

Artigo Científico

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA APLICADA À DISCIPLINA DE GESTÃO DE COOPERATIVAS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Alberto Abadia dos Santos Neto¹

¹ Universidade de Brasília (UnB) / Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional (PPGDSCI), Brasília-DF / Brasil

Resumo

Este artigo analisa o potencial das metodologias ativas no ensino superior como estratégia para fortalecer o engajamento discente e contribuir para a permanência estudantil. O objetivo do estudo é examinar, a partir de um estudo de caso, os resultados de uma experiência pedagógica desenvolvida na disciplina Gestão de Cooperativas, ofertada na Universidade de Brasília, buscando compreender como diferentes estratégias didáticas podem favorecer processos de aprendizagem mais participativos e significativos. A justificativa do trabalho está associada aos desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior em relação à evasão e às dificuldades de integração acadêmica dos estudantes, frequentemente relacionadas a práticas pedagógicas pouco interativas. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa estruturada em três etapas: revisão de literatura sobre metodologias ativas, permanência estudantil e afiliação acadêmica; planejamento pedagógico da disciplina; e análise da experiência prática desenvolvida ao longo do semestre. Entre os métodos utilizados destacam-se aula expositiva, sala de aula invertida, *Problem-Based Learning* (PBL), *Team-Based Learning* (TBL), rodas de conversa, entrevistas com representantes de cooperativas e visita técnica a uma central cooperativista. Os resultados indicam elevado engajamento discente, desenvolvimento de competências analíticas e maior capacidade de articulação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Permanência estudantil. Ensino superior.

Active learning methodologies in higher education and student retention: analysis of a pedagogical experience applied to the Cooperative Management course at the University of Brasília

This article analyzes the potential of active learning methodologies in higher education as a strategy to strengthen student engagement and contribute to student retention. The objective of the study is to examine, based on a case study, the results of a pedagogical experience developed in the Cooperative Management course offered at the University of Brasília, seeking to understand how different teaching strategies may foster more participatory and meaningful learning processes. The justification of this study is associated with the challenges faced by higher education institutions regarding student dropout and difficulties related to students' academic integration, which are often linked to low-interaction pedagogical practices. Methodologically, the research adopts a qualitative approach structured in three stages: a literature review on active learning methodologies, student retention, and academic affiliation; pedagogical planning of the course; and analysis of the practical experience developed throughout the semester. The methods employed included lectures, flipped classroom, Problem-Based Learning (PBL), Team-Based Learning (TBL), discussion circles, interviews with cooperative representatives, and a technical visit to a cooperative federation. The results indicate high levels of student engagement, development of analytical competencies, and an increased ability to articulate theoretical knowledge with practical experiences.

Keywords: Active learning methodologies. Student retention. Higher education.

Metodologías activas en la educación superior y permanencia estudiantil: análisis de una experiencia pedagógica aplicada a la asignatura de Gestión de Cooperativas de la Universidad de Brasilia

Este artículo analiza el potencial de las metodologías activas en la educación superior como estrategia para fortalecer el compromiso estudiantil y contribuir a la permanencia académica. El objetivo del estudio es examinar, a partir de un estudio de caso, los resultados de una experiencia pedagógica desarrollada en la asignatura Gestión de Cooperativas, impartida en la Universidad de Brasilia, con el propósito de comprender cómo diferentes estrategias didácticas pueden favorecer procesos de aprendizaje más participativos y significativos. La justificación del estudio se relaciona con los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior respecto a la deserción estudiantil y a las dificultades de integración académica de los estudiantes, frecuentemente vinculadas a prácticas pedagógicas poco interactivas. Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque cualitativo estructurado en tres etapas: revisión de literatura sobre metodologías activas, permanencia estudiantil y afiliación académica; planificación pedagógica de la asignatura; y análisis de la experiencia práctica desarrollada durante el semestre. Entre los métodos utilizados se destacan la clase expositiva, el aula invertida, el *Problem-Based Learning* (PBL), el *Team-Based Learning* (TBL), las ruedas de conversación, entrevistas con representantes de cooperativas y una visita técnica a una central cooperativa. Los resultados indican alto nivel de compromiso estudiantil, desarrollo de competencias analíticas y mayor capacidad de articulación entre teoría y práctica.

Palabras clave: Metodologías activas. Permanencia estudiantil. Educación superior.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21936708>

ISSN: 2359-6252

Editor-chefe: Vinicius de Souza Moreira

Editora-adjunta: Letícia Lima Milani Rodrigues

Artigo submetido em 09 de março de 2026 e aceito para publicação em 29 de julho de 2026



1 INTRODUÇÃO

A expansão do acesso à educação superior no Brasil nas últimas décadas tem sido acompanhada por um desafio igualmente relevante: a permanência dos estudantes ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Embora políticas públicas tenham contribuído para ampliar o ingresso nas universidades, os índices de evasão permanecem elevados, configurando um problema educacional, institucional e social. Conforme destaca Oliveira (2024), a evasão universitária representa um desafio significativo para as instituições de ensino superior, impactando tanto a eficiência na utilização dos recursos públicos quanto a qualidade da formação oferecida.

Diversos fatores contribuem para a evasão no ensino superior. Entre eles, destacam-se questões socioeconômicas, dificuldades acadêmicas, problemas pessoais e psicológicos, além de limitações institucionais relacionadas à estrutura de apoio e à organização pedagógica dos cursos (Oliveira, 2024). Estudos também indicam que práticas didático-pedagógicas pouco interativas e centradas exclusivamente na exposição docente podem dificultar o engajamento dos estudantes e contribuir para processos de retenção e abandono dos cursos.

Nesse contexto, cresce o interesse acadêmico e institucional por estratégias pedagógicas capazes de fortalecer o engajamento discente e promover experiências de aprendizagem mais significativas. As metodologias ativas de ensino têm sido apontadas como uma das principais alternativas para responder a esse desafio. Ao deslocarem o estudante da posição passiva para a condição de protagonista da aprendizagem, tais metodologias favorecem a construção do conhecimento por meio da resolução de problemas, da colaboração e da reflexão crítica.

Este artigo apresenta e analisa uma experiência pedagógica desenvolvida na disciplina Gestão de Cooperativas, ofertada no segundo semestre de 2025 na Universidade de Brasília. A disciplina foi estruturada com base em metodologias ativas, especialmente *Problem Based Learning* (PBL) e *Team Based Learning* (TBL), articuladas à discussão teórica sobre cooperativismo, ação coletiva e capital social. A proposta também incluiu interação direta com organizações cooperativas, aproximando a formação acadêmica da realidade do setor.

