

# Contribuições das Metodologias Ativas na Pós-Graduação em Educação: Relato de Vivência em uma Disciplina na Unesp de Marília

Gisele de Assis Carvalho Cabral

**Como citar:** CABRAL, Gisele de Assis Carvalho. Contribuições das Metodologias Ativas na Pós- Graduação em Educação: relato de vivência em uma disciplina na Unesp de Marília. *In:* BERETA, Thaís Angélica Déo da Silva; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael (org.). **Estudos sobre a formação ética na educação básica e no ensino superior**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 177-206. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-397-7.p177-206>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## 8.

# Contribuições das Metodologias Ativas na Pós-Graduação em Educação: Relato de Vivência em uma Disciplina na Unesp de Marília

*Gisele de Assis Carvalho Cabral*

---

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*

Freire (1987)

## Introdução

Algumas pesquisas (KELLER-FRANCO, 2008; VALENTE, 2014; SILVA, BIEGING, BUSSARELO, 2017; LIMA, 2017; BERETA, 2020; SOUZA, MEDEIROS, 2021) acerca das metodologias utilizadas pelos e pelas docentes para o processo de ensino e aprendizagem dos e das discentes em várias modalidades de ensino – do infantil ao superior – vêm sinalizando, desde há algum tempo, a necessidade de implementação de práticas que ultrapassem as fronteiras do modelo tradicional de ensino e promovam a inovação das metodologias em sala de aula a fim de atender os objetivos

exigidos pela sociedade contemporânea, a qual demanda, cada vez mais, pessoas que saibam se apropriar e recriar o conhecimento, relacionar conteúdos e informações e transformá-los em novos conhecimentos, bem como atender as exigências postas pela área onde atuam ou atuarão profissionalmente. Nesse sentido, há uma preocupação com a formação integral da pessoa, isto é, com o desenvolvimento de competências. Para tal, a escola deve ser um espaço para a formação do sujeito social, o qual deve ser consciente de sua realidade e provido de meios para transformá-la (FREIRE, 2021).

A partir dessa perspectiva, não é possível formar uma pessoa para atuar conscientemente na sociedade se for ensinada, desde pequena, com base em conteúdos desvinculados da vida e sustentados por metodologias tradicionais de ensino, calcadas em papéis bem definidos de professor e estudante, em que apenas o primeiro possui saberes e conhecimento e, por isso, deve transmitir ao segundo, este um ser passivo que não constrói o próprio conhecimento, mas decora os conteúdos e reproduz em momentos avaliativos. Nesse formato de ensino, as aulas são fragmentadas do ponto de vista dos saberes científicos e culturais das diversas áreas do conhecimento, ocorrem exclusivamente no espaço escolar, sempre da mesma forma, e são apoiadas na transmissão pelo professor ou pela professora e memorização pelos/as estudantes (BERETA, 2020).

As singularidades dos/das discentes não são consideradas, os saberes populares não são ponto de partida para a elaboração do conhecimento sistematizado, assim, as relações humanas são nulas e, por esta condição, a escola não se fundamenta no diálogo, essência da vida, e passa a ser apenas um prédio frio e sem vida. Esse processo

resulta na formação de sujeitos não-pensantes, sem iniciativa e autonomia, silenciados, governados por outros e totalmente conformados porque inconscientes da sua realidade concreta.

Para Freire (2021, p. 65), “A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência [...] não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser”. Concordo com esta afirmação, uma vez que concebo a escola como espaço vivo de diálogo entre todos, democrático, plural. Se há diálogo, há abertura para a escuta e as diferenças. Se “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 30), o professor ou a professora deve se dispor a escutar o que os alunos e as alunas têm a dizer, conhecer os saberes populares que eles e elas trazem à escola para servir de preceito para pensarem e repensarem juntos a realidade de cada um e uma e como modificarem-na. Freire propõe uma educação libertária, humanizadora, sem a qual é impossível ter consciência de suas próprias condições e desejo de mudá-las.

Ao encontro dessa ideia, menciono Bakhtin (2011, p. 348) ao dizer que “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.” Na concepção de ensino, na qual todos os sujeitos envolvidos são vistos como pessoas com pensamentos, ideias, visões, ideologias, enfim, seres expressivos e falantes (BAKHTIN, 2017), a base da educação é o diálogo. As relações humanas são vivas e as trocas dialógicas frequentes. As professoras e os professores não são vistos como

centralizadores e centralizadoras do ensino porque o diálogo pressupõe trocas, assim, as pessoas se constituem e formam a sua singularidade por meio das relações estabelecidas com todos os outros e todas as outras na coletividade. Nessas relações sociais, há o encontro dos horizontes de cada um e cada uma, o que alarga o pensamento e a consciência dos interlocutores e das interlocutoras. Nesse processo dá-se a alteridade pela presença e importância de todas as outras pessoas para a nossa própria constituição humana (BAKHTIN, 2011).

A partir dessas considerações, para construir uma escola que possa formar as pessoas integralmente com competências para gerir a sua própria vida e participar dela como sujeito plenamente social, penso que a utilização das metodologias ativas em sala de aula pode ser ponto de partida ao contribuir ao/à discente que atribua sentidos ao que está aprendendo por se assumir como sujeito protagonista do seu processo de aprender, uma vez que:

[...] promover uma educação ativa é permitir o movimento natural do desenvolvimento humano. É caminhar de mãos dadas admitindo que espectador e protagonista troquem de papéis e confundam a plateia, pois o espetáculo está na emoção do resultado. Por isso, a educação deve ser ampliada a partir do conceito de fazer junto, em rede, consolidando saberes e oportunizando desenvolvimento (SILVA, 2017, p. 6).

