informação, aliada a uma pressão contínua por atualização e por inovação, tem reposicionado expectativas sobre o que a escola deve fazer e sobre como o ensino deve ocorrer. Nesse cenário, a inovação tende a ser convertida em exigência normativa, funcionando como espécie de imperativo ao qual instituições, professores e estudantes devem aderir para se manterem alinhados ao que passa a ser reconhecido como uma educação “atualizada”.

Nessas condições, quando novas tendências educacionais são incorporadas sobretudo para responder a exigências institucionais e a pressões por inovação, sem uma análise rigorosa de sua pertinência, de seus modos de implementação e de seus efeitos, corre-se o risco de esvaziá-las de sentido. Em lugar de contribuírem para uma educação de qualidade, passam a produzir atividades desconectadas dos conteúdos curriculares e descoladas da experiência concreta dos estudantes, ainda que apresentadas sob o rótulo de “metodologias ativas”.

Diante desse quadro, este artigo formula como problema de pesquisa a seguinte questão: em que medida, e sob quais condições, o uso de metodologias ativas na educação básica brasileira pode ser considerado simultaneamente inovador e portador de qualidade? Mais especificamente, indaga-se que critérios de análise, inspirados na BNCC, no ODS 4 e nos sentidos de qualidade formulados por Demo (1985; 2001) e Sander (1982), permitem diferenciar usos superficiais e modistas dessas metodologias de experiências pedagógicas consistentes, contextualizadas e socialmente relevantes.

Para que o processo educativo ganhe densidade e não se reduza a um conjunto de atividades atraentes, mas vazias, torna-se necessário que o professor estabeleça critérios para

identificar e escolher a metodologia ativa que pretende utilizar com seus estudantes. A definição desses critérios deve impedir que tais práticas se convertam em mero simulacro de inovação e, simultaneamente, assegurar que a realidade vivida pelos alunos constitua o ponto de partida das aprendizagens. Este estudo toma como recorte analítico a educação básica brasileira, com ênfase nas escolas públicas orientadas pela BNCC, sem pretensão de abarcar outros níveis de ensino ou modalidades.

Com esse propósito, mobilizamos a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, em especial o ODS 4, além dos estudos de Demo (1985; 2001) e Sander (1982), em leitura mediada por Davok (2007), para extrair elementos que possam operar como critérios de escolha e validação das metodologias ativas na sala de aula da educação básica. O conceito de metodologias ativas é delineado a partir de autores como Dewey, Moran, Berbel e Diesel *et al.*, que as vinculam ao protagonismo discente, à problematização e à articulação entre teoria e prática. Já as expressões “educação inovadora” e “educação de qualidade” são delimitadas com base nos sentidos de qualidade formal, política, acadêmica, social e educativa em Demo, articulados aos critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância formulados por Sander e sistematizados no campo da educação por Davok.

A partir desse arcabouço, o objetivo do estudo consiste em propor um conjunto de critérios analíticos, organizados em forma de rubrica, que possa auxiliar professores a avaliar se o uso de metodologias ativas atende aos requisitos de relevância, efetividade, eficácia e eficiência, evitando apropriações superficiais ou meramente modistas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e exploratória, de abordagem qualitativa, em sintonia com a tipologia discutida por Severino (2013), Lüdke (1986) e Lakatos (2003). A investigação se justifica pela necessidade de qualificar e renovar as práticas pedagógicas na educação básica de maneira responsável e teoricamente fundada, em um contexto contemporâneo fortemente marcado pelo avanço das tecnologias e pela pressão por inovação.

REFERENCIAL TEÓRICO

O que são metodologias ativas?

As chamadas metodologias ativas remetem, em grande medida, ao legado de John Dewey (1859-1952), filósofo e educador norte-americano que problematizou a ideia de aluno

como receptor passivo de conteúdo. Em obras como “Vida e educação” (1978), “Democracia e educação” (1979) e “Como pensamos” (1979b), Dewey vincula a aprendizagem ao envolvimento ativo do estudante em situações reais de investigação, experimentação e resolução de problemas, articulando experiência, reflexão e ação. Por isso, é amplamente reconhecido como um dos precursores dessa perspectiva.

Em suas proposições, a aula expositiva centrada na mera memorização e reprodução de informações cede lugar a situações didáticas em que os estudantes são convocados a agir: investigar, manipular materiais, tomar decisões, discutir hipóteses, acompanhar processos. Em vez de apenas ouvir sobre um conteúdo, o aluno é colocado em condições de experimentá-lo e ressignificá-lo. No exemplo clássico do estudo das plantas, não se trata apenas de copiar definições, mas de plantar sementes, acompanhar o crescimento, observar variações e, a partir daí, construir conceitos. A educação, nesse horizonte, deixa de se limitar à transmissão de um repertório pronto e passa a ser concebida como formação de sujeitos capazes de pensar, intervir e criar, isto é, cidadãos competentes e criativos.

Um século após as primeiras formulações de Dewey, é possível afirmar que os processos de ensino e aprendizagem vêm abrindo, de maneira crescente, espaço para o uso de metodologias ativas. Nas últimas décadas, elas se tornaram tema recorrente nos debates educacionais, em grande parte impulsionadas pela disseminação das tecnologias digitais e pela valorização de formas de aprender que enfatizam participação, interação e engajamento dos estudantes. Em um cenário em que a circulação de informações atinge volumes inéditos e em que os recursos tecnológicos facilitam a criação de propostas didáticas alternativas, tais metodologias passam a ser vistas como resposta promissora às limitações do ensino expositivo tradicional.