Sendo assim, o objetivo do artigo é analisar como a utilização de metodologias ativas pode contribuir para o engajamento discente e para a construção de experiências formativas mais significativas no ensino superior, dialogando com o debate sobre permanência estudantil e inovação pedagógica.

O presente estudo de caso possibilitou descrever como diferentes metodologias ativas podem ser articuladas no ensino superior para favorecer experiências de aprendizagem mais participativas e contextualizadas. Os resultados indicam que a combinação de PBL, TBL e sala de aula invertida favoreceu o engajamento discente, a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento da capacidade de aplicar conhecimentos teóricos à análise de situações concretas da gestão de cooperativas.

Este artigo está estruturado em cinco seções, além desta introdução. Na primeira seção é apresentada a revisão de literatura, abordando os debates sobre metodologias ativas no ensino superior, a contribuição da Taxonomia de Bloom para o planejamento pedagógico e as discussões sobre permanência estudantil e afiliação acadêmica. A segunda seção descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Na terceira seção são apresentados e discutidos os resultados da experiência pedagógica desenvolvida na disciplina Gestão de Cooperativas. Por fim, a quarta seção reúne as conclusões do estudo, destacando suas principais contribuições, limitações e possíveis caminhos para pesquisas futuras sobre inovação pedagógica no ensino superior.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Metodologias ativas e inovação pedagógica no ensino superior: da taxonomia de Bloom a sala de aula invertida

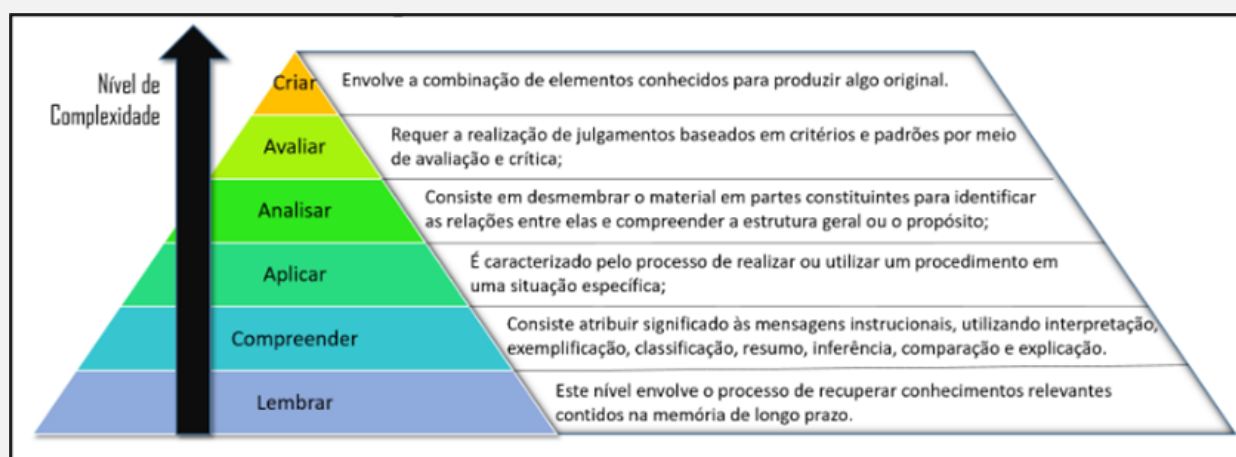
Nos últimos anos, metodologias ativas têm ganhado destaque no debate educacional como estratégias capazes de promover maior engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. Segundo Santos e Amorim (2020), essas metodologias vêm adquirindo crescente relevância no ensino superior, sobretudo em áreas que enfrentam desafios relacionados à retenção e ao desempenho acadêmico.

Diferentemente do modelo tradicional, centrado na transmissão de conteúdos pelo professor, as metodologias ativas buscam promover maior participação discente no processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o estudante assume papel ativo na aprendizagem, participando da resolução de problemas, de discussões colaborativas e de atividades que demandam reflexão crítica.

A adoção dessas metodologias implica também uma redefinição do papel do docente, que passa a atuar como mediador do processo de aprendizagem. Essa abordagem contribui para a construção de ambientes pedagógicos mais interativos e participativos, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e profissionais.

Nesse contexto, a Taxonomia de Bloom (figura 1) constitui uma importante referência teórica para o planejamento de estratégias pedagógicas, centradas em metodologias ativas, no ensino superior. De acordo com Santos e Amorim (2020), essa taxonomia oferece um modelo estruturado para organizar objetivos educacionais a partir de níveis crescentes de complexidade cognitiva.

Figura 1 – Níveis de complexidade da Taxonomia de Bloom



Fonte: Bloom (1956), com adaptações por Ribeiro e Sabbatine (2025).

Tal taxonomia organiza o processo de aprendizagem em diferentes níveis hierárquicos, nos quais cada etapa pressupõe o domínio das habilidades anteriores. Esse modelo permite ao docente planejar atividades que favoreçam não apenas a memorização de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências analíticas e avaliativas (Bloom et al., 1956).

Bloom et al. (1956) destacaram uma crítica importante relacionada à formulação excessivamente ampla e imprecisa dos objetivos educacionais. Segundo os autores, muitos objetivos de aprendizagem são descritos de maneira tão geral que se tornam pouco úteis tanto para orientar o planejamento das atividades de ensino quanto para definir estratégias de avaliação. Quando os objetivos são formulados em termos amplos, como “compreender ideias”, “desenvolver habilidades” ou “adquirir conhecimentos para a vida”, torna-se difícil identificar quais experiências de aprendizagem devem ser propostas e quais evidências avaliativas poderiam demonstrar se o estudante realmente desenvolveu as competências esperadas.

Ou seja, a eficácia da Taxonomia de Bloom depende diretamente da maneira como os objetivos educacionais são formulados. Para que a taxonomia possa cumprir sua função de classificar e orientar o desenvolvimento das competências cognitivas, os objetivos precisam ser descritos de forma mais específica, observável e vinculada a comportamentos de aprendizagem claramente identificáveis.

Somente quando os objetivos são definidos de maneira precisa é possível classificá-los adequadamente nas diferentes categorias da taxonomia e, a partir disso, alinhar o planejamento curricular, as estratégias de ensino e os instrumentos de avaliação. Dessa forma, a clareza na redação dos objetivos de aprendizagem constitui uma condição fundamental para a aplicação efetiva da taxonomia no planejamento educacional (Bloom et al., 1956).