Rompe-se com o perfil de professor/a como centralizador/a do conhecimento. Docente e discente, seres sociais e pensantes, movimentam-se juntos entre muitos espaços de aprendizagem a todo

o momento e produzem conhecimento ou criam possibilidades para essa construção. Ao compreenderem que cada ser é único e singular, respeitam-se em suas especificidades porque, segundo Bakhtin (2017a, p. 96), “Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca”. O autor adensa que cada um de nós ocupa “no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro” (p. 96). Nessa perspectiva, cada um e cada uma de nós ocupa um lugar social no mundo – fruto de todas as relações estabelecidas desde o nascimento social com todas as outras pessoas partícipes da nossa vida e isso faz com que cada um e cada uma seja único/a no existir – e, por isso, tem a obrigação e dever de agir responsabilmente nesse mesmo mundo. Ao se furtar dessa participação, está se negando o direito de existir. Como afirma Freire (1996, p. 59-60):

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosa e presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

O professor e a professora não podem ser negligentes nas suas ações e indiferentes às suas experiências, assim como o aluno e a aluna

também não. E o fato de agirem responsabilmente em cada evento da sala de aula sustenta o ato ético necessário no processo de ensinar e de aprender. Para tal, o diálogo torna-se essencial porque somos todos seres inacabados e precisamos das outras pessoas para nos constituirmos. “O eu é inacabado, incompleto e necessita indispensavelmente do outro para existir. O eu só se constitui quando vai ao encontro do outro em um processo de interação social” (MARQUES, 2014, p. 33). No processo de alteridade, o eu nunca é o mesmo e está em constante alteração por meio da interação com as pessoas.

Exposto tudo isso, neste capítulo, procuro responder ao seguinte questionamento: Quais as contribuições das metodologias ativas utilizadas pelos e pelas docentes para o processo de ensino e aprendizagem dos e das discentes na Pós-Graduação em Educação? Para isso, assumo um percurso metodológico considerado relevante à natureza qualitativa. Nas palavras de Bakhtin (2016, p.72) “Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida”. Por essa concepção, a especificidade das ciências humanas é produzir texto, considerado enunciado por esse autor, como fruto das trocas dialógicas estabelecidas entre as pessoas, vistas como seres pensantes, produtoras de pensamentos que são organizados pelos enunciados que se relacionam entre si.

O pesquisador das ciências humanas percebe o sujeito, não reificado, mas como sujeito expressivo e falante, uma pessoa que se dirige a outra pessoa que também se expressa, em decorrência disso, “o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*” (BAKHTIN, 2017, p. 66, grifo do autor). Ao assumir um posicionamento no

horizonte dialógico, compreendo o movimento concreto e real da vida que ocorre a partir das e nas relações sociais. Dessa forma, como ponto norteador, em um primeiro momento, busquei os estudos mais recentes sobre a temática. Assim, deparei-me com alguns artigos e obras disponíveis em periódicos eletrônicos sobre o assunto.

Ao localizar essas outras vozes que já contribuíram com pesquisas sobre a temática proposta, procurei conhecer e compreender o que os estudos produzidos já desvelaram em suas caminhadas, na tentativa de fazer dialogar os enunciados de diferentes autores e cotejá-los de modo que à medida que o pesquisador ou a pesquisadora coteja textos com outros textos, constrói conceitos ou reaproveita conceitos elaborados em outros estudos para aprofundar a compreensão na investigação, no entanto, o conhecimento construído não se esgota no próprio objeto de pesquisa, porque a compreensão que se faz pelo pesquisador ou pela pesquisadora, nesse caso, não pode ser generalizada, uma vez que é única e singular (GERALDI, 2012).

Em um segundo momento, relatei sobre uma vivência minha em uma das disciplinas da Pós-Graduação a fim de discutir sobre as contribuições das metodologias ativas para o meu percurso na condição de doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Marília.

Enfim, procurei fazer dialogarem os sujeitos – autores e autoras e todas as diferentes vozes contidas nos enunciados materializados nas obras e nos artigos lidos – na direção de compreender em profundidade os sentidos que são inacabáveis.



## **Contribuições das pesquisas sobre Metodologias Ativas no Ensino Superior**

No relato de experiência intitulado *Metodologias Colaborativas na Pós-Graduação Stricto sensu em Educação*, os autores Souza e Medeiros (2021) discutem a utilização das metodologias colaborativas vivenciada na disciplina obrigatória “Educação e Cidadania” ministrada por dois docentes e realizada por trinta e cinco mestrandos e mestrandas – sendo vinte e três com formação em Pedagogia – de três linhas de pesquisa diferentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) no segundo semestre do ano letivo de 2018.

Ao defenderem que “as posturas e os métodos de ensino universitários devem ser revisados, para contribuir com uma formação científica de pesquisadores imersos na sociedade do conhecimento, comprometidos com o trabalho coletivo, cooperativo e solidário” (SOUZA; MEDEIROS, 2021, p. 6), os autores propõem o uso das metodologias colaborativas na Pós-Graduação, uma vez que essas metodologias “se colocam como possibilidades de aumentar as chances de os estudantes do ensino superior, da graduação à pós-graduação, desenvolverem relações de autoconfiança e inovação na construção e organização dos conhecimentos que fundamentam os seus objetos de estudos” (SOUZA; MEDEIROS, 2021, p. 6).

