



## DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	4
2. ESTÁGIO, DIDÁTICA E IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR .....	5
2.1 O Papel da Didática na Formação do Professor: Abordagens e Fundamentos Teóricos.....	5
2.1.1 Conceito de didática .....	5
2.1.2 Evolução histórica da didática .....	7
2.2 A Didática e a Construção da Identidade Docente no Ensino Superior.....	11
2.3. Teoria e Prática Docente .....	15
3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR .....	21
3.1. A Sala de Aula: Espaço de Mediação, Produção e Apropriação do Conhecimento .....	21
3.2. Planejamento e Avaliação no Ensino Superior .....	23
3.2. Metodologias de Ensino .....	30
3.4. Concepções e Práticas de Avaliação da Aprendizagem .....	34
4. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S) NO ENSINO SUPERIOR .....	37
4.1. A Docência no Ensino Superior e as Tecnologias da Informação e Comunicação.....	37
5. REFERÊNCIAS.....	41

## 1. INTRODUÇÃO

A educação desde sempre é uma prática social que ocorre em todas as instituições. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não.

Nas várias esferas da sociedade, surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes), acentuando o poder pedagógico dos vários agentes educativos na sociedade e não apenas nas tradicionais formas familiar e escolar.

A docência, entendida como o ensinar e o aprender, está presente na prática social em geral e não apenas na escola (LIBÂNEO, 1998). Em síntese, a sociedade é genuinamente pedagógica (BEILLEROT, 1985). Em qualquer âmbito em que o pesquisador/profissional atue, exercerá uma ação docente. Isso aponta para a formação do futuro profissional, de qualquer área, como educador, como comunicador.



## **2. ESTÁGIO, DIDÁTICA E IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

### **2.1 O Papel da Didática na Formação do Professor: Abordagens e Fundamentos Teóricos**

#### **2.1.1 Conceito de didática**

De uma forma simplificada, A DIDÁTICA é a ciência que estuda o processo de ensino-aprendizagem. Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, didática pode ser:

- A arte de transmitir conhecimentos;
- A técnica de ensinar;
- A parte da pedagogia que aborda os preceitos científicos para tornar a atividade educativa mais eficiente.

Como se pode observar, a didática é a “ciência responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, interligada à pedagogia”.

Para entender a complexidade dessas áreas de estudo, cabe lembrar que a pedagogia e a didática trabalham de modo interdisciplinar ou transdisciplinar com outras ciências, tais como a história, a psicologia, a sociologia, a filosofia etc.

Libâneo (1994) ressalta que a educação escolar se destaca na vivência das atividades humanas acumuladas ao longo da vida, levando em consideração a visão do homem como um ser social. Desse modo, a didática garante o fazer pedagógico no processo educativo em suas diversas dimensões.

Cabe destacar que o objeto de estudo da didática é amplo, conforme os variados autores que apresentam diferentes demarcações acerca dela. Masetto (1996), por exemplo, ensina que a didática é o estudo do processo ensinoaprendizagem em sala de aula e de seus resultados e que surge quando os adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens, por meio da direção deliberada e planejada do ensino. Diante do exposto, é possível investigar como jovens e crianças adentram o espaço escolar e processam conhecimento e informação, refletindo sobre como os docentes se relacionam nesse ambiente, observando seu modo de agir perante os discentes e também o impacto dessa relação afetiva sobre a interação com os alunos.

O conceito de didática pode ser adotado e desenvolvido:

- O estudo do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de propor o trabalho com práticas que incentivem a produção em vez da reprodução;
- A divergência muito mais do que a convergência;
- A crítica em lugar da aceitação;
- A dúvida no lugar das certezas cristalizadas;
- O erro provisório em detrimento do acerto fácil.

Vale destacar que o objetivo de qualquer profissional deve ser o de se tornar cada vez mais competente em sua atuação, portanto a melhoria da atuação docente passa pela análise que cada um faz de sua própria prática e dos eventuais contrastes que podem ser observados, comparando-se com outras práticas.

Hoje se considera falsa a ideia de que um bom professor é aquele que dispõe de comunicabilidade fluente e de sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que leciona. Os estudantes, principalmente os universitários, esperam que seus professores sejam muito mais do que meros transmissores de conhecimento ou solucionadores de dúvidas. Repensar a formação do profissional no ensino superior passou a ser uma necessidade, pois até bem pouco tempo o ensino superior ocupava-se mais com a formação de pesquisadores do que com a de docentes, subentendendo-se que excelência em pesquisa seria diretamente proporcional à competência do professor. Em outras palavras, quanto melhor pesquisador, mais competente o professor seria.

## 2.1.2 Evolução histórica da didática

Figura 1: Didática – A Evolução Histórica



Fonte: (BELLONI, 2009).

### ➤ Comênio:

No século XVII, Joao Amós Comênio (1592-1670), educador tcheco, escreveu a primeira obra clássica sobre didática, intitulada *Didactica Magna*. Sua obra, de caráter revolucionário e pautada por ideais religiosos, já que foi escrita no contexto da Reforma Protestante, desenvolvia o que se acreditava ser um método único para ensinar tudo a todos.

Comênio, ao escrever o seu livro, refletiu na obra as preocupações do educador em uma Europa dividida pelas lutas religiosas e em processo de transformação ante a ascensão na vida social da burguesia comerciante e o avanço das ciências. Seu projeto educacional foi uma resposta aos anseios e às exigências de uma classe que, revolucionando o mundo da produção, alterava com rapidez as relações sociais.

Naquele contexto, segundo a “*Didactica Magna*”, ao ensinar um assunto, o professor deveria apresentar sua ideia de forma clara e breve, pois a concepção de ensino preconizada na obra previa que os discentes aprendiam por meio dos

sentidos, principalmente vendo e tocando. Era necessário, inclusive, mostrar a utilidade específica do conhecimento transmitido e sua aplicação no dia a dia.

As ideias de Comênio eram centradas na explicação do todo para as partes, sendo que, primeiro, o docente apresentava os tópicos gerais da disciplina e, posteriormente, os detalhes. Finalmente, o educador somente adentraria outro conteúdo quando o aluno dominasse o assunto inicial.

Segundo Pimenta (2002), o ensino, de acordo com a didática comeniana, fundamenta-se na própria natureza, ou seja, cada educando tem um tempo diferenciado para a aprendizagem, sendo que as condições propiciadas na construção do conhecimento é que farão a diferença na aprendizagem.

Incompreendido em sua época, Comênio teve influência considerável no desenvolvimento de métodos de instrução mais rápidos e eficientes. O seu desejo era o de que todos pudessem usufruir dos benefícios do conhecimento. Esse pensamento também designava um avanço.

Apesar da grande novidade contida nessas ideias, principalmente por se tratar de um impulso ao surgimento de uma teoria do ensino, Comênio não escapou de algumas crenças usuais naquela época sobre o ensino. Embora partindo da observação e da experiência sensorial, mantinha-se o caráter transmissor do ensino; apesar de ter procurado adaptar o ensino às fases do desenvolvimento infantil, mantinha-se o método único e o ensino simultâneo a todos.

Além disso, a sua ideia de que a única via de acesso dos conhecimentos é a experiência sensorial com as coisas não foi suficiente, primeiro porque as percepções frequentemente poderiam ser (e são) enganosas; segundo, porque já se assimilava a ideia de que existia uma experiência social acumulada de conhecimentos sistematizados que não necessitavam ser descobertos novamente.

Como se pode constatar, desde aquele período, os ensinamentos faziam parte da didática do professor, que tinha como foco em sua prática, a aprendizagem do educando. Além do Comênio, é importante ressaltar a contribuição de Rousseau.

