



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS - IFTO
CAMPUS PORTO NACIONAL
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ISABEL DA SILVA PIEDADE

**UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E
SEUS IMPACTOS NA FORMA DE AVALIAR O APRENDIZADO DOS ALUNOS**

**PORTO NACIONAL -TOCANTINS
2025**

ISABEL DA SILVA PIEDADE

**UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E
SEUS IMPACTOS NA FORMA DE AVALIAR O APRENDIZADO DOS ALUNOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso Superior de Licenciatura em
Pedagogia, do Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus* Porto
Nacional, como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador (a): Prof.^a Ma. Shirley A. Viana
Vanderlei.

**PORTO NACIONAL -TOCANTINS
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

P613a Piedade, Isabel da Silva
 Uma análise bibliográfica do uso de metodologias ativas e seus impactos
 na forma de avaliar o aprendizado dos alunos / Isabel da Silva Piedade. –
 Porto Nacional, TO, 2025.
 33 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Porto
Nacional, Porto Nacional, TO, 2025.

Orientadora: Ma. Shirley Alves Viana Vanderlei

1. Metodologias ativas. Avaliação da aprendizagem. 2. Prática
pedagógica. Protagonismo estudantil. 3. Ensino inovador. I. Alves Viana
Vanderlei, Shirley. II. Título.

CDD 370

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e
pesquisa, desde que citada a fonte.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

ISABEL DA SILVA PIEDADE

UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E SEUS IMPACTOS NA FORMA DE AVALIAR O APRENDIZADO DOS ALUNOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus* Porto Nacional, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: **02 de dezembro de 2025.**

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **SHIRLEY ALVES VIANA VANDERLEI**
Data: 18/12/2025 15:18:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Ma. Shirley Alves Viana Vanderlei
Orientadora
IFTO *Campus* Porto Nacional

Documento assinado digitalmente
 **ALBANO DIAS PEREIRA FILHO**
Data: 18/12/2025 10:09:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^o Dr.^o. Albano Dias Pereira Filho
Avaliador
IFTO *Campus* Porto Nacional

Documento assinado digitalmente
 **PAULO CESAR DE SOUSA PATRICIO**
Data: 16/12/2025 16:36:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^o Me. Paulo César de Sousa Patrício
Avaliador
IFTO *Campus* Porto Nacional

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por iluminar meus caminhos, fortalecer minha fé e me conceder saúde e determinação para a conclusão desta etapa.

Registro minha profunda gratidão a minha orientadora, professora Shirley, pela paciência, dedicação, ensinamentos e constante incentivo, fundamentais para a realização deste trabalho.

Agradeço à minha família, em especial ao meu marido e filhos, pelo amor, apoio incondicional e compreensão nos momentos de dedicação intensa aos estudos. Aos meus sogros, pelo carinho, incentivo e presença constante, que tornaram essa trajetória mais leve e motivadora.

Sou muito grata também aos meus colegas de sala, amigos e professores que, contribuíram com a minha formação, oferecendo apoio, conhecimento e palavras de incentivo.

Por fim, a todos que me fizeram chegar até aqui e que fizeram parte desta caminhada acadêmica, deixo aqui meu sincero agradecimento.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso visa investigar de forma aprofundada como as metodologias ativas podem impactar a forma de avaliar o aprendizado dos alunos. Em um cenário educacional em constante transformação, torna-se imprescindível repensar os métodos tradicionais de ensino e avaliação. Tendo como problemática como as metodologias ativas podem impactar na forma de avaliar o aprendizado dos alunos? Em seguida o objetivo geral da pesquisa é analisar como as metodologias ativas podem impactar a forma de avaliar o aprendizado dos alunos, promovendo uma aprendizagem uma abordagem centrada no processo ensino –aprendizagem , A pesquisa é qualitativa , exploratória de cunho bibliográfico , baseada em análise de livros e artigos científicos , teses , dissertações e documentos oficiais publicados nos anos de 1990 a 2024 , foi feito o levantamento de bases como SCIELO , CAPES , GOOGLE ESCOLAR , utilizando descritores relacionados as metodologias ativas e avaliação da aprendizagem , as etapas incluíram leitura exploratória , seletiva , analítica e interpretativa . O estudo também dialogou com autores clássicos e documentos oficiais, BNCC e LDB 9.394/94.

As metodologias ativas emergem como uma alternativa inovadora, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem e promovendo sua participação ativa na construção do conhecimento. A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pois seu objetivo não é quantificar resultados, mas compreender em profundidade como as metodologias ativas influenciam as práticas avaliativas na educação. O estudo busca interpretar os significados atribuídos a essas práticas e descrever como diferentes autores têm analisado sua aplicação no cenário educacional. Por fim os resultados consolidam a ideia de que a avaliação, quando coerentemente articulada a metodologias ativas, favorece a construção de conhecimento com sentido acadêmico e social. Em vez de rito punitivo, converte-se em mediação para aprender melhor, condição que requer critérios públicos, devolutivos que ensinam e espaços institucionais de sustentação esse é o horizonte que emerge dos estudos aqui analisados. A síntese dos achados indica que metodologias ativas, quando apoiadas por avaliação formativa coerente, ampliam engajamento, autonomia e qualidade argumentativa dos estudantes. O desenho retroativo, que começa pelos objetivos e critérios de qualidade e informa a seleção de tarefas e instrumentos, mostrou-se decisivo para preservar rigor e promover justiça avaliativa

Palavras-Chaves: Metodologias ativas. Avaliação da aprendizagem. Prática pedagógica. Protagonismo estudantil. Ensino inovador

ABSTRACT

The present Final Course Project aims to investigate in depth how active methodologies can impact the way student learning is assessed. In an ever-changing educational context, it becomes essential to rethink traditional teaching and assessment methods. Active methodologies emerge as an innovative alternative, placing the student at the center of the learning process and promoting active participation in the construction of knowledge. Having as its central problem the question: How can active methodologies impact the way students' learning is assessed? The general objective of this research is to analyze how active methodologies can influence assessment practices, promoting an approach centered on the teaching-learning process. The research is qualitative, exploratory, and bibliographic in nature, based on the analysis of books, scientific articles, theses, dissertations, and official documents published between 1990 and 2024. A literature search was conducted using databases such as SCIELO, CAPES, and Google Scholar, with descriptors related to active methodologies and learning assessment. The research stages included exploratory, selective, analytical, and interpretative reading. The study also engaged in dialogue with classical authors and official documents including the BNCC and the LDB 9.394/94. This research adopts a qualitative approach, as its goal is not to quantify results but to deeply understand how active methodologies influence assessment practices in education. The study seeks to interpret the meanings attributed to these practices and describe how different authors have analyzed their application in the educational context. Finally, the results reinforce the idea that assessment, when coherently aligned with active methodologies, fosters the construction of knowledge with academic and social significance. Instead of being a punitive ritual, it becomes a means of mediation for better learning—an approach that requires public criteria, constructive feedback, and institutional spaces for support. This is the horizon that emerges from the studies analyzed here. The synthesis of findings indicates that active methodologies, when supported by coherent formative assessment, enhance student engagement, autonomy, and argumentative quality. The Packard design – Begin with objectives and quality criteria and guiding the selection of tasks and instruments—proved decisive in maintaining rigor and promoting fairness in assessment.