Sendo assim, a utilização de metodologias ativas pode contribuir para explorar níveis mais elevados da taxonomia, especialmente aqueles relacionados à aplicação, análise e avaliação do conhecimento. Ao envolver os estudantes em atividades problematizadoras e colaborativas, essas metodologias podem favorecer o desenvolvimento de aspectos cognitivos mais complexas.

Além do domínio cognitivo, a taxonomia também contempla dimensões afetivas e psicomotoras da aprendizagem, reforçando a importância de estratégias pedagógicas que integrem diferentes formas de engajamento dos estudantes no processo educativo.

De acordo com Ribeiro e Sabbatine (2025), essa estrutura conceitual tem sido amplamente utilizada na educação superior para orientar a construção de atividades que favoreçam níveis mais elevados de aprendizagem, sobretudo quando articulada a metodologias ativas que incentivam a participação, a reflexão e a resolução de problemas por parte dos estudantes.

Entre as metodologias ativas que têm sido amplamente discutidas na literatura educacional, destaca-se o modelo de sala de aula invertida. Essa abordagem propõe a reorganização do tempo pedagógico, deslocando o momento de exposição do conteúdo para atividades realizadas previamente pelos estudantes, enquanto o tempo presencial é dedicado à discussão, aplicação e aprofundamento dos temas.

Esse modelo contribui para fortalecer a autonomia discente e ampliar as possibilidades de interação em sala de aula. Ao chegarem ao encontro presencial já familiarizados com os conteúdos básicos, os estudantes podem dedicar maior tempo à resolução de problemas, à análise de situações práticas e ao desenvolvimento de atividades colaborativas.

A literatura indica que essa reorganização pedagógica pode contribuir para aumentar o engajamento dos estudantes e favorecer experiências de aprendizagem mais profundas, especialmente quando articulada a outras metodologias ativas.

Para Paixão (2025) os modelos de sala de aula invertida têm ganhado destaque no debate educacional por proporem inovações no processo de ensino-aprendizagem. Essas abordagens valorizam a ampliação da participação discente durante as aulas, além disso, quando articuladas às tecnologias da informação e comunicação, essas metodologias tendem a ampliar o engajamento dos estudantes, antes, durante e após o horário específico de cada aula.

No que se refere ao uso das tecnologias educacionais, a literatura enfatiza que sua simples incorporação não garante melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Marques *et al.* (2021), apontam que a integração entre tecnologias digitais e metodologias ativas apresenta maior potencial educativo quando orientada por objetivos pedagógicos claros e por currículos centrados no estudante. Ou seja, a tecnologia deve ser compreendida como instrumento de apoio ao ensino, e não como finalidade em si mesma.

As bases conceituais das metodologias ativas encontram respaldo em importantes correntes da pedagogia do século XX, especialmente nas contribuições de John Dewey, Jean Piaget e Lev Vygotsky. Dewey, um dos principais representantes da educação progressiva, defendia que o processo educativo deveria estar fundamentado na experiência e na participação ativa dos estudantes. Em sua obra *Experience and Education* (1938), o autor critica o modelo tradicional de ensino centrado na transmissão de conteúdos e argumenta que a aprendizagem se torna mais significativa quando o estudante se envolve em situações investigativas e na resolução de problemas relacionados à realidade (Pardjono, 2002).

Complementarmente, Piaget e Vygotsky ampliaram a compreensão sobre os processos de construção do conhecimento. Em seus estudos, no início da segunda metade do século XX, Piaget destacou que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio dos processos de assimilação e acomodação, nos quais o indivíduo reorganiza suas estruturas mentais ao interagir com o ambiente. Já Vygotsky, no fim deste mesmo século, enfatizou a dimensão social da aprendizagem,

argumentando que o desenvolvimento intelectual é mediado pelas interações sociais e pelo contexto cultural, especialmente por meio da chamada zona de desenvolvimento proximal. Em conjunto, essas contribuições teóricas sustentam a ideia de que o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído ativamente pelo estudante em interação com o meio e com outros sujeitos, princípio que fundamenta as abordagens contemporâneas de aprendizagem ativa (Pardjono, 2002).

Assim, a aprendizagem, sobretudo no mundo contemporâneo, ocorre de maneira cada vez mais interativa e mediada por práticas pedagógicas que reforçam a centralidade dos métodos de ensino nos estudantes e menos na capacidade docente de centrar-se apenas em seus conhecimentos científicos previamente adquiridos. Esse entendimento ajuda a reforçar a necessidade de superação da lógica passiva de recepção de conteúdos, característica dos modelos tradicionais de ensino.

2.2. Permanência estudantil, afiliação acadêmica e evasão no ensino superior

A evasão universitária constitui um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior. Conforme destaca por Oliveira (2024), esse fenômeno possui caráter multifatorial, sendo influenciado por fatores financeiros, acadêmicos, institucionais e pessoais.

Entre os elementos associados à permanência estudantil, destaca-se o conceito de afiliação acadêmica, desenvolvido por Coulon (2017). Segundo essa perspectiva, o ingresso na universidade representa um processo de adaptação a novos códigos institucionais, rotinas e práticas acadêmicas. A capacidade do estudante de integrar-se a esse novo ambiente exerce influência significativa sobre sua trajetória acadêmica.

Por afiliação – conceito que utilizei pela primeira vez em um artigo de 1985 (Coulon, 1985) –, designo, então, o processo pelo qual alguém adquire um estatuto social novo. Os estudantes que não conseguem se afiliar fracassam: o ingresso na universidade é em vão se não se faz acompanhar do processo de afiliação ao mundo intelectual em que entraram, frequentemente, sem saber verdadeiramente que estavam entrando (Coulon, 2017, p.1247).

A teoria da afiliação acadêmica constitui uma importante contribuição para compreender os processos de adaptação dos estudantes ao ensino superior. Para o autor, o ingresso na universidade não se resume ao acesso formal a uma instituição, mas implica a necessidade de aprender um novo conjunto de códigos, práticas e rotinas próprias do universo acadêmico (Rocha e Gonçalves, 2015).

Nesse sentido, a entrada no ensino superior representa um processo de socialização institucional no qual o estudante precisa compreender as regras implícitas que estruturam a vida universitária, tais como formas de estudo, modos de interação com docentes e colegas e expectativas acadêmicas relacionadas à autonomia e à organização do tempo de aprendizagem. Ao longo desse processo estudante se torna cada vez mais afiliado ao sistema do ensino superior. “Ser afiliado é ter adquirido a fluência que se funda na atualização dos códigos que transformam as instruções do trabalho universitário em evidências intelectuais” (Coulon, 2017, p.1247).

