

DA TEORIA À PRÁTICA: COMO AS METODOLOGIAS ATIVAS TRANSFORMAM O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO NÍVEL SUPERIOR

Elda Bezerra Roque Nicácio¹

Ariel Vanessa Meira de Lima²

Tania Lilia Araújo Brito³

RESUMO

O ensino tradicional em Administração, centrado em aulas expositivas e memorização, tem sido questionado quanto à sua eficácia na formação de profissionais críticos e preparados para os desafios do mercado. Nesse cenário, as metodologias ativas emergem como uma alternativa inovadora, promovendo aprendizagem baseada em problemas, projetos e experiências práticas, alinhadas às demandas contemporâneas. Assim, este artigo tem como meta principal analisar como as metodologias ativas estão sendo incorporadas no ensino superior em Administração, destacando seus impactos na formação de competências profissionais e na transição entre teoria e prática. O estudo adotou uma abordagem qualitativa e bibliográfica, com revisão de artigos científicos, livros e documentos publicados disponíveis em bases como SciELO, CAPES e Google Acadêmico. Os critérios de seleção incluíram trabalhos que abordassem metodologias como PBL (*Problem-Based Learning*), sala de aula invertida e estudos de caso aplicados à Administração. A análise evidenciou que as metodologias ativas promovem engajamento discente, reduzindo evasão e melhorando a participação; desenvolvem competências práticas, como tomada de decisão, trabalho em equipe e pensamento crítico; exigem adaptação docente, com desafios na formação de professores e na estrutura curricular; aproximam a academia do mercado, através de parcerias com empresas e simulações reais. Portanto, a implementação dessas metodologias representa uma transformação significativa no ensino de Administração, mas requer investimento em capacitação docente e infraestrutura. Apesar dos obstáculos, os benefícios superam as barreiras, reforçando a necessidade de renovação pedagógica na área.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Ensino superior; Administração; Aprendizagem prática.

¹ Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA) – Paraguay, Assunção

² Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA) – Paraguay, Assunção

³ Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA) – Paraguay, Assunção

ABSTRACT

Traditional teaching in Administration, focused on lectures and memorization, has been questioned as to its effectiveness in training critical professionals prepared for the challenges of the market. In this scenario, active methodologies emerge as an innovative alternative, promoting problem-based learning, projects, and practical experiences, aligned with contemporary demands. Thus, this article has as its main goal to analyze how active methodologies are being incorporated into higher education in Administration, highlighting their impacts on the formation of professional competencies and the transition between theory and practice. The study adopted a qualitative and bibliographic approach, with a review of scientific articles, books, and documents published available in databases such as SciELO, CAPES, and Google Scholar. The selection criteria included works that addressed methodologies such as PBL (Problem-Based Learning), flipped classroom and case studies applied to Administration. The analysis showed that active methodologies promote student engagement, reducing dropout and improving participation; develop practical skills, such as decision-making, teamwork and critical thinking; require teacher adaptation, with challenges in teacher training and in the curricular structure; and bring academia closer to the market, through partnerships with companies and real simulations. Therefore, the implementation of these methodologies represents a significant transformation in the teaching of Administration, but requires investment in teacher training and infrastructure. Despite the obstacles, the benefits overcome the barriers, reinforcing the need for pedagogical renewal in the area.

Keywords: Active methodologies; Higher education; Administration; Hands-on learning.

RESUMEN

La enseñanza tradicional en Administración, centrada en conferencias y memorización, ha sido cuestionada en cuanto a su efectividad en la formación de profesionales críticos preparados para los desafíos del mercado. En este escenario, las metodologías activas emergen como una alternativa innovadora, promoviendo aprendizajes basados en problemas, proyectos y experiencias prácticas, alineados con las demandas contemporáneas. Así, este artículo tiene como objetivo principal analizar cómo se están incorporando las metodologías activas a la educación superior en Administración, destacando sus impactos en la formación de competencias profesionales y la transición entre la teoría y la práctica. El estudio adoptó un enfoque cualitativo y bibliográfico, con una revisión de artículos científicos, libros y documentos publicados y disponibles en bases de datos como SciELO, CAPES y Google Scholar. Los criterios de selección incluyeron trabajos que abordaron metodologías como el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), el aula invertida y los estudios de casos aplicados a la Administración. El análisis mostró que las metodologías activas promueven la participación de los estudiantes, reduciendo la deserción escolar y mejorando la participación; desarrollar habilidades prácticas, como la toma de decisiones, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico; requieren la adaptación de los docentes, con desafíos en la formación docente y en la estructura curricular; y acercar la academia al mercado, a través de alianzas con empresas y simulaciones reales. Por lo tanto, la implementación de estas metodologías representa una transformación significativa en la enseñanza de la Administración, pero requiere inversión en formación e infraestructura docente. A pesar de los obstáculos, los beneficios superan las barreras, reforzando la necesidad de renovación pedagógica en el área.