Nesse contexto, as metodologias ativas aparecem, com frequência, vinculadas ao discurso da “educação inovadora” e à expectativa de que as aulas se convertam em experiências de aprendizagem mais dinâmicas, contextualizadas e significativas para estudantes formados na cultura digital. Diversificar atividades, contudo, não basta: o desafio envolve repensar tempos, espaços e relações pedagógicas, de modo que os alunos sejam efetivamente convocados a investigar, produzir e colaborar. Zluhan, Corrêa e Dias (2024) mostram que, no contexto do Novo Ensino Médio, “os documentos oficiais pouco priorizam as propostas criativas”, o que evidencia uma tensão importante: o vocabulário da inovação se

dissemina, enquanto as políticas e diretrizes curriculares nem sempre criam condições concretas para práticas comprometidas com a criatividade e a participação estudantil.

O que, afinal, se entende hoje por “metodologias ativas”? A expressão circula com frequência em documentos institucionais, projetos pedagógicos e formações docentes, ora associada a um repertório de técnicas “modernas”, ora apresentada como sinônimo de inovação. Em termos conceituais, porém, há algumas convergências importantes.

José Moran (2017), professor da Universidade de São Paulo e pesquisador das transformações contemporâneas na educação, caracteriza as metodologias ativas como arranjos didático-pedagógicos em que a aprendizagem se organiza em torno de problemas, projetos e situações reais ou verossímeis, antecipando desafios que os estudantes provavelmente enfrentarão em sua vida profissional e social. O ponto de partida deixa de ser a exposição sequencial de conteúdos e passa a ser a confrontação do aluno com questões que exigem investigação, tomada de decisão e produção de respostas.

Na mesma direção, Patrícia Vieira, organizadora do dossiê “Metodologias ativas: modismo ou inovação?” (2023), enfatiza que a marca distintiva dessas metodologias está na inversão da lógica tradicional de ensinar: em lugar de um professor concebido como detentor exclusivo do conhecimento e de um aluno reduzido à condição de receptor passivo, estabelece-se uma dinâmica em que o estudante ocupa posição de protagonismo, enquanto o docente atua como mediador, orientador e problematizador. O protagonismo discente, nesse quadro, implica ser convocado a decidir, argumentar, experimentar e construir conhecimento, e não apenas a repetir informações previamente organizadas.

Nesse quadro, as metodologias ativas deixam de aparecer apenas como tendência presente no discurso educacional e passam a ser tratadas como uma forma de inovação já relativamente consolidada. A adoção dessas propostas exige que escolas e educadores invistam de maneira continuada na formação e na qualificação de suas práticas de ensino, de reflexão e de ação pedagógica. A qualificação, tal como defendemos neste artigo, depende de escolhas criteriosas sobre o que transformar. Nem toda mudança apresentada sob o rótulo da inovação produz, de fato, mais e melhor aprendizagem.

Podemos avançar no conceito de metodologias ativas com as contribuições da professora Neusi Berbel (2011), da Universidade Estadual de Londrina, que coloca no centro da discussão a promoção da autonomia dos estudantes. No artigo “As metodologias ativas e

a promoção da autonomia de estudantes”, a autora descreve diferentes alternativas metodológicas e suas características essenciais, com destaque para a metodologia da problematização, justamente pelo potencial que apresenta para favorecer processos de autonomia intelectual e ética.

Nesse estudo, Berbel argumenta que o professor fortalece a autonomia discente quando alimenta os recursos motivacionais internos dos alunos, isto é, seus interesses pessoais, quando oferece explicações racionais para o estudo de determinados conteúdos ou para a realização de atividades, quando adota uma linguagem informacional em vez de controladora, quando respeita o ritmo de aprendizagem de cada estudante e quando reconhece e acolhe as manifestações de sentimentos negativos que emergem no percurso de aprendizagem (Berbel, 2011, p. 28).

Vemos, assim, que as metodologias ativas podem se articular de maneira consistente aos princípios de autonomia discutidos por Berbel (2011), desde que não se reduzam a um conjunto de técnicas supostamente modernas. A autora chama a atenção para critérios que impedem esse esvaziamento, entre eles a recusa de uma lógica competitiva centrada na nota e a prioridade conferida ao desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse horizonte, a adoção de metodologias ativas só se justifica quando favorece aprendizagens que se conectam às experiências concretas dos alunos e às práticas profissionais e sociais que eles tendem a enfrentar, e não quando se limita a produzir atividades diferentes sob o rótulo de inovação. Podemos ampliar essa discussão a partir das contribuições de um grupo de pesquisadores do Centro Universitário Univates, em Lajeado, RS. Esses autores procuram explicitar em que condições uma metodologia ativa rompe com a lógica mecânica de transmissão de conceitos e aproxima o estudante de uma experiência de aprendizagem com maior densidade formativa.

No estudo de Diesel *et al.* (2017), aparecem como princípios estruturantes do trabalho com metodologias ativas a centralidade do aluno no processo de ensino e de aprendizagem, a autonomia, a reflexão, a problematização da realidade, o trabalho em equipe, a perspectiva de inovação e o papel do professor entendido como mediador, facilitador e ativador da aprendizagem.

