ReGeo ISSN: 2177-3246

GUIA DE REFERÊNCIA DO CURSO VPAES: RELATO DA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE UM MATERIAL PEDAGÓGICO FUNDAMENTADO NA APRENDIZAGEM VIVENCIAL

VPAES COURSE REFERENCE GUIDE: REPORT ON THE COLLABORATIVE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL MATERIAL GROUNDED IN EXPERIENTIAL LEARNING

GUÍA DE REFERENCIA DEL CURSO VPAES: RELATO DE LA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DE UN MATERIAL PEDAGÓGICO FUNDAMENTADO EN EL APRENDIZAJE VIVENCIAL

https://doi.org/10.56238/revgeov17n7-124

Data de submissão: 07/06/2026 **Data de publicação:** 22/07/2026

Renata Dalseco Araújo
Mestre em Ensino em Saúde
Instituição: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
E-mail: renatadalseco@gmail.com

Cibele de Moura Sales
Pós-Doutora em Educação e em Ciências da Saúde
Instituição: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
E-mail: cibele.sales1@gmail.com

RESUMO

A transição do modelo tradicional para metodologias ativas no ensino superior impõe desafios à formação pedagógica dos docentes, demandando materiais didáticos que articulem teoria e prática de forma coerente. Objetiva-se relatar o processo de construção colaborativa de um Guia de Referência para facilitadores do curso Vivências Pedagógicas Ativas no Ensino Superior (VPAES), desenvolvido no Mestrado Profissional em Ensino em Saúde da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Para tanto, procede-se a um relato de experiência baseado na atuação da autora no grupo de trabalho, que se reuniu semanalmente entre agosto de 2019 e fevereiro de 2020 para discutir temas, estratégias ativas, avaliação e referenciais teóricos de cada unidade pedagógica. O guia foi fundamentado nas perspectivas freireana, piagetiana e vygotskyana, articuladas à Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb, por meio do modelo original da Espiral Dinâmica de Aprendizagem Vivencial (EDAV). Desse modo, observa-se que o material resultou em 358 páginas organizadas em três volumes e 49 vivências, estruturadas em dez etapas sequenciais e distribuídas em três unidades pedagógicas que partem do autoconhecimento docente, avançam para o domínio técnico-pedagógico e culminam no desenvolvimento de competências de liderança, inovação e gestão do trabalho educacional, com ênfase na flexibilidade, na avaliação formativa e na Comunicação Não-Violenta como eixos transversais, o que permite concluir que o Guia VPAES constitui uma tecnologia educacional aberta e replicável, alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais e comprometida com a formação de docentes crítico-reflexivos e com a transformação da educação superior.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Formação de Professores. Aprendizagem Vivencial. Design Instrucional.

ABSTRACT

The transition from the traditional model to active methodologies in higher education imposes challenges on the pedagogical training of teachers, demanding didactic materials that articulate theory and practice in a coherent manner. The objective is to report the collaborative construction process of a Reference Guide for facilitators of the Active Pedagogical Experiences in Higher Education (APEHE) course, developed within the Professional Master's in Health Education at the State University of Mato Grosso do Sul. To this end, an experience report is conducted based on the author's participation in the working group, which met weekly from August 2019 to February 2020 to discuss themes, active strategies, assessment, and theoretical references for each pedagogical unit. The guide was grounded in Freirean, Piagetian, and Vygotskian perspectives, articulated with Kolb's Experiential Learning Theory, through the original Dynamic Spiral of Experiential Learning (DSEL) model. Thus, it is observed that the material resulted in 358 pages organized into three volumes and 49 learning experiences, structured in ten sequential steps and distributed across three pedagogical units that start from teacher self-knowledge, advance to technical-pedagogical mastery, and culminate in the development of leadership, innovation, and educational work management competencies, with emphasis on flexibility, formative assessment, and Nonviolent Communication as cross-cutting axes, which allows concluding that the APEHE Guide constitutes an open and replicable educational technology, aligned with the National Curriculum Guidelines and committed to the formation of critical-reflective teachers and the transformation of higher education.

Keywords: Active Methodologies. Teacher Training. Experiential Learning. Instructional Design.

RESUMEN

La transición del modelo tradicional hacia metodologías activas en la educación superior impone desafíos a la formación pedagógica de los docentes, exigiendo materiales didácticos que articulen teoría y práctica de manera coherente. Se objetiva relatar el proceso de construcción colaborativa de una Guía de Referencia para facilitadores del curso Vivencias Pedagógicas Activas en la Enseñanza Superior (VPAES), desarrollado en la Maestría Profesional en Enseñanza en Salud de la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul. Para tanto, se procede a un relato de experiencia basado en la actuación de la autora en el grupo de trabajo, que se reunió semanalmente entre agosto de 2019 y febrero de 2020 para discutir temas, estrategias activas, evaluación y referenciales teóricos de cada unidad pedagógica. La guía se fundamentó en las perspectivas freireana, piagetiana y vygotskyana, articuladas a la Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb, por medio del modelo original de la Espiral Dinámica de Aprendizaje Vivencial (EDAV). De este modo, se observa que el material resultó en 358 páginas organizadas en tres volúmenes y 49 vivencias, estructuradas en diez etapas secuenciales y distribuidas en tres unidades pedagógicas que parten del autoconocimiento docente, avanzan hacia el dominio técnico-pedagógico y culminan en el desarrollo de competencias de liderazgo, innovación y gestión del trabajo educativo, con énfasis en la flexibilidad, la evaluación formativa y la Comunicación No Violenta como ejes transversales, lo que permite concluir que la Guía VPAES constituye una tecnología educativa abierta y replicable, alineada a las Directrices Curriculares Nacionales y comprometida con la formación de docentes crítico-reflexivos y con la transformación de la educación superior.

