

OFICINA PEDAGÓGICA: UM PROCESSO FORMATIVO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nicolas Farber Marques ¹

Kauan Westphal Ribeiro ²

João Piva Brugnerotto ³

Everton Bedin ⁴

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar se uma oficina pedagógica vinculada à formação de professores, com foco em metodologias ativas e tecnologias digitais, se constitui como um espaço formativo para a promoção de competências e habilidades necessárias à docência em escolas da Educação Básica. A pesquisa de natureza aplicada, objetivo exploratório e abordagem qualitativa, fundamenta-se na perspectiva da hermenêutica, adotando como procedimento metodológico a pesquisa participante. A análise da oficina foi orientada pelos preceitos da subjetividade do método interpretativo-construtivo e pela organização de eixos estruturantes ancorados nas competências para o século XXI. A oficina, com duração de duas horas, foi desenvolvida com a participação de 24 licenciandos e estruturada a partir de diferentes estações pedagógicas, nas quais foram mobilizadas diferentes metodologias ativas, articuladas ao uso de tecnologias digitais, especialmente dispositivos móveis como celulares e tablets. Observou-se que a organização da oficina favoreceu a vivência prática dos professores em formação inicial frente as metodologias, deslocando-os de uma postura passiva para uma atuação protagonista, reflexiva e criativa. Os resultados evidenciam que a criatividade foi especialmente mobilizada nas estações de Storytelling e Cultura Maker, nas quais os participantes precisaram conceber e materializar propostas pedagógicas alinhadas aos princípios dessas metodologias. A comunicação destacou-se nas metodologias de Aprendizagem Baseada em Problemas e Design Thinking, ao exigir argumentação, escuta ativa e negociação de sentidos. A colaboração esteve fortemente presente nas metodologias de Gamificação e STEM, enquanto a tomada de decisão emergiu de forma mais significativa nas metodologias fundamentadas no Estudo de Caso e no Mapa Conceitual. Conclui-se que a oficina analisada se constituiu como um espaço formativo para o desenvolvimento de competências docentes alinhadas às demandas contemporâneas, evidenciando que a articulação intencional entre metodologias ativas e tecnologias digitais pode subsidiar práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas na Educação Básica, ampliando horizontes formativos da docência para além de abordagens tradicionais.

Palavras-chave: Formação Docente, Educação Básica, Oficina Formativa.

INTRODUÇÃO

¹ Graduando em Química Licenciatura pelo Curso de Química da Universidade Federal do Paraná - UFPR, nicolasfarbermarques@gmail.com

² Graduando em Química Licenciatura pelo Curso de Química da Universidade Federal do Paraná - UFPR, westphal.kauan@ufpr.br;

³ Graduando em Química Licenciatura pelo Curso de Química da Universidade Federal do Paraná - UFPR, joaopivabrugnerotto@gmail.com;

⁴ Doutor em Educação em Ciências: química da vida e saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professor no Curso de Química da Universidade Federal do Paraná - UFPR, bedin.everton@gmail.com;



As transformações sociotécnicas têm reconfigurado, de modo profundo, as formas de produção, circulação e legitimação do conhecimento, tensionando diretamente os fundamentos epistemológicos e pedagógicos que sustentam a formação docente (Selwyn, 2016). Nesse cenário, a escola deixa de ser o *locus* exclusivo do saber e passa a disputar sentidos com múltiplos dispositivos, linguagens e plataformas digitais que produzem subjetividades e organizam práticas sociais (Jenkins, 2015).

No entanto, embora estas transformações sejam amplamente reconhecidas no campo educacional, observa-se uma persistente dissonância entre os discursos inovadores e as práticas efetivamente desenvolvidas nos contextos formativos, que ainda permanecem fortemente ancoradas em modelos transmissivos, centrados na exposição e na reprodução de conteúdos (Bacich; Moran, 2018; Valente; Almeida; Geraldini, 2017).