Palabras clave: Metodologías activas; Enseñanza superior; Administración; Aprendizaje práctico.

INTRODUÇÃO

O ensino superior em Administração tem passado por significativas transformações nas últimas décadas, impulsionadas pelas demandas de um mercado de trabalho dinâmico e pela necessidade de formar profissionais com habilidades que vão além do conhecimento teórico tradicional (Berbel, 2011; Bacich; Moran, 2018). Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como uma abordagem pedagógica inovadora, deslocando o foco do professor para o estudante e priorizando a aprendizagem baseada em problemas reais, projetos colaborativos e experiências práticas (Ausubel, 1963; Freire, 1996).

A adoção dessas metodologias no ensino de Administração tem sido amplamente discutida por autores como Dewey (1938), que defendia a aprendizagem pela experiência, e Kolb (1984), com seu modelo de aprendizagem experiencial, além de pesquisadores contemporâneos como Moran (2015) e Valente (2018), que destacam o uso de tecnologias digitais e estratégias como *Problem-Based Learning* (PBL) e sala de aula invertida para potencializar o engajamento discente.

No entanto, apesar dos benefícios reconhecidos, tais como, maior motivação dos alunos, desenvolvimento de competências profissionais e melhor preparo para o mercado, sua implementação ainda enfrenta desafios, como resistência docente, falta de infraestrutura adequada e a necessidade de revisão curricular (Mitre et al., 2008; Zabala, 2010). Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar como as metodologias ativas estão sendo aplicadas no ensino superior em Administração, identificando seus impactos na formação dos estudantes e os principais obstáculos para sua consolidação. Para isso, recorre-se a uma revisão bibliográfica crítica, baseada em autores referenciais e estudos recentes que discutem a eficácia dessas práticas na área.

A relevância deste estudo está em oferecer uma síntese atualizada sobre o tema, contribuindo para a reflexão de gestores educacionais e docentes que buscam modernizar o ensino em Administração, alinhando-o às necessidades do século XXI. Além disso, busca-se fomentar o debate sobre como superar as

barreiras práticas para a adoção dessas metodologias, garantindo uma formação mais crítica, criativa e conectada com a realidade organizacional.

A DICOTÔMICA PARCERIA DA QUALIDADE E DO ENSINO SUPERIOR

As transformações no mercado de trabalho, marcadas pela volatilidade tecnológica e pela complexidade organizacional, demandam profissionais cuja formação transcenda a mera transmissão de conhecimentos técnicos. Nesse cenário, o ensino superior assume uma função estratégica, pois deve articular teoria e prática de modo a desenvolver competências que permitam ao egresso enfrentar desafios dinâmicos (Delors, 2000).

A formação acadêmica, quando alicerçada em bases sólidas, converte-se em um mecanismo capaz de fomentar não apenas habilidades técnicas, mas também visão crítica e capacidade de adaptação, elementos indispensáveis no contexto contemporâneo.

A criação de ambientes pedagógicos inovadores, que integrem recursos tecnológicos e metodologias ativas, configura-se como uma necessidade premente. Docentes precisam dominar ferramentas digitais, mas, sobretudo, devem compreender como utilizá-las para estimular a construção autônoma do conhecimento (MORAN, 2015).

A apropriação crítica desses recursos, longe de ser um fim em si mesma, visa ao desenvolvimento de capacidades cognitivas superiores, como análise, síntese e aplicação contextualizada. Delors (2000) enfatiza que as instituições de ensino superior, diante do crescimento exponencial de informações, precisam priorizar a qualidade na formação docente, pois são elas que garantirão a mediação entre o conhecimento acumulado e as demandas sociais.

A discussão sobre qualidade no ensino superior remonta às décadas finais do século XX, quando autores como Groot (1983) e Ball (1985) buscaram definir parâmetros para avaliar a eficiência institucional. Enquanto Groot (1983) associou qualidade ao cumprimento de objetivos pré-estabelecidos, Ball (1985) vinculou-a à adequação a propósitos específicos.