Palabras clave: Metodologías Activas. Formación de Profesores. Aprendizaje Vivencial. Diseño Instruccional.

1 INTRODUÇÃO

As metodologias ativas de ensino têm sido amplamente demandadas nas instituições de educação superior brasileiras, impulsionadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que orientam a formação de egressos autônomos, resolutivos, críticos e transformadores da realidade social e profissional (Brasil, 2001). No entanto, o modelo tradicional de ensino — centrado no professor, prescritivo e fragmentado — ainda predomina como principal caminho formativo, mesmo no ensino superior (Colares; Oliveira, 2018). Para os docentes, acompanhar essa transição entre modelos tradicionais e ativos de aprendizagem é um grande desafio, especialmente porque muitos foram formados sob o método passivo e apresentam dificuldades no campo pedagógico (David, 2017; Bispo; Santos Júnior, 2014)

Frente a esse dilema, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) criou o curso de pós-graduação lato sensu Vivências Pedagógicas Ativas no Ensino Superior (VPAES), destinado a capacitar docentes de qualquer área para atuarem na perspectiva de processos educacionais ativos, a partir da vivência e reflexão de suas práticas. O curso foi projetado por docentes do Mestrado em Ensino em Saúde integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Saúde (GEPES), tendo como público-alvo profissionais graduados em qualquer área do conhecimento que já lecionassem no ensino superior.

Com o curso projetado, tornou-se necessária a elaboração de um material pedagógico que auxiliasse os docentes responsáveis pelo VPAES — chamados de facilitadores — no planejamento, execução e avaliação de atividades coerentes com a proposta do curso. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo relatar o processo de construção colaborativa de um Guia de Referência para facilitadores do curso, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino em Saúde da UEMS. O guia foi concebido para ser um material didático-pedagógico focado na aplicação de metodologias ativas de aprendizagem, construído de forma conjunta com os próprios facilitadores, de modo a atender as concepções e características do projeto do VPAES.

A relevância deste relato reside na possibilidade de compartilhar o percurso de produção de uma tecnologia educacional que integra teoria e prática, oferecendo subsídios para iniciativas semelhantes em outras instituições de ensino superior. O guia foi fundamentado nas perspectivas freireana, construtivista e sócio-interacionista, somadas à Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb, e organizado a partir de um modelo teórico original — a Espiral Dinâmica de Aprendizagem Vivencial (EDAV). Sua finalidade é nortear a condução das oficinas do curso dentro das concepções de um processo educativo ativo, assegurando que os facilitadores trabalhassem as temáticas de forma coerente com os princípios teóricos adotados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O Guia de Referência foi fundamentado em três perspectivas teóricas complementares: a freireana, o construtivismo piagetiano e o sócio-interacionismo vygotskyano, integradas posteriormente à Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb.

Da perspectiva freireana, o processo de ensino-aprendizagem é concebido como uma prática dialógica, na qual o sujeito é reconhecido como igualmente ativo em sua formação. Freire (2002) denomina "educação bancária" o modelo baseado na mera transmissão de informações, que limita o desenvolvimento do indivíduo como agente transformador de sua realidade. Em contrapartida, o ensino deve ter o aluno como centro, partindo de sua realidade de vida, de suas experiências e relações. A relação professor-aluno deixa de ser verticalizada para tornar-se horizontalizada, de modo que ambos aprendem no processo. Por meio de uma pedagogia centrada na autonomia do aprendiz, o sujeito é despertado a se posicionar de forma cidadã e consciente para transformar seu contexto de vida (Freire, 2002).

No que tange ao construtivismo piagetiano, Lima (2017) aponta que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas resultado de um processo de construção sempre inacabado. De acordo com Morales *et al.* (2016), o construtivismo piagetiano indica que o aprendizado é alcançado por meio de um processo interno e ativo de construção, despertado a partir de situações-problema nas quais o indivíduo busca ativamente soluções. Esse processo sofre interferência de quatro fatores, conforme explicam Borges e Fagundes (2016): a maturação, relacionada ao desenvolvimento biológico; a experiência adquirida, proveniente da interação com o ambiente físico; a transmissão social, vinculada à linguagem e às trocas com outros sujeitos; e a equilibração, que regula os demais fatores e permite associar informações pertinentes, elaborar conceitos mais profundos e encontrar soluções.

Quanto ao sócio-interacionismo, o documento indica que o aprendizado ocorre a partir do envolvimento mútuo entre o indivíduo e seu meio, não sendo possível dissociar o biológico do social, pois ambos exercem influência recíproca sobre o desenvolvimento. É por meio dessa interação que o sujeito adquire conhecimentos e desenvolve habilidades. Vigotsky (2007) denomina Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) o espaço psicológico-cognitivo propício para o aprendizado potencial, que ocorre quando o aprendiz interage com outros sujeitos mais capazes.

