

**Diálogo à Prática: Caminhos das Metodologias Ativas para uma
Aprendizagem Visível no Século XXI**

**From Dialogue to Practice: Pathways of Active Methodologies for
Visible Learning in the 21st Century**

**Del Diálogo a la Práctica: Caminos de las Metodologías Activas para
un Aprendizaje Visible en el Siglo XXI**

Luís Fernando Ferreira de Araújo

Universidade Paulista / UNIP / lusfernandoaraujo40@gmail.com

Grazielle Barbosa Valença Vilar

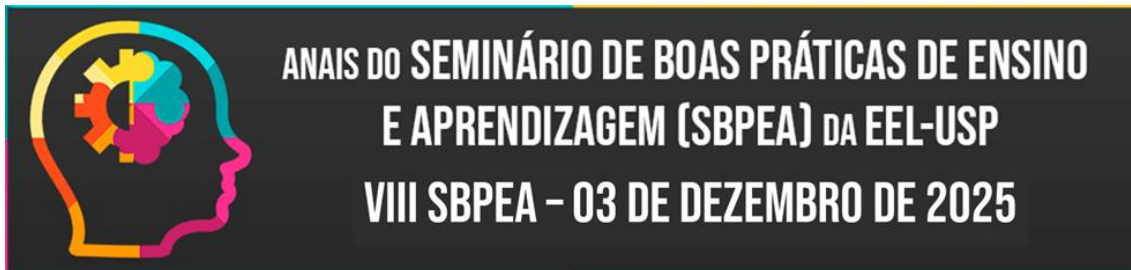
Universidade Paulista / UNIP / graziellevalenca@gmail.com

Jorge Luís da Hora de Jesus

Centro Universitário Senac / SENAC / jorge.hjesus@sp.senac.br

Resumo

Este artigo analisa os caminhos das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, destacando o conceito de aprendizagem visível e o papel do professor como mediador pedagógico. Fundamentado em autores como Freire (2011; 2004; 1996), Hattie (2017), Habermas (1987), Vygotsky (2003) e Morin (2000), o estudo reflete sobre a relação dialógica entre professor e aluno no século XXI, articulando teoria e prática. O objetivo é evidenciar como as metodologias ativas podem potencializar a aprendizagem, fomentar o protagonismo discente e consolidar uma prática pedagógica inovadora. O método consistiu em revisão bibliográfica crítica. Os resultados indicam que a integração entre diálogo e prática promove uma aprendizagem significativa, ética e transformadora.



Conclui-se que a aplicação das metodologias ativas amplia o espaço democrático da sala de aula e fortalece o papel do professor como agente de mudança.

Palavras-chave: Metodologia Ativa, Aprendizagem Visível, Professor, Aluno, Diálogo.

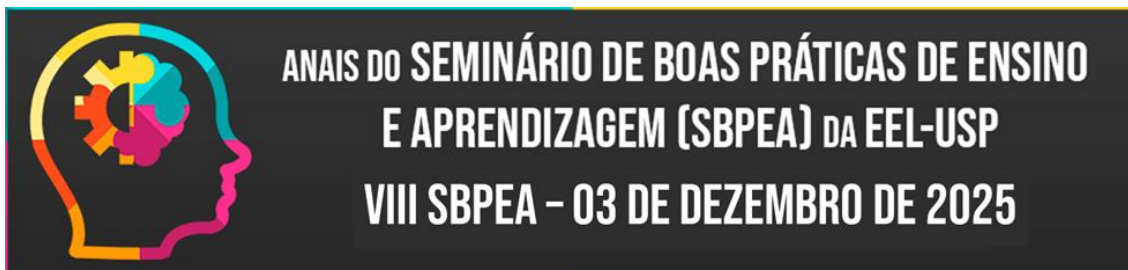
Abstract

This article analyzes the paths of active methodologies in the teaching-learning process, highlighting the concept of visible learning and the role of the teacher as a pedagogical mediator. Based on authors such as Freire (2011; 2004; 1996), Hattie (2017), Habermas (1987), Vygotsky (2003) e Morin (2000), the study reflects on the dialogical relationship between teacher and student in the 21st century, articulating theory and practice. The objective is to highlight how active methodologies can enhance learning, foster student protagonism and consolidate an innovative pedagogical practice. The method consisted of a critical bibliographic review. The results indicate that the integration between dialogue and practice promotes meaningful, ethical and transformative learning. It is concluded that the application of active methodologies expands the democratic space of the classroom and strengthens the role of the teacher as an agent of change.

Keywords: Active Methodology, Visible Learning, Teacher, Student, Dialogue.