➤ **Jean-Jacques Rousseau e sua influência em Pestalozzi:**

No século XVIII, Rousseau (1712-1778) provocou uma nova revolução didática.

A grande contribuição de Rousseau diz respeito ao questionamento quanto à educação: “Como podemos educar sem ter o conhecimento do que é criança?”.

Sabe-se que Rousseau idealizou todo o segmento da didática, criou os princípios pedagógicos, porém não colocou suas ideias em prática. O teórico que aplicou a teoria foi Pestalozzi (1746-1827); toda a inserção pedagógica desse estudioso é influenciada pela concepção naturalista de Rousseau.

➤ **Pestalozzi:**

Solidificou a ideia da educação como instrumento de regeneração social. Para ele, a educação do homem era resultado puramente moral, sendo que o educador funcionava como uma barreira para que influências desagradáveis não interferissem no desenvolvimento natural do educando. Pestalozzi atribuía grande importância ao método intuitivo, levando os alunos a desenvolver o senso de observação, de análise dos objetos e fenômenos da natureza e a capacidade da linguagem por meio da qual se expressa em palavras o resultado das observações.

A educação intelectual consistia desses parâmetros. Pestalozzi também atribuía importância fundamental à psicologia da criança como fonte do desenvolvimento do ensino. O estudioso considerava que todas as pessoas nascidas eram boas e que o caráter era formado com base no ambiente em que se dava o seu desenvolvimento, defendendo a possibilidade de a sociedade se transformar por meio da educação, de modo que o educando obtivesse um desenvolvimento pleno. A estratégia utilizada por Pestalozzi se concentrava no que chamamos hoje de sequência didática, ou seja, os docentes organizavam um conjunto de aulas e/ou atividades que possuíam o mesmo objetivo, com o intuito de desenvolver as habilidades intelectuais e morais.

Nesse método, o docente parte do simples para o complexo, realizando, inicialmente, atividades que fazem parte da realidade em que os discentes estão inseridos, para posteriormente aprofundar o conhecimento de forma sistematizada.

Pestalozzi formulou princípios que contribuem para o entendimento de sua visão sobre a prática pedagógica do educador. Os seus princípios são estudados até os dias de hoje como referências para profissionais da educação. O amor, o respeito



mútuo e a individualidade do aluno são valores que, entre outros, os docentes procuram utilizar em suas rotinas.

### ➤ **Pensadores da Didática Contemporânea**

Comênio, Rousseau e Pestalozzi influenciaram muitos educadores com suas ideias, pois estas interferiram na prática docente.

Herbart, precursor de Pestalozzi, construiu seus princípios educacionais fundamentados na ideia da unidade, segundo a qual o homem nasce e, a partir das influências externas sofridas por ele, sua relação com o ambiente se desenvolve, em um sentido ou em outro, por meio da percepção sensorial, estabelecendo representações formadas e suas combinações. Esse educador considera que a educação é responsável pela formação das representações e que a função da escola é a de ajudar o aluno a desenvolver e a integrar essas representações mentais.

Herbart aplicou um método instrucional detalhado, em passos que deviam ser seguidos conduzidos da seguinte maneira:

1. Preparação;
2. Apresentação;
3. Sistematização; e
4. Aplicação.

Com essa proposta, ele reforçou a instrução como metodologia de ensino aplicada ao processo educativo.

Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart e outros educadores da época difundiram ideias, demarcando concepções pedagógicas que hoje são conhecidas como não críticas (Pedagogia Tradicional e Pedagogia Renovada). Dewey (1859-1952) e seus seguidores reagiram às ideias herbartianas de educação pela instrução, advogando a educação pela ação. Para esse educador, a atividade escolar deveria centrar-se na experiência e na reconstrução da experiência.

O currículo não deveria se basear nas matérias de estudo convencionais, que expressam a lógica adulta, mas em atividades da vida presente, que são as requeridas para viver em sociedade. Dewey revolucionou a didática ao criar o método de projeto em que o aluno é o centro da ação na escola e não o professor.

No Brasil, o movimento educacional denominado Escola Nova ganhou força em meados de 1930. Destacam-se, como vertentes dessa corrente, Montessori (corrente vitalista) e Piaget (corrente baseada na psicologia genética). Na vertente escolanovista não entram fins e valores, que fariam parte do campo da filosofia, uma vez que não são passíveis de verificação experimental.

Dessa forma, didática e pedagogia ficam restritas aos métodos e procedimentos, compreendidos como aplicação dos conhecimentos científicos e traduzidos em técnicas de ensinar.

Na década de 1960 e, principalmente, no final do século XX, com o advento do desenvolvimento tecnológico, emerge um novo paradigma didático: o campo do didático se resumiria ao desenvolvimento de novas técnicas de ensinar, e o ensino, à aplicação delas nas diversas situações.

Ganham importância, então, as técnicas do planejamento racional das situações de ensino. À didática, portanto, caberia disponibilizar, aos futuros professores, os meios e os instrumentos eficientes para o desenvolvimento e o controle do processo de ensinar, visando à maior eficácia nos resultados do ensino.

Nessa perspectiva de processo-produto, não cabe à didática questionar os fins do ensino, uma vez que já estão previamente definidos pela expectativa que a sociedade (dominante) tem da escola: preparar para o mercado de trabalho. Essa passa a ser o critério de avaliação do sistema escolar. (PIMENTA, 2002)

Foram destacados, até aqui, alguns filósofos e educadores que contribuíram para transformar o processo de ensino e, conseqüentemente, o de aprendizagem. Observe que, ao defender suas ideias, a partir da reforma de métodos de ensino, propondo práticas educativas inovadoras para suas respectivas épocas, esses educadores acreditaram no processo educativo e demonstraram a importância de se posicionar diante de novas concepções educacionais.

## **2.2 A Didática e a Construção da Identidade Docente no Ensino Superior**

A docência do ensino superior possui características que instigam a ânsia em pesquisar algumas questões singulares como a construção da identidade do professor que atua no nível superior. Nas diferentes áreas os professores com formação inicial em bacharelado, são preparados na academia para atuarem no

mercado de trabalho como detentores de conhecimentos específicos que são utilizados em seus locais de trabalho. Este mesmo profissional, por inúmeros motivos, se vê em uma sala de aula, agora não mais como aluno, mas como professor. Aquele que formará novos profissionais agentes da construção social.

Pimenta e Anastasiou (2008), admitem a necessidade de as instituições de nível superior desenvolverem programas de preparação de seus professores para o exercício da docência. Preparo este que os ponha a par da problemática do ensinar e formar. O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica pela inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo ressalta-se a importância de sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino universitário que vivenciou e as reações de seus alunos em sala de aula.

Embora haja certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação pedagógica, a preocupação com a qualidade do ensino superior aponta para a importância da preparação no campo pedagógico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Com o avanço das descobertas tecnológicas, a educação e a tecnologia estão atuando cada vez mais unidas a fim de diminuir as distâncias e flexibilizar a forma de ensinar ao aluno que busca qualificação, mas que por diversos motivos não consegue se adaptar a uma rotina exigida pela educação presencial. Estas novas ferramentas de ensino e aprendizagem exigem deste professor, em formação constante, atualização e domínio dos sistemas de informação que permitem que a Educação a Distância (EaD) aconteça.

Na EaD, a interação com o professor é indireta e tem de ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna esta modalidade de educação bem mais dependente da mediatização que a educação convencional, de onde decorre a grande importância dos meios tecnológicos (BELLONI 2009, P. 54).

Os professores atuantes nas Instituições de Ensino Superior (IES), em sua maioria, tiveram, formação na modalidade presencial e por muitas vezes desconhecem a forma de ensino e aprendizagem que a EaD utiliza. Como o professor é moldado a partir de suas experiências, a falta de contato com esta nova forma de ensino o deixa inseguro e desacreditado quanto aos métodos utilizados.