As palavras-chave extraídas desses referenciais — construção, interação, autonomia, ação, reflexão, problematização e aprendizagem significativa — fundamentam a matriz do VPAES e, consequentemente, a construção do guia. A partir delas, o material foi concebido sob a lógica imaginária de uma espiral em funil, na qual a porção mais estreita representa o aprendizado partindo da visão do especializando sobre si mesmo, sua identidade e seu contexto, seguindo para fora de si. O

alargamento da espiral ocorre a partir da valorização das interações sociais, do reconhecimento dos saberes do outro, de sua cultura e conhecimento. A espiral cresce progressivamente à medida que o sujeito, pela reflexão e ação, consegue assimilar racionalidades e experiências. Esse modelo é denominado Espiral Dinâmica da Aprendizagem (EDA) (Araújo, 2020).

A essas bases teóricas soma-se a Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE), desenvolvida por David Kolb a partir das concepções pedagógicas de John Dewey, Jean Piaget, Paulo Freire, Carl Rogers e Kurt Lewin (Kolb; Kolb, 2005). A TAE concebe a aprendizagem como "o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência", sendo o conhecimento resultante da combinação de experiência envolvente e transformadora (Kolb, 1984, p. 41). O documento apresenta seis pressupostos dessa teoria: a aprendizagem é um processo de construção que envolve esforço, reflexões e feedback; o aprendizado parte de algo já aprendido, integrando ideias aprimoradas; conflitos e divergências são ferramentas propulsoras da aprendizagem; a aprendizagem resulta da adaptação do aprendiz ao mundo, envolvendo pensamento, sentimento, ação e percepção; a aprendizagem decorre da interação entre o aprendiz e seu meio; e a aprendizagem não resulta da transmissão de informação, mas da integração entre o conhecimento social e o conhecimento do aprendiz (Kolb; Kolb, 2005).

Para operacionalizar a TAE, Kolb (1984) desenvolveu o Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV), composto por quatro fases: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa. O documento explica que essas fases permeiam dois conflitos dialéticos: o primeiro entre experiência concreta e conceitualização abstrata, que reflete a experiência envolvente; o segundo entre observação reflexiva e experimentação ativa, que reflete a experiência transformadora (Kolb; Kolb, 2005). Os indivíduos utilizam essas fases em diferentes proporções, conforme seus modos de aprender, influenciados por aspectos hereditários, culturais e pessoais (Kolb; Kolb, 2005).

Conforme Araújo (2020), para o VPAES, o CAV foi adaptado e aplicado à ideia da Espiral Dinâmica da Aprendizagem, denominado então, Espiral Dinâmica de Aprendizagem Vivencial (EDAV), modelo proposto pela autora.

Esse modelo organiza o processo de ensino-aprendizagem em três zonas de conhecimento: a Zona I, correspondente ao autoconhecimento, identidade e experiências pessoais do aluno; a Zona II, referente ao conhecimento ampliado a partir da interação com o outro, envolvendo diversidade, cultura, sociedade e meio; e a Zona III, relativa à ampliação do conhecimento a partir da fundamentação científica. A EDAV, portanto, integra as dimensões do "eu", do "outro" e da ciência como eixos estruturantes do percurso formativo proposto pelo curso VPAES (Araújo, 2020)

3 METODOLOGIA

3.1 CONTEXTO E PARTICIPANTES

Trata-se de um relato de experiência sobre a construção colaborativa de um Guia de Referência para facilitadores do curso Vivências Pedagógicas Ativas no Ensino Superior (VPAES), desenvolvido entre agosto de 2019 e fevereiro de 2020 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Saúde (PPGES) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Após a elaboração do projeto pedagógico do curso VPAES, o grupo de docentes incumbido de lecionar no curso iniciou reuniões pedagógicas em agosto de 2019. A partir de setembro do mesmo ano, o grupo foi reconstituído, passando de cinco para sete pessoas: os docentes que já integravam a equipe e duas mestrandas do Mestrado em Ensino em Saúde, convidadas a contribuir com a fundamentação teórica e a redação das oficinas propostas. Uma das mestrandas — a autora deste relato — assumiu especificamente o desenvolvimento do Guia de Referência para os facilitadores, tendo como foco a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem em consonância com as concepções e temas da matriz do VPAES.

3.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

As reuniões ocorreram semanalmente durante sete meses consecutivos. Nestes encontros, eram discutidos diversos aspectos pertinentes à organização da matriz pedagógica, incluindo: os temas fundamentais de cada unidade; as estratégias ativas mais adequadas para abordá-los; as formas de avaliação das oficinas, das atividades e dos alunos; a sequência das ações dentro do processo de facilitação; os cuidados e considerações na aplicação das estratégias; e os referenciais teóricos e filosóficos que fundamentavam cada escolha.

Após cada reunião, à medida que as oficinas e atividades iam sendo propostas pelo grupo, a etapa seguinte consistia em buscar fundamentação teórica para a escolha das estratégias e a forma de conduzi-las. Para isso, selecionavam-se artigos e livros que pudessem tornar o assunto discutido e as estratégias mais compreensíveis para os facilitadores, assegurando que o material final tivesse consistência conceitual.

Nas últimas reuniões, antes do início do curso, oficinas e atividades foram testadas e aplicadas com o próprio grupo de construção, permitindo a análise de potenciais e fragilidades no processo de facilitação e na estratégia utilizada. Essa etapa de validação interna contribuiu para o aprimoramento das descrições e para a identificação de ajustes necessários antes da versão final.

Para sistematizar o trabalho, cada vivência foi elaborada seguindo uma linha de raciocínio em dez etapas, conforme detalhado no Quadro 1.