Conforme apontam Rocha e Gonçalves (2015), Coulon argumenta que esse processo de integração ocorre por meio de um percurso gradual de aprendizagem institucional, no qual o estudante passa por diferentes etapas até se tornar efetivamente afiliado ao contexto universitário.

Os novos estudantes vivenciam inicialmente um período de estranhamento, no qual se sentem separados de seu passado familiar que precisam deixar para trás: em seu novo universo, tudo lhes parece estranho; o ritmo das aulas já não é o mesmo, as regras mudaram e as exigências dos professores também. Em seguida vem o tempo da aprendizagem, frequentemente vivido de forma dolorosa, marcado por dúvidas, incertezas e ansiedade. Por fim, chega o momento da afiliação: os estudantes descobrem e aprendem a utilizar os diversos códigos institucionais e intelectuais que são indispensáveis ao seu ofício de estudante (Coulon, 2017).

Essa perspectiva contribui para ampliar a compreensão sobre os fatores associados à permanência ou evasão no ensino superior. Segundo Coulon (2017), muitas dificuldades enfrentadas pelos estudantes não se relacionam apenas ao domínio dos conteúdos curriculares, mas também à dificuldade de compreender e internalizar as regras do funcionamento universitário.

Assim, o sucesso acadêmico depende não apenas da capacidade individual de aprendizagem, mas também da possibilidade de o estudante desenvolver competências de afiliação institucional.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que favoreçam a interação, o acompanhamento acadêmico e a participação ativa dos estudantes podem desempenhar papel relevante na facilitação desse processo de integração, contribuindo para fortalecer o sentimento de pertencimento e reduzir riscos de evasão no ensino superior (Rocha; Gonçalves, 2015).

A partir das contribuições de Alain Coulon, a compreensão da permanência e do sucesso no ensino superior exige deslocar o foco analítico do simples acesso à universidade para os processos cotidianos de integração acadêmica vivenciados pelos estudantes.

A teoria da afiliação evidencia que o ingresso no ensino superior implica uma transformação profunda nas formas de relação com o saber, com as regras institucionais e com os códigos simbólicos da cultura universitária. Nesse sentido, o sucesso acadêmico não depende apenas de condições estruturais ou de capital intelectual prévio, mas da capacidade dos estudantes de aprender e incorporar progressivamente os valores e códigos próprios do ambiente universitário (Sposito et al., 2017).

Dessa forma, a noção de afiliação revela-se uma categoria analítica fundamental para investigar os processos de adaptação, aprendizagem e permanência estudantil em contextos de expansão e democratização do ensino superior. Logo, estratégias pedagógicas que promovam maior interação e participação dos estudantes podem contribuir para fortalecer esse processo de afiliação institucional. Metodologias ativas, ao estimularem o protagonismo discente e o trabalho colaborativo, podem favorecer o sentimento de pertencimento e o engajamento acadêmico.

2.3. Práticas pedagógicas e retenção no ensino superior

Estudos também apontam que práticas didático-pedagógicas inadequadas podem contribuir para processos de retenção e evasão. Em pesquisa realizada por Rosa e Santos (2018), na Universidade Federal de Goiás identificou-se que problemas didáticos e metodológicos por parte dos professores figuram entre os principais fatores associados às dificuldades acadêmicas dos estudantes.

O estudo evidenciou que práticas pedagógicas centradas exclusivamente na exposição docente e com baixa interação podem dificultar o aprendizado e contribuir para elevados índices de reprovação (Rosa; Santos, 2018). Esse cenário reforça a necessidade de revisão das práticas pedagógicas no ensino superior e de investimentos em formação continuada para docentes.

Nesse sentido, a inovação metodológica não deve ser compreendida apenas como uma escolha pedagógica, mas também como estratégia institucional voltada à melhoria das experiências de aprendizagem e à promoção da permanência estudantil.

Entretanto, cabe reforçar, conforme bem definido por Fortunato (2020) que o sistema educacional (desde a educação básica) continua fortemente marcado por dispositivos institucionais consolidados, como a organização periódica do ensino, os mecanismos de avaliação baseados em notas e aprovação ou reprovação, bem como a estrutura disciplinar e curricular cumulativa.

Nesse contexto, destaca-se que a transformação da educação não pode ser atribuída exclusivamente às técnicas de ensino ou às estratégias metodológicas frequentemente associadas à didática. Ao contrário, quando a Didática se mantém restrita a procedimentos técnicos e não problematiza os fundamentos do processo educativo, acaba por reproduzir e legitimar a própria lógica tradicional que se pretende superar (Fortunato, 2020).

No estudo de Fortunato (2020), o autor concluiu que não foram apenas metodologias como sala de aula invertida e rodas de conversa professor-estudantes e estudantes-estudantes que garantiram boas práticas pedagógicas. Para a obtenção dos bons resultados nas experiências analisadas, foi preciso, além de romper com os limites do ensino tradicional, aproximar a universidade e as comunidades locais, incentivando práticas extensionistas e valorizando dimensões formativas frequentemente negligenciadas, como a criatividade, o engajamento social e a dimensão lúdica no processo educativo.

Já a tese de Barros (2017) evidencia que a qualidade das práticas pedagógicas no ensino superior depende, em grande medida, da mediação realizada pelo professor no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa destaca que o sucesso do estudante não está associado apenas ao domínio de conteúdos, mas também à forma como o ensino é planejado e conduzido em sala de aula. Nessa

perspectiva, o estudo critica a visão ainda presente entre alguns docentes de que ensino e aprendizagem constituem processos independentes, sendo o ensino responsabilidade exclusiva do professor e a aprendizagem responsabilidade do aluno.

Sendo assim, o desenvolvimento do estudante é fortemente influenciado pelas condições pedagógicas e pelas interações estabelecidas no ambiente educativo, incluindo também os aspectos de interação mediadas pedagogicamente na relação entre professores e alunos.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação pedagógica específica para os docentes do ensino superior. A pesquisa aponta que muitos professores universitários ingressam na docência sem preparação pedagógica sistemática, baseando sua atuação principalmente na experiência empírica ou em modelos pedagógicos vivenciados durante sua própria formação. Nesse contexto, Barros (2017) defende que a docência universitária exige não apenas domínio do conhecimento específico da área, mas também competências pedagógicas que permitam planejar o ensino, organizar conteúdos, selecionar metodologias adequadas, desenvolver estratégias de avaliação e estabelecer relações de diálogo e motivação com os estudantes.