Resumen

Este artículo analiza los caminos de las metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando el concepto de aprendizaje visible y el papel del profesor como mediador pedagógico. Basado en autores como Freire (2011; 2004; 1996), Hattie (2017), Habermas (1987), Vygotsky (2003) e Morin (2000), el estudio reflexiona sobre la relación dialógica entre profesor y alumno en el siglo XXI, articulando teoría y práctica. El objetivo es evidenciar cómo las metodologías activas pueden potenciar el aprendizaje, fomentar el protagonismo estudiantil y consolidar una práctica pedagógica innovadora. El método consistió en una revisión bibliográfica crítica. Los resultados indican que la



integración entre diálogo y práctica promueve un aprendizaje significativo, ético y transformador. Se concluye que la aplicación de las metodologías activas amplía el espacio democrático del aula y fortalece el papel del profesor como agente de cambio.

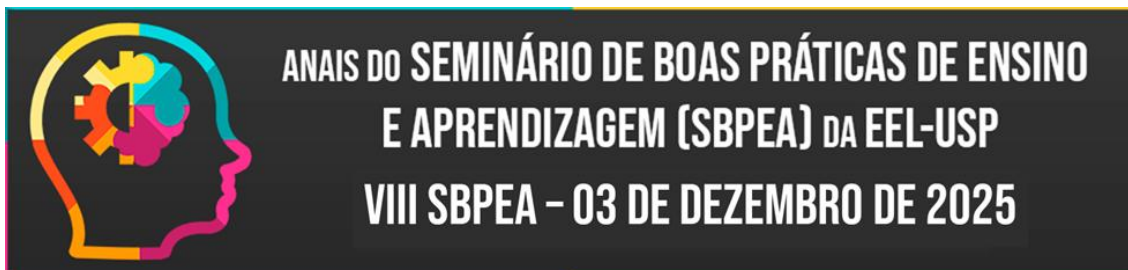
Palabras clave: Metodología Activa, Aprendizaje Visible, Profesor, Alumno, Diálogo.

1. INTRODUÇÃO / INTRODUCTION / INTRODUCCIÓN

As transformações educacionais do século XXI têm impulsionado profundas reflexões sobre o papel da escola, do professor e das práticas pedagógicas diante da sociedade do conhecimento. Nesse cenário, as metodologias ativas emergem como caminhos para superar a lógica transmissiva e linear da educação tradicional, propondo uma prática em que o estudante não apenas recebe informações, mas se torna sujeito ativo da construção do saber. O professor, por sua vez, assume uma posição de mediador pedagógico, dotado de recursos tecnológicos e comunicacionais capazes de favorecer interações dinâmicas e criativas.

Essa mediação não se restringe ao uso de equipamentos sofisticados ou estratégias inovadoras, mas se ancora em uma concepção de diálogo como princípio pedagógico. Habermas (1987) compreende o diálogo como necessidade histórica vinculada aos processos de racionalização da sociedade, não como simples ato de vontade de indivíduos que lutam por justiça e liberdade. Em consonância, Freire (2004; 2011) reafirma que não há educação verdadeira sem diálogo crítico, capaz de transformar tanto o educador quanto o educando. Nesse sentido, a metodologia ativa rompe com o paradigma bancário e estabelece uma comunicação escolar que integra cultura, linguagem e experiência social.

A aprendizagem visível, proposta por Hattie (2017), amplia esse debate ao enfatizar a importância de tornar transparentes os processos de ensino e aprendizagem. Para o autor, é essencial que os professores possam identificar claramente os fatores que impactam a aprendizagem, enquanto os alunos aprendem a se tornar seus próprios professores, desenvolvendo autorregulação e amor pelo conhecimento. Essa visibilidade transforma o

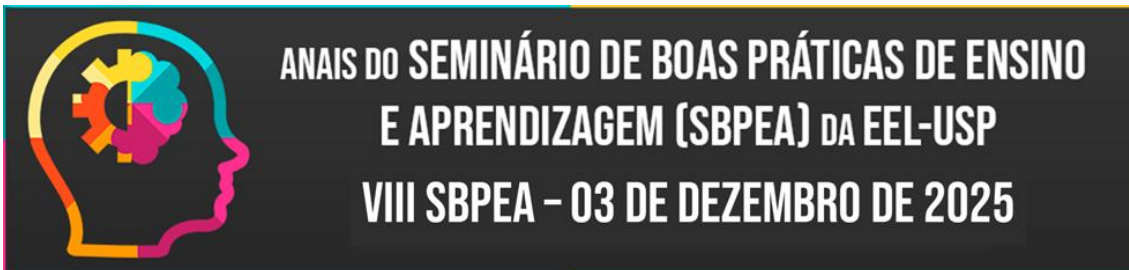


espaço escolar em ambiente de corresponsabilidade, no qual o professor é provocador e guia, e o aluno, protagonista de sua trajetória formativa.