Para esses autores, as contribuições mais relevantes do trabalho docente com essas metodologias podem ser categorizadas em quatro situações: a primeira diz respeito ao/à docente assumir o papel de orientador/a e desafiador/a do processo de ensino e aprendizagem e não o sujeito produtor exclusivo do conhecimento, desse modo,

atua como alguém que deve acompanhar os grupos e garantir a participação colaborativa de todos e de todas, assim, o/a aluno/a sendo instigado pelo/a docente protagoniza o seu próprio percurso de construção do conhecimento, conquistando cada vez mais autonomia para tomada de decisões. A segunda situação se refere às aprendizagens comuns entre pessoas com graus de conhecimento diferentes, o que favorece a convivência com a multiplicidade de pensamentos. Já a terceira situação está relacionada à organização do espaço-tempo que está para além da sala de aula física. Os ambientes de aprendizagem se ampliaram e, atualmente, muitos deles se configuraram como virtuais. Enfim, a quarta situação, vinculada à terceira, trata da ampliação das trocas de investigação por meio da socialização do conhecimento.

A partir do relato de experiência com o trabalho proposto mediante o uso das metodologias colaborativas, os autores concluíram que essa vivência provocou nos participantes, tanto docentes como discentes, muitas adaptações visando a promover um ensino sustentado pela colaboração entre todos e todas, por conseguinte, uma aprendizagem com mais sentido. Também, segundo eles, contemplou as necessidades dos docentes de avaliação da turma, por sinal bem numerosa, e propiciou a todos e a todas os atos de ouvir, falar e posicionar-se, indispensáveis à construção da autonomia por parte do/a estudante.

Na obra *A formação Ética do Psicólogo: ambiente acadêmico e competência moral*, Bereta (2020) dedica o segundo capítulo “O Uso de Metodologias Ativas e o Papel do Professor na Graduação” na reflexão sobre o papel do/a professor/a na transformação educacional no Ensino Superior. A princípio, faz um contraponto entre o Ensino

Tradicional com metodologias arcaicas e limitadoras e as Metodologias Ativas. Estas, consideradas como ferramentas de ensino e de aprendizagem e, por estarem alicerçadas no princípio da autonomia, podem promover a necessária transformação educacional cuja preocupação deve ser “uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora, que ultrapasse o técnico, e alcance a formação do homem como ser histórico” (BERETA, 2020, p. 84). Dentro dessa perspectiva, as metodologias ativas, quando bem utilizadas, podem potencializar as capacidades dos/das estudantes e favorecer a formação de pessoas mais reflexivas, críticas e atuantes em seus diversos espaços colaborando para a transformação social.

Oliveira, Costa, Tortoreli e Santos (2020), ao realizarem uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre o uso de metodologias ativas para o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior no artigo intitulado *Metodologias Ativas e a Pedagogia: o Problem-Based Learning na prática curricular*, propõem a aplicação do PBL - *Problem-Based Learning* – em cursos de Graduação, especialmente os direcionados à formação docente, por contemplar diferentes formas de aprendizagem: a ativa, a integrada, a cumulativa e para a compreensão, portanto, amplia as possibilidades de aproximações e problematizações acerca do objeto estudado.

No artigo *Metodologias Ativas na Pós-Graduação: relato de caso na Disciplina Educação Ambiental para a sustentabilidade*, Lima, Pacheco e Ribeiro (2020) apresentam a reformulação da disciplina “Educação Ambiental e Sustentabilidade” do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Petrolina, em decorrência do contexto pandêmico provocado pela COVID-19 que impôs a

suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino. Nesse cenário, a disciplina teve como base a utilização da aprendizagem invertida e planejamento para ser ministrada na modalidade de ensino remoto (*online*). Essa metodologia foi escolhida baseada em pesquisa sobre o seu potencial em relação ao uso do tempo em aula, tendo em vista o virtual, ao criar um ambiente de aprendizagem cujo/a aluno/a é o centro, portanto, focado na participação e emancipação do/da discente (LIMA, PACHECO, RIBEIRO, 2020). A seleção também foi pautada nas instruções do “Guia para Utilização da Aprendizagem Invertida no Ensino Superior”, produzido por Robert Talbert (2019).

Como conclusão, as contribuições relevantes do trabalho com a aprendizagem invertida se referem ao envolvimento dos/das discentes no processo de ensino e de aprendizagem ao assumirem o papel de protagonistas, o que resultou em aprendizagem significativa, às possibilidades do diálogo e das interações estabelecidas entre docentes e discentes com foco na aprendizagem e a produção de jogos e de recursos didáticos, frutos do trabalho docente e discente na disciplina.