Keywords: Active methodologies. Learning assessment. Pedagogical practice. Student protagonism. Innovative teaching

LISTA DE SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas

ABP Aprendizagem Baseada em Problemas

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior

DCNS Diretrizes Curricular Nacionais

LDB Leis de Diretrizes e Base da Educação

NBR Normas Brasileiras Regulamentadoras

PNE Plano Nacional de Educação

SCIELO Biblioteca Eletrônica Científica Online

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	11
2.1 Breve resumo das principais metodologias ativas utilizadas no contexto educacional	11
2.2 Os impactos das metodologias ativas no engajamento dos alunos.....	16
2.3 As mudanças nas práticas avaliativas tradicionais com a integração das metodologias ativas	18
3 METODOLOGIA.....	21
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	24
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31

1 INTRODUÇÃO

A antiga concepção de ensino, em que o professor detém todo conhecimento e o aluno apenas o recebe de forma passiva, vem sendo gradualmente substituída por metodologias mais dinâmicas e participativas, que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem. Essas metodologias propõem um aprendizado mais significativo no qual o aluno desenvolve não apenas o domínio de conteúdo, mas também habilidades essenciais, como o pensamento críticos, a autonomia, a criatividade e a capacidade de trabalhar em equipe.

Nesse contexto, as metodologias ativas surgem como uma alternativa inovadora, promovendo uma mudança no papel tradicional de professores e estudantes. Com o advento da utilização dessas metodologias, também foi alterado a forma da avaliação da aprendizagem dos alunos, considerando as transformações significativas que a educação vem vivenciando nos últimos anos.

Diante disso, é perceptível um novo olhar sobre as metodologias ativas e sua influência nas práticas avaliativas, e com isso, muitos professores buscam compreender de que maneira elas podem impactar a forma de avaliar o aprendizado dos estudantes.

Nessa perspectiva, é posta a seguinte questão a qual norteia a presente investigação: Como as metodologias ativas podem impactar na forma de avaliar o aprendizado dos alunos?

Assim, levantou-se a hipótese de que as metodologias podem impactar positivamente no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, especialmente comparada ao método de ensino tradicional, tornando-o mais dinâmico e interativo e alinhado as demandas da sociedade contemporânea.

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar como as metodologias ativas podem impactar a forma de avaliar o aprendizado dos alunos, promovendo uma aprendizagem uma abordagem centrada no processo ensino – aprendizagem. Para o alcance desse objetivo, foram definidos três objetivos específicos: 1- Identificar as principais metodologias ativas utilizadas no contexto educacional e compreender como são aplicadas no processo de ensino aprendizagem. 2- Apresentar os impactos das metodologias ativas, no engajamento dos alunos, buscando compreender como essas abordagens influenciam a percepção de aprendizado e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. 3- Analisar as mudanças práticas avaliativas tradicionais quando integradas as metodologias ativas, considerando sua evolução e as novas estratégias de avaliação.

A escolha do tema se justifica pela crescente necessidade de repensar os métodos de ensino utilizados nas instituições educacionais, especialmente diante de um cenário em que os

alunos demonstram desmotivação, dificuldades de concentração e baixo rendimento escolar. As metodologias ativas surgem como respostas a esses desafios, oferecendo estratégias que tornam o aluno protagonista do seu próprio processo de aprendizagem e estimulam a participação, o raciocínio crítico e a resolução de problemas de forma prática e significativa e compreendendo que essas metodologias influenciam o aprendizado essencial para professores, gestores e demais profissionais da educação que buscam aprimorar a qualidade do ensino e promove uma formação mais completa e eficaz.

O Trabalho está elaborado de forma estruturada e organizada em quatro capítulos principais. O primeiro capítulo corresponde à introdução, na qual são apresentadas as problemáticas, os objetivos, a justificativa e a delimitação do tema, contextualizando o estudo. O segundo capítulo é o referencial teórico, que reúne as principais bases conceituais e estudos de autores que fundamentam a pesquisa. No terceiro capítulo, encontra-se a metodologia, onde são descritos os métodos, técnicas e procedimentos utilizados para o desenvolvimento do trabalho. O quarto capítulo apresenta os resultados e discussões, evidenciando a análise dos dados obtidos. Por fim, apresenta-se as considerações finais sobre o estudo, a qual retoma os objetivos propostos a fim de evidenciar que foram alcançados.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Breve resumo das principais metodologias ativas utilizadas no contexto educacional

Ao longo da história da educação, diferentes metodologias foram adotadas de acordo com as concepções pedagógicas e sociais predominantes. O modelo tradicional, fortemente presente nas escolas por muito tempo, centrava o ensino na figura do professor como transmissor de conhecimento, enquanto o aluno desempenhava um papel passivo. Paulo Freire (1996), denomina esse modelo de “educação bancária”, onde os alunos são vistos como receptores vazios a serem preenchidos com informações, sem espaço para reflexão ou participação ativa.

Nos anos 1970 e 1980, a pedagogia tecnicista ganhou destaque no Brasil, influenciada pela lógica da produtividade e da eficiência. Conforme Saviani (2008), essa abordagem focava a preparação do aluno para o mercado de trabalho, com métodos centrados na repetição, avaliação quantitativa e fragmentação dos conteúdos. Essas metodologias tradicionais, embora ainda presentes em algumas realidades escolares, têm sido amplamente questionadas.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) reafirmou a necessidade de estabelecer diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e de criar uma base nacional que orientasse os currículos do País. Assim nasceu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais para os alunos da Educação Básica, assegurando a construção de algumas competências, dentre elas: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer a abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 9).

Para suprir essa necessidade de repensar os métodos de ensino utilizado nas instituições educacionais, especialmente diante de um cenário em que os alunos demonstram desmotivação, dificuldades de concentração e baixo rendimento escolar. Surgem as metodologias ativas que emergem no contexto educacional levando em consideração seus conceitos e buscando aumentar o conhecimento prévio do aluno no seu processo de ensino aprendizagem, dentre elas estão as seguintes metodologias: Aprendizagem baseada em problemas, Aprendizagem baseada em projetos, Sala de aula invertida, Ensino Híbrido, gamificação, Estudo de caso, Seminários, Aprendizagem cooperativas. O uso de metodologias ativas pode ser considerado um auxílio na construção do conhecimento, refletindo em um auxílio no avanço na formação dos estudantes (Marin et al., 2010).

Estas metodologias são vistas como grandes oportunidades de criação de resultados de aprendizagem positivos (Morgan et al., 2015). Não se pode negar que é necessário enfrentar um grande obstáculo pedagógico da atualidade que são as tradicionais aulas expositivas, incorporando a aprendizagem ativa nas aulas e trazendo uma verdadeira mudança nas relações entre aluno e professor e na produção do conhecimento. Portanto, vamos conhecer um pouco sobre algumas metodologias ativas e como elas podem contribuir na aprendizagem dos estudantes.

O método PBL (Problem. Based Learning) ou Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), é uma estratégia pedagógica que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem. Ele vem sendo utilizado em algumas escolas há cerca de 30 anos e possui uma eficácia comprovada por muitas pesquisas na área de psicopedagogia e na avaliação do desempenho dos profissionais formados por esse método.

Para Ribeiro (2008) a ABP surge como uma alternativa para a construção do conhecimento, dado tratar-se de uma metodologia de ensino e aprendizagem em que um problema é utilizado como início de discussão de um conceito ou conteúdo, com direcionamento do professor daquilo que é produzido pelos alunos em pequenos grupos, motivando-os a pesquisar. A colaboração promove o desejo de aprender e beneficia os alunos com certas dificuldades, sem prejuízo para os mais experientes.

Colaborando, surgem melhores perguntas e melhores respostas em função da ajuda mútua, da construção conjunta de novos argumentos e de ideias que não surgiriam individualmente (Pozo, 2002). A interação entre os discentes favorece a aquisição de conhecimentos e incrementa a qualidade das aprendizagens. Alguns exemplos disso são a melhor capacidade de negociar em busca de acordos que satisfaçam as partes envolvidas, a facilidade de comunicação (Bonals, 2012).