Vygotsky (2003) complementa essa reflexão ao destacar o papel da linguagem, da fantasia e da imaginação como pontes entre realidade e criação. Para ele, a educação deve estimular a criação artística e o desenvolvimento de novas formas de pensar, pois é nesse exercício que o aluno amplia sua consciência sociocultural. O ato de criar — seja pela escrita, pela arte ou pela imaginação — é para Vygotsky expressão de maturidade e liberdade. Morin (2000), por sua vez, associa esse movimento à complexidade do conhecimento, lembrando que educar é navegar em um oceano de incertezas entre arquipélagos de certeza, o que exige da escola uma postura interdisciplinar e transdisciplinar.

O papel da escola, portanto, não se limita a transmitir saberes já consolidados. Ela deve organizar o conhecimento, promover a integração entre ensino e pesquisa e criar espaços de diálogo democrático com a sociedade. Berticelli (2006) lembra que a educação é, antes de tudo, uma política cultural e que sua prioridade ética é conceder poder ao sujeito social, possibilitando-lhe atribuir sentido crítico ao domínio do conhecimento. A metodologia ativa, ao favorecer o protagonismo e a autonomia, torna-se um dos caminhos possíveis para concretizar esse horizonte.

Essa concepção exige reconhecer a educação como processo ético, cultural e político. O professor que adota metodologias ativas não apenas motiva seus alunos a falar, ouvir, refletir e viver o mundo de maneira crítica, mas também contribui para consolidar uma escola comprometida com a emancipação individual e coletiva. Assim, as metodologias ativas articuladas à aprendizagem visível constituem uma resposta às demandas do presente, aproximando a escola da realidade social e preparando os sujeitos para os desafios da complexidade contemporânea.

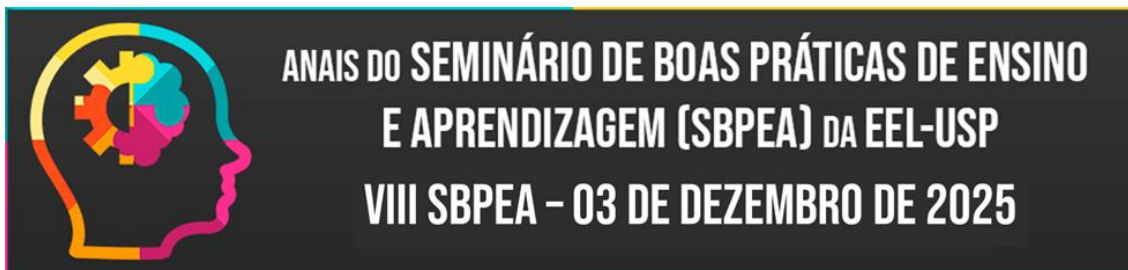


2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA / THEORETICAL BACKGROUND / FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O debate sobre metodologias ativas dentro do processo da aprendizagem visível exige considerar o papel transformador do professor na contemporaneidade. Criar o novo não é tarefa simples: implica coragem para romper com modelos já consolidados e disposição para provocar, incomodar e desafiar o aluno. O ser humano tende a buscar o conforto do que já é conhecido, mas a educação, como prática social, demanda justamente o contrário: avançar em direção ao incerto. Nessa perspectiva, cabe ao educador orientar esse poder criativo, que é ao mesmo tempo conquistado e prazeroso, de modo ético e comprometido com a formação integral.

Paulo Freire (1996, p. 20) enfatiza que, “para que haja educação de adultos, a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção de novos conhecimentos a partir de experiências prévias, são necessárias para impulsionar as aprendizagens”. Esse olhar freireano destaca que o ensino não deve ser dissociado da experiência do sujeito, mas ancorado em sua realidade concreta, considerando suas condições socioculturais e suas vivências. Muitos alunos vêm de contextos de escassez intelectual, cultural e econômica, o que reforça a necessidade de uma educação dialógica, capaz de enxergar a pessoa em sua singularidade e não em um modelo idealizado de estudante. Aproximar-se do aluno, nesse sentido, significa reconhecer sua realidade e criar caminhos de adaptação que permitam o acesso ao conhecimento, o que só pode ocorrer em uma relação pautada na escuta e no diálogo.