Posteriormente, Harvey e Green (1993) ampliaram o debate, propondo cinco dimensões de qualidade: excelência, perfeição, adequação a fins, relação custo-benefício e transformação. As perspectivas evidenciam que a qualidade

não pode ser reduzida a métricas quantitativas, mas deve incorporar impactos sociais e pedagógicos.

Bertolin (2007) avança nessa discussão ao defender que a qualidade na educação superior no século XXI deve ser entendida como um fator de competitividade sustentável. Para o autor, instituições que aliam excelência acadêmica a compromissos sociais contribuem para a coesão societal e o desenvolvimento econômico equilibrado. A visão ressalta a importância de políticas educacionais que equilibrem exigências de mercado e responsabilidade social, evitando reducionismos utilitaristas.

A integração entre inovação pedagógica e qualidade institucional revela-se, portanto, como um caminho indispensável para formar profissionais aptos a lidar com a complexidade do mundo atual. Se, por um lado, as universidades precisam modernizar estruturas e métodos, por outro, devem preservar seu papel como espaços de reflexão crítica e produção de conhecimento relevante (Delors, 2000). A dualidade, longe de ser contraditória, reforça a necessidade de modelos educacionais que conciliem tradição e ruptura, preparando indivíduos não apenas para o exercício profissional, mas para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis.

A concepção de qualidade no ensino superior, conforme Morosini (2009), apresenta-se como um fenômeno multifacetado que pode ser analisado sob três perspectivas distintas. A primeira delas, denominada **qualidade isomórfica**, compreende um ciclo contínuo que abrange planejamento, execução, avaliação e aprimoramento, onde a avaliação assume caráter central ao incorporar dimensões financeiras, de credenciamento institucional e de programas acadêmicos, as quais convergem para a formação de padrões multidimensionais que englobam competências pessoais, habilidades cognitivas e processos metacognitivos.

A segunda abordagem, **qualidade da especificidade**, enfatiza a necessidade de adaptação às particularidades contextuais, destacando como a internacionalização dos sistemas educacionais pode superar modelos ultrapassados mediante a adoção de princípios integradores (Morosini, 2009). A perspectiva ressalta que a excelência acadêmica não se constrói através de modelos rígidos, mas mediante a valorização das singularidades institucionais e culturais.

Por fim, a **qualidade da equidade** pressupõe que políticas públicas educacionais devem articular nove eixos fundamentais, desde diversidade até inovação pedagógica, para garantir que diferenças sociais não se convertam em desigualdades educacionais (Morosini, 2009). A visão demonstra que a efetividade do ensino superior não decorre exclusivamente de variáveis demográficas, mas sim da capacidade das instituições em desenvolver processos pedagógicos que assegurem aprendizagem significativa e inclusiva.

METODOLOGIAS ATIVAS NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

No âmbito do ensino superior, a relação pedagógica entre docente e discente configura-se como uma dinâmica interdependente, na qual ambos assumem funções complementares na construção do conhecimento. Enquanto o professor atua como mediador do processo educativo, cabendo-lhe orientar a trajetória formativa, o aluno precisa engajar-se ativamente, assumindo uma postura investigativa que ultrapasse a mera recepção passiva de informações (Bastos, 2006).

A reciprocidade exige, por parte do educador, a adoção de estratégias que estimulem a autonomia intelectual, e, por parte do estudante, a disposição para enfrentar desafios cognitivos com iniciativa e criticidade.

Bastos (2006) conceitua as metodologias ativas como abordagens que privilegiam a interação, a análise crítica e a tomada de decisões coletivas ou individuais, visando à resolução de problemas contextualizados. As práticas, ao transformarem situações reais ou simuladas em objetos de estudo, permitem que o discente desenvolva habilidades complexas, desde a identificação de questões até a proposição de soluções criativas, sempre considerando variáveis psicossociais e profissionais.

Bonwell e Eison (1991) complementam essa perspectiva ao enumerar técnicas como debates, estudos de caso, aprendizagem baseada em projetos e construção colaborativa de mapas conceituais, as quais, quando bem articuladas, potencializam a capacidade de síntese e aplicação do conhecimento.