A construção da identidade do professor envolve uma gama de conhecimentos específicos e pedagógicos contextualizados histórico, sócio, culturalmente.

As situações que o professor vivencia em sala de aula o ensina na prática como se portar e responder aos processos e reações que a relação aluno/professor/instituição de ensino causam no cotidiano. Suas ações e decisões são baseadas nas experiências que viveu como aluno e em seus professores, os quais ele enxerga como exemplo de atuação.

Aponta-se a importância de pesquisas e estudos voltados para as trajetórias de vida dos professores, contemplando o modo como articulam o pessoal e o profissional e, conseqüentemente, como vão se (trans)formando ao longo do tempo, contribuindo assim para o conhecimento de ser professor.

O professor é um ser único, entretido pela trajetória pessoal e profissional, pressupondo que o mesmo é uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhe são significativos, com a história social que permeia e com sua própria história. O tema do professor universitário, no contexto de suas trajetórias, enfatiza sua condição de sujeito e como um dos atores do processo educativo superior. Compreende-se que a trajetória de constituição/construção desse professor dá-se pela dinâmica de acontecimentos contextualizados no percurso pessoal/profissional (MOROSINI, 2001).

De forma esclarecedora, Pimenta e Anastasiou (2008) expõem que a área da pedagogia que tem por objetivo de estudo o ensino é a didática. À didática, então, caberia dispor aos futuros professores os meios e os instrumentos eficientes para o desenvolvimento e o controle do processo de ensinar, visando a maior eficácia nos resultados de ensino. Entretanto, no caso da docência universitária essa expectativa, de se resumir a preparação do docente universitário a uma disciplina pedagógica e a didática capaz de apresentar receitas às situações de ensino, é um mito.

O ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação destes sujeitos, que são, por sua vez, modificados nesse processo. Então ao perceber o fenômeno do ensino como uma situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre, não é possível criar regras, técnicas e modos únicos de operá-lo.

Apesar das diferenças na forma como o Ensino Superior opera, é regulado e financiado em todo o mundo, há uma série de tendências e desafios globais que merecem atenção. O Ensino Superior está profundamente ligado ao conceito de uma nova realidade mundial, e suas instituições são objetos e agentes da globalização. É urgente a Educação Superior se reinventar, assim como seus professores, de forma a oferecer serviço de qualidade a seus estudantes e a obter mais investimentos.

A demanda por Ensino Superior de qualidade é grande e crescente, impulsionada por fatores demográficos e sociais. A população jovem se interessa pelo ensino superior como acesso a atividades profissionais bem-remuneradas (COLOMBO *et al*, 2011).

A Educação Superior tem por finalidade formar profissionais nas diferentes áreas do saber, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos, técnicos e comunicando-os por meio do ensino. Objetiva estimular a criação cultural e científica, incentivando o trabalho de pesquisa e promovendo a extensão. Visa divulgar à população as criações culturais, científicas e tecnológicas geradas nas instituições. (LIBÂNEO *et al*, 2011)

O professor é um agente de construção social. Seus alunos buscam através de seu conhecimento técnico e experiências vividas no mercado de trabalho uma união entre o conhecimento, adquirido em sala de aula, e o momento de atuação, o que lhes parece um caminho muito longo a ser percorrido. Esta troca de experiência gerada entre aluno e professor enriquece o processo de formação do professor e do aluno, que com a troca de conhecimento se transformam e transformam o mundo onde vivem, sua visão e sua vida.

Existe a necessidade de relacionar e integrar os conhecimentos objetivos e subjetivos que o professor tem sobre a sua prática com as novas informações que surgem da troca de experiências, do confronto de diferentes pontos de vista e de interpretações teóricas.

Na busca de compreender e de resolver uma situação problemática, o professor constrói e reconstrói argumentos para explicar e interagir com seus iguais e/ou com os formadores, no sentido de compartilhar suas ideias. A possibilidade de realizar um processo de interação rico e significativo, garantindo uma boa atividade

de reflexão individual e coletiva, vai depender da capacidade de os sujeitos estarem abertos para dar sentido a suas ações e interações (VIEIRA, 2003).

Os professores quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimento.

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los e contextualizá-los. Discutir a questão do conhecimento nos quais são especialistas, no contexto da contemporaneidade, constitui um passo no processo da construção da identidade dos professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

### 2.3. Teoria e Prática Docente

**Figura 2:** A Prática Docente



Fonte: (CUNHA, 2006).

Até ao menos a segunda metade do século XX, pode-se falar da presença marcante da filosofia nos discursos educacionais. De forma bastante sumária, poderíamos caracterizá-los como uma transposição, para o campo das teorias em educação, das diferentes visões metafísicas, ontológicas ou políticas, originalmente articuladas na obra de um pensador ou solidificadas, a partir de comentadores, em um “sistema de pensamento” ou “doutrina filosófica”. Falamos, por exemplo, de uma

concepção de educação em Platão ou em Rousseau, porque neles é possível encontrar um conjunto articulado de reflexões sobre os ideais que devem reger os processos educativos, ainda que sempre subordinados às respectivas teorias políticas ou perspectivas acerca da natureza humana, da vida em sociedade, dos fundamentos da ética ou do conhecimento.

Esse gênero de discurso inspirou uma série de teorias da educação voltadas para a formação de professores. Nelas, procurou-se transpor e adaptar uma rede conceitual originariamente vinculada às grandes questões políticas, epistemológicas e éticas para o âmbito das preocupações teóricas e práticas da educação escolar. Tais tentativas, mais ou menos fiéis aos pensadores que as inspiraram, buscaram derivar de grandes sistemas filosóficos e conceituais algumas medidas práticas, como abordagens de ensino, ou mesmo perspectivas de políticas educacionais.

Desse modo, forjaram um modelo influente de discurso pedagógico, vinculando o estabelecimento de objetivos e procedimentos da ação educativa a uma determinada visão de homem, valores e sociedade. Em geral, os vínculos teóricos entre concepções filosóficas e um modelo específico de discurso pedagógico foram forjados por comentadores, pedagogos e teóricos da educação, ainda que em alguns casos importantes – como em John Dewey (1859-1952) e Immanuel Kant (1724-1804), por exemplo – os próprios filósofos tenham se encarregado desse tipo de articulação.

Nessa modalidade de discurso educacional – ainda presente, embora em declínio, postula-se que, a uma determinada concepção de homem, sociedade, conhecimento, deveria corresponder uma concepção de escola, aluno, avaliação etc. Em síntese, a cada grande “sistema” ou “teoria” sobre o “homem” corresponderia uma determinada “visão de educação”, “deduzida” desse campo conceitual e de seus ideais éticos, políticos ou epistemológicos.

A despeito das enormes divergências teórico-conceituais, as diversas correntes que integram essa modalidade de discurso dividem um mesmo pressuposto: que é possível, a partir de concepções fundamentais de uma visão filosófica de homem, de sociedade e de ética, derivar ou mesmo “deduzir” uma concepção precisa de educação, e dela partir para doutrinas operativas e sugestões de práticas pedagógicas. A aceitação de tal pressuposto, contudo, exige cautelas. O argumento que parece sustentá-lo é o de que visões díspares desses aspectos

engendram concepções e práticas educativas igualmente díspares. Assim, uma visão cristã de mundo, por exemplo, teria implicações educacionais radicalmente diferentes daquelas fundadas numa visão materialista. Poderíamos então inferir que, enquanto no primeiro caso, a instrução religiosa pode ser vista como elemento fundamental da formação ética, no segundo, essa ideia pode soar como estratégia de difusão de uma “ideologia”.