Essa contradição evidencia uma problemática central: a incorporação das tecnologias digitais na educação, muitas vezes, ocorre de forma instrumental, desprovida de intencionalidade pedagógica crítica, reduzindo-as a meros suportes de práticas tradicionais (Bedin, 2026). Esta perspectiva desconsidera que as tecnologias são artefatos socioculturais atravessados por valores, interesses e racionalidades, exigindo do professor domínio técnico e capacidade de mediação crítica e reflexiva (Selwyn, 2016). Nesse sentido, a formação docente precisa superar a lógica tecnicista e avançar para uma compreensão mais complexa da relação entre tecnologia, pedagogia e conteúdo, na qual o uso de recursos digitais esteja articulado à construção de aprendizagens significativas e contextualizadas (Almeida; Grein; Bedin, 2024; Moran, 2018).

Paralelamente, as metodologias ativas emergem como uma resposta às limitações do ensino tradicional, propondo uma reconfiguração das relações entre ensinar e aprender, ao deslocar o estudante para o centro do processo educativo. Contudo, a adoção dessas metodologias tem sido, em muitos casos, superficial e desarticulada de seus fundamentos teóricos. Este movimento resulta em práticas que, embora inovadoras na forma, mantêm uma lógica pedagógica conservadora em sua essência (Moran, 2018). Como apontam Diesel, Baldez e Martins (2017) e Cunha et al. (2024), não se trata apenas de utilizar novas estratégias, mas de assumir uma mudança paradigmática que envolve concepções de conhecimento, aprendizagem e sujeito.

Nessa direção, torna-se fundamental compreender que as metodologias ativas não constituem um conjunto homogêneo de técnicas, mas um campo em disputa, marcado por diferentes abordagens, finalidades e implicações pedagógicas. Quando ancoradas em



perspectivas críticas, estas metodologias podem promover a autonomia, o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes, contribuindo para a construção de uma educação emancipatória. Por outro lado, quando apropriadas de forma acrítica, correm o risco de reforçar práticas utilitaristas e performativas, alinhadas a demandas mercadológicas e descoladas de uma formação integral (Berbel, 2011; Marques et al., 2021).

Além disso, a literatura evidencia que a aprendizagem depende da articulação entre novos conhecimentos e estruturas cognitivas prévias, o que demanda estratégias pedagógicas que favoreçam a problematização, a contextualização e a construção de sentidos. Nesse contexto, a integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais apresenta-se como uma possibilidade potente para promover experiências de aprendizagem mais dinâmicas, interativas e reflexivas. Contudo, tal integração exige planejamento intencional e fundamentação teórica consistente, de modo a evitar reducionismos e garantir coerência entre objetivos, métodos e resultados (Camargo; Bedin, 2024; Lovato; Michelotti; Loreto, 2018).

Sob essa perspectiva, a formação inicial de professores assume papel estratégico, uma vez que é nesse espaço que se constituem saberes, identidades e práticas que irão orientar a atuação docente futura. Entretanto, diversos estudos apontam fragilidades nos processos formativos, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática e à preparação para o uso crítico e pedagógico das tecnologias (Bedin, 2026). Tal cenário reforça a necessidade de experiências formativas que promovam a vivência concreta de práticas inovadoras, possibilitando aos licenciandos não apenas conhecer, mas experienciar e refletir sobre diferentes abordagens pedagógicas (Schön, 2009; Paiva et al., 2016).

É nesse contexto que se insere a presente investigação, que parte da seguinte problematização: em que medida uma oficina pedagógica, estruturada a partir da articulação entre metodologias ativas e tecnologias digitais, pode se constituir como um espaço formativo capaz de promover o desenvolvimento de competências docentes alinhadas às demandas contemporâneas da Educação Básica?

Assim, este estudo objetiva analisar se uma oficina pedagógica vinculada à formação de professores se configura como um espaço formativo significativo, considerando especialmente a mobilização de competências como criatividade, comunicação, colaboração e tomada de decisão. Ao assumir uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada e fundamentada na pesquisa participante, o estudo busca descrever uma experiência, mas, sobretudo, interpretá-la criticamente, contribuindo para o avanço das discussões sobre formação docente, inovação pedagógica e integração de tecnologias no ensino.