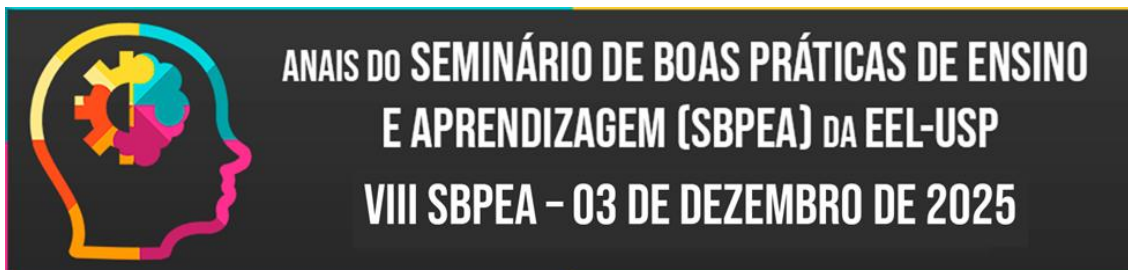
Nesse processo, o professor assume a responsabilidade de desenvolver competências vinculadas à prática social. Para Perrenoud (1997, p. 35), “toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade. Não a um gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes confere sentidos e continuidade”. A partir dessa concepção, observa-se que a formação não pode se restringir à transmissão de conteúdos abstratos; ela precisa criar condições para que os alunos se insiram nas práticas sociais de modo crítico e autônomo.



A visão de Philippe Meirieu (1998) reforça esse horizonte ao destacar o “triângulo pedagógico” – educando, saber e educador – como estrutura que organiza o processo educativo. O autor lembra que é necessário equilibrar esses três polos, sem privilegiar excessivamente um em detrimento dos outros, sob risco de esvaziar a experiência pedagógica. Mais ainda, Meirieu (1998, p. 80-81) enfatiza que “a relação pedagógica é este encontro entre pessoas vivas e cheias de desejos, este conjunto de fenômenos afetivos, de transferências e contratransferências, que estão sempre presentes na sala de aula”. A afetividade, longe de ser um elemento secundário, é constitutiva do processo de ensino e aprendizagem, e sua negação compromete a própria energia vital que alimenta o conhecimento.

Esse diálogo entre razão e emoção conecta-se às reflexões de John Hattie (2017, p. 18), que afirma que “os professores precisam ser diretivos, influentes, atenciosos e ativos e apaixonadamente engajados no processo de ensino e aprendizagem”. A aprendizagem visível, conceito central em sua obra, parte da premissa de que o professor deve tornar transparentes tanto os processos de ensino quanto os de aprendizagem, permitindo que o aluno compreenda seus avanços e desenvolva sua autorregulação. Nesse ponto, Hattie (2017) se aproxima de Freire (1996; 2011): ambos defendem que o estudante deve ser protagonista de sua própria trajetória formativa, ainda que partam de tradições teóricas distintas.

Lev Vygotsky (2003) contribui com essa reflexão ao destacar o papel da linguagem, do pensamento e das relações sociais no desenvolvimento humano. Para o autor, a aprendizagem é sempre mediada socialmente e culturalmente, o que significa que metodologias ativas, ao promoverem interações e cooperação, potencializam a formação crítica e criativa do sujeito. A escola, portanto, deve ser compreendida como espaço de construção coletiva do saber, em que o educador orienta o processo, mas não determina sozinho seus rumos.

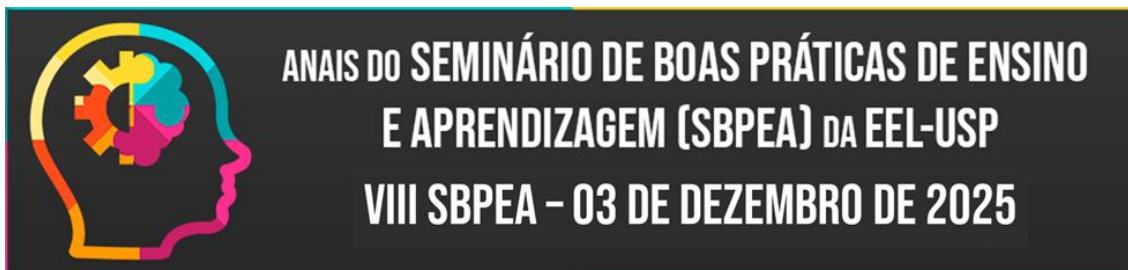


Por sua vez, Edgar Morin (2000) insere o debate no campo da complexidade, sublinhando que “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certeza”. Essa concepção reforça que a educação não pode permanecer fragmentada e reducionista, mas deve se abrir à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade. Ao lado de Vygotsky (2003), Morin (2000) propõe que a escola trabalhe tanto com o certo quanto com o incerto, preparando os alunos para lidar com os desafios de um mundo em constante transformação.

No campo da inovação metodológica, Bergmann e Sams (2012, p. 11) destacam a prática da sala de aula invertida, em que “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”. Essa inversão cria espaço para que o professor se torne mediador ativo, acompanhando mais de perto os estudantes em seu processo de aprendizagem e fortalecendo o diálogo em sala. Ao mesmo tempo, a experiência prática revela que a novidade tende a gerar resistência inicial, exigindo tempo, preparo e disposição para lidar com os questionamentos de alunos e docentes.