Outra proposta relevante são as metodologias baseadas em projetos (ABP) é uma metodologia ativa de aprendizagem que desafia os estudantes a desenvolverem um projeto de forma colaborativa, a fim de solucionar um problema real que considerem importante. As primeiras menções á ABP no Brasil apareceram nas obras traduzidas por Anísio Teixeira, famoso educador da década de 1930. No entanto, essa metodologia foi desenvolvida pelo filósofo e pedagogo norte americano John Dewey (Bender, 2017).

Essa metodologia traz um aspecto muito importante, pois proporciona uma aprendizagem ativa, estimulando o raciocínio e a criatividade dos estudantes nas resoluções de problemas.

De acordo com Masson et al. (2012), A (ABP) ou (PBL) é uma abordagem sistêmica, que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e competências por meio de um processo de investigação de questões complexas, tarefas autênticas e produtos, cuidadosamente planejadas com vista a uma aprendizagem eficiente e eficaz.

Outra metodologia usada é a sala de aula invertida. Ela foi desenvolvida em escolas do ensino médio americano, por professores que precisaram criar estratégias diferenciadas para atender a alunos que se ausentavam por longos períodos das aulas regulares para jogos, pois muitos eram atletas. Os professores passaram então a gravar as aulas e a postá-las no ambiente virtual, a fim de que os alunos pudessem acompanhar regularmente a turma. Quando regressavam das viagens, após assistirem os vídeos gravados, esses alunos traziam dúvidas e contribuições.

Esta metodologia consiste na inversão das ações que ocorrem em sala de aula e fora dela. Considera as discussões, a assimilação e a compreensão dos conteúdos como objetivos centrais protagonizados pelo estudante em sala de aula, na presença do professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem. Já a transmissão dos conhecimentos (teoria) passaria a ocorrer preferencialmente fora da sala de aula. Neste caso, os materiais de estudo devem ser disponibilizados com antecedência para que os estudantes acessem, leiam e passem a conhecer e a entender os conteúdos propostos (Valente, 2014).

O professor passa a mediar e orientar as discussões e a realização das atividades, agora executadas em sala de aula, considerados os conhecimentos e conteúdos acessados previamente pelo estudante, isto é, fora do ambiente da sala de aula. Agora o professor pode dedicar o seu tempo de sala de aula, na presença dos estudantes, para consolidar conhecimentos para orientá-lo, esclarecer as suas dúvidas e apoiá-lo no desenvolvimento do seu aprendizado. É, portanto, uma estratégia que propõe mudar alguns elementos do ensino presencial, sugerindo uma alternativa à lógica tradicional (Berrett, 2012).

Também podemos inverter essa metodologia para o ensino híbrido e não tem muita diferença da sala de aula invertida. No contexto do ensino híbrido, as metodologias ativas ganham ainda mais força ao integrar tecnologias digitais com práticas presenciais. Segundo Bacich & Moran (2018, p. 11), “o acesso fácil e as competências digitais são fundamentais para implementar propostas educacionais atuais, motivadoras e inovadoras”. Essa combinação permite que os alunos aprendam em diferentes tempos e espaços, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem.

Ao promoverem a autonomia, o pensamento crítico e a personalização da aprendizagem, essas abordagens favorecem o engajamento de forma significativa, especialmente quando

integradas ao ensino híbrido. Conforme defendem Bacich e Moran (2018), a combinação entre tecnologia, inovação pedagógica e protagonismo estudantil configura um caminho promissor para uma educação mais envolvente, inclusiva e adaptada aos desafios contemporâneos.

Nesse mesmo contexto adentramos na metodologia de gamificação, ela surge no cenário educacional brasileiro como um meio capaz de combater a falta de interesse e a dispersão dos alunos em sala de aula. A tecnologia de ponta tem resultado em games com alto poder de engajamento, no qual é capaz de prender a atenção dos discentes e fazê-los aprender de forma lúdica e natural. Desta forma, quando se fala em gamificação, está se referindo às noções e técnicas de games que poderão ser aproveitadas em qualquer outro contexto com objetivos específicos (Martins et al, 2016).

Na sala de aula, os professores podem utilizar a gamificação para criar cenários, missões e desafios para os alunos cumprirem. A narrativa dos games devem ser direcionadas ao conteúdo que será ensinado, substituindo palavras e criando um espaço de imersão de conhecimento (Martins et al, 2016).

Quanto ao método de Estudo de Caso na educação, esse originou-se na Universidade de McMaster, Ontário, Canadá e sua utilização, há muito tempo, está associada com os cursos da área da saúde. No Brasil, o método vem sendo difundido desde o início dos anos 2000, principalmente no contexto de cursos de Medicina, e essa difusão acontece em decorrência de publicações sobre o tema em revistas da área de educação (Queiroz, 2015). O método de aprendizagem com Estudo de Caso é derivado da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).

Trata-se de um método centrado no aluno, no qual ele assume papel de sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem (Queiroz; Cabral, 2016). Embora o método Estudo de Caso seja derivado da ABP, há uma diferença nas aplicações de em sala de aula. A Aprendizagem Baseada em Problemas trabalha a aplicação do problema ao longo de todo o período de um curso universitário. Já o Estudo de Caso é mais curto, e sua aplicação em forma investigativa ocorre isoladamente em uma disciplina (Queiroz; Cabral, 2016).

De acordo com Queiroz (2015), os casos têm um caráter narrativo e assumem a forma de situações em que pessoas têm que tomar alguma decisão para solucionar um ou mais problemas. É importante que o contexto do caso seja relacionado ao cotidiano, pois isso motiva os estudantes a resolver o determinado problema. Nesse sentido, o Estudo de Caso é uma metodologia da problematização utilizada com o intuito de proporcionar contato com situações que os alunos podem encontrar em suas futuras profissões, de forma a estimular a tomada de decisões para analisar e resolver determinadas problemas a partir de diversos pontos de vista, possibilitando, dessa maneira, maior sucesso nas mesmas (Berbel, 2011).

Outro tipo de metodologias utilizadas pelos professores que são os seminários que para, Anastasiou e Alves (2006, p.90) escrevem que seminário “[...] é um espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço onde um grupo discute ou debate temas colocados em discussão”. Veiga (2006, p.106) complementa que o seminário, em sua amplitude, é um “[...] congresso científico, cultural ou tecnológico”. E, no sentido restrito, é entendido como técnica de ensino em que o grupo de estudo “[...] debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos, sob direção do professor responsável pela disciplina ou curso.” Marconi e Lakatos (1992, p. 29), por sua vez, destacam que “Seminário é uma técnica de estudo que inclui pesquisa, discussão e debate. Em geral, é empregada nos cursos de graduação e pós-graduação”.

Ainda no intuito de conceituação, Gessinger (2008, p. 166) define essa estratégia de ensino como “[...] um procedimento didático que consiste no estudo e debate de um tema ou problema, apresentado por um ou vários alunos, sob a coordenação do professor.”

Estudos como os de Anastasiou e Alves (2006), Gessinger (2008) e Veiga (2006) recomenda a realização de seminários em situações em que o professor intenciona apresentar um novo tema ou aprofundar um assunto polêmico, pois eles possibilitam aos estudantes oportunidade para construírem o seu conhecimento e alcançarem a aprendizagem.