Quadro 1. Estrutura sequencial de elaboração de cada vivência

Ordem	Etapa	Descrição
1	Definição da temática	Escolha do assunto alinhado à matriz pedagógica do VPAES
2	Definição dos objetivos	Estabelecimento do que se espera que o especializando alcance
3	Definição da estratégia ativa	Seleção da metodologia mais adequada (ABP, TBL, Cine-debate, entre outras)
4	Definição do acolhimento	Preparação do ambiente emocional para favorecer a horizontalidade
5	Descrição do planejamento	Logística: tempo, espaço, materiais e etapas da vivência
6	Elaboração de material de apoio	Produção de textos, roteiros, exercícios e casos simulados
7	Definição do processo avaliativo	Escolha dos instrumentos de avaliação formativa
8	Descrição da vivência	Registro do passo a passo da oficina ou atividade
9	Síntese da facilitação	Fechamento cognitivo, conectando percepções à teoria
10	Bibliografias	Indicação das fontes utilizadas e leituras complementares

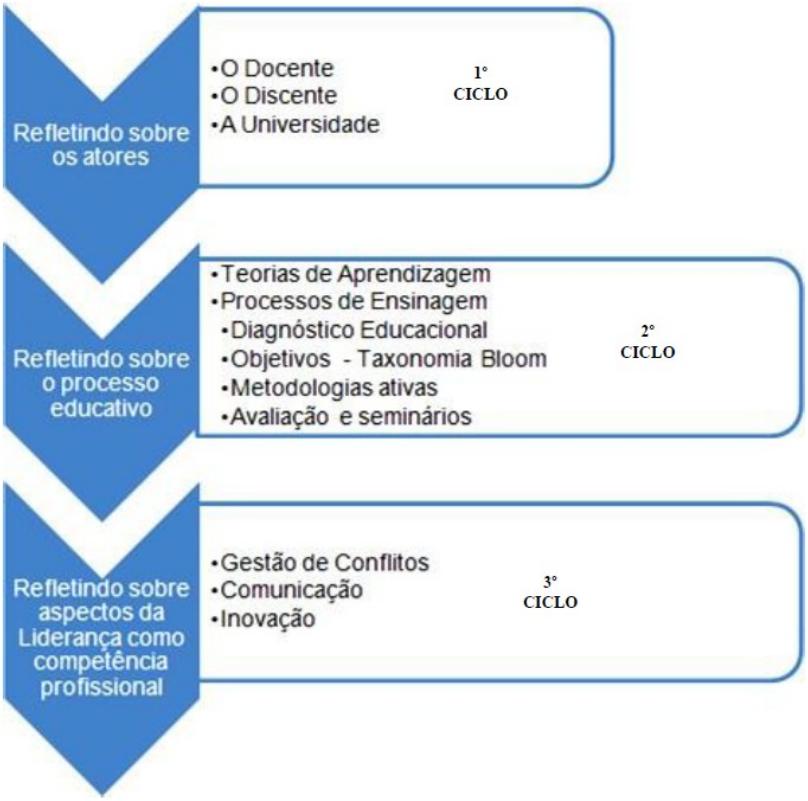
Fonte: Araújo, 2020

Esse roteiro de dez etapas foi aplicado a cada uma das 49 vivências que compõem os três volumes do guia, garantindo consistência metodológica e alinhamento com os referenciais teóricos adotados pelo curso.

3.3 O REFERENCIAL NORTEADOR DA CONSTRUÇÃO

A organização do Guia foi orientada pelo modelo da Espiral Dinâmica de Aprendizagem Vivencial (EDAV), proposto por Araújo (2020). A EDAV integra os princípios da aprendizagem experiencial de David Kolb com as perspectivas freireana, piagetiana e vygotskyana, organizando as vivências pedagógicas em três zonas de conhecimento: a zona do “eu” (autoconhecimento e identidade), a zona do “outro” (interação social e diversidade) e a zona da “ciência” (fundamentação teórica para a prática). A Figura 1 ilustra a estrutura do curso pensada a partir do EDAV, ela apresenta a visão geral dos três ciclos/unidades do Guia VPAES.