Para além das práticas específicas, Abreu e Massetto (1990) lembram que o conhecimento não pertence exclusivamente ao docente, mas é uma construção coletiva. O professor, nesse cenário, maneja estratégias de acordo com sua criatividade, reflexão e experiência, buscando despertar curiosidade, autonomia e consciência crítica nos alunos. Esse movimento fortalece a ideia de que a metodologia ativa não se resume a um conjunto de técnicas, mas constitui uma prática pedagógica crítica e emancipadora, ancorada em fundamentos éticos, afetivos e sociais.

Essa perspectiva se aproxima também de Berticelli (2006), ao compreender a escola como espaço de política cultural. O autor ressalta que é dever ético da educação conceder poder ao sujeito social, oferecendo-lhe condições para exercer uma leitura crítica da realidade. Nesse sentido, as metodologias ativas, ao promoverem diálogo e autonomia, tornam-se instrumentos de emancipação cultural e social.



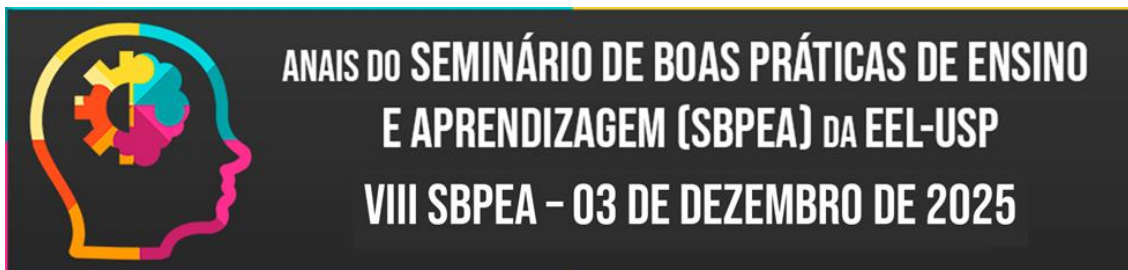
Por fim, Habermas (1987), ao propor a teoria da ação comunicativa, reforça que a prática pedagógica deve estar ancorada em processos comunicativos voltados ao entendimento mútuo. A educação, nesse sentido, não pode se reduzir a uma prática regulada pela lógica do mercado ou pela burocracia institucional, mas deve se fundamentar na interação comunicativa, na qual professor e aluno constroem conjuntamente o sentido do aprender.

Assim, a fundamentação teórica aqui apresentada revela um entrelaçamento de vozes que convergem para a mesma direção: a necessidade de repensar a prática docente no século XXI. Freire (1996; 2011), Perrenoud (1997), Meirieu (1998), Hattie (2017), Vygotsky (2003), Morin (2000), Berticelli (2006), Bergmann e Sams (2012), Abreu e Massetto (1990) e Habermas (1987), ainda que de perspectivas distintas, apontam para a centralidade do professor como mediador, provocador e facilitador do conhecimento. A aprendizagem visível, nesse contexto, não é apenas a transparência dos resultados, mas a construção de um processo pedagógico dialógico, crítico e transformador.

3. MÉTODO / METHOD

Este estudo adota a revisão bibliográfica crítica como método de investigação, articulando referenciais clássicos e contemporâneos da educação, tais como Freire (1996; 2004; 2011), Habermas (1987), Hattie (2017), Vygotsky (2003), Morin (2000), Meirieu (1998), Berticelli (2006), Bergmann e Sams (2012), Abreu e Massetto (1990), entre outros. A escolha por esse método se deve ao seu potencial de não apenas sistematizar produções já existentes, mas de promover um diálogo entre perspectivas distintas, identificando convergências, divergências e possibilidades de integração teórica.

A revisão foi conduzida em duas etapas principais: primeiro, realizou-se um levantamento de obras de referência no campo das metodologias ativas, da aprendizagem visível e da pedagogia crítica. Em seguida, foi feita uma análise interpretativa que buscou compreender como cada autor contribui para o debate sobre o papel do professor, do aluno e da escola no século XXI. Esse movimento não se restringiu a uma leitura linear, mas estabeleceu relações entre diferentes matrizes teóricas — da pedagogia libertadora à



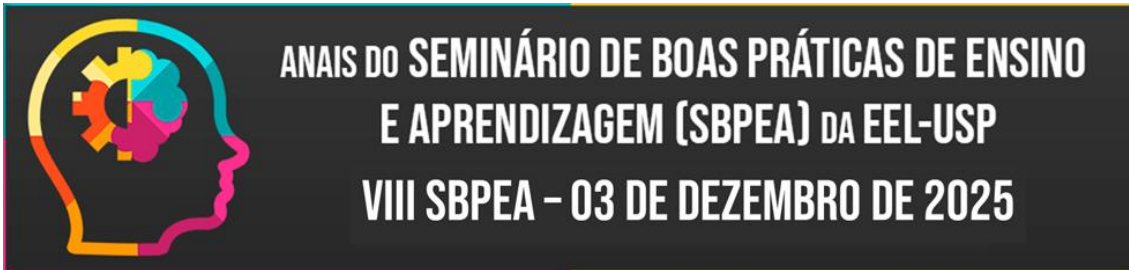
teoria da ação comunicativa, da complexidade epistemológica à aprendizagem baseada em competências —, permitindo construir um panorama denso e multifacetado.