METODOLOGIA

Esta investigação desdobra-se em uma pesquisa de natureza aplicada, uma vez que busca produzir conhecimentos com potencial de intervenção em contextos reais de formação docente (Gil, 2008). Quanto aos objetivos, configura-se como exploratório-descritiva, pois visa compreender, interpretar e problematizar uma experiência formativa específica, sem a pretensão de generalização, mas com potencial analítico para outros contextos (Creswell, 2014). A abordagem adotada é qualitativa, considerando a centralidade dos significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vivenciadas, bem como a complexidade inerente aos processos formativos (Flick, 2009).

Do ponto de vista epistemológico, o estudo ancora-se na perspectiva hermenêutico-interpretativa, assumindo que a realidade educacional é construída intersubjetivamente e, portanto, passível de múltiplas interpretações (Minayo, 2014). Nesse sentido, optou-se pela pesquisa participante como estratégia metodológica, compreendendo o pesquisador como sujeito implicado no processo investigativo, em interação direta com os participantes e com o contexto investigado. Tal escolha metodológica permite não apenas a descrição de fenômenos, mas sua compreensão crítica, a partir da imersão e da reflexividade (Gil, 2008).

O campo empírico da pesquisa foi constituído por uma oficina pedagógica desenvolvida no contexto da formação inicial de professores, com a participação de 24 licenciandos de um curso de licenciatura. A oficina teve duração de duas horas e foi estruturada a partir de estações pedagógicas, organizadas de modo a possibilitar a vivência de diferentes metodologias ativas articuladas ao uso de tecnologias digitais. Entre as metodologias mobilizadas destacam-se: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Design Thinking, Gamificação, Cultura Maker, Storytelling, abordagem STEM, Estudo de Caso e Mapa Conceitual, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Resumo das atividades desenvolvidas ao longo da oficina.

Metodologia Ativa	Atividade Proposta
Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	Resolução de uma situação-problema contextualizada sobre o acúmulo de lixo em vias públicas, orientada pela questão norteadora: “ <i>O que e como fazer para tornar o bairro Jardim Esperança mais limpo, seguro e sustentável?</i> ”. A atividade exigiu análise crítica, proposição de soluções e tomada de decisão fundamentada.
Mapa Conceitual	Elaboração de um mapa conceitual integrador, organizando e relacionando os principais conceitos abordados na oficina, com foco na hierarquização, interconexão de ideias e construção de significados.
Design Thinking	Realização de entrevistas com usuários do espaço universitário, seguida da aplicação das etapas da metodologia (empatia, definição, ideação, prototipagem e teste), a



	partir do desafio: “ <i>Como podemos melhorar os espaços da UFPR para torná-los mais seguros e inclusivos?</i> ”.
Estudo de Caso	Análise de uma situação real relacionada ao consumo de energia em ambiente escolar, com identificação de desperdícios e proposição de soluções alinhadas ao ODS 7 (energia limpa e acessível), considerando viabilidade econômica, impacto ambiental e potencial educativo.
Storytelling	Construção de uma narrativa estruturada a partir das discussões realizadas na oficina, incorporando personagens previamente definidos, com o objetivo de ressignificar os conteúdos trabalhados de forma criativa e contextualizada.
Cultura Maker	Desenvolvimento de um protótipo representando uma cidade sustentável, utilizando fontes de energia renovável (como solar e eólica), a partir de materiais disponíveis, estimulando a aprendizagem prática, a experimentação e a criatividade.
Gamificação	Aplicação de um jogo pedagógico estruturado para retomar e consolidar os conceitos abordados na oficina, promovendo engajamento, interação e aprendizagem lúdica baseada em desafios.
STEM	Construção de uma calculadora funcional utilizando materiais alternativos, com o objetivo de explorar conceitos relacionados a diferentes formas de energia e sua aplicação em dispositivos tecnológicos.