A leitura desses princípios reforça que a simples adoção de uma metodologia ativa não garante, por si só, melhores aprendizagens. Estratégias como mapas conceituais,

frequentemente classificadas como ativas, podem se tornar práticas burocráticas quando não se articulam a problemas significativos, aos conhecimentos prévios dos alunos e a uma mediação docente reflexiva. A sala de aula precisa ser reconstruída como espaço de interação, debate e problematização da realidade, condição para o fortalecimento do protagonismo discente. Nessa direção, o uso criterioso de metodologias ativas pode deixar de ser modismo e tornar-se aliado da agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente naquilo que diz respeito à educação de qualidade.

Deste modo, as metodologias ativas organizam o processo de aprendizagem em torno de experiências reais ou simuladas, vinculadas a problemas oriundos da prática social em diferentes contextos, o que envolve o estudante em movimentos de exame, reflexão e ressignificação. A problematização e a resolução de problemas aparecem, portanto, como formas privilegiadas de participação ativa. No âmbito deste artigo, esse traço se torna especialmente relevante porque servirá de referência para a formulação de critérios analíticos na rubrica proposta, em diálogo com os sentidos de qualidade discutidos na seção seguinte.

Moran (2017) observa que, apesar das inúmeras deficiências e problemas estruturais, cresce na educação básica uma busca por alternativas, em parte porque crianças e jovens já não aceitam modelos verticais, autoritários e uniformes de aprender.

A escola continua responsável pela transmissão dos saberes da tradição, do legado histórico e científico, porém essa tarefa precisa dialogar com os desafios concretos que os estudantes enfrentam e enfrentarão. Nesse cenário, as metodologias ativas aparecem como ponto de partida para processos mais complexos de integração cognitiva, generalização e reelaboração de práticas, favorecendo aprendizagens que articulam diferentes áreas do conhecimento e que combinam personalização, colaboração e coautoria.

A Figura 1 sintetiza algumas dessas possibilidades e organiza, de forma visual, os principais caminhos metodológicos discutidos neste estudo, apresentando, em um mapa conceitual, algumas das metodologias ativas mais difundidas na literatura recente e na prática escolar, entre elas a aprendizagem baseada em problemas, o estudo de caso, a gamificação, a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em projetos.

Figura 1 - Mapa conceitual das principais metodologias ativas.



Fonte: as autoras (2025).

Em comum, essas modalidades tomam o engajamento ativo do aluno como condição para que o conhecimento se construa na interação com problemas, casos, projetos e situações de jogo, em vez de se limitar à recepção de conteúdos prontos.

O mapa evidencia, assim, um núcleo compartilhado que atravessa essas diferentes estratégias e que será retomado nas seções seguintes quando discutirmos os critérios de qualidade para o uso das metodologias ativas na educação básica.

Usar uma metodologia ativa é, por si só, sinal de educação de qualidade?

Falar sobre eficiência ou a qualidade da educação é transitar por diferentes horizontes de sentido. O que significa eficiência em educação? Existem muitas respostas para essa pergunta e elas variam de acordo com a visão de mundo e a visão de educação. Por isso, uma educação eficiente pode tanto ser sinônimo de aprendizado sólido dos conteúdos curriculares verificados por meio de notas ou aprovações e exames externos; como também pode representar aquela que mais incentiva o pensamento crítico e fortalece o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Vale lembrar que quando se diz que um processo de ensino-aprendizagem é eficiente ou tem qualidade, está-se demonstrando um juízo sobre seu valor sempre em uma relação de comparação. Podemos entender qualidade como o conjunto de características, propriedades

ou condições que definem e diferenciam um determinado objeto ou serviço em relação a outros que lhe são semelhantes. Esses atributos permitem que o objeto seja avaliado e comparado, de modo que possa ser classificado como superior, inferior ou equivalente aos demais. A eficiência, por sua vez, pode ser entendida como uma capacidade de realizar bem uma tarefa ou atingir um objetivo com o mínimo de desperdício, com o máximo de economia e produtividade.

Como a qualidade ou a eficiência em educação se adequam a estes significados? Uma compreensão sobre o que é “qualidade em educação” é condição de possibilidade para orientar a análise da eficiência e o uso das novas metodologias ativas, mais especificamente, a gamificação. A partir desta compreensão, vemos a importância de eleger um critério que permita realizar essa observação de forma alinhada à visão de mundo que, como pesquisadores e professores, defendemos e consideramos pertinente. Este é o propósito deste estudo.

Pensar em uma educação eficaz implica ir além da transmissão de conteúdos. O trabalho pedagógico passa a ser entendido como construção deliberada de condições para que os estudantes interpretem o mundo em que vivem, mobilizem o que aprendem em situações diversas e consigam interrogar criticamente essas experiências. Eficiência, nesse horizonte, envolve também a formação de sujeitos capazes de lidar com conflitos, afetos, relações de poder e escolhas éticas, em contextos marcados por rápidas transformações tecnológicas e sociais.

Assim, verifica-se que há uma mutação estrutural da experiência escolar em curso, que aqui desejamos destacar. Como exemplo da abrangência e alcance desta mutação, destacamos o estudo *Alienígenas na sala de aula* (1995) de Bill Green e Chris Bigum que convoca uma reflexão sobre a manifestação deste novo estudante alienígena ou *cyborg*:

As escolas podem perfeitamente se tornar locais singulares, como mundos próprios nos quais *cyborgs* geracionalmente diferentes se encontram e trocam narrativas sobre suas viagens na tecno-realidade — desde que nós nos permitamos reimaginá-los e reconstruí-los de uma forma inteiramente nova, em negociação com aqueles que um dia tomarão nosso lugar (Green; Bigum, 1995, p. 240).