O caráter crítico da revisão foi garantido pela busca de síntese analítica entre perspectivas complementares: Freire e Habermas, por exemplo, ao problematizarem o diálogo e a comunicação; Hattie e Vygotsky, ao evidenciarem a visibilidade e a mediação social da aprendizagem; Morin e Berticelli, ao ampliarem o debate para a complexidade e a dimensão política da escola; Bergmann e Sams, ao traduzirem tais concepções em práticas inovadoras, como a sala de aula invertida.

4. RESULTADOS / RESULTS

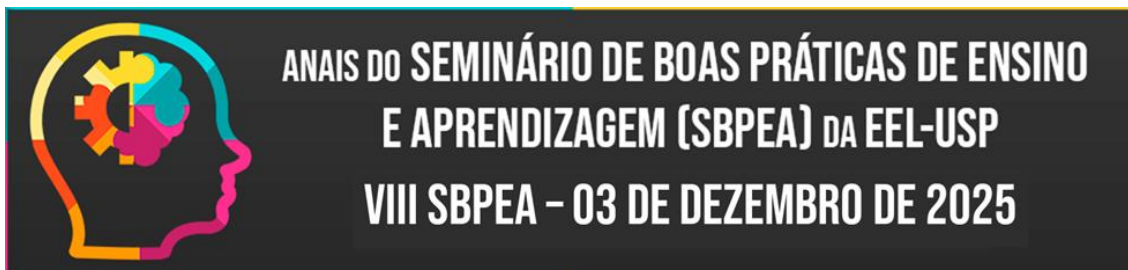
A análise crítica da literatura permitiu identificar que as metodologias ativas não podem ser compreendidas como simples técnicas aplicadas ao contexto escolar, mas como uma mudança de paradigma que desloca a centralidade do ensino para a aprendizagem. Em Freire (1996; 2011), o diálogo aparece como princípio emancipador, condição para que o aluno deixe de ser receptor passivo e se torne sujeito ativo da construção do saber. Essa concepção dialoga com a teoria da ação comunicativa de Habermas (1987), que compreende a educação como processo de entendimento mútuo, e não como imposição de normas externas. Juntos, Freire e Habermas formam o núcleo ético-discursivo das metodologias ativas.

Hattie (2017), ao introduzir o conceito de aprendizagem visível, contribui para a dimensão avaliativa e autorregulatória desse processo. Ao tornar visível tanto o impacto do ensino para os professores quanto os avanços da aprendizagem para os alunos, sua proposta ressoa as ideias freireanas sobre protagonismo estudantil, embora ancorada em bases empíricas e metaanálises. Quando colocado em diálogo com Vygotsky (2003), que ressalta a mediação social e cultural da aprendizagem, percebe-se que a visibilidade proposta por Hattie não se limita a métricas individuais, mas encontra fundamento nas interações que estruturam a vida em sociedade.



Por outro lado, Morin (2000) acrescenta ao debate a noção de complexidade, chamando atenção para o fato de que educar não é reduzir, mas ampliar horizontes em meio às incertezas. Essa visão se articula com Berticelli (2006), ao compreender a escola como política cultural comprometida com a formação de sujeitos críticos e emancipados. Nesse ponto, a aprendizagem visível e as metodologias ativas se consolidam como ferramentas não apenas pedagógicas, mas também sociais e políticas, capazes de produzir sujeitos reflexivos e engajados.