Nesta abordagem, o conhecimento é construído pelo próprio aluno, que é visto como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. Tomando como referência os conceitos transcritos, depreende-se então que essa técnica de ensino se destina ao estudo de uma temática onde os estudantes assumem o papel de protagonistas construindo conhecimentos de forma independente por meio da pesquisa e do debate, o que caracteriza a aprendizagem ativa.

A aprendizagem cooperativa surge como “uma importante solução pedagógica perante as necessidades da sociedade contemporânea” (Bessa; Fontaine, 2002, p. 37). Pode ser definida como um método de ensino ou como um recurso ou estratégia “que tem em conta a diversidade dos alunos dentro da mesma turma onde se privilegia a aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender” (Fontes; Freixo, 2004, p. 26).

Assume-se, portanto, como uma estratégia de ensino-aprendizagem que recorre à utilização de pequenos grupos, estruturados cuidadosamente, de modo a que todos os alunos interajam, trabalhem em conjunto e troquem informações, com vista à maximização das suas aprendizagens e das aprendizagens dos demais colegas (Pereira, 2011, p. 26).

Segundo os documentos BNCC e DCN’s, a aprendizagem cooperativa é valorizada como prática pedagógica que potencializa o desenvolvimento de competências essenciais, como trabalho em equipe, empatia, comunicação, pensamento crítico e autonomia. A BNCC

orienta que a educação deve favorecer o protagonismo estudantil, a construção coletiva do conhecimento e ambientes inclusivos, estimulando práticas colaborativas entre os alunos, como projetos em grupo e jogos cooperativos, que reforçam o respeito mútuo e a responsabilidade compartilhada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) o termo “aprendizagem cooperativa”, mas destacam a importância de metodologias que favoreçam a colaboração, a solidariedade e o protagonismo dos estudantes. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que a finalidade da educação é formar o indivíduo de maneira plena, preparando-o para exercer sua cidadania e atuar no mundo do trabalho. A LDB também garante liberdade de concepções pedagógicas, o que abre espaço para abordagens cooperativas e inovadoras no ensino.

2.2. Os impactos das metodologias ativas no engajamento dos alunos

As metodologias ativas vêm ganhando destaque no cenário educacional contemporâneo por promoverem uma aprendizagem mais significativa, baseada na participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento. A transição de um modelo tradicional para práticas mais dinâmicas possibilita o engajamento dos estudantes de forma mais efetiva, conforme apontado por Bacich e Moran (2018), que defendem o protagonismo estudantil como pilar central de um ensino inovador.

Autor como John Dewey, ao enfatizar a importância da experiência no processo de aprendizagem, lançaram as bases para o que hoje entendemos por metodologias ativas. Dewey (1997), argumentava que o aprendizado ocorre de maneira mais eficiente quando o estudante interage com o conteúdo em situações reais ou simuladas, desenvolvendo habilidades cognitivas e socioemocionais.

O engajamento dos alunos é diretamente influenciado pela forma como o conteúdo é apresentado e pela sua relevância percebida. Ao utilizar estratégias como a aprendizagem baseada em problemas (PBL) ou a aprendizagem baseada em projetos (ABP), o professor aproxima os conteúdos escolares da realidade dos estudantes, promovendo maior interesse e motivação (Ribeiro, 2008).

Segundo Paulo Freire (1996), o processo educativo deve ser dialógico e libertador. Ao incentivar a problematização da realidade e a escuta ativa, as metodologias ativas contribuem para que o estudante se sinta parte do processo, ampliando sua autonomia e sua responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Lev Vygotsky também oferece importantes contribuições para o entendimento do engajamento, ao destacar o papel do contexto social e da interação como mediadores da aprendizagem. A zona de desenvolvimento proximal, conceito central na teoria vygotskiana, evidencia como as atividades colaborativas impulsionam o desenvolvimento de competências (Vygotsky, 1987).

O engajamento escolar não está apenas relacionado à motivação momentânea, mas à construção de uma trajetória significativa de aprendizagem. Para Carl Rogers (1973), a facilitação do aprendizado ocorre quando o estudante se sente respeitado e acolhido em sua individualidade. As metodologias ativas, ao priorizarem a aprendizagem centrada no aluno, favorecem esse sentimento de pertencimento.

As práticas educacionais baseadas no construtivismo de Jean Piaget também ressaltam a importância da ação do sujeito na construção do conhecimento. Piaget (1975) defendia que a aprendizagem ocorre a partir da interação com o meio e da resolução de problemas concretos, o que é estimulado pelas metodologias ativas.

No ambiente escolar, essas abordagens têm demonstrado aumento do interesse, da frequência e da participação dos alunos nas atividades, como apontam os estudos de Vieira et al. (2018), que identificaram um crescimento expressivo do envolvimento dos discentes em contextos que se aplicam metodologias como gamificação e sala de aula invertida.

A gamificação, em particular, tem se mostrado uma estratégia eficaz no aumento do engajamento. Martins et al. (2016) demonstram que a aplicação de elementos de jogos no ensino potencializa a motivação e a permanência dos estudantes nas tarefas propostas, além de favorecer a aprendizagem significativa.

Além disso, a personalização do aprendizado proporcionada pelo ensino híbrido permite que os alunos avancem em seu próprio ritmo, explorando os conteúdos conforme seu estilo de aprendizagem. Bacich e Moran (2018) reforçam que essa flexibilização amplia o interesse dos alunos e os torna mais ativos em sua formação.

Outro aspecto relevante é a melhoria da autoestima dos estudantes, que passa a ser fortalecida à medida que eles percebem seus avanços e conquistas. A metodologia de seminários, conforme discutido por Anastasiou e Alves (2006), proporciona momentos de protagonismo e reconhecimento social, o que contribui diretamente para o engajamento.

A construção coletiva do conhecimento e a valorização da escuta também são fatores que impactam positivamente no envolvimento dos alunos. A aprendizagem cooperativa, como apontam Fontes e Freixo (2004), estimula a colaboração, a empatia e o senso de responsabilidade entre os colegas.

Com base nos princípios da BNCC, que valoriza a aprendizagem por competências, as metodologias ativas se configuram como instrumentos fundamentais para a concretização dessas diretrizes. Segundo o documento (Brasil, 2018), o engajamento está diretamente ligado ao desenvolvimento de competências como pensamento crítico, criatividade e trabalho em equipe.

A diversidade de métodos disponíveis permite que os professores escolham as estratégias mais adequadas ao seu contexto, aumentando as chances de engajamento dos alunos. A flexibilidade e a adaptabilidade são características que tornam as metodologias ativas aplicáveis em diferentes níveis e modalidades de ensino (Marin et al., 2010).

A formação docente também é um ponto crucial para a eficácia dessas abordagens. Conforme Masson et al. (2012), professores preparados para utilizar metodologias ativas conseguem criar ambientes mais estimulantes e motivadores, gerando impactos positivos no engajamento e na aprendizagem. A integração das tecnologias digitais ao ensino ativo fortalece ainda mais esse engajamento. Morán (2015) destaca que o uso consciente das ferramentas digitais estimula a curiosidade, promove a autonomia e amplia as possibilidades de interação entre alunos e professores.

Estudos de Bonals (2012), reforçam que o engajamento estudantil está relacionado à relevância dos conteúdos e à maneira como eles são abordados. Metodologias que promovem o pensamento crítico e a resolução de problemas reais aproximam a escola da vida dos alunos. A valorização do erro como parte do processo de aprendizagem também é um aspecto que favorece o envolvimento. Segundo Berbel (2011), o estudo de caso permite aos alunos explorarem diferentes soluções para um mesmo problema, incentivando a análise e a reflexão, sem medo de errar.