Figura 1. Visão Geral da Estrutura do Guia do curso VPAES

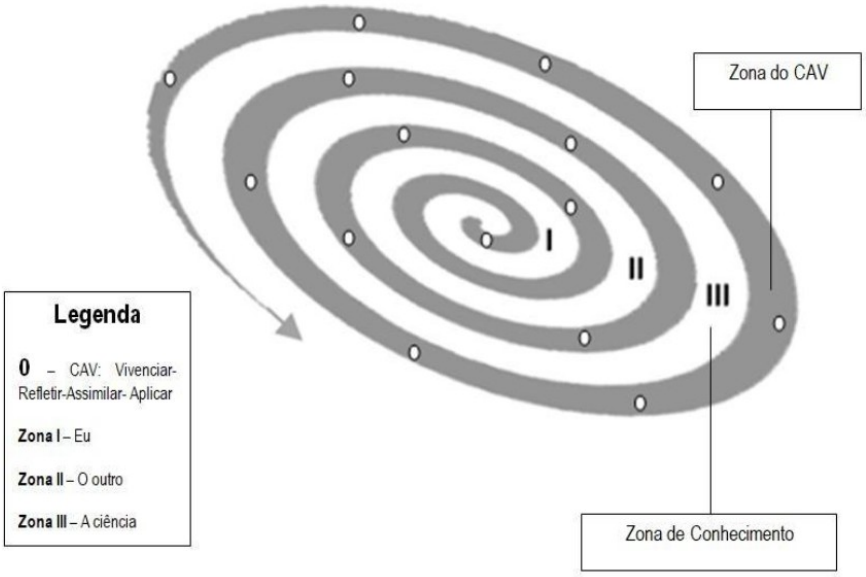


Fonte: Araújo, 2020

Para operacionalizar esse modelo, utilizou-se o Ciclo de Aprendizagem Vivencial (CAV) de Kolb, adaptado para o VPAES com os termos Vivenciar, Refletir, Assimilar e Aplicar. Essa adaptação foi realizada por meio da análise das definições originais de cada fase do CAV e da seleção de palavras-chave que melhor representassem os objetivos pedagógicos do curso, tomando como base de busca o dicionário Michaelis (2016). Cada vivência do Guia foi planejada para percorrer essas quatro fases, assegurando que o especializando passasse por um processo completo de ação, reflexão, conceituação e nova ação.

A EDAV funcionou, portanto, como o eixo condutor da construção do Guia, definindo a progressão dos temas, a seleção das estratégias e a sequência pedagógica adotada em cada unidade. A lógica de espiral — que parte do autoconhecimento e se expande progressivamente para a interação social e a fundamentação científica — foi o princípio que orientou todas as decisões metodológicas do grupo ao longo dos sete meses de trabalho colaborativo. A Figura 2 apresenta o diagrama da EDAV com suas três zonas de conhecimento.

Figura 2. Diagrama do modelo da Espiral Dinâmica de Aprendizagem Vivencial



Fonte: Araújo, 2020

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 ESTRUTURA DO GUIA: AS TRÊS UNIDADES PEDAGÓGICAS

O Guia de Referência para Facilitadores do Curso VPAES resultou em um material didático-pedagógico de 358 páginas, organizado em três volumes. Sua organização partiu da separação dos temas em ciclos de aprendizagem, considerando o modelo proposto da Espiral Dinâmica de Aprendizagem Vivencial (EDAV). No guia, esses ciclos foram denominados Unidades (Araújo, 2020).

O primeiro ciclo, ou primeira unidade, teve as temáticas centradas na identidade e no papel dos atores diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior — o docente, o discente e a instituição. Foram abordados assuntos como perfil ideal do docente, perfil ideal dos egressos e diversidade cultural. Esta unidade foi composta por quatro capítulos, totalizando doze vivências.

O segundo ciclo foi construído com foco no processo educativo, contemplando temáticas que abrangeram desde as teorias de aprendizagem e o planejamento de uma aula até as estratégias ativas de aprendizagem e o processo avaliativo. Esta unidade foi composta por dois capítulos que somam vinte e sete vivências.

O terceiro ciclo voltou-se para as competências de liderança que todo docente precisa desenvolver. As temáticas abordadas foram a comunicação, a gestão de conflitos e a capacidade de inovação, distribuídas em três capítulos, com seis vivências. O quarto capítulo desta unidade referiu-se ao desfecho e encerramento do curso, com mais quatro vivências.

A seguir, no Quadro 2, veja a apresentação final do Guia VPAES e suas Unidades:

Quadro 2. Organização das Unidades do curso VPAES

Dimensão	**Unidade 1 - Identidade e Autoconhecimento Docente**	**Unidade 2 - O Processo Educativo e as Estratégias Ativas**	**Unidade 3 - Liderança, Comunicação e Inovação**
Título do Volume	O Ser Docente: Identidade, Trajetória e Contexto	Processos de Ensinagem e Tecnologias Educacionais	Liderança e Competências Interpessoais na Docência
Ciclo (EDAV)	1º Ciclo — Zona I (Eu) Autoconhecimento e identidade	2º Ciclo — Zona II e III (Outro + Ciência) Processo educativo e fundamentação	3º Ciclo — Retorno ao Eu ampliado Competências profissionais
Nº de Capítulos	4 capítulos	2 capítulos	4 capítulos
Nº de Vivências	12 vivências	27 vivências	10 vivências
Capítulos / Temas	1. Perfil Docente no Ensino Superio 2. Perfil do Egresso 3. Diversidade e Inclusão 4. Ética e Humanização	1. Teorias de Aprendizagem e Planejamento 2. Estratégias Ativas de Aprendizagem	1. Comunicação 2. Gestão de Conflitos 3. Inovação 4. Encerramento
Estratégias / Atividades	1. Árvore da Vida 2. Rio de Trajetórias 3. Roteiros de Acolhimento 4. Perguntas de Reflexão	1. Quebra-cabeça (ZDP) 2. ABP 3. Arco de Maguerez 4. TBL 5. Cine-debate 6. Portfólio Reflexivo	7. Dramatização 8. Role-playing 9. Comunicação Não-Violenta 10. Design Thinking
Foco Pedagógico	Rompimento com a visão técnica da docência; resgate da história de vida; desconstrução do professor como detentor único do saber.	Transposição didática; experimentação prática de teorias (Piaget, Vygotsky); transição da avaliação somativa para a formativa.	Consolidação do aprendizado; gestão de grupos; mediação de conflitos; projeto de inovação real para a sala de aula.
Momento do CAV	Predomínio de Vivenciar e Refletir	Predomínio de Assimilar (fundamentação teórica + prática)	Predomínio de Aplicar (Plano de Ação Pós-Curso)
Encerramento	—	—	"A Espiral que não se fecha" — aprendizado como processo contínuo e ascendente

Fonte: Adaptado de dados de Araújo, 2020

4.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E RECURSOS DIDÁTICOS

4.2.1 Design Instrucional, Identidade Visual e Recursos Gráficos

A eficácia do Guia VPAES dependeu fortemente de seu design instrucional e de sua organização visual. Durante o processo de construção, o grupo preocupou-se em criar uma identidade visual que facilitasse a navegação do facilitador pelas 358 páginas do material. A escolha de cores, ícones e tipografia foi pensada para estabelecer uma hierarquia de informações clara, permitindo que o usuário localizasse rapidamente o que precisava durante a aula (Araújo, 2020).