Dessa forma, cabe reforçar a importância de políticas institucionais voltadas à formação pedagógica continuada dos professores universitários, bem como ao fortalecimento do campo da didática como espaço de reflexão e desenvolvimento profissional da docência no ensino superior.

É inegável que a implementação de novas metodologias representa um desafio para as instituições de ensino superior, pois exige mudanças nas práticas pedagógicas, maior envolvimento dos docentes e revisão constante das estratégias didáticas utilizadas. A adoção de metodologias ativas, por exemplo, requer momentos contínuos de reflexão, autoavaliação e replanejamento das atividades educativas, além de articulação entre professores, estudantes e instituições (Barros et al., 2017).

3 METODOLOGIA

A partir de uma abordagem qualitativa, a metodologia deste estudo foi estruturada em três etapas principais. Inicialmente, realizou-se uma revisão de literatura com o objetivo de compreender de maneira mais aprofundada os debates acadêmicos relacionados às metodologias ativas de aprendizagem, à sala de aula invertida, às discussões sobre ensino superior e aos conceitos de retenção e afiliação ao sistema universitário brasileiro. Essa etapa teórica permitiu identificar referenciais analíticos e pedagógicos capazes de orientar o planejamento didático da disciplina e fundamentar a experiência pedagógica posteriormente descrita neste trabalho.

Em um segundo momento, a partir das contribuições da literatura analisada, foram definidos os objetivos de aprendizagem e os métodos de ensino da disciplina Gestão de Cooperativas, ofertada em nível de graduação. Nessa fase buscou-se estruturar uma proposta pedagógica que combinasse diferentes estratégias didáticas, de modo a promover maior participação dos estudantes e aproximar os conteúdos teóricos das realidades práticas do cooperativismo.

Assim, foram selecionados distintos métodos de ensino, incluindo o método expositivo para a apresentação inicial da disciplina e para o aprofundamento em bases teóricas mais robustas; a sala de aula invertida para a discussão de casos reais sobre gestão de cooperativas publicados em periódicos científicos; grupos de discussão e rodas de conversa para a elaboração de roteiros de pesquisa destinados ao diagnóstico de cooperativas da agricultura familiar; além da realização de um debate em sala de aula com o presidente de uma cooperativa e de uma visita técnica às instalações de uma central de cooperativas com sede no Distrito Federal.

Na terceira etapa da pesquisa, por meio do estudo de caso, foram descritos e analisados os resultados da experiência prática vivenciada na disciplina. Para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos, foi adotado o *Problem-Based Learning*¹ (PBL), desenvolvido por Barrows e

¹ No PBL, o aprendizado ocorre a partir da análise de problemas complexos e contextualizados, que funcionam como ponto de partida para o estudo. Os estudantes trabalham em pequenos grupos, identificam o que já sabem, definem o que precisam aprender e buscam informações para propor soluções, enquanto o professor atua como facilitador do processo de aprendizagem (Barrows; Tamblyn, 1980).

Tamblyn (1980), como estratégia central de desenvolvimento das atividades formativas, estimulando os estudantes a analisar problemas concretos relacionados à gestão de cooperativas. Complementarmente, para mensurar os aprendizados, especialmente no que se refere à assimilação dos conteúdos teóricos trabalhados ao longo do curso, foi utilizado o método *Team-Based Learning*² (TBL), baseado em Michaelsen *et al.* (2004), o que possibilitou avaliar o processo de aprendizagem coletiva e a capacidade dos estudantes de aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos de discussão e tomada de decisão em grupo.

Finalmente, após a manifestação formal de concordância dos estudantes matriculados quanto à utilização da experiência pedagógica para fins de pesquisa, procedeu-se à análise global da experiência, considerando as estratégias de ensino e avaliação adotadas, as atividades desenvolvidas e os resultados gerais observados ao longo do semestre. Essa análise permitiu discutir as contribuições da proposta para o processo de ensino-aprendizagem e identificar possibilidades para o aprimoramento de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este estudo apresenta e analisa uma experiência pedagógica desenvolvida na disciplina Gestão de Cooperativas, ofertada no segundo semestre de 2025 na Universidade de Brasília. A disciplina foi estruturada com base em metodologias ativas de ensino, especialmente PBL e TBL, buscando promover maior participação discente no processo de aprendizagem.

A turma era composta por 10 estudantes, provenientes de diferentes cursos de graduação: Gestão do Agronegócio, Gestão Ambiental, Administração e Ciências Contábeis. A maioria dos estudantes encontrava-se a partir do sexto semestre de seus respectivos cursos, o que favoreceu discussões mais aprofundadas sobre os temas abordados.

Um fator que contribuiu para o desenvolvimento da proposta pedagógica foi o tamanho reduzido da turma, que possibilitou maior interação entre estudantes e professor ao longo das atividades. A execução da disciplina foi estruturada em duas etapas principais. Na primeira etapa, foram trabalhados conteúdos teóricos fundamentais para a compreensão do cooperativismo, incluindo os princípios do movimento cooperativista, diretrizes da Aliança Cooperativa Internacional e debates sobre a Teoria da Ação Coletiva de Olson (1999), os dilemas de cooperação e os problemas de formação e manutenção de grupos de interesse. Também foram discutidas contribuições teóricas relacionadas à gestão de bens comuns, com base nos estudos de Ostrom (1992), bem como a importância do capital social para o fortalecimento organizacional de cooperativas, especialmente no contexto da agricultura familiar.

Na segunda etapa da disciplina, foram desenvolvidas atividades baseadas em PBL, nas quais os estudantes analisaram desafios concretos enfrentados por cooperativas. Como parte dessa estratégia, representantes de cooperativas foram convidados para dialogar com a turma, proporcionando aos estudantes contato direto com experiências práticas do setor. Essa aproximação entre universidade e realidade organizacional dialoga diretamente com as reflexões de Fortunato (2020), que destaca a importância de integrar a formação universitária às dinâmicas sociais e institucionais presentes no território.

A proposta pedagógica também incluiu adaptações para atender às necessidades de um estudante neurodivergente, garantindo condições adequadas de participação nas atividades desenvolvidas. Durante as aulas expositivas, este estudante era constantemente incentivado a participar das discussões, comentar os conteúdos abordados e compartilhar suas interpretações, o que ocorreu de forma espontânea, pertinente e consistente ao longo do semestre. Como estratégia de preparação para as atividades, os textos e materiais de leitura eram disponibilizados

² O TBL é uma metodologia ativa de aprendizagem estruturada em etapas que combinam preparação individual e trabalho colaborativo em equipe. Inicialmente, os estudantes realizam um teste individual sobre o conteúdo previamente estudado (iRAT), seguido de um teste em grupo sobre as mesmas questões (tRAT), etapa que estimula o debate e a construção coletiva das respostas. Em seguida, ocorre o feedback imediato e a discussão conduzida pelo professor, permitindo esclarecer dúvidas e aprofundar os conceitos trabalhados (Michaelsen, *et al.*, 2004).

antecipadamente, possibilitando a utilização de recursos de audiodescrição e leitura automatizada dos capítulos e artigos científicos. Além disso, foi autorizada a gravação em áudio de todas as aulas, permitindo que o estudante revisasse posteriormente os conteúdos trabalhados.