Dessa forma, as metodologias ativas proporcionam um ambiente mais acolhedor, participativo e dinâmico, no qual o aluno se sente protagonista. Esse sentimento de pertencimento é um dos principais motivadores do engajamento escolar.

Em síntese, os impactos das metodologias ativas no engajamento dos alunos são múltiplos e profundos, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Ao colocarem o estudante no centro do processo, essas práticas transformam a experiência escolar e contribuem para uma formação mais integral e significativa.

2.3. As mudanças nas práticas avaliativas tradicionais com a integração das metodologias ativas

A avaliação tradicional, marcada por provas escritas e testes padronizados, historicamente ocupou um papel central na mensuração do desempenho escolar. Esse modelo, centrado na memorização e na reprodução de conteúdo, reflete uma concepção de ensino que considera o professor como único detentor do saber e o aluno como receptor passivo (Freire, 1996). No entanto, com o advento das metodologias ativas, essa lógica tem sido progressivamente questionada.

A integração das metodologias ativas ao processo pedagógico exige, inevitavelmente, uma mudança na forma de avaliar. Isso ocorre porque essas abordagens colocam o aluno no centro da aprendizagem e demandam práticas avaliativas que contemplem o desenvolvimento de competências como autonomia, criatividade, resolução de problemas e trabalho em equipe (Brasil, 2018).

Sócrates, com sua maiêutica, propôs uma avaliação baseada em perguntas reflexivas e no diálogo. Esse modelo de avaliação formativa, que valoriza o processo em vez do resultado, inspira práticas atuais que priorizam o pensamento crítico e a argumentação, características centrais nas metodologias ativas.

John Dewey, ao defender a experiência como base da aprendizagem, também contribuiu para a reconfiguração da avaliação. Para ele, o ato de avaliar deve ser parte integrante do processo educativo, orientando o aluno e o professor na construção conjunta do conhecimento (Dewey, 1997).

Paulo Freire também enfatizou a necessidade de uma avaliação dialógica, crítica e contextualizada. Segundo o autor, avaliar é escutar e dialogar com os sujeitos, compreendendo suas realidades e respeitando seus saberes prévios, o que se alinha com as práticas formativas propostas pelas metodologias ativas (Freire, 1996).

Lev Vygotsky, com a teoria da zona de desenvolvimento proximal, propôs que a avaliação deve considerar o potencial de aprendizagem do aluno, e não apenas o que ele consegue realizar de forma autônoma. Essa concepção sustenta as práticas de avaliação contínua e colaborativa, em que o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem (Vygotsky, 1987).

Jean Piaget, ao estudar o desenvolvimento cognitivo, apontou que a avaliação deve respeitar o estágio de desenvolvimento do aluno e considerar a construção progressiva do conhecimento. As metodologias ativas se apoiam nesse princípio ao valorizar a resolução de problemas, a experimentação e o raciocínio lógico como critérios avaliativos (Piaget, 1975).

Carl Rogers contribuiu com a ideia de que a avaliação deve estar centrada na pessoa, priorizando o autoconhecimento e a autorreflexão. Nas metodologias ativas, essa visão se traduz

na autoavaliação e na coavaliação, práticas que promovem maior consciência sobre o próprio processo de aprendizagem (Rogers, 1973).

A gamificação, por exemplo, introduz novos critérios avaliativos baseados em níveis de progresso, desafios superados e participação ativa. Essas formas de avaliação rompem com a rigidez das notas tradicionais e incentivam o engajamento contínuo dos estudantes (Martins et al., 2016).

O ensino híbrido também demanda novas formas de avaliar, que considerem tanto as atividades presenciais quanto as realizadas de forma remota. Bacich e Moran (2018) destacam que a avaliação nesse contexto deve ser contínua, processual e personalizada, adaptando-se às necessidades e ritmos dos alunos.

A avaliação por portfólios, por exemplo, tem sido adotada em contextos de metodologias ativas por permitir acompanhar o desenvolvimento do estudante ao longo do tempo. Esse instrumento possibilita uma visão mais ampla do percurso formativo, integrando diferentes tipos de produção (Masson et al., 2012). A aprendizagem baseada em projetos (ABP) exige práticas avaliativas que valorizem a aplicação de conhecimentos em situações reais. A avaliação passa a considerar o processo de construção coletiva, a apresentação de resultados e o impacto das soluções propostas (Bender 2014).

A autoavaliação e a coavaliação são estratégias recorrentes nas metodologias ativas, pois promovem a autonomia e o senso crítico dos estudantes. Ao avaliar a si mesmos e aos colegas, os alunos desenvolvem responsabilidade, empatia e capacidade de argumentação (Fontes & Freixo, 2004). Essa mudança na cultura avaliativa exige também uma transformação na postura docente. O professor deixa de ser um mero aplicador de provas e passa a ser um mediador que observa, escuta e interpreta as manifestações dos alunos ao longo do processo de aprendizagem (Berbel, 2011).

As mudanças nas práticas avaliativas impulsionadas pelas metodologias ativas não se resumem à adoção de novas ferramentas, mas representam uma mudança de paradigma. Avaliar deixa de ser um ato punitivo para se tornar um instrumento de desenvolvimento, reflexão e aprimoramento contínuo do processo educativo.

3 METODOLOGIA

O estudo busca interpretar os significados atribuídos a essas práticas e descrever como diferentes autores têm analisado sua aplicação no cenário educacional. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa possibilita investigar os fenômenos educacionais em sua complexidade, respeitando multiplicidade de sentidos e contextos em que ocorrem.

De natureza exploratória, este trabalho busca levantar reflexões iniciais acerca das metodologias ativas e seus impactos nas formas de avaliação, sem pretensão de esgotar o tema. Como destaca Gil (2008), o caráter exploratório é fundamental quando se trata de assuntos relativamente recentes, ainda em processo de consolidação teórica, pois permite formular hipóteses, construir interpretações e propor novos caminhos de investigação.

Além disso, a pesquisa é de caráter bibliográfico, pois se apoia em materiais previamente elaborados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais. Segundo Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa bibliográfica constitui um recurso essencial para fundamentar a análise crítica de qualquer estudo acadêmico, visto que permite reunir, organizar e interpretar conhecimentos já produzidos.

O levantamento bibliográfico foi realizado com base em descritores previamente definidos, como “metodologias ativas”, “avaliação da aprendizagem”, “ensino-aprendizagem”, “práticas pedagógicas” e “inovação educacional”. Esses termos foram aplicados em bases de dados acadêmicas amplamente reconhecidas, como SCIELO, CAPES Periódicos, Google Scholar e bibliotecas digitais institucionais. Essa estratégia garantiu a coleta de fontes qualificadas e de fácil acesso para pesquisadores na área da Educação.

Como critérios de inclusão, foram selecionados textos publicados entre 1990 e 2024, período em que as discussões sobre metodologias ativas ganharam força no Brasil e no mundo. Trabalhos anteriores a esse recorte temporal foram utilizados apenas quando considerados clássicos e fundamentais para o campo, como as produções de John Dewey, Paulo Freire, Jean Piaget e Lev Vygotsky. Dessa forma, assegura-se um equilíbrio entre as bases teóricas fundadoras e as produções mais atuais.

Outro critério de inclusão foi a relevância da fonte no campo científico, priorizando artigos publicados em periódicos indexados, livros de editoras renomadas e documentos oficiais do Ministério da Educação. Foram excluídos textos de caráter opinativo, materiais de circulação informal e publicações sem revisão acadêmica ou sem referências adequadas, evitando assim comprometer a confiabilidade dos resultados.