No artigo *O uso das Metodologias Ativas na Educação*, os autores Pillon, Catapan e Souza (2019) trazem dados sobre o crescimento da Educação a Distância (EaD) a partir do século XIX e, por conseguinte, a necessidade da utilização de metodologias “que possam suprir as necessidades dos estudantes das gerações digitais, propiciando-lhes uma formação mobilizadora” (PILLON; CATAPAN; SOUZA, 2019, p. 81). Por esse viés, sugerem o ensino híbrido no qual “a educação ocorre de uma forma diferenciada, em que há a constante promoção de atividades com foco no desenvolvimento das competências individuais primordiais para

tornar possível o sucesso na sociedade atual” (PILLON; CATAPAN; SOUZA, 2019, p. 81). Para tanto, apresentam as metodologias ativas: *Peer Instruction* e *Problem Based Learning (PBL)* como práticas inovadoras para atender as necessidades impostas pela sociedade contemporânea, uma vez que o aprendizado, por meio das metodologias ativas, efetua-se a partir de problemas e situações concretas da vida real, assim, os alunos e as alunas anteciparão algumas das vivências da vida profissional que terão futuramente.

O livro *Metodologia Ativa na Educação* é composto por sete capítulos, cujos autores debatem ideias acerca do uso das metodologias ativas nas diferentes modalidades de ensino. No terceiro capítulo, cujo título é “Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem: Proposta Metodológica para Disciplina Gestão de Pessoas”, os autores Cunha, Cunha, Monte e Jesus (2017) procuraram compreender como se deu a aprendizagem a partir das metodologias ativas e a percepção de cento e quarenta discentes na disciplina mencionada no segundo semestre do Curso Técnico em Logística de uma universidade no município de Mossoró, Rio Grande do Norte. Por meio de uma pesquisa descritiva e uma abordagem qualitativa, a partir dos relatos de experiências vividas em sala de aula com a utilização de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem, os autores tomaram conhecimento da percepção dos discentes sobre as metodologias: simulações no ambiente de sala de aula, método de problematização na sala de aula (ABP ou PBL), aprendizagem colaborativa e exposições interativas.

Concluíram que o trabalho proposto com as metodologias citadas propiciou uma maior participação dos/das discentes que protagonizaram a construção de seus conhecimentos e, em razão

disso, sentiram-se mais valorizados/as. Além disso, os discentes e as discentes puderam desenvolver habilidades e competências relacionadas ao raciocínio crítico e reflexivo, à tomada de decisão, ao trabalho em equipe, o que promoveu melhoria na troca entre os/as participantes. Por fim, na visão do alunado, esse processo facilitou o aprendizado pela maior compreensão dos conteúdos ministrados, devido à interação, autonomia e motivação.

No artigo *Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem*, Lima (2017), após realizar um breve histórico a respeito das origens, das características e da utilização das metodologias ativas no Ensino Superior enfatizando a aprendizagem baseada em problemas, a metodologia da problematização, o método científico e o uso de narrativas, simulações ou atuações em cenários reais de prática, discute as bases teórico-metodológicas da Espiral Construtivista, a partir de suas especificidades: “identificando problemas”, “formulando explicações”, “elaborando questões”, “construindo novos significados”, “avaliando processo e produtos”, e evidencia diferenças e semelhanças em relação às metodologias ativas enfatizadas. Defende o uso da Espiral Construtivista no Ensino Superior por ser uma metodologia problematizadora sustentada pelo diálogo entre discente e docente em cujo processo este último assume um papel de orientador e facilitador da aprendizagem sendo o foco no desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas pelo primeiro.

Conforme Morán (2015, p. 16), em seu artigo *Mudando a educação com metodologias ativas*, na sociedade do conhecimento na qual todos nos encontramos, o avanço da Internet promoveu uma ampliação da divulgação de cursos e materiais bem como o acesso a eles, o que aumentou as possibilidades de aprendizagem, uma vez que

“podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes”. O autor complementa que “O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital” (p. 16). A educação formal não ocorre somente no espaço físico da sala de aula, mas em variados ambientes diários sobretudo nos digitais de modo que o “professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um” (p. 16). Segundo o autor, a melhor maneira de aprender é harmonizar de forma equilibrada e contextualizada diferentes estratégias – atividades, jogos, desafios, problemas – em direção aos objetivos pretendidos sempre próximos a situações reais e combinando atividades individuais e em grupos, presencial e *online*. O espaço da sala de aula precisa ser reconfigurado para o ensino híbrido.

Valente (2014) enfatiza, em seu artigo *Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida*, que as mudanças atuais exigem um novo papel do processo de ensino e aprendizagem, outrora sustentado pelo modelo industrial cuja base era a “concepção ‘bancária’ da educação” (FREIRE, 2020), ao requerer do/da aprendiz a assunção de um papel ativo para significar e compreender as informações que lhe chegam com base em seu acervo cultural a fim de poder construir novos conhecimentos e aprender a utilizá-los em situações concretas. A aprendizagem ativa pode ser promovida por meio de diferentes estratégias como a aprendizagem baseada na pesquisa, o uso de jogos, a Aprendizagem

Baseada em Problemas (ABP) ou a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP).

O autor também expõe as dificuldades de implantar, no caso da ABP e ABPP, estratégias em salas de aulas em razão do grande número de alunos e alunas ou da adequação do problema conforme o currículo previsto e o nível de conhecimento dos e das discentes. No que concerne ao trabalho com projetos, comumente selecionados de acordo com o interesse de cada aluno/a ou então de grupo de alunos/as, a possibilidade de temas é diversa, o que torna complexo o processo de orientação pelo/a professor/a. No entanto, o uso crescente das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na escola tem contribuído para amenizar essas necessidades referentes à implantação dessas metodologias. Desse modo, o autor constata que a *blended learning* ou ensino híbrido, ou melhor, a “sala de aula invertida” (*flipped classroom*) é uma das modalidades mais implantadas tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior a partir dos anos 2000.