As avaliações individuais foram precedidas por simulados e atividades estruturadas com formato semelhante ao das provas, contribuindo para reduzir a ansiedade e favorecer a familiarização com a dinâmica avaliativa. No contexto do TBL, observou-se um aspecto particularmente relevante durante a etapa de discussão coletiva das questões respondidas individualmente. Nesse momento, o estudante demonstrava elevado desempenho na argumentação oral, participando ativamente dos debates, confrontando interpretações e contribuindo para a construção coletiva das respostas, evidenciando que ambientes colaborativos podem potencializar a participação e a aprendizagem de estudantes com diferentes formas de processamento das informações.

Sendo assim, a utilização de metodologias ativas contribuiu significativamente para o engajamento de todos os estudantes ao longo da disciplina. A participação ativa nas discussões, nas atividades colaborativas e nas interações com representantes de cooperativas permitiu maior aproximação entre os conteúdos teóricos e a realidade do cooperativismo agropecuário e da agricultura familiar.

Conforme estabelecido no plano de ensino, o processo avaliativo da disciplina foi concebido de forma contínua e diversificada, buscando verificar tanto a apropriação dos fundamentos teóricos do cooperativismo quanto o desenvolvimento da capacidade crítica e de aplicação desses conhecimentos à gestão de cooperativas. A avaliação foi organizada em duas notas: a primeira composta por prova (8 pontos) e atividades desenvolvidas ao longo da disciplina (2 pontos), e a segunda por prova (5 pontos) e trabalho final (5 pontos). As avaliações combinaram questões objetivas e discursivas, análise de situações concretas e atividades individuais e coletivas, articuladas às aulas expositivas e dialogadas, leituras, pesquisas bibliográficas e discussões em grupo. O trabalho final, por sua vez, buscou avaliar a capacidade dos estudantes de mobilizar os conhecimentos adquiridos para analisar situações reais relacionadas à gestão de cooperativas.

A aplicação das práticas pedagógicas baseadas na metodologia de sala de aula invertida contribuiu para ampliar o nível de participação dos estudantes nas discussões em sala de aula. Observou-se que os alunos se sentiram mais à vontade para apresentar exemplos, compartilhar experiências e contribuir com reflexões relacionadas aos conteúdos trabalhados, especialmente nos debates sobre a gestão de cooperativas. Esse resultado dialoga com os achados de Paixão (2025) e Santos e Amorim (2020), que destacam o potencial dessas metodologias para ampliar o engajamento discente e promover ambientes de aprendizagem mais interativos.

No desenvolvimento do trabalho final da disciplina, intitulado “Diagnóstico sobre a gestão de uma cooperativa da agricultura familiar da região”, os estudantes demonstraram elevado nível de mobilização e autonomia investigativa. Cada grupo realizou pesquisas prévias em diferentes fontes, incluindo sites institucionais e redes sociais das cooperativas, com o objetivo de identificar organizações relevantes para o estudo proposto. Esse comportamento evidencia a mobilização de competências cognitivas relacionadas aos níveis mais elevados da Taxonomia de Bloom (Bloom et al., 1956), especialmente aqueles associados à análise e aplicação do conhecimento.

A turma foi dividida em dois grupos para a realização das atividades de campo. O primeiro grupo optou por receber, na universidade, o presidente em exercício de uma cooperativa da agricultura familiar. Na ocasião, foi realizada uma entrevista semiestruturada conduzida com base em um roteiro previamente elaborado e discutido coletivamente em sala de aula. Observou-se um elevado nível de organização entre os estudantes, uma vez que cada integrante assumiu a responsabilidade por conduzir blocos específicos de perguntas. O convidado autorizou previamente a gravação de áudio e o registro fotográfico do encontro, contribuindo para a sistematização posterior das informações coletadas.

O segundo grupo optou por realizar uma visita técnica à sede de uma das maiores centrais de cooperativas da região Centro-Oeste, organização com atuação também nas regiões Norte e Nordeste do país. Durante a visita in loco, além da aplicação do roteiro de entrevista semiestruturada, os

estudantes puderam coletar evidências sobre o funcionamento e os processos de gestão da cooperativa por meio de registros audiovisuais previamente autorizados pelos gestores da organização. Essa experiência permitiu aos estudantes observar diretamente aspectos organizacionais e estratégicos da cooperativa, enriquecendo o processo de análise desenvolvido no trabalho final.

No que se refere aos resultados acadêmicos da disciplina, duas estudantes optaram pelo trancamento da matrícula ao longo do semestre, uma delas após período prolongado de ausência e outra em decorrência de problemas de saúde.

Embora estas estudantes tenham interrompido a disciplina, não foram identificados indícios de que esses desligamentos estivessem relacionados às estratégias pedagógicas adotadas. Ao longo da oferta da disciplina, buscou-se manter diálogo e acompanhamento dos estudantes, incentivando sua permanência e participação nas atividades propostas, em consonância com a perspectiva da afiliação acadêmica (Coulon, 2017), que compreende a integração universitária como um processo que envolve dimensões acadêmicas, institucionais e pessoais. Assim, embora não seja possível afirmar que as metodologias ativas sejam suficientes para impedir situações de evasão ou trancamento decorrentes de fatores externos, a experiência sugere que elas podem fortalecer o sentimento de pertencimento, o engajamento e a participação dos estudantes que permanecem no curso, criando condições mais favoráveis à permanência universitária.

Entretanto, a permanência universitária é um fenômeno multifatorial (Oliveira, 2024; Rosa; Santos, 2018) e não pode ser atribuída exclusivamente às práticas pedagógicas. No contexto das universidades públicas brasileiras, fatores socioeconômicos e institucionais, como a distância entre residência e campus, dificuldades de mobilidade, limitações financeiras e a necessidade de conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiares influenciam diretamente as trajetórias acadêmicas. Entre as mulheres, esses desafios tendem a ser ainda mais expressivos, em razão da frequente sobreposição de jornadas de estudo, trabalho remunerado e trabalho doméstico e de cuidados, ampliando o risco de evasão.