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

A organização das estações pedagógicas foi orientada por princípios das metodologias ativas, como protagonismo discente, resolução de problemas, aprendizagem colaborativa e construção de conhecimento contextualizado (Diesel; Baldez; Martins, 2017; Bacich; Moran, 2018). As tecnologias digitais, especialmente dispositivos móveis como celulares e tablets, foram integradas como ferramentas de mediação, produção e compartilhamento de conhecimentos, não como fins em si mesmas, mas como elementos potencializadores da aprendizagem (Almeida; Grein; Bedin, 2024).

A produção de dados ocorreu por meio de registros escritos dos participantes, observações do pesquisador e produções desenvolvidas durante a oficina. Esses dados foram organizados e submetidos à uma análise interpretativa-indutiva (Marconi; Lakatos, 2004). Para tanto, a construção das categorias analíticas ocorreu de forma híbrida, articulando categorias *a priori* - fundamentadas nas competências para o século XXI (criatividade, comunicação, colaboração e pensamento crítico/tomada de decisão) - e categorias emergentes, oriundas do próprio corpus de análise. Este procedimento permitiu uma leitura mais abrangente e aprofundada dos dados, respeitando tanto o referencial teórico quanto a singularidade da experiência investigada.

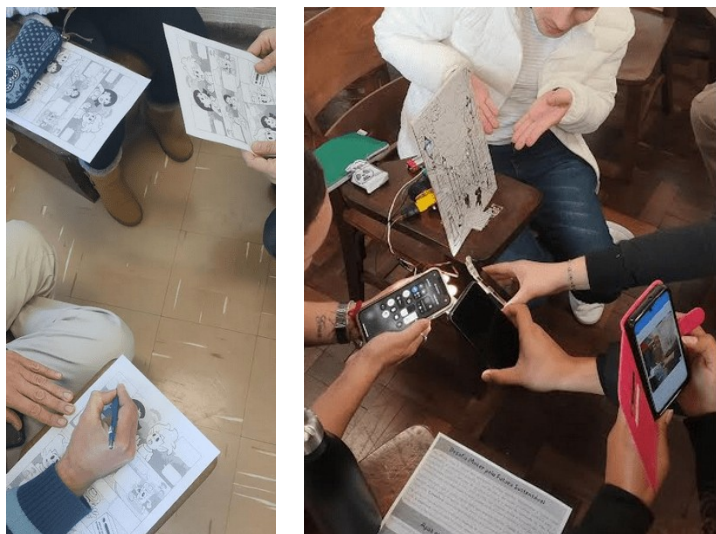
RESULTADOS E DISCUSSÃO



A análise dos dados evidencia que a oficina pedagógica se constituiu como um espaço formativo significativo, especialmente por promover o deslocamento dos participantes de uma postura passiva para uma atuação ativa, reflexiva e colaborativa. Esse movimento confirma o potencial das metodologias ativas em tensionar modelos tradicionais de ensino, ao favorecer a participação efetiva dos sujeitos na construção do conhecimento (Berbel, 2011; Moran, 2018).

No que se refere à competência da criatividade, observou-se sua mobilização mais intensa nas estações de Storytelling e Cultura Maker (Figura 1). Nessas atividades, os licenciandos foram desafiados a conceber e materializar propostas pedagógicas, articulando conhecimentos teóricos e práticos em contextos de autoria. Esse processo evidencia uma aprendizagem que ultrapassa a reprodução de conteúdos, aproximando-se de uma perspectiva de produção de sentidos e inovação pedagógica. Estes achados dialogam com estudos que apontam a Cultura Maker como espaço privilegiado para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia (Sabec et al., 2020).

Figura 1: Atividades desenvolvidas sobre Storytelling e Cultura Maker



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

A competência comunicativa destacou-se nas atividades fundamentadas na Aprendizagem Baseada em Problemas e no Design Thinking (Figura 2). Nessas metodologias, a construção do conhecimento ocorre por meio da interação, exigindo dos participantes argumentação, escuta ativa e negociação de significados. Esse aspecto reforça a compreensão de que a aprendizagem é um processo social e dialógico, conforme defendido por perspectivas construtivistas e freireanas, nas quais o diálogo assume papel central na construção do conhecimento (Freire, 1996).