Durante a etapa de levantamento, realizou-se inicialmente uma leitura exploratória dos títulos e resumos para identificar o alinhamento das obras com a temática da pesquisa. Em seguida, a leitura seletiva possibilitou selecionar os textos mais pertinentes aos objetivos do estudo. A leitura analítica consistiu em examinar criticamente os conteúdos, destacando convergências e divergências entre os autores. Por fim, a leitura interpretativa permitiu organizar as ideias em categorias temáticas.

A análise seguiu a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), que possibilita identificar núcleos de sentido presentes nos textos. Essa estratégia metodológica é especialmente relevante em pesquisas qualitativas, pois permite organizar os dados em categorias significativas, relacionando-os aos objetivos específicos do estudo.

Também foi considerada a relevância de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esses textos são fundamentais para compreender como as metodologias ativas se inserem nas políticas públicas e como influenciam as práticas de avaliação no âmbito escolar.

Outro aspecto importante foi o diálogo com obras clássicas da pedagogia crítica e construtivista. Autores como Paulo Freire (1996) e Lev Vygotsky (1987) oferecem fundamentos teóricos sólidos para compreender o protagonismo do aluno e a importância da interação no processo de aprendizagem, princípios diretamente relacionados às metodologias ativas.

O percurso metodológico também incluiu a análise de trabalhos que investigaram experiências práticas com metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a Sala de Aula Invertida, o Ensino Híbrido e a Gamificação. Essas experiências, relatadas em artigos científicos, contribuíram para avaliar os impactos concretos dessas abordagens no processo avaliativo.

Os dados coletados foram organizados em fichamentos, resumos facilitando a sistematização das informações e permitindo relacionar diferentes autores. Esse procedimento metodológico, segundo Severino (2016), é essencial para manter a coerência entre os objetivos e a análise, além de contribuir para a clareza da redação científica.

A análise crítica do material buscou identificar não apenas os benefícios apontados pelas metodologias ativas, mas também os desafios relatados por professores e pesquisadores, como a dificuldade de adaptação docente, a falta de infraestrutura tecnológica e a resistência às mudanças pedagógicas. Dessa forma, a metodologia garante uma visão abrangente, evitando conclusões simplistas.

Outro elemento relevante foi a triangulação teórica, que consistiu em relacionar diferentes correntes pedagógicas para ampliar a compreensão do fenômeno. Por exemplo, conceitos de Piaget sobre desenvolvimento cognitivo foram confrontados com a proposta dialógica de Freire e com as práticas inovadoras de Moran. Essa triangulação fortalece a validade das interpretações.

A confiabilidade do estudo foi assegurada pela utilização de fontes com revisão por pares e de editoras reconhecidas. Essa medida reduz o risco de utilização de informações não verificadas e garante maior credibilidade às conclusões apresentadas.

Do ponto de vista ético, o trabalho respeita os princípios de integridade acadêmica, evitando qualquer forma de plágio e assegurando a devida citação de todos os autores consultados, conforme as normas da ABNT (NBR 6023 e NBR 10520).

Outro cuidado metodológico foi a clareza na descrição das etapas da pesquisa, de forma a garantir a transparência do processo e possibilitar sua replicabilidade em outros estudos. Essa prática é defendida por Flick (2009) como essencial para pesquisas qualitativas.

Um aspecto inovador desta pesquisa foi a ênfase dada às práticas avaliativas, muitas vezes negligenciadas em estudos sobre metodologias ativas. Ao centrar a análise nesse ponto, a metodologia contribui para ampliar o debate acadêmico e oferecer subsídios práticos aos educadores.

A metodologia adotada reconhece, contudo, suas limitações. Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, não foi realizada a coleta de dados primários em campo. Essa restrição, no entanto, não invalida o estudo, pois sua finalidade é analisar teoricamente os impactos das metodologias ativas, oferecendo subsídios para futuras investigações empíricas.

A metodologia, portanto, cumpre a função de oferecer um percurso claro, fundamentado e sistemático, que permita compreender de forma crítica e abrangente os impactos das metodologias ativas na avaliação da aprendizagem.

Em síntese, os procedimentos metodológicos garantiram a construção de um estudo sólido, ancorado em referenciais teóricos relevantes e atuais. A opção por uma abordagem qualitativa, exploratória e bibliográfica mostrou-se adequada para os objetivos da pesquisa, assegurando a validade e a pertinência dos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao examinar o corpus reunido, evidenciou-se um conjunto consistente de achados que relaciona metodologias ativas e avaliação formativa a indicadores de engajamento discente, autonomia intelectual e qualidade dos produtos acadêmicos. As sínteses apontam para a centralidade do estudante em atividades investigativas que pedem argumentação, tomada de decisão e colaboração, deslocando a ênfase de respostas pontuais para processos de raciocínio e transferência de conhecimentos para situações autênticas (Bacich e Moran, 2018; Bender, 2014; Vieira et al., 2018). Em tais cenários, a avaliação ganha caráter processual e retroalimentador, apoiando ciclos de tentativa, erro e revisão, com registro sistemático de evidências e feedback oportuno (Masson et al., 2012).

Tomando-se a aprendizagem baseada em projetos como referência, verificou-se que a explicitação de critérios por meio de rubricas e a disponibilização de exemplos de desempenho favorecem a compreensão das expectativas e reduzem assimetrias interpretativas entre docentes e discentes (Bender, 2014). Nessa configuração, o portfólio deixa de ser mero repositório e passa a funcionar como instrumento narrativo de percurso, articulando evidências multimodais (textos, protótipos, apresentações orais) e justificativas reflexivas de decisões metodológicas (Masson et al., 2012). A triangulação de fontes e a revisão por pares aparecem como estratégias de fortalecimento de validade e confiabilidade, especialmente quando tarefas possuem “alto impacto” na composição da nota final (Bacich e Moran, 2018).

Quando se analisam experiências de sala de aula invertida e gamificação, os estudos convergem em relatar aumento de participação sustentada, maior constância no cumprimento de prazos e crescimento do tempo de envolvimento ativo com as tarefas (Martins et al., 2016; Vieira et al., 2018). A gamificação, em particular, tem sido descrita como uma “camada de design” capaz de tornar visíveis micro progressos e de modular desafios, sem reduzir a complexidade cognitiva do conteúdo (Martins et al., 2016). Esses efeitos, porém, dependem de alinhamento entre objetivos de aprendizagem, critérios avaliativos e atividades propostas, sob pena de produzir incoerências percebidas pelos estudantes (Bacich e Moran, 2018).

No plano teórico, os resultados atualizam aportes construtivistas e socioculturais, sugerindo que tarefas desafiadoras, porém realizáveis, que mobilizam colaboração e diálogo, criam oportunidades para a ampliação da zona de desenvolvimento proximal, com impactos positivos sobre a qualidade das entregas (Vygotsky, 1987). Em chave piagetiana, a avaliação que privilegia análise, síntese e reorganização de esquemas opera em sintonia com a ideia de conhecimento como construção, superando práticas restritas à reprodução de conteúdo (Piaget,

1975). Essa base conceitual dialoga com a pedagogia da autonomia, ao reconhecer saberes prévios e situar o feedback como mediação essencial do aprender (Freire, 1996).

Em perspectiva normativa, a Base Nacional Comum Curricular induz o redesenho de práticas avaliativas ao enfatizar competências como pensamento crítico, criatividade, cultura digital e argumentação, cuja aferição pressupõe tarefas contextualizadas e multievidenciais (Brasil, 2018). Ao vincular objetivos, experiências e verificação de aprendizagens, a BNCC reforça a necessidade de coerência sistêmica, evitando dissociação entre o que se pretende desenvolver e o que efetivamente se avalia (Brasil, 2018). O alinhamento construtivo emerge, assim, como fio condutor de currículos que buscam integrar metodologias ativas e avaliação formativa (Bacich e Moran, 2018).