Ora, é inegável que certas concepções éticas, políticas ou epistemológicas, na medida em que apresentam um quadro do que é considerado importante e significativo na realidade, em seu conhecimento e na conduta humana, têm influência sobre, por exemplo, uma política curricular ou até sobre a aceitação ou rejeição de certas práticas pedagógicas. Mas, em geral, o que se postula é que haveria bem mais do que “alguma relação” entre essas diferentes visões filosóficas e as concepções e práticas educacionais. Kneller (1966) ilustra bem esse tipo de crença, ao afirmar que:

A filosofia educacional depende da filosofia formal porque quase todos os grandes problemas da educação são, no fundo, problemas filosóficos. Não podemos criticar os ideais e as diretrizes educacionais existentes, nem sugerir novos, sem atentar a problemas filosóficos de ordem geral, tais como a natureza da vida boa, que é um dos alvos da educação; a natureza do próprio homem, porque é o homem que estamos educando; a natureza da sociedade, porque a educação é um processo social; e a natureza da realidade suprema, que todo conhecimento procura penetrar [...]. O filósofo educacional pode estabelecer tais teorias deduzindo-as da filosofia formal e aplicando-as à educação (p. 82).

Evidentemente, não se trata do caso isolado de um único autor. Pelo contrário, a ideia de que, a partir desses grandes temas, poderíamos “aplicar”, “deduzir” ou estabelecer linhas de atuação prática em educação é generalizada, inclusive em obras brasileiras de ampla penetração no campo da formação de professores.

Como diferentes correntes teóricas elaboram distintas redes conceituais relativas a essas questões, a cada perspectiva teórica deveria corresponder uma “visão pedagógica”. Assim, o professor, consciente ou inconscientemente, teria uma concepção de educação vinculada a certas visões filosóficas de homem, de sociedade e de conhecimento.

A tarefa de uma “teoria da educação” seria oferecer aos professores modelos alternativos entre os quais ele optaria, orientaria e justificaria sua ação; portanto teorias educacionais sobre as quais sua prática se fundamentaria. Contudo, o pressuposto incorre, em primeiro lugar, em grave equívoco do ponto de vista lógico.



Não é possível “deduzir” de premissas metafísicas, ontológicas ou epistemológicas um curso necessário de ação ou prática educativa. Isso porque um processo de dedução depende inteiramente da manipulação formal de enunciados, e as conclusões que deles retiramos são fundadas, portanto, unicamente no que está de fato e literalmente expresso nas premissas. Com base no que é o homem não podemos “deduzir” como deve ser sua educação, a partir de uma teoria sobre o que é o conhecimento, não se pode deduzir como se deve ensinar, já que as conclusões propostas lançam mão de elementos ausentes nas premissas.

Portanto, afirmar que de um conceito de homem podemos deduzir um programa educacional é uma falácia. O que é possível deduzir como princípio educacional de uma “visão materialista-dialética do mundo”?

Os termos em que se expressam princípios políticos, ontológicos, éticos e epistemológicos são demasiadamente amplos para que deles se possa “deduzir” algo relativo às práticas educativas em contexto escolar.

Se não se trata de dedução, poderíamos então afirmar que tais posições implicam”, “condicionam” ou “têm como consequência” uma determinada abordagem prática do ensino ou da educação?

Mesmo atenuando a expressão, o problema não se torna mais simples.

Em que medida, por exemplo, apresentar a natureza humana como boa, mas corrompida pela vida social, pode implicar ou condicionar uma visão do que deve ser a prática educativa?

Com a aceitação desse princípio axiológico, não poderíamos sugerir fins e procedimentos não só muito distintos, mas até conflitantes entre si?

Não poderíamos, por exemplo, sugerir a extinção de qualquer tipo de escolaridade formal, dado o fato de que introduz os jovens em um mundo corrompido?

Ou, então, sugerir que aprendessem desde cedo a conviver com esse mundo corrompido?

Ou buscar educá-los para que se tornem felizes com a corrupção da própria natureza?

Qualquer uma dessas perspectivas pode ser “derivada” ou considerada “consequência” do princípio metafísico inicial. Princípios não carregam em si a regra de sua aplicação. Por isso, as práticas podem ser muito variadas e conflitantes, ainda que supostamente ancoradas nos mesmos fundamentos teóricos.

Quantas escolas com procedimentos tão distintos professam a mesma fé inabalável nas “teorias construtivistas”?

E, além disso, como explicar as desconcertantes semelhanças entre, por exemplo, as escolas da antiga Alemanha Oriental e as escolas conservadoras católicas, ambas supostamente fundadas em ontologias e visões de mundo opostas?

O fato é que, assim como a adoção de uma ampla visão de mundo não implica uma prática pedagógica determinada, um mesmo conjunto de práticas escolares pode ter justificativas em perspectivas políticas, ontológicas ou metafísicas muito diferentes.

Como ressalta Scheffer (1978), os termos aos quais recorreremos ao evocar como matriz essas grandes teorias sobre o homem ou o conhecimento são incapazes de isoladamente produzir quaisquer consequências práticas, pois precisam ser contextualmente suplementados por proposições programáticas de cunho prático, e o salto que vai da rede teórico-conceitual à ação é largo e arriscado, mesmo nos casos em que a teoria inicial venha a ser inegavelmente fecunda para a compreensão de aspectos relevantes da educação. Não se trata de negar a existência de qualquer impacto dessas modalidades de discurso nas práticas educacionais, mas de simplesmente tornar patente o fato de que os problemas educacionais têm especificidades cujo equacionamento exige muito mais do que uma “visão geral de mundo”.

A compreensão das peculiaridades históricas e sociais da educação escolar não pode ser lograda por simples analogias ou transposições de conceitos originalmente formulados sobre outros interesses teóricos; tampouco os problemas da prática educativa podem vir a ser interessantemente equacionados com base em perspectivas que ignorem a cultura das instituições escolares.

As discussões acerca da democratização da educação, marcantes a partir da segunda metade do século XX, ilustram de forma frisante os limites da transposição mecânica de conceitos e da aplicação acrítica de práticas de um campo social – a “política” em sentido estrito – a outro: as práticas pedagógicas de uma instituição escolar. A insistência – presente ainda hoje – em identificar a “democratização da educação” com a mera implantação de métodos pedagógicos e ritos de escolha, como assembleias e eleições, supostamente capazes de cultivar a liberdade do educando, tem resultado no empobrecimento tanto das discussões acerca do conceito de democracia como das que examinam seu vínculo com as práticas educacionais.

Seja qual for o valor educativo dessas práticas, sua realização dentro do entorno escolar nunca ultrapassará o estatuto de simulacro de democracia; de faz de conta pedagógico (Azanha, 1986) no qual a liberdade interna da vontade individual é tomada como análoga à liberdade como fenômeno político.

Nessa perspectiva, despolitiza-se a questão crucial da democratização do acesso a um patrimônio cultural público em favor de um ideal pedagógico de criação de relações interpessoais supostamente “democráticas” porque alegadamente “igualitárias”. É importante ressaltar que não se trata de um problema pontual e restrito à temática aludida. Ao contrário, esse exemplo, quase caricatural, deve ser tomado como ilustrativo de uma modalidade de discurso pedagógico no qual a apropriação dos resultados de uma investigação teórica é feita em abstração de seus processos, contexto e interesses. Não se busca, pois, um modo de pensar a especificidade do campo educação, mas uma forma de “aplicar” aos discursos e práticas pedagógicas os resultados de uma investigação teórica originariamente forjada a partir de outros campos e interesses.

Nessa perspectiva, a filosofia deixa de ser um modo de interrogar a educação, com eventuais – embora sempre incertos – impactos em sua prática, para se constituir num suposto estoque de respostas a problemas que diferem substancialmente daqueles que lhe deram origem. Como veremos a seguir, a mera substituição da matriz teórica não implica a superação do modelo, podendo até mesmo agravá-lo.