Discutiu também sobre as diferentes modalidades de *blended learning*, especialmente a sala de aula invertida, uma abordagem pedagógica na qual o conteúdo e as orientações são estudados pelo/a discente de forma remota anteriormente à aula presencial. Nesta, os/as estudantes realizam atividades práticas, tais como elaboração de projetos, resolução de problemas, discussão em grupos etc. Com essa perspectiva, o professor ou a professora explorará as necessidades dos alunos e das alunas e aprofundará o assunto diferentemente de realizar exposição dos conteúdos. Geralmente, as avaliações de aprendizagem são em formato de testes, os quais servem para apontar ao professor



ou à professora quais conteúdos devem ser retomados na aula presencial.

Após confirmar com exemplificações concretas de implantação da sala de aula invertida, o autor concluiu que há mais pontos positivos que negativos em inverter a sala de aula. O/a discente pode estudar o material de acordo com seu ritmo compreendendo-o dentro das suas condições; ao ser motivado/a para a aula presencial com a realização de tarefas prévias ou com a autoavaliação pode ter uma percepção clara do que precisa ser aprimorado, o que pode ser feito na aula presencial com a orientação do/a professor/a e dos/das colegas aproveitando melhor esse momento coletivo; a autoavaliação sinaliza ao/à professor/a as temáticas a serem retomadas a partir das necessidades individuais; as ações em sala de aula são baseadas nas trocas sociais, entre todos e todas.

No texto *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*, Berbel (2011), apoiada na literatura, investigou o uso das metodologias ativas em direção à promoção da autonomia dos alunos e das alunas nas diversas modalidades de ensino. Para tal, discorreu sobre algumas possibilidades de metodologias, tais como: estudo de caso, método de projetos, a pesquisa científica, a aprendizagem baseada em problemas (PBL) e a metodologia da problematização com o arco de Maguerz, todas as quais colocam o/a discente perante problemas e desafios que os levam a mobilizar o seu acervo intelectual para compreendê-los e solucioná-los.

Assim, as Metodologias Ativas constituem maneiras de construir o processo de aprender e de ensinar a partir de experiências reais ou simuladas com vistas a solucionar com êxito desafios provenientes das atividades concretas das práticas sociais em

diferentes situações. A pesquisadora também destaca que uma única metodologia pode não alcançar todos os alunos e alunas na construção de níveis complexos de pensamento e de engajamento em suas ações simultaneamente. Existe a necessidade de o professor ou a professora conhecer as diferentes metodologias e seus benefícios para construir uma proposta que favoreça a criação de atividades para o desenvolvimento das habilidades necessárias a todos e a todas discentes levando-os/as à promoção da autonomia.

Após a explanação e descrição das pesquisas encontradas e suas contribuições, concluo que todas elas, dentro de suas particularidades ao enfatizar uma ou mais metodologias ativas, constataam a importância dessas metodologias como ferramentas capazes de transformar a realidade do processo educacional, em decorrência de sua maior característica que é a mudança de papel entre docente e discentes, os quais se tornam responsáveis ativos pelo processo todo. A transformação educacional é uma das ações primordiais para a transformação da realidade social. Devemos “reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, é, ainda assim, indispensável à transformação social” (FREIRE, 2021, p. 39).

### **Relato de Vivência em uma disciplina da Pós-Graduação na UNESP de Marília**

Neste segundo momento, busco compartilhar uma vivência acadêmica acerca do uso das metodologias ativas no âmbito de uma das disciplinas da Pós-Graduação. Anteriormente, quero refazer brevemente minha trajetória escolar até o momento em que me

encontro, na condição de doutoranda, com a intenção de refletir sobre a presença ou não das metodologias ativas na minha escolaridade e como contribuíram de alguma forma para minha formação como professora e pesquisadora.

Não frequentei o Ensino Infantil e fui matriculada diretamente no Ensino Fundamental – Anos Iniciais – 1ª a 4ª série (atualmente 1º ao 5º ano), em uma das duas escolas públicas do município de Herculândia, interior do Estado de São Paulo, no final da década de 1980 e início de 1990, no qual as metodologias vivenciadas eram fundamentadas na perspectiva tradicional com predominância das carteiras enfileiradas e as aulas expositivas pelas professoras. Não me recordo de nenhuma estratégia pedagógica diferenciada. No Ensino Fundamental – Anos Finais – 5ª a 8ª série (atualmente 5º ao 9º ano), os conteúdos eram todos escritos na lousa pelo professor ou pela professora (ou por um aluno ou aluna em forma de revezamento) e, na sequência, eram registradas as questões sobre o conteúdo do texto. Não havia discussão, apenas memorização, pois tínhamos que reproduzir nas avaliações o conteúdo tal como fora registrado na lousa. O tempo era utilizado na maior parte para cópia de textos selecionados pelos/as professores/as. Em vista disso, até os quatorze anos de idade, minha escolaridade foi baseada em metodologias tradicionais, alicerçadas na transmissão e reprodução de informações e não na construção de conhecimento.