Em experiências híbridas, a coleta ampliada de indicadores (interações em fóruns, versões sucessivas de trabalhos, registros de laboratório virtual) oferece matéria-prima para intervenções docentes mais responsivas. A literatura descreve ganhos quando quizzes diagnósticos, diários reflexivos e seminários com banca são acoplados a devolutivas qualitativas que indicam caminhos de melhoria, explicitando lacunas e sugerindo estratégias de estudo (Morán, 2015). Tais dispositivos, quando incorporados em rotinas estáveis, diminuem a ansiedade avaliativa e promovem maior previsibilidade do processo (Masson et al., 2012).

Há indícios de que auto avaliação e coavaliação operam como alavancas de metacognição e corresponsabilidade, especialmente quando os critérios são construídos ou validados com participação discente. Ao tornar visíveis padrões de qualidade, rubricas funcionam como “instrumentos de leitura” do próprio trabalho, impulsionando revisões antes da entrega final (Masson et al., 2012). Esse arranjo se alinha à concepção dialógica de educação, que convoca docentes e estudantes a uma prática de escuta, argumentação e negociação de sentidos (Freire, 1996).

Um achado recorrente diz respeito à importância de sessões de calibragem entre avaliadores, sobretudo em tarefas abertas (ensaios, projetos, intervenções pedagógicas). Estudos relatam que encontros para cotejar critérios, analisar amostras e discutir divergências elevam a consistência das decisões e reduzem vieses (Bacich e Moran, 2018). Em termos de justiça avaliativa, emergem recomendações para diversificar instrumentos e oferecer múltiplas oportunidades de demonstração de competência, reconhecendo diferentes formas de expressão sem renunciar a padrões de rigor (Brasil, 2018; Vieira et al., 2018).

No âmbito da formação docente, verificou-se que oficinas de desenho de tarefas, elaboração de rubricas e devolutivas orientadas por evidências impactam positivamente a qualidade do ensino (Morán, 2015). A literatura analisada aponta que mudanças sustentáveis

em avaliação demandam desenvolvimento profissional contínuo, articulado a comunidades de prática que compartilham modelos e boas práticas, com apoio institucional explícito (Bacich e Moran, 2018). Sem esse suporte, iniciativas tendem a se manter episódicas e sensíveis à rotatividade de equipes.

Ao se observar o papel do erro no processo, os estudos revisados reforçam que ambientes que reconfiguram o erro como dado para investigação produzem maior persistência e ousadia intelectual. Tal abordagem demanda um “feedback que ensina”, isto é, comentários que explicitam razões dos julgamentos e orientam ações imediatas de revisão, em lugar de rótulos genéricos (Masson et al., 2012). Em termos práticos, a institucionalização de ciclos de submissão parcial, devolutiva e reintegra melhora substancialmente o nível final dos produtos (Bender, 2014).

Comparando diferentes dispositivos, portfólios e seminários públicos destacam-se por promover accountability acadêmica e autoria. Portfólios acumulam evidências de longo curso, enquanto seminários expõem os argumentos a audiências críticas, exigindo domínio conceitual e clareza comunicativa. Quando combinados, tendem a fortalecer a expansividade dos estudantes ao feedback e a qualidade da escrita acadêmica, sobretudo quando exemplares de excelência são analisados coletivamente (Masson et al., 2012; Bender, 2014).

Por outro lado, foram identificados obstáculos frequentes: tempo de correção, insegurança na construção de critérios, heterogeneidade de infraestrutura e resistência cultural a mudanças. Pesquisas sugerem que pactos de calendário (janelas para devolutivas), compartilhamento de critérios entre docentes e uso criterioso de tecnologias atenuam esses entraves (Morán, 2015). A adoção de bancos de rubricas e repositórios de tarefas comentadas também aparece como estratégia de racionalização do trabalho avaliativo sem perda de qualidade (Bacich e Moran, 2018).

Em chave sociocultural, os achados indicam que práticas avaliativas diversificadas contribuem para reduzir efeitos excludentes de provas únicas e de alta pressão, especialmente entre estudantes de grupos historicamente sub-representações. (Vieira et al., 2018). A possibilidade de demonstrar competências por diferentes vias (relatórios, protótipos, debates, mapas conceituais) amplia as oportunidades de sucesso acadêmico, desde que os critérios preservem complexidade cognitiva e clareza (Brasil, 2018). Essa perspectiva é coerente com concepções de aprendizagem que valorizam participação, colaboração e significado (Vygotsky, 1987; Freire, 1996).

No diálogo com fundamentos clássicos, Dewey sustenta a inseparabilidade entre experiência e reflexão, o que legitima avaliações que capturam processos e decisões, e não

apenas resultados (Dewey, 1997). Essa visão converge com a compreensão rogeriana da avaliação como prática que favorece a autonomia e o desenvolvimento da pessoa aprendem, desde que mediada por relações pedagógicas de confiança e respeito (Rogers, 1973). Em termos curriculares, isso se traduz em tarefas desafiadoras e abertas, capazes de provocar investigação, debate e revisão (Bender, 2014).

Em síntese parcial, as evidências mostram que a coerência entre objetivos, experiências e instrumentos de verificação constitui condição necessária para a potência formativa de metodologias ativas. Onde essa coerência é frágil, a motivação cai e a percepção de justiça avaliativa se deteriora; onde ela é forte, aumentam o engajamento, a qualidade argumentativa e a transferência para situações novas (Bacich e Moran, 2018; Vieira et al., 2018). Políticas acadêmicas claras e mecanismos de acompanhamento coletivo sustentam essa coerência no tempo (Brasil, 2018).

No recorte da cultura digital, a literatura recomenda que tecnologias sejam tratadas como meios para expandir evidências e personalizar intervenções, e não como fins em si. Fóruns argumentativos, feedback em áudio ou vídeo e checklists interativos têm mostrado capacidade de aumentar a expansividade docente e a autorregulação discente, contanto que ancorados em critérios públicos e estáveis (Morán, 2015). A avaliação, assim, torna-se “resposta situada” a necessidades identificadas no percurso, e não ato terminal (Masson et al., 2012).

Em cursos de formação inicial de professores, a adoção de metodologias ativas na avaliação tem efeito duplo: melhora a aprendizagem dos conteúdos específicos e modela práticas que os futuros docentes tendem a replicar em suas salas (Vieira et al., 2018). Estudos relatam que o contato sistemático com portfólios, rubricas e devolutivas dialógicas durante a graduação amplia a probabilidade de emprego desses dispositivos no exercício profissional (Masson et al., 2012). Trata-se de um efeito multiplicador com potencial de reconfiguração cultural no médio prazo (Bacich e Moran, 2018).

Quando se consideram contextos institucionais com forte pressão por indicadores, uma tensão recorrente aparece entre avaliação para classificação e avaliação para aprendizagem. A literatura mapeada sugere estratégias de conciliação, como separar momentos e pesos, atribuindo maior valor a processos em tarefas complexas e preservando provas como instrumentos diagnósticos de domínio de base (Bender, 2014). Esses arranjos híbridos parecem elevar a aceitabilidade política das mudanças e proteger a qualidade do ensino (Brasil, 2018).

No eixo da ética da avaliação, reiteram-se recomendações de transparência e devolutivas que explicitem razões dos julgamentos. A prática de publicar critérios, oferecer oportunidades

de revisão e acolher recursos fundamentados fortalece a percepção de justiça e engendra engajamento responsável, efeitos relatados em diferentes cenários (Masson et al., 2012). Esse ethos avaliativo é compatível com uma educação que concebe o estudante como sujeito de direitos e deveres, em interlocução com a comunidade acadêmica (Freire, 1996).