O guia utilizou ícones específicos para identificar cada fase do Ciclo de Kolb (Vivenciar, Refletir, Assimilar, Aplicar), além de boxes de destaque para “Dicas”, “Atenção” e “Sugestão de Leitura”. Essa padronização visual reduziu a carga cognitiva do facilitador, permitindo consultas ágeis ao material. A organização em três volumes físicos também teve uma razão prática: facilitar o manuseio e o transporte, permitindo que o facilitador levasse apenas o volume correspondente à unidade que estava sendo ministrada.

O design instrucional também se manifestou na progressão pedagógica do material. O guia foi planejado para que houvesse uma estrutura de andaime pedagógico (scaffolding), na qual as primeiras vivências forneciam o suporte necessário para as atividades mais complexas do final do curso.

Para complementar a identidade visual, o guia fez uso extensivo de sínteses gráficas e infográficos. O grupo de construção trabalhou para transformar conceitos como o Ciclo de Kolb, a ZDP de Vygotsky e a própria EDAV em imagens claras e autoexplicativas. Esses recursos visuais funcionaram como âncoras visuais, permitindo que o facilitador e o aluno visualizassem a estrutura do pensamento pedagógico de forma instantânea.

Os infográficos foram estrategicamente posicionados no início de cada unidade e capítulo, servindo como um mapa mental do que seria estudado. Além disso, o guia trazia quadros de resumo ao final de cada vivência, sintetizando os principais pontos discutidos. As sínteses gráficas tornaram o material mais atraente e facilitaram a revisão rápida dos conteúdos pelos facilitadores, além de atender a diferentes estilos de aprendizagem — visuais, auditivos e cinestésicos.

4.2.2 Comunicação Não-Violenta, mediação de conflitos e feedback

Um dos pilares transversais do Guia VPAES foi a introdução da Comunicação Não-Violenta (CNV), baseada nos estudos de Marshall Rosenberg. O grupo de construção compreendeu que a transição para metodologias ativas gera tensões e resistências que só podem ser mediadas por meio de uma comunicação empática e autêntica. O guia trouxe orientações práticas sobre como o facilitador

pode expressar suas necessidades e observar os sentimentos do grupo sem recorrer a julgamentos ou críticas paralisantes.

Essa abordagem comunicativa esteve diretamente relacionada às orientações sobre mediação de conflitos, fundamentadas em teorias de psicologia social e comunicação assertiva. O guia enfatizava que o conflito não deve ser evitado, mas sim aproveitado como uma oportunidade de crescimento e aprendizagem. Ao fornecer estratégias para lidar com situações de tensão, o material empoderou os facilitadores para gerirem salas de aula complexas e dinâmicas, garantindo que o ambiente de aprendizagem permanecesse seguro, respeitoso e produtivo para todos os participantes.

O guia também oferecia ferramentas para que o facilitador pudesse identificar os diferentes papéis desempenhados pelos alunos no grupo — o líder, o sabotador, o tímido, entre outros — e intervir de forma produtiva. A CNV foi aplicada especialmente nas seções de feedback, ensinando os facilitadores a distinguirem entre observação e julgamento, e entre pedido e exigência. Essa habilidade de comunicação foi considerada vital para manter o clima de segurança psicológica necessário para a aprendizagem vivencial.

O feedback foi tratado como uma competência a ser desenvolvida tanto pelo facilitador quanto pelo aluno. O material trazia roteiros sobre como dar e receber feedback, baseados em técnicas de comunicação assertiva. A ideia era desmistificar a avaliação como um momento de punição, transformando-a em uma ferramenta de metacognição.

No que diz respeito à avaliação, o grupo dedicou diversas reuniões para desenhar um modelo avaliativo coerente com as metodologias ativas. A decisão unânime foi pela adoção da avaliação formativa, entendida como um processo contínuo, processual e dialógico, cujo objetivo principal é o desenvolvimento do aluno e não a sua classificação. O guia estruturou a avaliação em três dimensões: autoavaliação, avaliação por pares e avaliação do facilitador. Para cada vivência, o material sugeriu instrumentos práticos, como rubricas de desempenho, diários de bordo e “tickets de saída” — breves reflexões escritas ao final da aula. Ao final de cada unidade, o guia propunha uma roda de conversa avaliativa, na qual o grupo refletia sobre o processo vivido, os desafios enfrentados e as competências adquiridas, fechando o ciclo de assimilação da EDAV.

Ao praticarem a CNV e o feedback formativo, os facilitadores tornaram-se modelos de comportamento para os especializandos, que por sua vez levaram essas técnicas para suas relações com seus próprios alunos e colegas de trabalho.