Nesse sentido, embora metodologias ativas possam fortalecer o sentimento de pertencimento, a participação e a integração acadêmica, sua efetividade tende a ser potencializada quando articulada a políticas institucionais de permanência, como auxílios para moradia, alimentação, transporte, acesso a equipamentos tecnológicos e conectividade, além de políticas de cuidado, como o auxílio-creche e outras iniciativas voltadas ao apoio de estudantes com responsabilidades parentais. Esses resultados reforçam que a permanência estudantil depende da integração entre inovação pedagógica e políticas institucionais capazes de reduzir as desigualdades que afetam o percurso acadêmico dos estudantes.

Exposto esse complexo contexto que impacta diretamente na permanência estudantil, ainda assim, a disciplina foi concluída por aproximadamente 80% dos estudantes inicialmente matriculados. Entre os estudantes que concluíram a disciplina, os resultados acadêmicos foram positivos: quatro estudantes obtiveram menção SS (Superior - notas de 9 a 10), três obtiveram MS (Médio Superior - notas de 7 a 8,9) e um estudante obteve MM (Médio - notas de 5 a 6,9), indicando desempenho acadêmico satisfatório e consistente com os objetivos de aprendizagem propostos.

Durante a apresentação dos seminários e dos trabalhos finais, os estudantes demonstraram elevada capacidade de articular os referenciais teóricos discutidos em sala de aula com os achados empíricos obtidos nas análises das cooperativas estudadas. Entre os principais problemas identificados destacaram-se questões relacionadas à fragilidade de mecanismos de governança, à ocorrência do chamado efeito carona, à presença de modelos de gestão centralizadores e às dificuldades de comunicação e difusão dos princípios do cooperativismo tanto no ambiente interno quanto externo das organizações.

Os diagnósticos elaborados pelos grupos apresentaram coerência analítica com os marcos teóricos mobilizados ao longo da disciplina. Além da identificação dos problemas organizacionais, os estudantes elaboraram planos de ação estruturados em três iniciativas estratégicas voltadas ao fortalecimento da gestão das cooperativas e à melhoria das condições de participação dos associados.

Esse exercício evidencia a mobilização de competências associadas aos níveis superiores da Taxonomia de Bloom, especialmente análise, síntese e avaliação (Bloom et al., 1956).

Outro aspecto relevante foi o elevado nível de engajamento demonstrado pelos estudantes com os resultados produzidos. Motivados pela experiência de pesquisa e pela aproximação com a realidade organizacional das cooperativas analisadas, os grupos manifestaram interesse em encaminhar os diagnósticos e planos de ação aos gestores das cooperativas estudadas. Essa iniciativa evidencia o potencial formativo das metodologias ativas para estimular o compromisso social dos estudantes com os contextos organizacionais e territoriais analisados.

De forma mais ampla, os resultados observados dialogam com a literatura que aponta a importância da inovação pedagógica para enfrentar desafios relacionados à permanência estudantil. Conforme argumenta Coulon (2017), o processo de afiliação acadêmica depende da capacidade dos estudantes de compreender e se integrar aos códigos institucionais do ambiente universitário. Nesse sentido, ambientes pedagógicos participativos e colaborativos podem favorecer o sentimento de pertencimento acadêmico e contribuir para reduzir processos de desmotivação que frequentemente antecedem a evasão no ensino superior.

Cabe mencionar que entre as dificuldades e os resultados não previstos durante a execução da proposta, destacaram-se os desafios logísticos relacionados à realização das visitas técnicas, especialmente quanto à compatibilização das agendas das cooperativas com a disponibilidade de transporte institucional. Essas atividades exigiram planejamento prévio do docente e articulação contínua com as coordenações dos cursos e as equipes técnico-administrativas da universidade. A experiência demonstrou, portanto, que práticas pedagógicas que ultrapassam os limites da sala de aula dependem não apenas da iniciativa docente e do engajamento discente, mas também de condições institucionais e de uma rede de apoio capaz de viabilizar sua execução.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica analisada neste estudo evidencia o potencial das metodologias ativas para promover experiências de aprendizagem mais significativas no ensino superior. A utilização de estratégias como *Problem-Based Learning* (PBL) e *Team-Based Learning* (TBL) contribuiu para ampliar o engajamento dos estudantes e para aproximar os conteúdos teóricos da realidade prática do cooperativismo, favorecendo a construção de conhecimentos aplicados a contextos organizacionais concretos.

Os resultados observados indicam que ambientes pedagógicos mais participativos podem favorecer o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes associadas aos níveis mais elevados da Taxonomia de Bloom, especialmente aqueles relacionados à aplicação, análise e avaliação do conhecimento. Ao serem desafiados a analisar problemas reais enfrentados por cooperativas, os estudantes mobilizaram conceitos teóricos de forma contextualizada, demonstrando capacidade de articulação entre teoria e prática.

Além do ganho de conhecimentos, a experiência pedagógica também revelou impactos relevantes no plano das interações acadêmicas. A participação ativa nas atividades colaborativas, nos debates e nas experiências de campo contribuiu para fortalecer vínculos entre estudantes, professor e atores do setor produtivo, neste caso da agricultura familiar. Essa dinâmica dialoga diretamente com a teoria da afiliação acadêmica proposta por Coulon (2017), segundo a qual a permanência e o sucesso no ensino superior dependem, em grande medida, da capacidade dos estudantes de integrar-se às práticas e aos códigos do ambiente universitário.

Embora a evasão universitária seja um fenômeno multifatorial, envolvendo dimensões socioeconômicas, institucionais e pessoais, a literatura indica que as práticas pedagógicas desempenham papel relevante nesse processo. Nesse sentido, a adoção de metodologias ativas pode ser compreendida não apenas como inovação didática, mas também como estratégia institucional capaz de contribuir para a melhoria da qualidade das experiências de aprendizagem e para o fortalecimento da permanência estudantil.

Os resultados positivos observados entre os estudantes que concluíram a disciplina permitem destacar indícios relevantes de integração à vida universitária e de fortalecimento da permanência

estudantil. A participação ativa nas discussões, a organização autônoma dos grupos, a interação com atores externos à universidade, o envolvimento nas atividades de campo e o interesse em compartilhar os resultados dos diagnósticos com as próprias cooperativas demonstram uma relação com a aprendizagem que ultrapassou o cumprimento formal das atividades acadêmicas.