### 3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR

#### 3.1. A Sala de Aula: Espaço de Mediação, Produção e Apropriação do Conhecimento

Figura 3: A Sala de Aula e o Ensino Superior



Fonte: (CUNHA, 2006).

Em todas as salas de aula, todos os dias, realizam-se práticas pedagógicas e práticas culturais e sociais que, embora sejam muito particulares de um lugar ou de uma época, possuem características semelhantes a muitas outras realidades.

A escola, como ambiente educativo e espaço de formação de pessoas, é construída por uma diversidade de atores que pensam e agem no cotidiano formando uma rede de relações que se define a partir de uma cultura própria e repleta de significados.

A cultura escolar não está apresentada de maneira explícita, porque vai além das formas convencionais de organização, dos projetos elaborados e do currículo (Certeau, 1974). As formas de operacionalização, ou melhor, as maneiras de fazer na escola, que se inserem nas práticas cotidianas, tornam única cada escola. É que o interior de cada unidade escolar possui um grupo de pessoas que participa das tarefas educativas embora de maneiras diferentes. Cada uma, no desenvolvimento

de suas atividades do dia a dia, contribui de forma coletiva para o funcionamento da escola de maneira satisfatória ou não.

O local onde se pratica o ensino foi sendo construído ao longo do tempo a partir das transformações vividas pelas sociedades. Cada época e cada contexto elaboraram modelos de práticas escolares que buscaram se universalizar, provando a sua importância. É possível entender que as escolas em diversos lugares do mundo possuem elementos muito comuns em realidades bem particulares.

O processo de construção cultural de cada escola pode ser compreendido a partir de dois eixos principais:

O primeiro, por intermédio do papel exercido pelo sistema educativo, da estrutura hierárquica, das normas oficiais, dos regulamentos e da cultura consolidada;

O segundo, por meio das relações subjetivas desenvolvidas no dia a dia de cada escola.

Esses dois eixos compõem uma rede de operações que “fabricam” diferentes culturas escolares (Certeau, 1985, p. 15). A forma como a escola se organiza demonstra que ela possui uma cultura própria que faz com que determinadas maneiras de fazer estejam presentes em vários estabelecimentos escolares. Para exemplificar um pouco as práticas escolares culturalmente construídas, temos algumas ações que integram o cotidiano de vários estabelecimentos de ensino, como a organização da fila de entrada, o recreio, o lanche, entre outras.

Assim como essas atividades acontecem fora da sala de aula, outras práticas diárias foram sendo instituídas dentro das salas de aula, envolvendo o trabalho do professor e dos alunos. Desde a Didática Magna de Comenius, devido à institucionalização do ensino mútuo, havia uma preocupação em organizar o trabalho da sala de aula de modo que o professor aplicasse os conhecimentos para que todos os alunos aprendessem o conteúdo a ser ensinado sem muita perda de tempo com a indisciplina ou com outros problemas que essa nova forma de ensinar suscitasse.

Desse modo, a disciplina rígida e os castigos, herdados da educação cristã na Idade Média, foram se integrando ao cotidiano de muitas escolas por muitas décadas, assim como as programações e os guias de ensino, que determinavam todas as ações do professor.

No contexto atual, mais precisamente a partir dos anos 1980, podemos perceber muitas mudanças nas práticas cotidianas escolares dentro e fora da sala de aula. Algumas atividades cotidianas foram esquecidas ou substituídas por outras decorrentes do surgimento de novas teorias de ensino/aprendizagem ou da necessidade de dar conta das transformações ocorridas na sociedade, principalmente decorrentes das novas tecnologias da informação.

Essas mudanças, por conseguinte, geraram novas organizações do fazer cotidiano das escolas e das salas de aula. Diante das mudanças e permanências que integram o cotidiano escolar, que sofre influência de diversas esferas, as questões que colocamos são:

Como nós, professores, podemos organizar o cotidiano da sala de aula de modo que os nossos alunos possam aprender diante das diferentes orientações e das suas reais necessidades?

Como pensar a organização do trabalho pedagógico fazendo uso de ferramentas novas ou antigas que realmente favoreçam o aprendizado do estudante?

### **3.2. Planejamento e Avaliação no Ensino Superior**

Planejar e pensar andam juntos. Ao começar o dia, o homem pensa e distribui suas atividades no tempo:

- O que irá fazer?
- Como fazer?
- Para que fazer?
- Com o que fazer?

Nas mais simples e corriqueiras ações humanas, quando o homem pensa de forma a atender suas metas e seus objetivos, ele está planejando, sem necessariamente criar um instrumental técnico que norteie suas ações.

Essas observações iniciais estão sendo expressas, apenas para chamar atenção sobre o aspecto cotidiano da ação de planejar e como o planejamento faz parte da vida.

Aquele que não mais planeja, talvez já tenha robotizado suas ações, portanto, quem sabe, não tem a consciência do que está fazendo, nem se ainda pode construir alguma coisa. Alguns até dizem: “Nem preciso mais pensar, vou fazendo o que me

mandam fazer... Eu não necessito planejar, já vou fazendo, porque sei onde vai dar...". E assim por diante.

Nessa circunstância, parece estar presente a alienação do homem como sujeito, na medida em que assume a atitude de dominado, fazedor dócil e outras tantas denominações que podem ser impressas no sujeito, quando este se torna objeto nas mãos de outrem. Todavia, o objetivo deste estudo não é discutir tais questões, muito embora elas estejam presentes nas atividades habituais do homem.

O planejamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro. O processo de planejamento está inserido em vários setores da vida social: planejamento urbano, planejamento econômico, planejamento habitacional, planejamento familiar, entre outros.

Do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir. Mas..

- O que significa planejamento do ensino e suas finalidades pedagógicas?
- O que é o planejamento docente?
- O plano de aula?
- O projeto de disciplina?
- A programação semestral?
- O projeto pedagógico?

Esses conceitos, atualmente, foram redefinidos, não só por conta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas também como resultante do novo modelo de sociedade, onde alguns denominam de sociedade aprendente, outros, sociedade do conhecimento.

O que é importante, do ponto de vista do ensino, é deixar claro que o professor necessita planejar, refletir sobre sua ação, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois.

O ensino superior tem características muito próprias porque objetiva a formação do cidadão, do profissional, do sujeito enquanto pessoa, enfim de uma formação que o habilite ao trabalho e à vida. Voltemos à questão inicial. O que significa o planejamento de ensino? Por que o professor deve planejar? Quais os

procedimentos, os instrumentos, as técnicas, os métodos, os recursos e as finalidades pedagógicas do planejamento de ensino? Um ato político pedagógico? Uma carta de intenção? Uma reflexão sobre o saber fazer docente?

Antes de desenvolver algumas dessas questões, é imprescindível afirmar que existem diferentes abordagens sobre o assunto. Tais abordagens se diferenciam pela forma como tratam a temática, todavia se afinam quanto aos seus elementos constitutivos. Assim considerado, arrisca-se afirmar que o planejamento do ensino significa sobretudo pensar a ação docente refletindo sobre:

- Objetivos;
- Conteúdos;
- Procedimentos metodológicos;
- Avaliação do aluno;
- Avaliação do professor.

O que diferencia é o tratamento que cada abordagem explica o processo a partir de vários fatores:

- Político;
- Técnico;
- Social;
- Cultural;
- Educacional.

É essencial enfatizar que o planejamento de ensino implica, especialmente, em uma ação refletida: o professor elaborando uma reflexão permanente de sua prática educativa.