Para implementar tais estratégias com êxito, o docente precisa revisar constantemente suas práticas pedagógicas, adaptando-as às necessidades

discentes e aos contextos educativos. A efetividade dessas metodologias depende da seleção adequada de técnicas e da criação de ambientes que favoreçam a experimentação, o diálogo e a reflexão sistemática sobre os processos de ensino e aprendizagem.

ADMINISTRAÇÃO E METODOLOGIAS ATIVAS

Embora as instituições de ensino superior reconheçam a importância da qualidade docente para a formação de profissionais competentes, a complexidade desse processo exige uma reflexão aprofundada sobre as múltiplas dimensões envolvidas.

O professor, ao atuar como mediador do conhecimento, precisa transcender a mera transmissão de conteúdos, assumindo um papel que integre domínio teórico, habilidades pedagógicas e capacidade de adaptação às demandas do mercado (Abrileri, 2011). Nesse sentido, a docência no ensino superior não se limita à reprodução de saberes, mas demanda uma postura reflexiva que estimule a construção autônoma do conhecimento por parte dos discentes.

A formação do administrador, em particular, requer um equilíbrio delicado entre competências técnicas e habilidades socioemocionais. Conforme Abrileri (2011), o profissional contemporâneo deve reunir desde capacidades específicas até familiaridade com tecnologias e idiomas, passando por valores éticos e maturidade interpessoal.

Os requisitos evidenciam que a excelência na formação administrativa não decorre exclusivamente de conhecimentos teóricos, mas da capacidade de aplicá-los em contextos dinâmicos e imprevisíveis. Hipólito (2001) complementa essa perspectiva ao destacar que o verdadeiro diferencial profissional reside na habilidade de transformar conhecimentos em resultados tangíveis, agregando valor às organizações e à sociedade.

Nesse cenário, metodologias ativas como o **portfólio** e a **ação comunitária** emergem como ferramentas estratégicas para potencializar a aprendizagem. O portfólio, conforme Sá-Chaves (2000 apud Rezende, 2010), configura-se como um instrumento que favorece a reflexão crítica, permitindo ao aluno acompanhar sua própria evolução e identificar lacunas em seu

desenvolvimento. Ao documentar processos, erros e acertos, o estudante torna-se consciente de seu percurso formativo, assumindo maior responsabilidade sobre sua aprendizagem. Paralelamente, a ação comunitária estimula a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, promovendo uma articulação entre teoria e realidade social.

A implementação dessas estratégias, contudo, exige dos docentes uma revisão constante de suas práticas pedagógicas. O professor deve atuar não como detentor exclusivo do saber, mas como facilitador de experiências que desafiem os alunos a pensar criticamente e resolver problemas complexos.

Rezende (2010) ressalta que o uso do portfólio, por exemplo, só alcança seu potencial máximo quando acompanhado de feedbacks contínuos e diálogos reflexivos entre educador e educando. Essa interação, longe de ser unilateral, fortalece a corresponsabilidade no processo educativo, criando vínculos mais significativos entre os atores envolvidos.

Assim sendo, a qualidade na formação do administrador depende de uma abordagem integrada que combine excelência acadêmica, inovação metodológica e compromisso social. As instituições de ensino superior, ao adotarem práticas que valorizem a autonomia discente e a aplicação contextualizada do conhecimento, contribuem para a formação de profissionais tecnicamente competentes, éticos e adaptáveis às constantes transformações do mundo contemporâneo.

Ao considerar a complexidade do processo educativo no ensino superior, percebe-se que a utilização do portfólio transcende sua função meramente avaliativa, assumindo um caráter transformador na relação entre docente e discente.

Hypóllito (1999) enfatiza que a efetividade desse instrumento depende diretamente da capacidade reflexiva do professor, que, ao analisar criticamente suas práticas pedagógicas, consegue identificar lacunas e promover ajustes necessários para potencializar a aprendizagem. Zeichner (1993) complementa essa perspectiva ao afirmar que a ausência de reflexão conduz à estagnação profissional, perpetuando erros e limitando o desenvolvimento tanto do educador quanto do educando.

O portfólio, conforme Rezende (2010), configura-se como um artefato dinâmico que registra não apenas conquistas, mas também dúvidas e desafios

enfrentados pelo aluno ao longo de seu percurso acadêmico. Ao revisar seus trabalhos e reflexões, o estudante desenvolve autonomia intelectual, tornando-se capaz de identificar pontos de melhoria e traçar estratégias para superá-los. A prática, longe de ser individualista, fortalece a colaboração entre pares, pois a troca de feedbacks e a discussão coletiva sobre as produções enriquecem o processo de metaavaliação, rompendo com modelos tradicionais centrados em mensurações quantitativas.