A partir deste trecho, entendemos que o termo “alienígenas” é utilizado como uma metáfora para descrever a sensação de deslocamento e diferença nas salas de aula contemporâneas. Há uma percepção mútua entre educadores e estudantes, em que ambos

podem se ver como "outros". Os alunos, influenciados por novas tecnologias, mídias digitais e contextos culturais contemporâneos, apresentam identidades e subjetividades diferentes das gerações anteriores. Por outro lado, os professores, inseridos em estruturas e práticas educacionais mais tradicionais, muitas vezes têm dificuldade em compreender e lidar tanto com essas novas subjetividades quanto com as novas tecnologias.

Entendemos que uma educação eficaz será aquela que melhor vai lidar com o choque entre o sistema educacional tradicional e as demandas de uma geração moldada pela cultura digital. Porém, ainda será possível trocar narrativas sobre nossas viagens na tecno-realidade e, quem sabe, construir pontes? Certamente não se deve desconsiderar a necessidade de renovar a tradição e, ao mesmo tempo, de dialogar com a juventude usando uma linguagem comum, contudo, alguns princípios civilizacionais conquistados devem ser vistos como prerrogativas para se enfrentar a crise de transmissão que se coloca na educação⁴.

Para entender e se conectar com os alunos, precisamos corajosamente reimaginar práticas educacionais e currículos, reconhecendo as mudanças culturais e tecnológicas que moldam a juventude. Neste sentido, entendemos que as metodologias ativas podem ocupar esse papel, de dialogar com essa nova geração a partir desta nova linguagem.

A professora Delsi Davok, da Universidade Federal de Santa Catarina produziu um estudo que nos orientou no direcionamento sobre o que entendemos ser uma educação de qualidade. O texto intitulado "Qualidade em Educação" de 2007, apresenta critérios objetivos para avaliar uma educação de qualidade, baseando-se em atributos como eficiência, eficácia, efetividade e relevância. Neste sentido, nossa intenção foi analisar se estes atributos são, também, válidos para o julgamento da qualidade das metodologias ativas.

A autora defende que, quando falamos de educação de qualidade, é absolutamente necessário se fazer um entendimento do que seja "qualidade" e sob quais fundamentos a ideia de qualidade se estrutura. Então, ela resgata vários autores e vários sentidos sobre qualidade, dos quais selecionamos alguns que melhor conversam com o nosso objeto de estudo, a saber: os sentidos da qualidade formal, política, acadêmica, social e educativa de Pedro Demo (1985;

⁴ O artigo publicado por Petry e Cenci (2021, p. 841) aborda o dilema da autoridade educacional e o problema da transmissão que se coloca a partir de uma crítica às "novidades pedagógicas" a despeito da tradição. De acordo com a análise dos autores, a crise na educação tem raízes na falta de responsabilidade do professor para com o mundo e sua preservação, deixando de ser uma "autoridade" em algum assunto da tradição para se converter em mero "técnico do ensino".

2001) e os sentidos de eficiência, eficácia, efetividade e relevância de Brenno Sander (1982). A partir do seu artigo, elaboramos um quadro (Quadro 1) para possibilitar a visualização comparativa dos termos e conceitos que aparecem nestes autores.

Quadro 1 - Sentidos da qualidade aplicados à educação.

Qualidades da educação de acordo com Pedro Demo (1985 e 2001):	
Qualidade formal	habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento.
Qualidade política	participação do indivíduo, relacionando-se a fins, valores e conteúdos. Refere-se a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante das necessidades históricas da sociedade humana.
Qualidade acadêmica	a capacidade de produção original de conhecimento, da qual depende intrinsecamente a docência.
Qualidade social	a capacidade de identificação comunitária, local e regional, bem como com relação ao problema do desenvolvimento.
Qualidade educativa	capacidade de as escolas empenharem seus esforços na formação plena do cidadão.
Qualidades de acordo com Sander (1982) e traduzidos para o campo da educação por Davok (2007)	
Eficiência	capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos. É um critério de dimensões instrumental e extrínseca.
Eficácia	preocupa-se com a consecução dos objetivos intrínsecos, vinculados, especificamente, aos aspectos pedagógicos da educação.
Efetividade	reflete a capacidade de a educação responder às preocupações, exigências e necessidades da sociedade.
Relevância	diretamente relacionado à atuação da educação para a melhoria do desenvolvimento humano e qualidade de vida dos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional e da comunidade como um todo.

Fonte: as autoras (2025).

Esse cruzamento de perspectivas ressalta que uma educação de qualidade precisa integrar competências acadêmicas e pedagógicas com práticas administrativas, contribuindo para a formação plena do cidadão quanto o alinhamento com as demandas e os desafios da sociedade. Como conclusão, Davok (2007, p. 513) afirma que

se um objeto educacional não tiver relevância e efetividade, ele não exibe valor; se não tiver eficácia e eficiência, ele não exibe mérito; por conseguinte, se um objeto educacional não tiver relevância, efetividade, eficácia e eficiência, ele não exibe qualidade.