Assim o planejamento de ensino tem características que lhes são próprias, isto, formação humana. Para tal empreendimento, o professor realiza passos que se complementam e se interpenetram na ação didático pedagógica. Decidir, prever, selecionar, escolher, organizar, refazer, redimensionar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída. O pensar, em longo prazo, está presente na ação do professor reflexivo.

Planejar, então, é a previsão sobre o que irá acontecer, é um processo de reflexão sobre a prática docente, sobre seus objetivos, sobre o que está acontecendo, sobre o que aconteceu. Por fim, planejar requer uma atitude científica do fazer didático-pedagógico.



Mas como planejar? Quais as ações presentes e como proceder do ponto de vista operacional, uma vez que é entendido que o planejamento é um processo, um ato político pedagógico e, por conseguinte não tem neutralidade porque sua intencionalidade se revela nas ações de ensino. O que se pretende desenvolver? O cidadão que se deseja formar? A sociedade que se pretende ajudar a construir?

Em primeiro lugar, as fases, os passos, as etapas, as escolhas, implicam em situações diversificadas, que estão presentes durante o acontecer em sala de aula, num processo de idas e vindas. Contudo, para efeito de entendimento, indica-se a realização de um diagnóstico aqui compreendido como uma situação de análise; de reflexão sobre o circunstante, o local, o global.

Nesse contexto didático-pedagógico: averiguar a quantidade de alunos, os novos desafios impostos pela sociedade, às condições físicas da instituição, os recursos disponíveis, nível, as possíveis estratégias de inovação, as expectativas do aluno, o nível intelectual, as condições socioeconômicas (retrato sociocultural do aluno), a cultura institucional a filosofia da universidade e/ou da instituição de ensino superior, enfim, as condições objetivas e subjetivas em que o processo de ensino irá acontecer.

Tal atitude do docente, o encaminhará para uma reflexão de sua ação educativa naquela instituição e a partir desse diagnóstico inicial, relacionando com o projeto da universidade, poderá desenvolver uma prática formativa.

De posse do Projeto de Ensino oficial, o docente irá elaborar sua programação, adaptando-a as suas escolhas, inclusive, inserindo a pesquisa nos exercícios didáticos. Caso a instituição de ensino superior não apresente o projeto da disciplina, o professor deverá elaborar observando os seguintes componentes:

a) **EMENTA DA DISCIPLINA:** Ementa é um resumo dos conteúdos que irão ser trabalhados no projeto.

b) **OBJETIVOS DE ENSINO:** Elaborá-los na perspectiva da formação de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos: habilidades cognitivas, sociais, atitudinais etc. Há níveis diferenciados de objetivos: objetivo geral, alcançável em longo prazo; objetivo específico, o qual expressa uma habilidade específica a ser pretendida. Este deve explicitar de forma clara a intenção proposta. Os objetivos

variam quanto ao nível, conforme o projeto. Por exemplo; no Projeto da disciplina: objetivo geral e objetivos específicos para cada unidade do Projeto; no plano de aula pode comportar mais de um objetivo específico, dependendo do número de sessões (exemplo: 02 sessões no período da noite, horários A e B). É importante frisar que irá depender da estrutura pedagógica da instituição, a forma de elaborar projetos e planos. Há bastante flexibilidade, contanto que no projeto de ensino ou plano de aula, estejam presentes os seus elementos constitutivos. Portanto, não existem modelos fixos.

Destaca-se ainda, que os objetivos, de uma maneira geral, para deixar clara a ação pretendida deve iniciar com o verbo no infinitivo, porque irá indicar a habilidade desejada.

Caso o professor desejar indicar outra habilidade no mesmo objetivo, deve usar o outro verbo no gerúndio. Exemplo: Avaliar as condições socioeconômicas do Nordeste, indicando os fatores determinantes da região.

A formulação de objetivos está diretamente relacionada à seleção de conteúdo.

c) CONTEÚDOS: (saber sistematizado, hábitos, atitudes, valores e convicções). Quais são os conteúdos de ensino? Quais os saberes fundamentais? O professor deverá, na seleção dos conteúdos, considerar critérios como: validade, relevância, gradualidade, acessibilidade, interdisciplinaridade, articulação com outras áreas, cientificidade, adequação. Além do conhecimento da ciência, o professor, por exercer uma função formadora, deve inserir outros conteúdos: socialização, valores, solidariedade, respeito, ética, política, cooperação, cidadania, etc.

d) METODOLOGIA: (procedimentos metodológicos). Metodologia é o estudo dos métodos. Metodologia de ensino significa o conjunto de métodos aplicados à situação didática pedagógica.

Método de ensino é o caminho escolhido pelo professor para organizar as situações ensino-aprendizagem. A técnica é a operacionalização do método. No planejamento, ao elaborar o projeto de ensino, o professor antevê quais os métodos e as técnicas que poderá desenvolver com seu aluno em sala de aula na perspectiva de promover a aprendizagem. E, juntamente com os alunos, irão avaliando quais são os mais adequados aos diferentes saberes, ao perfil do grupo, aos objetivos e aos

alunos como sujeitos individuais. Nesse processo participativo, o professor deixa claro suas possibilidades didáticas e o que ele pensa e o que espera do aluno como sujeito aprendiz, suas possibilidades, sua capacidade para aprender, sua individualidade.

Quando o professor exacerba um método ou uma técnica, poderá estar privilegiando alguns alunos e excluindo outros, e, mais ainda, deixando de realizar singulares experiências didáticas que o ajudariam aperfeiçoar sua prática docente e possibilitar ao aluno variadas formas de aprender. Ainda arriscar a trabalhar o saber de diferentes formas, percorrendo criativos trajetos em sala de aula.

O medo de mudar, às vezes, impede o professor de arriscar novos caminhos pedagógicos. Daí o significado didático-pedagógico na formação do professor. Os paradigmas das experiências anteriores podem ser as referências de muitos professores. Assim posto, é válido para o docente buscar novas técnicas, desbravar novos caminhos, numa investida esperançosa de quem deseja fazer o melhor, do ponto de vista metodológico e didático. Tal atitude implica em estudar sobre a natureza didática de sua prática educativa.

Donald Schon tem sido uma referência teórico-metodológica dos profissionais que atuam de formação de professores por afirmar que os bons profissionais utilizam um conjunto de processos que não dependem da lógica, da racionalidade técnica, mas sim, são manifestações de sagacidade, intuição e sensibilidade artística. Schon orienta para que se observe estes professores para averiguarmos como desenvolvem suas práticas, como fazem e o que fazem, para colhermos lições para nossos programas de formação (O SABER FAZER-DOCENTE, 2002).

O professor deve refletir didaticamente sobre sua prática, pensar no cotidiano sobre o saber-fazer em sala de aula, para não escorregar na mesmice metodológica de utilização dos mesmos recursos e das invariáveis técnicas de ensino. É importante que o professor estude sobre essa temática, uma vez que há uma diversidade metodológica que pode ser trabalhada em sala de aula e/ou numa situação didático-pedagógica. Exemplo: exposição com ilustração, trabalhos em grupos, estudos dirigidos, tarefas individuais, pesquisas, experiências de campo, sociodramas, painéis de discussão, debates, tribuna livre, exposição com demonstração, júri simulado, aulas expositivas, seminários, ensino individualizado.

e) RECURSOS DE ENSINO: Com o avanço das novas tecnologias da informação e comunicação-NTIC, os recursos na área do ensino se tornaram valiosos, principalmente do ponto de vista do trabalho do professor e do aluno, não só em sala de aula, mas como fonte de pesquisa. Ao planejar, o professor deverá levar em conta as reais condições dos alunos, os recursos disponíveis pelo aluno e na instituição de ensino, a fim de organizar situações didáticas em que possam utilizar as novas tecnologias, como: data show, transparências coloridas, hipertextos, bibliotecas virtuais, Internet, E-mail, sites, teleconferências, vídeos, e outros recursos mais avançados, na medida em que o professor for se aperfeiçoando.

f) AVALIAÇÃO: A avaliação é uma etapa presente diariamente em

sala de aula, exerce uma função fundamental, que é a função diagnóstica. O professor deverá acolher as dificuldades do aluno no sentido de tentar ajudá-lo a superá-las, a vencê-las. Evitar a função classificatória, comparando sujeitos entre sujeitos. A avaliação deverá considerar o avanço que aquele aluno obteve durante o curso. Há muito que estudar sobre avaliação. Uma das dicas é a de realizar as articulações necessárias para que se possa promover testes, provas, relatórios, e outros instrumentos a partir de uma concepção de avaliação que diz respeito ao aluno como sujeito de sua aprendizagem, uma vez que planejar é uma ação dinâmica, interativa, e acontece antes de se iniciar o processo de ensino, durante e depois do processo. É uma ação reflexiva, que exige do professor permanente investigação e atualização didático-pedagógica.