A partir dos quinze anos (1995), matriculada no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em Tupã, município vizinho, no período integral, foi o espaço em que vivenciei metodologias diferenciadas como organização e apresentação de seminários e teatros, gincanas, participações em

grupos, leituras e discussões sobre textos e obras. Após quatro anos, recebi o diploma de professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No Ensino Superior – Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação – os professores e as professoras indicavam/indicam com antecedência os textos a serem lidos em casa para discussão em sala de aula. Todavia, por trabalhar e estudar na mesma época, raramente conseguia ir à aula com os textos previamente lidos. Hoje tomo consciência do quanto isso se transformou em lacunas na minha formação. Já na Pós-Graduação, desde 2018, mesmo trabalhando, raramente vou à aula sem ter lido os textos recomendados pelos/as docentes das disciplinas porque tenho consciência da importância dessa leitura prévia e, por isso, consigo me organizar melhor.

As aulas são basicamente dialogadas, apesar de ainda haver no Ensino Superior professoras e professores que ainda fundamentam suas práticas em apenas aulas expositivas. Na Pós-Graduação, vivenciei aulas a partir de metodologias diferenciadas como elaboração e apresentação de seminários, discussões em grupos, participação de painel integrado, encontros dialógicos, e, como avaliação das disciplinas, experimentei a produção de diferentes materiais, tais como portfólio, artigos, capítulos de livros, resumos expandidos.

Após esse preâmbulo para, enfim, chegar ao momento em que me encontro hoje, intenciono relatar de agora em diante sobre a disciplina onde vivenciei metodologias diferenciadas desde o primeiro dia de aula, a qual se intitula “A Formação Ética do Educador no Ensino Superior”, pertencente à linha de pesquisa “**Psicologia da**

**Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano**” e ofertada para discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Marília.

A disciplina foi ministrada por uma docente em colaboração com uma ex-orientanda, nos meses de setembro e outubro de 2021, semanalmente com duração de três horas e meia por encontro virtual. A turma era constituída por doze alunos/as, seis homens e seis mulheres, mestrandos/as e doutorandos/as, de diferentes áreas de formação como Pedagogia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Psicologia e outras. Foram realizadas seis aulas no tempo referido no formato remoto (online), por ainda nos encontrarmos no contexto pandêmico<sup>1</sup>. Esse cenário exigiu ainda mais das docentes – assim referir-me-ei às duas responsáveis pela disciplina – que pensassem em metodologias que pudessem motivar e contribuir para a aprendizagem dos pós-graduandos e das pós-graduandas. Farei uma breve descrição como as aulas foram desenvolvidas e focarei apenas nas duas últimas aulas.

As docentes criaram uma sala virtual na Plataforma *Google Classroom* e enviaram convite a nós, discentes, por e-mail. O conteúdo programático foi todo organizado e apresentado por dia de aula previsto antecipadamente. Por conseguinte, nós, alunos e alunas, tivemos a oportunidade de baixar os arquivos e conhecer todo o material com antecedência como preparação para as aulas, lendo os textos, destacando apontamentos, construindo conceitos e

---

<sup>1</sup> Por estarmos vivendo no contexto de pandemia de Covid-19, com a suspensão das aulas presenciais desde março de 2020 em todas as instituições de ensino do país, continuamos em distanciamento físico realizando aulas remotamente (*online*) no Ensino Superior.

antecipando questões norteadoras para as discussões nos encontros virtuais com todos/as. Em resumo, o material foi todo compartilhado na sala virtual e todos/as matriculados/as tiveram acesso previamente. Os encontros aconteceram pelo *Google Meet* nos quais houve espaços para discussão, a princípio em pequenos grupos de dois a três estudantes, em que levantávamos as ideias principais dos textos propostos, dúvidas e questionamentos. Na sequência, as discussões eram realizadas no grupo maior.

Neste ponto quero tecer algumas considerações. Enfatizo o acesso prévio ao material selecionado e disponibilizado pelas docentes e a dinâmica dos encontros virtuais. Esses encontros seriam presenciais caso não estivéssemos enfrentando uma pandemia. Contudo, mesmo sem contato físico, tivemos a oportunidade de estar em um grupo menor, dentro dos recursos do serviço de comunicação adotado pelas docentes, para expressar as nossas ideias sobre os textos lidos previamente, praticando a escuta dos outros e das outras e tecendo a nossa contrapalavra a respeito. Esses momentos, que foram muitos, necessitavam como base para as trocas dialógicas o respeito pelas ideias dos parceiros e parceiras, mesmo não concordando; noutras vezes, a reelaboração do próprio pensamento a partir de uma visão diferente ou a confirmação da nossa ideia. No grupo maior com todos/as, as professoras escutavam as nossas impressões já ressignificadas pelo encontro de consciências (BAKHTIN, 2011) e partiam do que tínhamos a dizer sobre o assunto ampliando nossos horizontes ao relacionar com os diferentes contextos sociais reais. Esse movimento dialógico contribuiu para o alargamento da minha consciência (MIOTELLO, 2014) ao acessar essa infinidade de vozes (dos autores dos textos lidos, dos colegas em pequenos grupos e do

grupo maior). Essas características de estudo descritas e discutidas assemelham-se à metodologia já apresentada no item anterior a respeito da sala de aula invertida.