Paralelamente, a prática comunitária emerge como uma estratégia pedagógica que vincula teoria e realidade social, estimulando nos alunos o exercício da cidadania e o respeito à diversidade cultural. Sabbag (2007) destaca que ações coletivas, quando bem planejadas, desenvolvem habilidades cognitivas e socioemocionais essenciais, como criatividade, análise crítica e capacidade de síntese.

Ao participar de projetos que beneficiam comunidades específicas, os graduandos aprendem a aplicar conhecimentos acadêmicos em contextos reais, contribuindo para a solução de problemas concretos enquanto ampliam sua visão de mundo.

Delors (2000) reforça a importância de uma educação que valorize o pluralismo e a cooperação, preparando indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade. O autor argumenta que as instituições de ensino devem promover experiências que desafiem os alunos a pensar além de paradigmas estabelecidos, incentivando a construção de projetos sociais com significado coletivo.

Nesse sentido, tanto o portfólio quanto a prática comunitária alinham-se aos princípios de uma formação integral, que combina excelência técnica com responsabilidade ética e compromisso humano.

Deste modo, a integração dessas metodologias no ensino superior brasileiro representa um avanço significativo em direção a um modelo educacional mais reflexivo e inclusivo. Ao adotarem práticas que privilegiam a **autoavaliação contínua** e o **engajamento social**, as instituições formam profissionais competentes em suas áreas específicas e conscientes de seu papel na transformação da sociedade.

Ao analisar a prática comunitária no contexto educacional, constata-se que essa abordagem transcende os limites da aprendizagem individual,

promovendo a construção coletiva de saberes que integram dimensões cognitivas e experienciais.

Diferentemente de métodos tradicionais centrados exclusivamente no desenvolvimento intelectual, essa modalidade de ensino-aprendizagem valoriza a ação corporal e a interação social, criando espaços onde os participantes, ao vivenciarem situações reais, sintetizam conhecimentos teóricos com experiências concretas (Demo, 2000). Tal processo não apenas amplia o repertório dos envolvidos, mas também estimula a criação de novas perspectivas, transformando informações em ações que contribuem para o bem-estar coletivo.

Demo (2000) ressalta que a verdadeira cidadania exige mais do que a assimilação passiva de conteúdos, demandando habilidades reflexivas e capacidade de intervenção inovadora nos contextos sociais. Nesse sentido, a prática comunitária configura-se como uma proposta pedagógica interdisciplinar que, ao fomentar o trabalho em grupo e a troca de experiências, desenvolve nos participantes competências essenciais para o exercício profissional e cívico.

Entre seus múltiplos benefícios, destacam-se o estímulo à responsabilidade social, a compreensão da realidade local e a preservação da coesão comunitária, elementos que, articulados, fortalecem tanto a formação acadêmica quanto o compromisso ético dos futuros profissionais.

Senge (2009) complementa essa discussão ao abordar a aprendizagem em equipe como um fenômeno complexo que exige coordenação, confiança mútua e reflexão coletiva. Quando grupos diversos se unem em torno de objetivos comuns, superam limitações individuais, potencializando a criatividade e a eficiência das ações desenvolvidas.

O autor enfatiza que o sucesso dessas iniciativas depende da capacidade dos membros em alinhar esforços, mantendo-se atentos às contribuições dos pares enquanto disseminam conhecimentos para além de seus círculos imediatos. A dinâmica, ao valorizar a diversidade de pensamentos, cria ambientes propícios para inovações que impactam positivamente a sociedade.

Freire (1996) reforça a importância de educadores e educandos assumirem posturas ativas e questionadoras diante da realidade. Para o autor, **a prática comunitária só alcança seu potencial transformador** quando os participantes, humildes e persistentes, engajam-se na decifração crítica do

mundo, convertendo saberes tácitos em ações explícitas. A perspectiva alinha-se à ideia de que o conhecimento, longe de ser estático, deve servir como ferramenta para a emancipação humana, orientando práticas profissionais pautadas na ética e na justiça social.