As contribuições práticas de Bergmann e Sams (2012) com a sala de aula invertida materializam, no cotidiano escolar, esse conjunto de reflexões teóricas. Ao inverter a lógica tradicional, os autores criam espaço para que o professor se torne mediador mais próximo e atento, favorecendo a autonomia dos estudantes. Essa prática confirma que metodologias ativas não podem ser dissociadas da afetividade e da criatividade docente, dimensões já ressaltadas por Meirieu (1998) e Abreu e Massetto (1990). Em síntese, os resultados apontam para uma convergência teórica que sustenta a centralidade do professor como mediador dialógico, ético e criativo, ao mesmo tempo em que reafirma o protagonismo estudantil como condição de uma aprendizagem significativa. Mais do que um conjunto de técnicas, as metodologias ativas constituem um paradigma que une diálogo, visibilidade, complexidade e emancipação, configurando-se como resposta viável às demandas educativas do século XXI. Professor Doutor Luís Fernando Ferreira de Araújo, Grazielle Vilar e Jorge Luis da Hora de Jesus desenvolveram com os alunos do segundo ano do Ensino Médio Técnico da Escola Estadual Etec de Taboão da Serra, nas aulas da disciplina “Literatura Brasileira um trabalho com aulas de metodologias ativas e com plano de aula específico que se encaixasse no estilo da aprendizagem personalizada de cada estudante. Com isso, o estudante foi o centro da proposta pedagógica e se tornou o principal agente de seu aprendizado. E para não repetir antigas metodologias que apenas relacionavam à literatura e das escolas literárias. Os professores buscaram a criação de um seminário dentro da sala de aula acerca da Literatura Realista e Naturalista. A leitura mediada fez com que descobrissem como fazer um seminário sobre as escolas literárias realista e naturalista. Os alunos buscaram a criação de um debate dentro da sala de aula e principalmente nos eventos elaborados pelo professor sobre os temas que foram discutidos durante os seminários. Com essa forma de



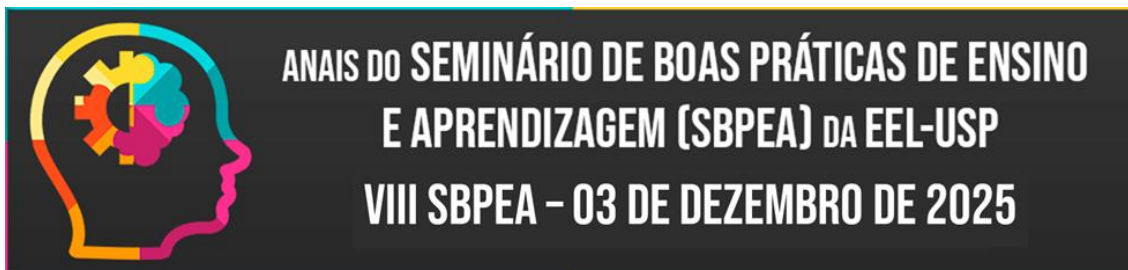
trabalho, os professores recriaram e descobriram um novo caminho para ensinar os alunos a viverem a metodologia ativa para se transformar em sua vida formalmente. Com a proposta de seminários, os alunos faziam suas apresentações e, só ao final, o professor argumentava, com perguntas e comentários, o que funcionou muito bem. Como incentivo pelo desempenho nas atividades, o professor deu uma medalha para cada aluno (símbolo de conquista), no intuito de colocá-los no centro de sua aprendizagem, em que ele é o responsável pelo que apresentou e aprendeu com esse seminário sobre as escolas literárias realista e naturalista. Os alunos experimentaram, com essas aulas, a satisfação de fazer uma análise e reconhecer informações explícitas e implícitas sobre como as aulas revelaram posicionamento e suas leituras do universo sobre o seu meio. Com isso, espera-se conscientizar os alunos de que ser protagonista em sala de aula é fundamental para o desenvolvimento do crescimento intelectual como um todo em suas vidas pessoais e profissionais. Este trabalho pode estabelecer um diálogo entre discurso escolar e não escolar, ou seja, descobriu-se com essas aulas, um grande desafio para professores e alunos.

5. DISCUSSÕES / DISCUSSIONS / DISCUSIONES

A análise sugere que a adoção das metodologias ativas não se limita à aplicação de técnicas inovadoras, mas implica uma mudança paradigmática na concepção de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma transformação que reposiciona o professor como agente de diálogo, mediação e provocação intelectual, capaz de instigar o aluno a assumir papel ativo em seu processo formativo.

Nesse sentido, o professor enfrenta desafios éticos e afetivos, como lidar com as transferências e contratransferências descritas por Meirieu (1998), sem perder de vista os objetivos pedagógicos. A prática educativa, portanto, deve equilibrar racionalidade, emoção e ética, para não se tornar refém nem da vaidade docente nem da passividade discente.

Além disso, a democratização da escola, defendida por Freire (2011), só se concretiza quando o diálogo é efetivamente instaurado como princípio pedagógico. A metodologia ativa, ao favorecer esse diálogo, revela-se como caminho promissor para a superação da educação bancária e para a consolidação de uma escola crítica, reflexiva e conectada à realidade social.