Esta síntese nos permite refletir que um objeto educacional, ou uma metodologia ativa, por exemplo, só pode ser considerado de qualidade se for relevante (isto é, se contribuir para a melhoria do desenvolvimento humano e qualidade de vida dos indivíduos), se for efetivo (isto é, se atender às necessidades e objetivos educacionais), se for eficaz (isto é, se cumprir o que promete em termos de aprendizagem) e se for eficiente (isto é, usar os recursos

de maneira inteligente e sem desperdícios). Sem essas características, a metodologia ativa não terá valor nem qualidade para o processo educativo, independentemente do nível de ensino referido.

A estruturação destes critérios nos inspira a construir uma rubrica de validação dos usos das metodologias ativas como produto educacional.

A BNCC e o ensino de qualidade.

A Base Nacional Comum Curricular define direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes da educação básica e indica o que deve compor o currículo das escolas brasileiras, com a intenção de garantir uma formação comum de referência e de responder a um determinado sentido de qualidade.

O processo de elaboração da BNCC ganha força a partir de 2014 e se estende até a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação em 2017. Entre a primeira versão e o texto final, houve deslocamentos importantes, entre eles a passagem de “base nacional comum” para “base nacional comum curricular”. A mudança não foi apenas terminológica. Ela sinalizou a opção por uma concepção de currículo centrada em competências, habilidades e direitos de aprendizagem, associada à expectativa de qualificar os processos de ensino e aprendizagem.

No texto da BNCC de 2018, a expressão “qualidade” aparece 27 vezes e, nessas ocorrências, vincula-se a princípios já presentes na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, que tratam a educação de qualidade como dever do Estado.

A palavra qualidade surge associada à equidade, entendida como garantia de que todos os estudantes, independentemente de sua origem ou condição, tenham acesso às mesmas oportunidades educativas, também se articula à inclusão, que remete a práticas pedagógicas sensíveis às diversidades culturais, sociais, econômicas e regionais, e à relevância curricular, isto é, à construção de um currículo significativo que dialogue com as necessidades do mundo contemporâneo e com a realidade dos alunos.

O documento ainda enfatiza o desenvolvimento integral, que abrange dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas, o compromisso com acesso e permanência, sustentado por políticas que assegurem não apenas matrícula, mas também sucesso escolar, e a atenção aos resultados educacionais, entendidos como a capacidade de aplicar conhecimentos na solução de problemas do mundo real.

Os princípios que a BNCC associa à “educação de qualidade” guardam forte convergência com o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, já mencionado no início deste trabalho. No ODS 4, afirma-se a meta de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. O texto da BNCC repercute essas orientações em diferentes passagens.

A ênfase na equidade e na inclusão, por exemplo, ao garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem ou condição, tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais, aproxima-se diretamente das metas do ODS 4 de redução das disparidades, em especial no que diz respeito a grupos historicamente vulnerabilizados.

Além disso, a relevância curricular destacada na BNCC, que propõe a construção de currículos significativos e alinhados às necessidades do mundo contemporâneo, também reflete o compromisso do ODS 4 em assegurar uma educação relevante que contribua para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. O que lemos na BNCC por educação de qualidade é a confirmação dos pressupostos trabalhados no tópico anterior por Davok (2007). Há uma necessidade de integrar dimensões formais, políticas, acadêmicas, sociais e educativas, ao mesmo tempo em que a eficiência, eficácia, efetividade e relevância são salientadas.

Por “competências”, a BNCC entende a mobilização de conhecimentos, habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para enfrentar demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018). A partir dessa definição, fica evidente o potencial das metodologias ativas como caminhos para o desenvolvimento de ações voltadas à transformação da sociedade em direção a horizontes mais humanos, socialmente justos e ambientalmente responsáveis. No trecho em que explicita o compromisso com a educação integral, o documento afirma que reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável exige muito mais do que o acúmulo de informações e requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, lidar com a abundância de informações, atuar com discernimento nas culturas digitais, resolver problemas, tomar decisões com autonomia e conviver com as diferenças (BNCC, 2018, p. 14).

Com esse enquadramento, a BNCC promove uma conexão direta entre educação de qualidade, formação integral e desenvolvimento de competências, o que configura um terreno especialmente propício ao uso de metodologias ativas. No Quadro 2, apresentamos uma relação entre as competências gerais da BNCC, as possíveis contribuições dessas metodologias e alguns exemplos de práticas que podem ser mobilizadas para o seu desenvolvimento.

Quadro 2 - Relação entre as competências gerais da BNCC e as metodologias ativas.

Competências da BNCC (adaptada pela autora)	Contribuição das Metodologias Ativas	Exemplos
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade.	Promovem a conexão entre teoria e prática, utilizando projetos interdisciplinares que integram diferentes áreas de conhecimento.	Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) Sala de Aula Invertida Gamificação
2. Exercitar a curiosidade intelectual e utilizar abordagens científicas para investigar causas, elaborar hipóteses e resolver problemas.	Estimulam o pensamento analítico, crítico e investigativo.	Aprendizagem Baseada em Problemas e Estudos de Caso.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, locais e mundiais.	Incorporam práticas criativas em projetos artísticos e culturais, fortalecendo a conexão com manifestações locais e globais.	Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) Estudos de Caso <i>Storytelling</i>
4. Utilizar diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências e sentimentos.	Incentivam a expressão e o diálogo por meio de trabalhos colaborativos e cocriadores.	Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) Aprendizagem Cooperativa Teatro e Dramatizações Rodas de Conversa e Debate
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.	Introduzem o uso de ferramentas digitais no processo de aprendizagem, promovendo protagonismo e autoria.	Gamificação Simulações virtuais Criação de Blogs e E-Portfólios WebQuests
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e compreender relações do mundo do trabalho para fazer escolhas conscientes.	Proporcionam projetos contextualizados que valorizam a cultura local e promovem escolhas conscientes ligadas à cidadania.	Gamificação Contextualizada Projetos de Empreendedorismo Social Estudo de Caso Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)
7. Argumentar com base em fatos confiáveis, promovendo direitos humanos e consciência socioambiental.	Desenvolvem habilidades argumentativas e reflexivas ao trabalhar com problematizações reais e dados confiáveis.	Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) Júri simulado Estudos de caso Debates
8. Conhecer-se, cuidar da saúde física e emocional e reconhecer suas emoções e as dos outros.	Incentivam atividades reflexivas e colaborativas que promovem o autoconhecimento e o cuidado com o outro.	Produção de Diários Reflexivos Rodas de Conversa e Debate Meditação