4.2.3 Tecnologias educacionais e recursos midiáticos

Embora o Guia VPAES tenha uma base teórica clássica, ele não ignorou a importância das tecnologias educacionais contemporâneas. Durante a construção, o grupo buscou integrar recursos midiáticos que pudessem potencializar as vivências, sem que a tecnologia se tornasse um fim em si mesma. O critério para a inclusão de qualquer ferramenta tecnológica foi sempre sua capacidade de favorecer a interação, a colaboração e a reflexão crítica.

O guia sugeriu o uso de plataformas de gamificação (como Kahoot e Quizizz) para momentos de assimilação de conceitos de forma lúdica. Para a construção colaborativa de conhecimento, indicou o uso de murais digitais (como Padlet) e documentos compartilhados. O destaque, no entanto, foi para o uso de mídias audiovisuais no cine-debate, para o qual o guia fornecia não apenas sugestões de filmes e curtas-metragens, mas roteiros detalhados de análise que conectavam as cenas às teorias de aprendizagem discutidas.

A inclusão dessas tecnologias teve também um caráter formativo para os facilitadores. Muitos docentes do ensino superior possuem resistência ao uso de ferramentas digitais por desconhecimento técnico. O guia, ao trazer tutoriais simples e sugestões de aplicação direta, funcionou como um agente de letramento digital docente. A proposta era que, ao vivenciarem o uso dessas tecnologias como alunos no curso VPAES, os professores se sentissem encorajados a replicar essas práticas em suas próprias disciplinas de graduação.

4.2.4 Casos simulados e situações-problema

Um dos recursos mais utilizados no Guia VPAES para estimular o raciocínio crítico foi a elaboração de casos simulados e situações-problema. O grupo de construção dedicou horas para redigir cenários realistas e desafiadores, evitando soluções óbvias. Esses casos foram desenhados para que os especializandos tivessem que aplicar os conceitos teóricos de Freire e Piaget na resolução de dilemas pedagógicos cotidianos.

O guia fornecia ao facilitador um mapa de exploração para cada caso, indicando os pontos-chave que deveriam ser discutidos e as armadilhas comuns em que os alunos poderiam cair. Essa orientação permitia que o facilitador conduzisse a discussão de forma segura, garantindo que os objetivos de aprendizagem fossem atingidos. O uso de casos simulados demonstrou ser uma das estratégias mais eficazes para promover a transposição da teoria para a prática, conforme observado durante os testes das oficinas.

4.2.5 Acolhimento e ambientação

O Guia VPAES inovou ao dedicar um espaço considerável ao acolhimento em cada vivência. O grupo de construção compreendeu que a aprendizagem é um processo que envolve não apenas o cognitivo, mas também o emocional. Criar um ambiente acolhedor é fundamental para que o aluno se sinta seguro para se expor, errar e aprender. O guia sugeria o uso de dinâmicas de quebra-gelo, músicas ambientais e a organização física da sala em círculo para favorecer a horizontalidade.

Essas sugestões de acolhimento foram planejadas para serem coerentes com o tema da aula. Por exemplo, em uma aula sobre diversidade, o acolhimento poderia envolver uma música que celebrasse as diferenças culturais. O acolhimento foi visto como o aquecimento necessário para que o Ciclo de Kolb pudesse girar com fluidez e profundidade.

4.2.6 Síntese da facilitação: o fechamento cognitivo

Para evitar que a aula ficasse sem um fechamento que consolidasse o aprendizado, o Guia VPAES incluiu em todas as vivências a seção "Síntese da Facilitação". Este momento foi desenhado para que o facilitador, após a vivência e a reflexão do grupo, pudesse realizar o fechamento cognitivo, conectando as percepções dos alunos aos conceitos teóricos fundamentais.

A síntese não era uma aula expositiva tradicional, mas um momento de amarração das ideias. O guia fornecia os pontos principais que não poderiam deixar de ser mencionados e sugeria formas de envolver os alunos nessa construção final. Esse cuidado garantiu que os especializandos saíssem da aula com a sensação de clareza e progresso, evitando a frustração que muitas vezes ocorre em processos puramente indutivos. A síntese da facilitação correspondeu ao momento de Assimilar do CAV, essencial para a fixação do conhecimento na memória de longo prazo.

4.2.7 Manejo da subjetividade e das emoções

Um dos capítulos do Guia VPAES tratou do prazer, sofrimento e adoecimento no trabalho educacional, conforme previsto na matriz do curso. Durante as reuniões de construção, o grupo reconheceu que a docência no ensino superior é uma atividade de alta carga emocional e psíquica. Por isso, o guia incluiu vivências específicas para que os facilitadores pudessem trabalhar as emoções, o estresse e a saúde mental dos especializandos, criando um espaço de acolhimento e escuta qualificada.

As vivências desta seção foram fundamentadas nos referenciais teóricos adotados pelo curso. O guia sugeria dinâmicas de grupo que permitiam a expressão de sentimentos, medos e angústias relacionados à carreira acadêmica. O objetivo não era transformar a sala de aula em um ambiente terapêutico, mas reconhecer que o bem-estar emocional é parte integrante do processo de ensino-

aprendizagem. Ao validar as emoções do docente, o guia promoveu um ambiente de confiança e empatia, essencial para que as metodologias ativas pudessem ser experimentadas sem a barreira do medo do julgamento.