Como uma das atividades solicitadas pelas professoras, tivemos como incumbência uma apresentação de seminário para a turma. As professoras solicitaram que pesquisássemos sobre metodologias ativas utilizadas no Ensino Superior e selecionássemos um texto para compartilhar com os/as colegas. Sugeriram textos na Plataforma virtual, entretanto, deixaram-nos à vontade para cada grupo trilhar seu caminho a partir da temática proposta. Para tal, em trios organizados por nós mesmos, discutimos e tivemos que tomar decisões sobre qual metodologia ativa pesquisar e como apresentar. A ferramenta de comunicação mais acessível para essas discussões foi o aplicativo *WhatsApp*. Como tínhamos outras tarefas acadêmicas para cumprir, enviávamos mensagens escritas e áudios umas às outras – nosso trio foi composto por três mulheres – quando possível, até mesmo de madrugada, fazendo sugestões conforme nosso conhecimento a respeito do conteúdo solicitado. Foi nesse momento que me dei conta de que conhecia apenas uma das metodologias ativas, porém, sem muito aprofundamento. Entramos em acordo, por meio do diálogo possibilitado pelo aplicativo, e iniciamos a busca por artigos referentes ao trabalho com Projetos.

Esse processo, a princípio, desarranjou-me porque havia, obviamente, participado de apresentações para as/os colegas na Graduação, mas não na Pós-Graduação, na qual estamos acostumados e acostumadas a seguir sozinhos realizando um trabalho isolado ou, no máximo, com auxílio do orientador ou da orientadora em relação ao nosso objeto de pesquisa. Exigiu de nós um trabalho

em equipe e a Assunção de Responsabilidade que, segundo Bereta (2020), é quando o discente e a discente assumem a responsabilidade sobre os seus processos de ensino e aprendizagem, o que promove maior autonomia.

Conforme Bakhtin (2017a, p. 101), “E tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real”. Não poderia me furtar ao meu existir nesse processo em que estava sendo chamada. Ao escolher cursar a disciplina em questão, assumi o dever e a responsabilidade de realizá-la ativamente com todo o meu ser. Portanto, ao não ser indiferente, protagonizei a minha própria trajetória de aprendizagem sobre a qual reflito neste escrito.

Tivemos autonomia desde a escolha da metodologia a ser estudada ao formato de apresentação às/aos colegas. Não foi fácil. O trabalho em trios exigiu iniciativa, escuta, paciência, consenso, abertura às diferenças, discussão e, também por isso, foi relevante e significativo. Embora a temática tivesse sido proposta pelas professoras, ocorreu de fato a aprendizagem, uma vez que o conteúdo partiu do nosso interesse na condição de grupo e foi pesquisado conforme nosso ritmo. Apresentamos no formato no qual estávamos mais habituados/as em nossos percursos de estudo. Acredito que tenha sido produtivo para os/as colegas também por nos colocarmos como protagonistas do nosso processo de aprender quando pudemos nos posicionar como professores/as diante da turma em uma postura dialógica. Afinal, estamos nos formando para sermos futuramente



professores/as universitários/as, por conseguinte, orientadores/as de outros processos de aprender.

As apresentações das metodologias ativas pesquisadas pelos trios, totalmente *online*, ocorreram em dois dias – penúltima e últimas aulas – diferentemente do previsto, porque houve uma variedade de estratégias adotadas, tais como: exposição com apoio do visual a partir de telas criadas no *Powerpoint*, discussão/debate, exibição de vídeos e imagens, exemplificações, o que favoreceu o envolvimento de todos/as. Para mim, foi um momento muito rico de muitas trocas. Como complementação, um professor universitário foi convidado por uma das docentes a relatar a sua vivência com as metodologias ativas com exemplificações concretas da utilização de algumas abordagens no Ensino Superior, como a PBL – *Project Based Learning* (Aprendizagem por meio de Projetos ou de Problemas); TBL – *Team-based Learning* (Aprendizagem por Times).

Outra ação proposta pelas docentes que merece destaque foi pensar em uma proposta de artigo a ser produzido, como avaliação final da disciplina, e trocar ideias entre os pares com o objetivo de realizar contribuições. Em duplas, trocamos as propostas de artigo e contribuimos com apontamentos, sugestões, considerações, a partir do nosso conhecimento a respeito da temática pensada pelo/a outro/a. Depois tivemos, no último encontro virtual, espaço para expressar essas contribuições a todos/as de modo que, ao ouvir cada proposta e cada contribuição vinda de todas as outras pessoas, pude ressignificar o meu objeto de pesquisa. Foi nesse momento que confirmei a ideia do presente capítulo, cujos pensamentos agora materializo em enunciados escritos como um vivo exemplo de que é possível

implementar as metodologias ativas no Ensino Superior, mesmo no formato remoto.

### **Considerações Finais**

Na introdução, procurei enfatizar a necessidade da implementação das metodologias ativas no processo de ensino e de aprendizagem, desde o início da escolarização da criança, mesmo com foco no Ensino Superior, trazendo a importância da dialogicidade na nossa constituição como seres humanos. E, por essa característica maior, somos seres com necessidades da fala e da escuta para nossa formação integral. É pelo diálogo, nas diversas manifestações, que temos acesso à cultura humana e a oportunidade de nos humanizar cada vez mais como seres reflexivos, éticos, críticos, criativos, autônomos e transformadores do mundo.

É na escola que temos um grande espaço de convívio social e, por isso, deve ser um espaço vivo, dinâmico, interativo, para nos formarmos em alteridade. As metodologias ativas podem favorecer o desenvolvimento de grandes pessoas por estarem fundamentadas no princípio da autonomia. Ao conhecer pesquisas sobre a temática, constatei que há a multiplicidade de possibilidades de desenvolvimento das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, tais como: Aprendizagem Baseada em Equipe – *Team Based Learning* – TBL, Instrução Pelos Pares – *Peer Instruction*, Aprendizagem Baseada em Projeto – *Project Based Learning*, Estudo de caso – *Case of Study* e a Aprendizagem Baseada em Problemas – *Problem-Based Learning* – PBL, Sala de aula invertida, Espiral Construtivista – EC.