Competências da BNCC (adaptada pela autora)	Contribuição das Metodologias Ativas	Exemplos
9. Exercitar empatia, diálogo e cooperação, promovendo respeito e valorização da diversidade.	Fortalecem o trabalho em equipe e a empatia por meio de dinâmicas grupais e jogos cooperativos.	Gamificação Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)
10. Agir com autonomia, responsabilidade, resiliência e determinação, tomando decisões éticas e inclusivas.	Desenvolvem autonomia e responsabilidade ao engajar os alunos em projetos onde eles são protagonistas de suas decisões.	Gamificação com tomada de decisões éticas Produção de e-portfólios autorreflexivos Autoavaliação

Fonte: Adaptado de BRASIL (2018)

Essas metodologias ativas citadas acima podem contribuir para a formação de alunos e professores nas competências e habilidades como a argumentação, a comunicação, a cultura digital, a empatia e a cooperação, o pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural, responsabilidade e cidadania; trabalho e projeto de vida. Buscar critérios para assegurar a aprendizagem efetiva é um desafio central na educação contemporânea. Uma aprendizagem eficaz não se limita à memorização de conteúdos, mas envolve a construção de conhecimentos significativos e a capacidade de aplicar esses conhecimentos em diferentes contextos. Diante disso, o tópico seguinte tem a finalidade de apresentar uma reflexão sobre a importância do estabelecimento de critérios claros para o uso das metodologias ativas na educação.

Em busca de um critério

No sentido de contribuir para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e para o sentido da qualidade da educação proposta na BNCC e por Dovak (2007), entendemos a importância de a escola abrir as portas para o uso das metodologias ativas. É fato que a educação está se transformando e que os processos tecnológicos estão provocando mudanças muito importantes na forma como os sujeitos aprendem. É preciso promover um equilíbrio delicado entre aquilo que devemos deixar ir pois não serve mais para as demandas do nosso tempo e aquilo que não podemos abrir mão sob pena de descaracterizar nossa tarefa na educação. Para promover esse equilíbrio, entendemos a necessidade de estabelecer alguns critérios para que o uso das Metodologias Ativas possa efetivamente contribuir para melhorar as aprendizagens e contribuir para o desenvolvimento das comunidades e do país.

No campo da educação, um critério é normalmente definido como as qualidades ou características específicas que são avaliadas no trabalho dos alunos, representando o objetivo

de aprendizagem que se espera alcançar. Para compreender melhor o sentido do critério na educação, utilizamos um estudo feito por Susan Brookhart (2024) da Universidade de Pittsburg sobre o uso de rubricas e outros documentos referenciados por critérios na educação básica. A autora afirma que as rubricas são amplamente utilizadas no ensino básico como instrumentos tanto formativos, quanto para subsidiar a devolutiva que o professor faz do trabalho realizado pelo estudante, o que contribui para a validação das decisões relativas à atribuição de notas. Segundo a autora,

Rubricas propriamente ditas têm dois elementos: critérios, ou as qualidades que se deve identificar no trabalho do aluno; e descrições de níveis de desempenho em um *continuum* de qualidade. Instrumentos relacionados como listas de verificação e escalas de classificação apresentam critérios, mas necessitam de descrições dos níveis de desempenho (Brookhart, 2024, p. 3).

No estudo, fica ainda evidenciado que os professores utilizam rubricas para esclarecer suas expectativas, ao passo que os estudantes passam a compreender o que é esperado deles. Elas também podem ser usadas na avaliação formativa, isto é, na promoção de devolutivas e avaliações por pares. Os estudos analisados pela autora revelam que os resultados sempre são bastante positivos, tanto para o professor quanto para o estudante e, ainda, quando o estudante compreende o critério, ele compreende, de forma equivalente, o conteúdo.

Assim, enquanto um critério exprime as qualidades, características ou objetivos específicos que serão avaliados como, por exemplo, clareza, organização e criatividade; uma rubrica é um instrumento de avaliação que organiza os critérios em um formato descritivo, apresentando diferentes níveis de desempenho para cada critério.

Embora a rubrica seja amplamente utilizada para mensurar as aprendizagens dos estudantes, propomos que ela também possa ser um instrumento para esclarecer a polêmica sobre as metodologias ativas serem consideradas um modismo ou uma inovação. Para isso, elaboramos uma rubrica nos parâmetros teóricos de Pedro Demo e Benno Sander sistematizada no quadro a seguir. Essa ferramenta pode permitir que os professores, antes de escolherem a metodologia ativa mais adequada, avaliem criticamente sua relevância, eficácia e alinhamento com os objetivos educacionais, contribuindo para uma aplicação mais consciente e significativa.