Figura 4: Plano – o que é?

## PLANO – O que é?

- ❖ Documento para registro de decisões tomadas a ações a realizar, com fins objetivos.
- ❖ Produto de planejamento e tem função de orientar a prática partindo da própria prática, não podendo ser rígido nem absoluto.
- ❖ Plano de CURSO:
- ❖ Sistematização da proposta geral do trabalho do professor em determinada disciplina.
- ❖ Este documento informa o conteúdo a ser ministrado em cada disciplina ao longo de tal.
- ❖ Define a ordem e o tempo de cada parte do programa.
- ❖ Devem ser entregues aos alunos no primeiro dia de aula, para que estes tenham conhecimento do que será trabalhado e possam se organizar.

Fonte: (BELLONI, 2009).

### 3.2. Metodologias de Ensino

Analisando a evolução das metodologias de ensino, Anastasiou (2001) faz um resgate histórico da universidade brasileira, com a abordagem de alguns elementos da trajetória metodológica, efetivada nos processos de ensino, ocorridos ao longo da existência da universidade no Brasil. Destacam-se na história a influência de modelos jesuíticos.

Os métodos de ensino adotados no modelo jesuítico, conforme Anastasiou (2001), desenvolviam-se basicamente em dois momentos fundamentais, primeiro a leitura de um texto e interpretação pelo professor, análise de palavras e comparação com outros autores e em um segundo momento, realizavam-se questionamentos entre alunos e professores. Aos alunos, cabia realizar anotações e resoluções de exercícios para fixação do conteúdo. A perspectiva do modelo jesuítico compreendeu o método escolástico ou parisiense.

O método escolástico conforme Anastasiou (2001, p.2) tinha por objetivo “a colocação exata e analítica dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística, em latim”. Neste método, a sequência didática das atividades baseava-se na exposição, argumentações a favor e contrários e, a solução do mestre a respeito do assunto, assim, com tais características, esse método predominou em muitas universidades europeias, com destaque à Universidade de Paris onde se constituiu e se denominou método parisiense.

No método parisiense destaca-se a figura do professor como repassador do conteúdo, com aulas expositivas seguida de exercícios a serem resolvidos pelos alunos. A forma de avaliação, a aplicação de castigos, o controle rígido dentro e fora de sala de aula, o aluno passivo e obediente que memorizava ou decorava o conteúdo para as avaliações, eram características deste sistema marcado pela rigidez do processo de ensino-aprendizagem. Ainda hoje, muitos desses elementos estão presentes no cotidiano das salas de aula (ANASTASIOU, 2001).

Conforme Anastasiou (2001), os elementos do modelo francês-napoleônico surgiram no ensino superior brasileiro durante o Brasil colônia, e caracterizava-se pelo

ensino profissionalizante, centrado nos cursos e faculdades. Metodologicamente, a relação professor/aluno/conhecimento era centralizado no professor como repassador do conteúdo e no estudo das obras clássicas da época. A aceitação passiva por parte dos alunos e a necessidade de memorização para realização das avaliações, eram fundamentais neste modelo.

Já a influência que a universidade brasileira recebeu do modelo alemão, ainda conforme a autora, modificou a estrutura até então rígida e centrada no repasse de conhecimento. Aqui, as metodologias do ensino se voltaram para a parceria entre alunos e professores, na realização de pesquisas científicas como forma de construção do conhecimento, situações extremamente opostas ao modelo francês.

Conforme Anastasiou (2001, p.9), “experiências com novas formas de enfrentamento dos quadros teórico-práticos dos cursos de graduação vem sendo feitas, ainda que numericamente minoritárias”, isto segundo a autora inclui a “construção coletiva de projetos pedagógicos institucionais e de cursos, revisões metodológicas na direção de um processo dialético de construção do conhecimento, evidenciando atividades de ensino com pesquisa”, tais aspectos visam a formação profissional mais qualificada e atualizada.

Visões mais modernas trazidas pelos avanços da tecnologia que facilitou o acesso à informação e, o processo de internacionalização das culturas, tem mudado as concepções acerca do papel do professor. Com isso, métodos e metodologias de ensino devem atender a esta necessidade, e as técnicas de ensino aprimoradas constantemente (VEIGA, 2006).

Para compreender e identificar os métodos e metodologias essenciais no processo educacional, é preciso antes entender os elementos específicos do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Kubo e Botomé (2005), o processo de ensino-aprendizagem é um sistema de interações comportamentais entre professores e alunos, pois há os processos comportamentais atribuídos como “ensinar” e “aprender”.

Além disso, os autores salientam que a interdependência desses dois conceitos é fundamental para compreender o que acontece, e seu entendimento e

percepção constitui algo essencial para o desenvolvimento dos trabalhos de aprendizagem, de educação ou de ensino.

De acordo com a concepção de Veiga (2006), no processo de ensino é importante que o professor defina as estratégias e técnicas a serem utilizadas. Uma estratégia de ensino é uma abordagem adaptada pelo professor que determina o uso de informações, orienta a escolha dos recursos a serem utilizados, permite escolher os métodos para a consecução de objetivos específicos e compreende o processo de apresentação e aplicação dos conteúdos. Já as técnicas são componentes operacionais dos métodos de ensino, têm caráter instrumental uma vez que intermediam a relação entre professor e aluno, são favoráveis e necessárias no processo de ensino-aprendizagem.

Na visão de Nérice (1987), a metodologia do ensino inclui método e técnicas de ensino, cuja diferenciação não é muito clara. Pode-se dizer que o método efetivase por meio de técnicas de ensino que são utilizadas para alcançar os objetivos por ele instituídos. Desta forma, Nérice (1987, p.285) define método de ensino como um “conjunto de procedimentos lógicos e psicologicamente ordenados” utilizados pelo professor a fim de “levar o educando a elaborar conhecimentos, adquirir técnicas ou habilidades e a incorporar atitudes e ideais”. Já as técnicas de ensino são “destinadas a dirigir a aprendizagem do educando, porém, num setor limitado, particular, no estudo de um assunto, ou num setor particular de um método de ensino”, portanto, o método de ensino é mais amplo que a técnica.

Os métodos e metodologias de ensino são destinados a efetivar o processo de ensino, podendo ser de forma individual, em grupo, coletiva ou socializadaindividualizante. Com base nos pressupostos de Nérice (1987), elaborouse um resumo, conforme Quadro 1, de alguns métodos de ensino, suas definições e características.