O guia também ofereceu orientações sobre como o facilitador deve lidar com situações de desabafo emocional durante as oficinas, recomendando uma postura de escuta acolhedora e não-julgadora. Essa atenção à subjetividade demonstrou que o projeto VPAES compreende o professor em sua totalidade — como um ser humano que sente, sofre e se alegra, e não apenas como um processador de informações.

4.3 IMPACTOS E APLICABILIDADE

O guia redefine o papel do professor como facilitador e arquiteto de ambientes de aprendizagem, incentivando a pedagogia da pergunta e a flexibilidade. Funciona como ferramenta de autoformação, levando o docente à reflexão sobre sua prática. Preserva a memória pedagógica do curso e foi concebido como tecnologia educacional aberta, permitindo replicabilidade em outras instituições.

Embora o Guia VPAES seja estruturado e detalhado, o grupo de construção teve o cuidado de enfatizar sua flexibilidade. O material foi apresentado aos facilitadores como um guia e não como um trilho, conferindo-lhes liberdade para adaptar as vivências, substituir os textos de apoio ou ajustar o tempo das atividades conforme o perfil e as necessidades de cada turma. Essa adaptabilidade é coerente com os princípios das metodologias ativas, que valorizam o contexto e a singularidade de cada grupo. O guia forneceu a base sólida, mas incentivou a autoria pedagógica do facilitador, que passou a ser visto como sujeito ativo do processo e não como mero executor de um plano desenhado por terceiros.

A construção do Guia VPAES também carregou uma dimensão ética que permeou todas as discussões do grupo de trabalho. Essa dimensão manifesta-se no respeito à autonomia do aprendiz e na valorização da diversidade de saberes, promovendo uma educação inclusiva. O material foi escrito evitando qualquer forma de preconceito ou exclusão, alinhando-se a uma visão de educação superior comprometida com a formação de profissionais críticos e reflexivos, capazes de intervir positivamente em sua realidade.

5 CONCLUSÃO

O presente artigo relatou o processo de construção colaborativa de um Guia de Referência para facilitadores do curso Vivências Pedagógicas Ativas no Ensino Superior (VPAES), desenvolvido entre agosto de 2019 e fevereiro de 2020 no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino em Saúde da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

A experiência demonstrou que a elaboração de materiais pedagógicos por meio de um processo colaborativo pode ser, em si mesma, uma experiência formativa de alto impacto. As reuniões pedagógicas semanais com o grupo de docentes e mestrandas permitiram a construção de um material didático-pedagógico de 358 páginas, organizado em três volumes, que reflete não apenas as decisões teórico-metodológicas do grupo, mas também a articulação entre as necessidades práticas do curso e os referenciais teóricos que o fundamentam.

O Guia de Referência foi estruturado a partir de um modelo original — a Espiral Dinâmica de Aprendizagem Vivencial (EDAV) — que integra as perspectivas freireana, construtivista, sócio-interacionista e a Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb. As 49 vivências que compõem o material foram organizadas em três unidades pedagógicas que partem do autoconhecimento docente, avançam para o domínio técnico-pedagógico e culminam no desenvolvimento de competências de liderança e inovação.

O produto atendeu plenamente à demanda do curso VPAES, oferecendo aos facilitadores um material norteador alinhado às concepções das metodologias ativas e às Diretrizes Curriculares Nacionais. Ao documentar e analisar esse percurso de construção, espera-se contribuir com subsídios para iniciativas semelhantes em outras instituições de ensino superior que busquem desenvolver tecnologias educacionais voltadas à formação de docentes crítico-reflexivos comprometidos com uma educação superior mais autônoma, humanizada e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. D. **Guia de referência para facilitadores**: guia de referência de estratégias ativas de ensino aprendizagem para facilitadores do curso VPAES. Dourados, MS: UEMS, 2020. 358 p. 3 v. Disponível em: [INSERIR URL]. Acesso em: 13 jul. 2026.

BISPO, F. C. da S.; SANTOS JÚNIOR, A. B. dos. O Docente do Ensino Superior: educador ou prestador de serviços? In: SEGeT, 11., 2014, Resende. **Anais [...]**. Resende, RJ: AEDB, 2014. p. 01-11. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/35920363.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

BORGES, K. S.; FAGUNDES, L. da C. A teoria de Jean Piaget como princípio para o desenvolvimento das inovações. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 242-248, 2016. DOI: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.21804. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/21804. Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2001/rces003_01.pdf. Acesso em: 14 jul. 2026.

COLARES, K. T. P.; OLIVEIRA, W. de. Metodologias Ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 300-320, 2018. DOI: https://doi.org/10.12957/sustinere.2018.36910. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/36910. Acesso em: 14 jul. 2026.

DAVID, R. S. Formação de professores para o ensino superior: docência na contemporaneidade. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 9, n. 2, p. 201-220, jul./dez. 2017. DOI: https://doi.org/10.12957/periferia.2017.28880. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/28880. Acesso em: 14 jul. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. **Academy of Management Learning & Education**, Briarcliff Manor, v. 4, n. 2, p. 193-212, 2005. DOI: https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566.

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

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0316. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/X6S7q3bPxJbM6Tc3q7LpF7y/. Acesso em: 14 jul. 2026.

MICHAELIS. **Michaelis Dicionário Prático Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS DE MORALES, R. *et al.* Contribuições do sociointeracionismo para a aprendizagem de um idioma em plataformas digitais. **Texto Livre**: Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 148-160, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16732. Acesso em: 14 jul. 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.