Quadro 03 - Rubrica para avaliar e escolher metodologias ativas com base nos sentidos da qualidade.

Critério	Descrição	Indicadores para Avaliação	Exemplo de Pergunta Reflexiva
Qualidade Formal Pedro Demo (1985)	Habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento.	- A metodologia utiliza recursos adequados? - Promove inovação tecnológica ou metodológica?	A metodologia propõe o uso de ferramentas e técnicas que ampliam as possibilidades de aprendizagem dos alunos?
Qualidade Política Pedro Demo (1985)	Participação do indivíduo, relacionando-se a fins, valores e conteúdos. Refere-se à competência do sujeito em termos de se fazer e fazer história diante das necessidades históricas da sociedade humana.	- Incentiva o protagonismo do aluno? - Dialoga com questões sociais e éticas relevantes?	A metodologia ajuda o aluno a compreender e intervir em questões sociais importantes?
Qualidade Acadêmica Pedro Demo (1985)	Capacidade de produção original de conhecimento, da qual depende intrinsecamente a docência.	- Promove o desenvolvimento de conhecimento crítico e original? - Está alinhada com práticas acadêmicas reconhecidas?	A metodologia desafia os alunos a criar, investigar e refletir além dos conteúdos pré-estabelecidos?
Qualidade Social Pedro Demo (1985)	Capacidade de identificação comunitária, local e regional, bem como relação com o problema do desenvolvimento.	- Incentiva o trabalho colaborativo? - Conecta-se a realidades locais ou regionais?	A metodologia leva os alunos a considerar como suas aprendizagens podem impactar suas comunidades?
Qualidade Educativa Pedro Demo (1985)	Capacidade das escolas empenharem seus esforços na formação plena do cidadão.	- Promove o desenvolvimento integral do aluno? - Contribui para competências socioemocionais e éticas?	A metodologia proporciona aprendizagens que transcendem o conteúdo acadêmico, envolvendo aspectos humanos e éticos?
Eficiência Sander (1982)	Capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos.	- É economicamente viável e sustentável? - Usa recursos de maneira racional?	A metodologia faz uso eficiente dos recursos disponíveis para alcançar os objetivos educacionais?
Eficácia Sander (1982)	Preocupa-se com a consecução dos objetivos intrínsecos, vinculados, especificamente, aos aspectos pedagógicos da educação.	- Atinge os objetivos pedagógicos propostos? - Está alinhada com o planejamento educacional?	A metodologia cumpre os objetivos pedagógicos de forma clara e bem estruturada?
Efetividade Sander (1982)	Reflete a capacidade de a educação responder às preocupações, exigências e necessidades da sociedade.	- Resolve problemas reais do contexto educacional e social? - Produz impacto significativo no aprendizado?	A metodologia contribui para soluções práticas e impacta positivamente a formação dos alunos?

Crítério	Descrição	Indicadores para Avaliação	Exemplo de Pergunta Reflexiva
Relevância Sander (1982)	Relaciona-se diretamente à atuação da educação para a melhoria do desenvolvimento humano e qualidade de vida dos indivíduos e grupos.	- Está alinhada com as necessidades contemporâneas? - Responde às demandas do mundo do trabalho e cidadania?	A metodologia é útil e aplicável às realidades e necessidades dos alunos no mundo atual?

Fonte: as autoras (2025)

Os critérios sistematizados por Pedro Demo e Benno Sander, quando mobilizados para a avaliação de metodologias ativas, aproximam-se de modo consistente dos sentidos de qualidade enunciados tanto no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 quanto na Base Nacional Comum Curricular. O ODS 4 enfatiza a oferta de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade ao longo da vida, enquanto a BNCC destaca dimensões como equidade, inclusão, relevância curricular e desenvolvimento integral, todas elas compatíveis com as categorias de qualidade formal, política, acadêmica, social e educativa em Demo e com os atributos de eficiência, eficácia, efetividade e relevância em Sander.

Trata-se, portanto, de um mesmo campo semântico, que articula dimensões estruturais e pedagógicas da educação e já se encontra cuidadosamente consolidado na leitura de Davok (2007). É por esse motivo que optamos por construir o quadro analítico a partir dessa síntese, em vez de propor uma nova taxonomia de critérios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido ao longo deste texto permitiu problematizar o lugar das metodologias ativas entre o modismo e a inovação, articulando três eixos centrais, a saber, qualidade em educação, BNCC/ODS 4 e critérios analíticos inspirados em Demo e Sander. A rubrica construída a partir desses referenciais é apresentada menos como receita e mais como dispositivo de estranhamento e de exame crítico das escolhas pedagógicas. Quando o professor é instigado a interrogar cada metodologia ativa segundo parâmetros de relevância, efetividade, eficácia e eficiência, o instrumento proposto desloca o foco da adesão apressada ao discurso da inovação para a análise das condições concretas em que essa inovação se realiza e dos efeitos que produz sobre as aprendizagens e sobre o projeto formativo da escola.