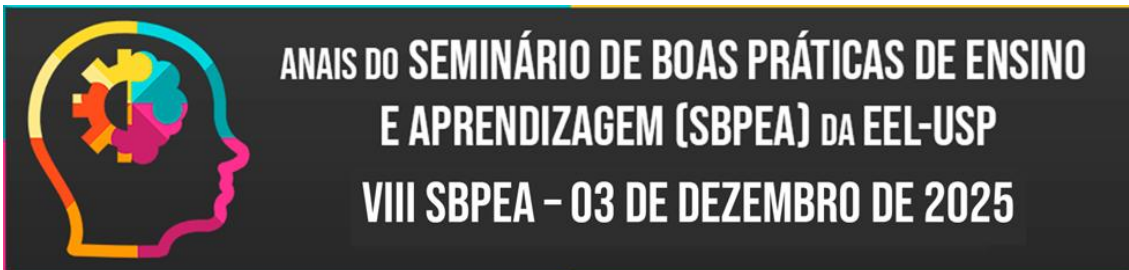
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS / FINAL CONSIDERATIONS / CONSIDERACIONES FINALES

As análises realizadas ao longo deste estudo permitem concluir que as metodologias ativas representam não apenas um conjunto de técnicas pedagógicas inovadoras, mas uma verdadeira mudança de paradigma no processo de ensino-aprendizagem. Ao deslocar o estudante para o centro da prática educativa, essas metodologias possibilitam o desenvolvimento da autonomia, da autorregulação e da criticidade, tornando a aprendizagem mais significativa e conectada às demandas sociais contemporâneas.

Constatou-se que a aprendizagem visível, nos termos de Hattie (2017), só se concretiza quando o diálogo é assumido como princípio pedagógico, como já defendiam Freire (1996; 2011) e Habermas (1987). Nesse sentido, o professor deixa de ser mero transmissor e assume o papel de mediador, facilitador e, sobretudo, provocador intelectual, desafiando o aluno a construir ativamente o conhecimento. Essa mediação não é neutra: implica escolhas éticas, afetivas e políticas que, como assinalam Meirieu (1998) e Berticelli (2006), atravessam a prática pedagógica e precisam ser reconhecidas como parte do processo formativo.

Por outro lado, o estudo também revela que a adoção das metodologias ativas enfrenta desafios concretos. Entre eles, destacam-se a necessidade de formação docente continuada, a criação de ambientes institucionais que valorizem a experimentação pedagógica e a superação da cultura escolar ainda fortemente enraizada em práticas transmissivas. A resistência inicial de alunos e professores diante da mudança, já apontada por Bergmann e Sams (2012) na sala de aula invertida, evidencia que inovar exige coragem, planejamento e tempo para consolidação.

A contribuição deste trabalho está em reafirmar que as metodologias ativas, quando aplicadas de forma crítica e contextualizada, ampliam as possibilidades de emancipação social e cultural da escola. Elas não apenas qualificam o processo de ensino, mas também ressignificam a própria função da educação, ao articular conhecimento, diálogo e complexidade (MORIN, 2000). Trata-se, portanto, de um caminho para consolidar uma prática educativa que não se limita a preparar para o mercado, mas que forma sujeitos capazes de pensar, criar e intervir no mundo.



Por fim, reafirma-se que a educação do século XXI demanda práticas que aliem criatividade, criticidade e compromisso ético. Professores e alunos, em parceria, devem transformar a sala de aula em espaço de experiência ética, estética e transformadora, em que aprender e ensinar não se dissociam, mas se completam. As metodologias ativas, ancoradas na aprendizagem visível, configuram-se como uma via promissora para a construção dessa nova escola que, mais do que transmitir informações, deve formar cidadãos críticos, autônomos e capazes de reinventar o futuro.

REFERÊNCIAS / REFERENCES / REFERENCIAS

ABREU, M.C. & MASSETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores, 1990.

BERGMANN, J. & SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BERTICELLI, I. A. **Epistemologia e educação**: da complexidade, auto-organização e caos. Chapecó: Argos, 2006.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

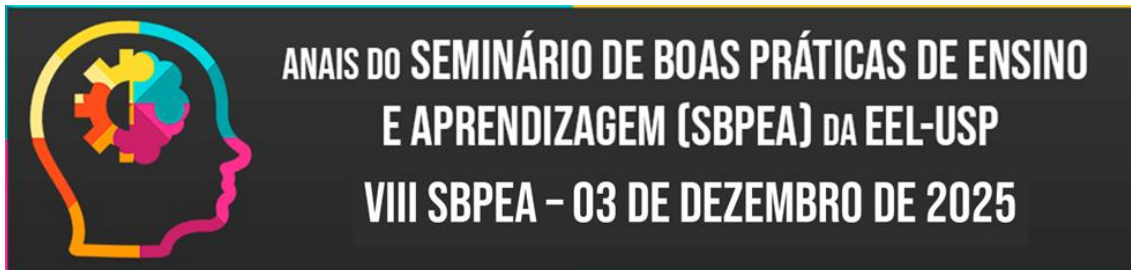
_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa II** – Crítica de la razón funcionalista. Madri: Taurus, 1987.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

MASSETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas-SP: Papirus, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília, Cortez Editora, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997

VEIGA-NETO, A. Foucault & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**. 6. ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003.