Diante de tantas possibilidades, penso que o/a professor/a deve conhecer cada uma delas para compreender a existência de diversos caminhos nos quais: a/o estudante pode ser o centro do processo de ensino e de aprendizagem; a sua participação docente é de orientação desse processo; os conteúdos precisam ser articulados à realidade e a avaliação processual. O professor deve compreender que, para além de formar profissionais para o mercado de trabalho, há a necessidade da formação de pessoas dinâmicas, ativas, solidárias e que saibam cooperar no mundo profissional, o qual demanda cada vez mais inovações.

Ao pesquisar sobre as metodologias ativas já existentes, fui relembrando as metodologias realizadas pelos meus professores e minhas professoras desde o meu ingresso na escola aos seis para sete anos (1987) e refletindo sobre a minha trajetória escolar. Apenas vivenciei essas metodologias a partir do CEFAM, porém, somente hoje, a partir da realização dessa disciplina sobre a qual relato, tomei consciência de que, sendo professora de Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) há vinte e um anos, conhecia apenas a metodologia ativa conhecida por trabalho com projetos.

Sendo assim, essa disciplina, da forma como foi estruturada e efetivada, possibilitou pertinentemente o conhecimento das tantas outras metodologias ativas existentes e suas múltiplas formas de realização. Entretanto, mesmo sem conhecê-las, sempre procurei agir com diversidade do ponto de vista metodológico em minhas aulas e não reproduzir o vivenciado por mim na Educação Básica, justamente porque poderia ter tido um caminho mais produtivo, autônomo e bem mais feliz. Agora posso teorizar e nomear o que já fazia na prática.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Paulo Bezerra (org. e trad.). São Paulo, Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017a.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (org. e trad.). São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes: Ciências Agrárias. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, Paraná/PR, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun., 2011. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25. Acesso em: 19 nov. 2021.
- BERETA, Thaísa Angélica Déo da Silva. **A formação ética do psicólogo: ambiente acadêmico e competência moral**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- CUNHA, Gilza Iale Camelo da; CUNHA, Jhose Iale Camelo da; MONTE, Washington Sales do; JESUS, Sílvia Manoela Santos de. Metodologias Ativas no Processo de Ensino Aprendizagem: Proposta Metodológica para Disciplina Gestão de Pessoas. *In*: SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patrícia; BUSARELLO, Raul Inácio (Org.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. 150 p. ISBN: 978-85-66832-59-4. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/metodologia-ativa-na-educacao>. Acesso em: 18 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**: gestão democrática da Educação Pública na cidade de São Paulo. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia Bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012 (vol. IV). p.19-39.

KELLER-FRANCO, Elize. **Currículo por projetos**: inovação do ensinar e aprender na Educação Superior. 2008. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIMA, Regina Lúcia Félix de Aguiar; PACHECO, Alessandra Gomes Marques; RIBEIRO, Elaine Maria Santos. Metodologias ativas na Pós-Graduação: relato de caso da disciplina Educação Ambiental para a Sustentabilidade. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. São Paulo, v. 15, n. 6: 04-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.11446>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/11446>. Acesso em: 02 nov. 2021.

LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface**. Botucatu, 21 (61), p. 421-434, 2017. DOI: 10.1590/1807-57622016.0316. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/736VVYw4p3MvtCHNvbnvHrL/?format=pdf> Acesso em: 28 set. 2021.

MARQUES, Luís. Provocações de alteridade. *In*: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras**: constituindo o sujeito em alter-ação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014 (vol.VI). p.32-35.

MIOTELLO, Valdemir. A consciência que se alarga. *In*: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras**: constituindo o sujeito em alter-ação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014 (vol.VI). p.68-72.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II]. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

OLIVEIRA, Flávio Rodrigues de; COSTA, Maria Luisa Furlan; TORTORELI, Adélia Cristina; SANTOS, Ana Paula de Souza. Metodologias Ativas e a Pedagogia: o Problem-Based Learning na prática curricular. **Revista Aproximação**, Guarapuava, Paraná, vol. 02, n.03, abr./maio/jun. 2020. ISSN: 2675-228X.

PILLON, Ana Elisa; CATAPAN, Araci Hack; SOUZA, Márcio Vieira de. O uso das Metodologias Ativas na Educação. **E-Tech**: Tecnologias para Competitividade Industrial, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 77-97, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18624/etech.v12i1.1042>. Disponível em: <https://etech.sc.senai.br/edicao01/article/view/1042>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SILVA, Andreza Regina Lopes da. (Pref.). Modelo ativo do fazer pedagógico. *In*: SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio (Org.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. 150 p. ISBN: 978-85-66832-59-4. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/metodologia-ativa-na-educacao>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio (Org.). **Metodologia ativa na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. 150 p. ISBN: 978-85-66832-59-4. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/metodologia-ativa-na-educacao>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SOUZA, Allan Solano; MEDEIROS, Ariele Maria Soares de. Metodologias Colaborativas na Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, SP, v.8, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i00.8660681>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8660681>. Acesso em: 02 nov. 2021.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4, p. 79-97. Editora UFPR, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2021.