À luz da teoria da afiliação de Coulon (2017), tais evidências podem ser interpretadas como manifestações de apropriação dos códigos e práticas do ambiente universitário, expressas pela autonomia, colaboração, capacidade investigativa e participação dos estudantes na construção do conhecimento. Embora os resultados de uma única experiência não permitam estabelecer relação causal entre metodologias ativas e redução da evasão, os achados sugerem que práticas pedagógicas participativas, contextualizadas e socialmente conectadas podem favorecer condições de pertencimento, engajamento e integração acadêmica que contribuem para a permanência dos estudantes no ensino superior.

Por fim, cabe destacar que experiências pedagógicas baseadas em metodologias ativas demandam planejamento cuidadoso, clareza na definição dos objetivos de aprendizagem e constante reflexão por parte do docente sobre suas práticas de ensino. Como apontado por Barros (2017) e Fortunato (2020), a inovação pedagógica não se reduz à adoção de técnicas didáticas específicas, mas envolve uma transformação mais ampla nas formas de organizar o processo educativo e nas relações entre ensino, aprendizagem e realidade social.

Como possível limitação deste estudo, destaca-se o fato de a análise estar fundamentada em uma experiência pedagógica desenvolvida em uma única disciplina, em um contexto institucional específico e com uma turma reduzida, o que impõe cautela quanto à generalização dos resultados. Além disso, trata-se de um estudo de natureza qualitativa e descritiva, centrado em evidências produzidas a partir da observação da experiência, do desempenho acadêmico dos estudantes e dos *feedbacks* obtidos ao longo da disciplina, não envolvendo comparação com outras turmas sem a aplicação de outras técnicas pedagógicas.

Para futuras pesquisas podem aprofundar a análise sobre os impactos das metodologias ativas em diferentes contextos institucionais e áreas do conhecimento, contribuindo para ampliar o debate sobre inovação pedagógica e permanência estudantil no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Flavia Regina de. **Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1632766>. Acesso em: 26 fev. 2026.
- BARROS, Karla Bruna Nogueira Torres; SANTOS, Sandna Larissa Freitas dos; LIMA, Gláucia Posso. Perspectivas da formação no ensino superior transformada através de metodologias ativas: uma revisão narrativa da literatura. **Conhecimento On-line**, Novo Hamburgo, v. 9, n. 1, p. 65-76, 2017.
- BARROWS, Howard S.; TAMBLYN, Robyn M. **Problem-based learning: an approach to medical education**. New York: Springer Publishing Company, 1980.
- BLOOM, Benjamin Samuel; ENGELHART, Max D.; FURST, Edward J.; HILL, Walker H.; KRATHWOHL, David R. **Taxonomy of educational objectives: handbook I: cognitive domain**. New York: David McKay, 1956.
- COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2026.
- FORTUNATO, Ivan. Práticas pedagógicas no ensino superior: relato de experiências com a disciplina didática em licenciaturas. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 6, e020045, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8654590>.
- MARQUES, Humberto Rodrigues; CAMPOS, Alyce Cardoso; ANDRADE, Daniela Meirelles; ZAMBALDE, André Luiz. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 718-741, set./dez. 2021.
- MICHAELSEN, Larry K.; KNIGHT, Arletta Bauman; FINK, L. Dee. **Team-based learning: a transformative use of small groups in college teaching**. Sterling: Stylus Publishing, 2004.
- OLIVEIRA, Zamara Graziela Pinheiro de. Desafios e estratégias: políticas públicas para a permanência no ensino superior e contenção da evasão universitária. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9894>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9894>. Acesso em: 20 fev. 2026.
- OLSON, Mancur. **A lógica da ação coletiva: os benefícios públicos e uma teoria dos grupos sociais**. São Paulo: Edusp, 1999.
- OSTROM, Elinor. **Crafting institutions for self-governing irrigation systems**. San Francisco: ICS Press; Institute for Contemporary Studies, 1992.
- PAIXÃO, Joelson Lopes da. Revisão Sistemática da Literatura Sobre Tecnologias Educacionais Aplicadas Às Metodologias Ativas. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 27, p. 1-20, 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/revisao-sistemica-da-literatura-sobre-tecnologias-educacionais-aplicadas-as-metodologias-ativas>. Acesso em: 19 fev. 2026.
- PARDJONO. Active learning: the Dewey, Piaget, Vygotsky, and constructivist theory perspectives. **Jurnal Ilmu Pendidikan**, Malang, v. 9, n. 3, p. 163-178, ago. 2002. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5901381>. Acesso em: 5 jan. 2026.
- RIBEIRO, Bianca Carneiro; SABBATINI, Marcelo. Educação a distância e cultura visual: a criação de memes como artefato digital culminante na taxonomia de Bloom revisada. **Epistimoniki: Revista de Educação, Práticas Interdisciplinares e Inovação Científica**, v. 2, n. 2, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56579/epistimoniki.v2i2.48>. Disponível em: <https://revistas.luminascholar.org/epistimoniki/article/view/48>. Acesso em: 7 mar. 2026.
- ROCHA SAMPAIO, Sônia Maria; GONÇALVES DOS SANTOS, Georgina. A

teoria da afiliação: notas para pensar a adaptação de novos públicos ao ensino superior. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 1, p. 203-214, 2015. DOI: <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n1p203-214>. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4571>. Acesso em: 18 fev. 2026.

ROSA, Chaiane de Medeiros; SANTOS, Fabiano Fortunato Teixeira dos. A retenção nos cursos de graduação do IME/UFG. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 36, n. 3, p. 200-216, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.579>. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.579>. Acesso em: 18 fev. 2026.

SANTOS, Ramon Oliveira Borges dos; AMORIM, Emiliana Bastos de. Metodologias ativas de ensino: taxonomia de Bloom e gamificação empregadas no ensino de engenharia. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, n. 46, p. 39-64, jan./jun. 2020.

SPOSITO, Marília Pontes; BUENO, Belmira Oliveira; TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Por uma sociologia dos etnométodos para compreender o mundo da educação: contribuições de Alain Coulon. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1253-1268, out./dez. 2017.

Sobre o autor

Alberto Abadia dos Santos Neto  

albertounbagro@gmail.com

Doutor em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (PPGDSCI), Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG-MADER) e Bacharel em Gestão do Agronegócio, todos pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é Coordenador Acadêmico e Procurador Institucional da Faculdade CNA, além de professor colaborador da Universidade de Brasília (UnB), no campus de Planaltina (FUP/UnB). É pesquisador do Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública (CEAG), vinculado à Faculdade de Administração, Contabilidade, Economia e Gestão de Políticas Públicas (FACE/UnB).