Portanto, a integração entre portfólios reflexivos e práticas comunitárias representa uma mudança paradigmática na educação superior. Ao unirem avaliação contínua e engajamento social, essas estratégias formam profissionais tecnicamente competentes e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais equitativa e colaborativa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta análise, evidencia-se que a integração entre metodologias ativas, como o portfólio reflexivo e a prática comunitária, configura-se como um paradigma transformador no ensino superior contemporâneo. Conforme demonstrado ao longo do estudo, as estratégias potencializam a construção do conhecimento e redimensionam o papel do educador e do educando, estabelecendo relações dialógicas que transcendem os limites da sala de aula tradicional.

A experiência com o portfólio, conforme discutido por Rezende (2010) e Hypóllito (1999), revela-se como um instrumento catalisador de autonomia intelectual, permitindo que os discentes acompanhem seu desenvolvimento acadêmico de **forma crítica e autorreflexiva**. Ao documentar processos, erros e conquistas, os estudantes tornam-se protagonistas de sua própria formação, desenvolvendo competências essenciais para o mundo profissional, onde a capacidade de autoavaliação e adaptação mostra-se indispensável.

Paralelamente, a prática comunitária, analisada sob a ótica de Demo (2000) e Freire (1996), emerge como um eixo fundamental para a formação cidadã. Ao vincular teoria e prática social, essa abordagem estimula nos graduandos uma postura ética e intervencionista, preparando-os para os complexos desafios da sociedade contemporânea. Como destacado, projetos que envolvem ações coletivas consolidam aprendizagens técnicas e desenvolvem habilidades socioemocionais e uma consciência crítica sobre o papel transformador do profissional em sua comunidade.

Os estudos de Senge (2009) complementam essa perspectiva ao demonstrar como o trabalho em equipe, quando bem orientado, pode gerar soluções inovadoras para problemas sociais complexos. A aprendizagem colaborativa, nesse contexto, deixa de ser um mero recurso pedagógico para tornar-se uma competência profissional indispensável, especialmente em áreas que demandam constante interação e capacidade de mediação de conflitos.

Por conseguinte, a articulação entre essas metodologias aponta para um modelo educacional mais humanizado e contextualizado, que prepara os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida em sociedade. As instituições de ensino superior, ao adotarem as práticas, assumem um compromisso com a formação integral dos indivíduos, formando profissionais tecnicamente competentes, socialmente responsáveis e capazes de aprender continuamente.

Portanto, como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se investigar os impactos de longo prazo dessas metodologias na trajetória profissional dos egressos, bem como analisar estratégias para sua implementação em diferentes áreas do conhecimento. O presente estudo, ao reunir e discutir essas perspectivas, espera contribuir para o debate sobre a reinvenção necessária do ensino superior frente aos desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRILERI, P. **Formação do administrador**: competências e desafios. São Paulo: Atlas, 2011.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune & Stratton, 1963.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas de aprendizagem**: fundamentos e aplicações. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning**: creating excitement in the classroom. Washington: ASHE, 1991.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.

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

GROOT, R. **Quality in higher education**: concepts and definitions. Higher Education, v. 12, n. 5, p. 541-559, 1983.

HARVEY, L.; GREEN, D. **Defining quality**. Assessment & Evaluation in Higher Education, v. 18, n. 1, p. 9-34, 1993.

HIPÓLITO, J. A. M. **Gestão por competências: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

HYPÓLLITO, A. M. **Portfólio como estratégia de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KOLB, D. A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. **Englewood Cliffs**: Prentice Hall, 1984.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. São Paulo: CAED-UFMG, 2015. v. 2, p. 15-33.

MOROSINI, M. C. **Qualidade na educação superior: tendências e desafios**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 166-175, 2009.

BERTOLIN, J. C. G. **A qualidade da educação superior no século XXI**. Ensaio:

Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 311-326, 2007.

REZENDE, A. L. G. **Portfólio reflexivo no ensino superior**: estratégias e possibilidades. Belo Horizonte: PUC Minas, 2010.

SABBAG, P. Y. **Metodologias ativas: da teoria à prática**. São Paulo: Saraiva, 2007.

SÁ-CHAVES, I. **Os portfólios reflexivos** (re)configuram os modos de pensar e de aprender. In: REZENDE, A. L. G. (org.). **Portfólio reflexivo no ensino superior**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2010. p. 9-25.

SENGE, P. **A quinta disciplina**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2009

VALENTE, J. A. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 57, p. 21-43, 2018.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.