Figura 2: Atividades desenvolvidas sobre ABP e no Design Thinking, respectivamente



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

A colaboração emergiu como elemento estruturante nas atividades de Gamificação e STEM (Figura 3), nas quais os participantes precisaram trabalhar em equipe para resolver desafios e alcançar objetivos comuns. Observou-se que essas metodologias favorecem a interdependência positiva e a construção coletiva do conhecimento, rompendo com a lógica individualista ainda predominante em muitos contextos educacionais. Esse resultado converge com a literatura que aponta a aprendizagem colaborativa como uma das principais contribuições das metodologias ativas (Lovato; Michelotti; Loreto, 2018).

Figura 3: Atividades desenvolvidas sobre Gamificação e STEM, respectivamente

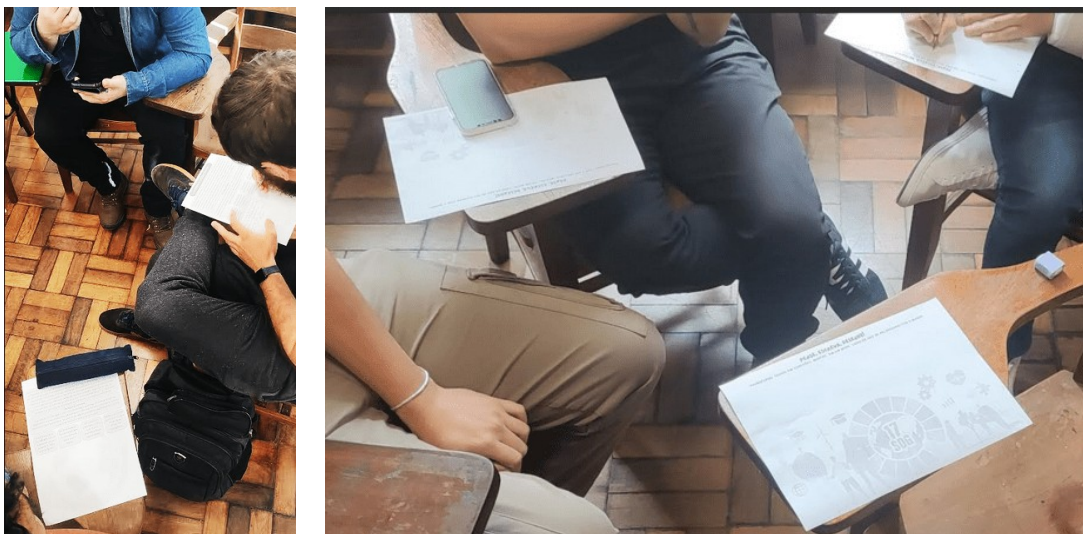


Fonte: dados da pesquisa, 2025.



Já a tomada de decisão e o pensamento crítico foram mais evidentes nas atividades de Estudo de Caso e Mapa Conceitual (Figura 4). Nessas propostas, os participantes foram instigados a analisar situações, estabelecer relações conceituais e justificar suas escolhas, evidenciando processos cognitivos de maior complexidade. Estes resultados reforçam a importância de estratégias que promovam não apenas a aquisição de conhecimentos, mas sua mobilização em contextos problematizadores (Marques et al., 2021).

Figura 4: Atividades desenvolvidas sobre Estudo de Caso e Mapa Conceitual, respectivamente



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Além disso, a integração das tecnologias digitais mostrou-se um elemento potencializador das aprendizagens, especialmente por ampliar as possibilidades de interação, autoria e acesso à informação. Contudo, destaca-se que seu uso foi significativo na medida em que esteve articulado a objetivos pedagógicos claros, evitando o risco de uma utilização meramente instrumental. Esse achado reforça a necessidade de uma formação docente que integre criticamente tecnologia, pedagogia e conteúdo.