A análise comparativa entre áreas do conhecimento sugere que tarefas autênticas e rubricas claras são especialmente efetivas em contextos que exigem integração teoria-prática (estágios, projetos de intervenção, laboratórios). Nessas situações, a avaliação do processo (planejamento, execução, reflexão) e do produto (relatório, artefato, apresentação) deve ser combinada, com pesos calibrados à natureza da atividade (Bender, 2014). Estudos apontam melhora substantiva na argumentação escrita e oral quando esse desenho é adotado (Masson et al., 2012; Vieira et al., 2018).

Ao se comparar turmas com e sem práticas de coavaliação, estudos relatam ganhos em empatia acadêmica e habilidade de oferecer feedback criterioso entre pares, aptidão valiosa para a cultura profissional contemporânea (Vieira et al., 2018). A coavaliação qualifica a leitura dos critérios e amplia o repertório de estratégias de revisão, ao expor estudantes a diferentes soluções e estilos argumentativos (Masson et al., 2012). Esse efeito formativo transcende a nota, alcançando dimensões éticas e comunicativas do aprender (Freire, 1996).

No que tange à gestão do tempo docente, a correção qualitativa exige reorganização de calendários e divisão de trabalho em equipes, com janelas explícitas para devolutivas. Instituições que criam “semanas de feedback”, bancos de rubricas e repositórios de tarefas comentadas relatam melhoria da qualidade do retorno e redução da sobrecarga individual (Morán, 2015). Esses mecanismos institucionais aparecem como condição de sustentabilidade da mudança avaliativa (Bacich e Moran, 2018).

A literatura também destaca o papel das audiências públicas (bancas, mostras, feiras científicas) como arenas de validação social da aprendizagem. A exposição argumentativa diante de pares e especialistas diminui o espaço para reproduções superficiais e incentiva estudos de base, domínio conceitual e clareza retórica (Bender, 2014). Rubricas que contemplem aspectos de rigor científico, pertinência metodológica e comunicação são citadas como indispensáveis para essas situações (Masson et al., 2012).

Em cursos com maior dependência de exames padronizados, autores recomendam começar pelas “bordas viáveis”: introduzir rubricas e portfólios como complementos diagnósticos e formativos, mantendo provas para aferição de domínios básicos. A experiência acumulada sugere que, com resultados positivos, o peso dos processos pode ser ampliado sem

prejuízo de comparabilidade (Brasil, 2018). Esse caminho evolutivo reduz resistências e promove aprendizagem institucional (Bacich e Moran, 2018).

Por fim, os resultados consolidam a ideia de que a avaliação, quando coerentemente articulada a metodologias ativas, favorece a construção de conhecimento com sentido acadêmico e social. Em vez de rito punitivo, converte-se em mediação para aprender melhor, condição que requer critérios públicos, devolutivas que ensinam e espaços institucionais de sustentação (Masson et al., 2012; Bacich e Moran, 2018). Esse é o horizonte que emerge dos estudos aqui analisados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo realizado, é possível compreender que as metodologias ativas transformam significativamente a forma de avaliar o aprendizado dos alunos. Ao colocar o estudante como protagonista do processo de ensino, essas práticas promovem uma aprendizagem mais participativa, reflexiva e colaborativa. A avaliação, nesse contexto, deixa de ter um caráter meramente classificatório e passa a ser um instrumento contínuo de acompanhamento e aperfeiçoamento do processo educativo. Assim, o foco desloca-se do simples resultado para a valorização das competências, habilidades e atitudes desenvolvidas ao longo do percurso formativo.

Entende-se, portanto, que a aplicação das metodologias ativas requer uma mudança de postura tanto do professor quanto do aluno. O educador assume o papel de mediador e orientador, enquanto o discente torna-se agente ativo na construção do próprio conhecimento. Essa nova perspectiva de ensino e avaliação contribui para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de resolver problemas de forma criativa e colaborativa. Conclui-se, assim, que as metodologias ativas representam um caminho promissor para uma educação mais significativa, humana e voltada para os desafios contemporâneos da aprendizagem.

Dessa forma, o estudo evidencia que inovar nas práticas pedagógicas e avaliativas é essencial para acompanhar as transformações da sociedade e atender às necessidades dos estudantes do século XXI. As metodologias ativas mostram que aprender e avaliar são processos indissociáveis, que se constroem em conjunto, exigindo diálogo, reflexão e envolvimento. Com isso, reafirma-se a importância de repensar o papel da avaliação na escola, não apenas como um momento de mensuração, mas como uma oportunidade de crescimento, autoconhecimento e desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho docente em aula. 6. ed. Joinville: Univille, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- _____. **Parecer CNE/CP9/2001-** Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2025.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC. SEB 2013.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENDER, William. **Aprendizagem baseada em projetos:** educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. O método do estudo de caso como estratégia de ensino e aprendizagem. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 37, n. 3, p. 507-519, 2011.
- BERRETT, D. **How flipping the classroom can.** Improve the tradicional leitura. Chronicle of Higher Education, Washington, 19 fev. 2012. Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857>. Acesso em: 27 abr. 2020.
- BESSA, N.; FONTAINE, A, M. **Cooperar para aprender:** uma introdução à aprendizagem cooperativa. Porto Editora, 1994.
- BOCCATO, L. **A formação do pensamento sociológico no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2006.
- BONALS, J. **A interação entre os discentes favorece a aquisição de conhecimentos e incrementa a qualidade das aprendizagens.** In: BONALS, J. (Org.). Didática e organização do ensino. São Paulo: Cortez, 2012.
- DEWEY, John. **Democracia e educação.** São Paulo: Nacional, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTES, Paulo; FREIXO, Adriano. **Aprendizagem cooperativa: processos cognitivos e aprendizagem**. 2004.

GESSINGER, M. C. Seminário. In: FREITAS, A. L.; GESSINGER, R. M.; GRILLO, M. C.; LIMA, V. M. R. (Org.). **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.166-169.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARIN, M.J.S. et al **Aspetos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação Médica, Brasília, v .34, n-1, p.13-20, 2010.

MARTINS, Maria Izaura; KLIEMANN, Marciana Pelin. **As tecnologias de comunicação digital** / TCD como motivação no processo ensino aprendizagem do PDE, [versão online] ISBN: 978-858015093-3. 2016.

MASSON, T. J.; MIRANDA, L. F.; MUNHOZ JR., A. H.; CASTANHEIRA, A. M. P. **Metodologia de Ensino: Aprendizagem Baseada Em Projetos (PBL)**. In: Anais do XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE), Belém, PA, Brasil, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORGAN, H. et al. **The flipped classroom for medical students**. The Clinical Teacher, Oxford, v. 12, n. 3, p. 155-160, 2015.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

POZO, Juan Ignácio. **As teorias da aprendizagem: da associação à construção**. In: Aprendizes e mestres: A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 2, p. 41–54.

QUEIROZ, Salete Linhares. **Estudo de caso aplicados ao ensino de ciências da natureza: ensino médio**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2015

RIBEIRO, Luís R.C. **Aprendizado baseado em problemas**. São Carlos: UFSCAR – Fundação de apoio Institucional, 2008.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIEIRA, Jussara; SILVA, Andréa; SOUZA, Carla. Metodologias ativas de aprendizagem: contribuições para a prática pedagógica na Educação Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 4, p. 1795-1814, 2018.