Os resultados teóricos alcançados indicam que as metodologias ativas podem, de fato, favorecer experiências de aprendizagem mais significativas, colaborativas e contextualizadas,

com potencial para contribuir para uma educação de qualidade no sentido forte que o termo assume nos autores mobilizados e nos documentos oficiais analisados. No entanto, esse potencial não se realiza de maneira automática. Depende de planejamento intencional, de infraestrutura minimamente adequada, de tempos e condições de trabalho docente, de processos continuados de formação e de uma cultura escolar que reconheça a complexidade da tarefa educativa. Quando esses elementos não são considerados, a retórica da participação e do protagonismo tende a se esvaziar, e as metodologias ativas se reduzem a atividades pontuais, espetaculares ou lúdicas, pouco articuladas ao currículo e às condições reais de vida dos estudantes.

Nesse quadro, o risco da banalização não decorre do uso das metodologias ativas em si, mas do seu enquadramento em uma lógica de inovação superficial, que dissocia forma e conteúdo e desconsidera as dimensões política, social e educativa da qualidade. A rubrica aqui proposta busca justamente tensionar esse risco, ao recolocar a pergunta sobre quem aprende, o que aprende, em que condições, com quais recursos e com que tipo de impacto para a trajetória dos sujeitos e para as comunidades em que vivem. Essa talvez seja a principal contribuição do estudo para o debate contemporâneo sobre metodologias ativas na educação básica brasileira.

Reconhecemos, por fim, os limites desta investigação, centrada em uma análise teórica e documental. Uma agenda promissora de pesquisas futuras inclui a experimentação da rubrica em contextos concretos de sala de aula, em diferentes etapas e modalidades da educação básica, examinando como professores e escolas se apropriam desse instrumento, que tensões emergem de seu uso e em que medida ele contribui para reorientar práticas pedagógicas e decisões de gestão. Investigações que articulem a aplicação da rubrica a estudos de caso, análises de políticas curriculares locais e processos de formação docente podem aprofundar e refinar os critérios aqui delineados, avançando na construção de parâmetros públicos de qualidade para o uso das metodologias ativas, para além de modismos e de respostas fáceis às demandas por inovação.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Conceituação: Feihrman, T.; Grützmann, L. F. **Metodologia:** Feihrman, T.; Grützmann, L. F. **Curadoria de dados:** Feihrman, T. **Análise formal:** Feihrman, T.; Grützmann, L. F. **Investigação:** Feihrman, T. **Visualização:** Feihrman, T. **Escrita – rascunho original:** Feihrman, T. **Escrita – revisão e edição:** Grützmann, L. F.; Hoffmann, E.; Fortunato, D. J. **Supervisão:** Grützmann, L. F.; Hoffmann, E. **Administração do projeto:** Hoffmann, E.; Fortunato, D. J. **Validação:** Hoffmann, E.; Fortunato, D. J.

CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram não haver conflito de interesses.

DECLARAÇÃO DE IA GENERATIVA NA ESCRITA CIENTÍFICA

As autoras declaram que utilizaram a ferramenta de inteligência artificial generativa ChatGPT (OpenAI) exclusivamente para auxiliar na revisão linguística, na reorganização de parágrafos e na adequação do manuscrito às normas da revista, sendo a conceituação, o delineamento metodológico, a análise e interpretação dos dados e a redação final do conteúdo realizadas integralmente pelos autores, que assumem responsabilidade ética pelo texto apresentado.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63009618>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Lei n. 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 n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BROOKHART, S. M. O uso de rubricas na educação básica: revisão e recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 35, e10803, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae.v35.10803_port

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 12, n. 3, p. 505-513, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v12n03/v12n03a07.pdf>

DEWEY, J. **Vida e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Editora Nacional, 1979b.

DEMO, P. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo: ALMED, 1985.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 5 dez. 2025.

GOMES JUNIOR, J. C.; CORBARI, D. S.; KNISS, C. T.; NOGUEIRA DA SILVA, G. M.; PIONTEKOWICZ, S. C.; SOUZA MELO, M. de; SILVEIRA CARBONE, A.; MANTOVANELI JUNIOR, O.; MARTINS SOBRAL, M. D. C.; PHILIPPI JUNIOR, A.; FERNANDEZ, F.; AGUIAR DUTRA, A. R. de; BIRCH, R. S.; GUERRA, J. B. S. O. D. A.; SAMPAIO, C. A. C. Modelo proposta de mapeamento e avaliação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em programas de pós-graduação em Ciências Ambientais no Brasil. **Revista Internacional de Sustentabilidade no Ensino Superior**, p. 1452-1473, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2022-0230>

GREEN, B.; BIGUM, C. **Alienígenas na sala de aula**. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, J. M. **Como transformar nossas escolas**. In: **Educação 3.0: novas perspectivas para o ensino**. Porto Alegre: SINEPE/RS; Unisinos, 2017. p. 63-87.

PETRY, C.; CENCI, A. V. O dilema da autoridade educacional num mundo “fora dos eixos”. **Revista Diálogo Educacional, Curitiba**, v. 21, n. 69, p. 821-845, abr./jun. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v21n69/1981-416X-rde-21-69-821.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2025.

SANDER, B. Administração da educação no Brasil: é hora da relevância. **Educação Brasileira**, Brasília, DF, v. 4, n. 9, p. 8-27, 2. sem. 1982.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2013.

VIEIRA, P. **Metodologias ativas: modismo ou inovação?** Goiânia: IGM Editora, 2023.

ZLUHAN, Mara Regina; CORRÊA, Shirlei de Souza; DIAS, Cirlei de Souza Moreira. Práticas criativas e inovadoras no novo ensino médio e as contribuições da pesquisa da pós-graduação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 16, e18422, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe18422.