Por fim, observa-se que a experiência formativa analisada contribuiu para a construção de uma postura reflexiva por parte dos licenciandos, aproximando-se da noção de profissional reflexivo proposta por Schön (2009). Ao vivenciarem as metodologias ativas, os participantes aprenderam sobre elas, bem como refletiram sobre suas potencialidades e limitações, o que é fundamental para sua futura atuação docente.

Neste aspecto, entende-se que a vivência da oficina pedagógica se revelou um elemento central na formação dos licenciandos, sobretudo por possibilitar a imersão em práticas que articulam metodologias ativas, tecnologias digitais e conteúdos de ensino.



Diferentemente de abordagens meramente expositivas sobre metodologias, a experiência concreta permitiu aos participantes compreenderem, em nível prático e reflexivo, as dinâmicas, potencialidades e limitações dessas abordagens.

Este movimento encontra respaldo em estudos que defendem que a aprendizagem docente se torna mais significativa quando ancorada na experiência e na ação, favorecendo a construção de conhecimentos que extrapolam o plano teórico (Schön, 2009; Valente; Almeida; Geraldini, 2017). Nesse processo, destacam-se a mobilização de competências como tomada de decisão e colaboração, uma vez que os sujeitos são constantemente desafiados a resolver problemas, negociar sentidos e atuar coletivamente em situações pedagógicas complexas.

Nesse contexto, a oficina possibilitou aos futuros professores o contato com diferentes metodologias ativas e a vivência integrada entre estratégia pedagógica, recurso tecnológico e conteúdo disciplinar. Essa articulação é fundamental, pois evita a fragmentação do conhecimento docente e contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais coerente e intencional. Conforme destacam Almeida, Grein e Bedin (2024), o uso de tecnologias digitais na formação docente precisa estar vinculado a processos metacognitivos e à reflexão sobre o ensinar, de modo a não se reduzir a uma dimensão instrumental.

Assim, ao experienciar essas práticas, os licenciandos ampliam seu repertório didático e desenvolvem maior segurança para sua futura atuação profissional. Esta ampliação está diretamente relacionada ao desenvolvimento integrado de competências como criatividade, comunicação, colaboração e pensamento crítico, fundamentais para a atuação docente em contextos educacionais dinâmicos e tecnologicamente mediados.

Outro aspecto relevante diz respeito à possibilidade de os licenciandos assumirem, ainda que temporariamente, o papel de estudantes em contextos mediados por metodologias ativas. Essa inversão de papéis mostra-se altamente formativa, pois permite que os futuros professores compreendam, a partir de sua própria experiência, os desafios, as resistências e as potencialidades que emergem nesse tipo de abordagem. Ao vivenciarem situações que exigem autonomia, colaboração, tomada de decisão e engajamento, os participantes passam a reconhecer que tais competências não são automaticamente desenvolvidas, mas demandam mediação docente qualificada e planejamento pedagógico consistente (Berbel, 2011; Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Ademais, aprender “pelo exemplo” configura-se como um princípio formativo potente, na medida em que rompe com a lógica da formação baseada exclusivamente na prescrição de métodos e técnicas. Ao contrário, a vivência prática permite que os licenciandos



construam significados a partir da experiência, refletindo criticamente sobre o que vivenciaram e projetando possibilidades para sua futura prática docente. Essa perspectiva dialoga com a noção de aprendizagem, na qual novos conhecimentos são incorporados de forma mais consistente quando relacionados a experiências concretas e cognitivamente relevantes.

Por fim, destaca-se que a inserção de práticas dessa natureza na formação inicial docente contribui para a construção de uma identidade profissional mais crítica, reflexiva e aberta à inovação. Ao experienciar metodologias ativas em contextos formativos, os futuros professores tendem a desenvolver maior predisposição para incorporá-las em sua prática, não como modismos pedagógicos, mas como estratégias fundamentadas e alinhadas a objetivos educacionais mais amplos.

Nesse sentido, reforça-se a importância de ampliar espaços formativos que privilegiem a experimentação, a reflexão e a articulação entre teoria e prática, de modo a preparar docentes capazes de enfrentar os desafios contemporâneos da educação com competência, criticidade e intencionalidade pedagógica (Freire, 1996; Moran, 2018). Ademais, estes espaços favorecem o exercício da criatividade na elaboração de estratégias pedagógicas e o aprimoramento da comunicação como prática docente essencial, tanto na mediação do conhecimento quanto na construção de relações dialógicas em sala de aula.

CONCLUSÃO

Os resultados desta investigação permitem afirmar que a oficina pedagógica analisada se configurou como um espaço formativo potente para o desenvolvimento de competências docentes alinhadas às demandas contemporâneas da Educação Básica. Ao articular metodologias ativas e tecnologias digitais de forma intencional e fundamentada, a experiência possibilitou a vivência concreta de práticas pedagógicas inovadoras, favorecendo o protagonismo, a reflexão e a construção de conhecimentos significativos.

Destaca-se que a formação docente, para além da transmissão de conteúdos, deve proporcionar experiências que permitam aos futuros professores experimentar, refletir e ressignificar suas concepções sobre ensino e aprendizagem. Nesse sentido, oficinas pedagógicas estruturadas a partir de metodologias ativas mostram-se estratégias promissoras, especialmente quando orientadas por uma perspectiva crítica e emancipatória.

Contudo, é importante reconhecer que a adoção de metodologias ativas não garante, por si só, a transformação das práticas educativas. Esta transformação depende de uma



compreensão teórica consistente, de uma intencionalidade pedagógica clara e de condições institucionais que favoreçam a inovação. Assim, reforça-se a necessidade de políticas e programas de formação docente que promovam a integração crítica entre tecnologias digitais, metodologias ativas e contextos educacionais.

Por fim, este estudo contribui para o campo da Educação em Ciências/Química ao evidenciar possibilidades concretas de articulação entre teoria e prática na formação docente, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de aprofundamento das discussões sobre o uso crítico das tecnologias e das metodologias ativas. Como perspectiva futura, sugere-se a realização de investigações que acompanhem longitudinalmente os impactos dessas experiências na prática docente, ampliando a compreensão sobre seus efeitos no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. M. de; GREIN, L. F.; BEDIN, E. Metodologias ativas, tecnologias digitais e ferramentas metacognitivas: um curso de formação continuada. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 13, n. 1, p. 42-62, 2024.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.
- BEDIN, E. Competências digitais docentes e políticas públicas na era da informação: por uma formação crítica, intencional e emancipatória. **Texto Livre**, v. 19, p. e61035, 2026.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- CAMARGO, R. R. de; BEDIN, E. Estado do conhecimento sobre a fusão de metodologias ativas no ensino de química. **Revista Areté| Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 22, n. 36, p. e24035-e24035, 2024. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v22.n36.2317>
- CRESWELL, J. W. **Research desing: qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. United State of America: Sage Publications, 2014.
- CUNHA, M. B. da et al. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, v. 40, p. e39442, 2024.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa**. Bookman editora, 2009.
- REIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Aleph, 2015.



- LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; LORETO, E. L. S. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.
- MARQUES, H. R. et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 26, p. 718-741, 2021.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 1992. p. 269-269.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Editora Penso, p. 02-25, 2018.
- PAIVA, M. R. F. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE – Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.
- SABEC, G. Z. et al. Transformando a educação com metodologias ativas. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, v. 6, n. 6, p. 41524-41539, 2020.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Penso Editora, 2009.
- SELWYN, N. Education and technology: Key issues and debates . Bloomsbury Academic. In: **International Annual Conference on Islamic Economic and Law**. 2016.
- SEMPERE, J. et al. The use of active methodologies: a teaching experience. In: **ICERI2010 Proceedings**. IATED, 2010. p. 5368-5375.
- SOLÓRZANO, D. A. N.; GÁMEZ, M. R.; MARTÍNEZ, M. E. M. Metodologias ativas nas salas de aula. **Revista Internacional de Reabilitação Psicossocial**, v. 5, p. 5918-5928, 2020.
- SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 46, p. 208-218, 2012.
- VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