**Quadro 1:** Métodos de ensino

<b>Descrição</b>	<b>Definição</b>	<b>Principais Métodos</b>
Métodos de ensino coletivo	Consistem em proporcionar ensino a um grupo de educandos, considerando-os em condições pessoais de estudo equivalentes, e orientar os trabalhos escolares com base na capacidade média da classe.	Expositivo; Expositivo misto; Arguição*; Leitura; etc.
Métodos de ensino em grupo	Também compreendido como dinâmica de grupo, dão ênfase à interação e cooperação dos educandos, levando-os a enfrentar tarefas de estudo em conjunto.	Painel; Simpósio; Debate; Discussão; etc.
Métodos de ensino individualizado	Consistem em se dirigir diretamente a cada educando, procurando atendê-lo em suas condições pessoais de preparo, motivação e possibilidades.	Instrução personalizada*; Instrução programada*; Estudo dirigido individual; Estudo supervisionado*; Tarefas dirigidas, Módulos instrucionais*; etc.
Método de ensino socializado-individualizante	Procura oferecer, durante o estudo de uma mesma unidade, oportunidades de trabalho em grupo e a seguir individual, visando formar o cidadão consciente, que toma as suas decisões com base no seu próprio raciocínio.	Métodos mistos de trabalho individual e em grupo.

Fonte: Elaborado com base em Nérice, (1987).

Tanto os estudantes quanto a sociedade passaram e estão passando por significativas, grandes e paradigmáticas mudanças, e que por isso, as tradicionais formas de ensinar já não servem, ou não são tão eficientes como no passado, despertando a necessidade de aprimoramento dessas práticas docentes (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Um fato importante no ensino é o planejamento, a definição de quais métodos serão utilizados para o desenvolvimento das atividades. Nesse contexto, Gil (2012, p. 94) reflete sobre a falta de criatividade com que muitos professores ainda planejam seus cursos “simplesmente seguem os capítulos de um livro-texto, sem considerar o que é realmente necessário que os alunos aprendam”, além disso, o autor destaca que muitos professores também utilizam sempre os mesmos métodos de ensino e procedimentos de avaliação, não acompanhando assim as mudanças e evoluções que vêm ocorrendo.



### 3.4. Concepções e Práticas de Avaliação da Aprendizagem

A avaliação tem sido alvo de discursos e debates em diversos campos como na Sociologia, Psicologia, Filosofia, Educação, devido à necessidade de uma cultura de avaliação que valorize o desenvolvimento integral do educando.

Ressignificar a prática pedagógica e redefinir os critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem mediante novas correntes filosóficas têm sido um desafio para estudiosos e pesquisadores da educação, pois “a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino”. (PERRENOUD, 1999, 45)

O avanço tecnológico e a ideologia global de uma sociedade inclusiva e da igualdade social fez com que surgisse uma nova forma de pensar a educação. Hoje, o grande desafio do sistema educacional é cumprir sua função social de inserir os sujeitos de forma ativa, consciente e competente na sociedade a qual faz parte, ou seja, formar cidadãos que atendam aos múltiplos projetos sociais (NASCIMENTO, 2010, SILVA, 2002).

O modelo educacional centrado no ensino gradativamente é substituído pelo modelo das aprendizagens significativas, em conformidade com a resignificação do processo de ensino e aprendizagem ao considerar que todos os educandos podem aprender e que a diferença está em seus percursos de aprendizagens, submetidos a suas histórias de vida e diversidade sociocultural das escolas. (SILVA, 2002).

[...] Em um cenário em que a forma de planejar e materializar o fazer docente está sendo diversificada, para não ser indiferente aos diferentes percursos de aprendizagem dos educandos, a maneira de avaliar também precisa ser repensada. Em outras palavras, o entendimento do que seja avaliação urge que seja revisado para que se produzam novas práticas avaliativas mais condizentes com o Paradigma das Aprendizagens Significativas (SILVA, 2002, p.3).

Nesse sentido Hoffmann (2003, p.10) pontua que “o caminho trilhado pela avaliação tem sido difuso complicado e absolutamente mal sucedido”, por isso é fundamental refletir a respeito das práticas avaliativas da educação infantil à universidade. As práticas inovadoras desenvolver-se-ão de forma coerentes e bem sucedidas, mediante uma reflexão profunda sobre as concepções de avaliação e educação.

A avaliação é uma prática que está presente em todos os níveis de ensino, por isso é reconhecida como um dos pontos privilegiados para analisar e refletir sobre o

processo de ensino-aprendizagem. Versar sobre o problema da avaliação envolve indagações sobre os problemas essenciais da prática pedagógica.

A avaliação é uma prática muito difundida no ambiente escolar [...]. Conceituála como “prática” significa que estamos frente a uma atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre múltiplas funções, que se apoia numa série de ideias e formas de realizá-la e que é a resposta a determinados condicionamento do ensino institucionalizado.[...] (SACRISTÁN, 1998, p. 295).

A avaliação integra o processo de ensino e aprendizagem, está sempre a serviço de um projeto ou conceito teórico, não é uma atividade neutra, tem objetivos, intencionalidade - o educador interpreta e atribui-lhe sentidos e significados -, reflete valores e normas sociais e pode servir para a manutenção ou transformação social de acordo com a tendência pedagógica assumida pelo educador. (CHUEIRI, 2008).

Podemos compreender a avaliação como um meio e não um fim em si mesma, delimitada pela teoria e pela prática que a caracteriza, portanto não se dá num vazio conceitual, mas dentro de uma dimensão de modelo teórico de mundo e educação, traduzido em prática pedagógica (LUCKESI, 2003, p.28).

A avaliação está no cerne das contradições do sistema educacional. Hoje, o grande desafio do sistema educacional é a inclusão social dos sujeitos, no entanto, pesquisas apontam que ainda prevalece uma cultura de práticas educacionais de ensino e avaliação baseados em modelos excludentes que privilegiam um sistema de classificação e medidas, sem atentar no processo de ensino e de aprendizagem (PERRENOUD, 1999, LUCKESI, 2014).

De certa forma, os educadores brasileiros têm uma concepção da avaliação da aprendizagem relacionada à aplicação de provas e atribuição de notas, atrelada fortemente a uma concepção sentenciva, como julgamento de resultados, e por isso acaba por exercer a avaliação de forma arbitrária, com uma função classificatória e burocrática, em que se dissocia o ato de educar do ato de avaliar (HOFFMANN, 2003, LUCKESI, 2003).

Por meio de suas vivências com educadores, Hoffman (2003), constatou que a “avaliação” atualmente é um “fenômeno indefinido”, para essa autora, a este fenômeno é atribuído por parte de educadores e educando diferentes significados que são resquícios da prática avaliativa tradicional: prova, aprovação, reprovação, conceito, nota, boletim, recuperação. O fato de relacionarem tais procedimentos com

avaliação sugere que a concepção de avaliação que marca o percurso desses educadores e educandos é a que tipifica a avaliação como julgamento de valor dos resultados (HOFFMANN, 2003).

Percebe-se assim a necessidade de desconstruir uma cultura histórica de concepção e prática equivocada da avaliação da aprendizagem, na qual se evidenciam os instrumentos provas e exames com a finalidade de mera classificação dos educandos, que perdura há cinco séculos (HOFFMANN, 2003, LUCKESI, 2003). Do séc. XVI até o séc. XX, mais precisamente 1930, na tradição escolar Ocidental predominava a prática dos exames e provas, usadas em colégios católicos jesuítas e em escolas protestantes comêniadas, cujo objetivo era o de aprovar ou reprovar, prática convencionalmente chamada de Pedagogia Tradicional, onde exames e avaliação se equivalem (CHUEIRI, 2008, p. 53).

A terminologia “Avaliação da aprendizagem” foi criada por Ralph Tyler, no ano de 1930, época em que os índices de reprovação nos Estados Unidos representavam cerca de 70% do total de estudantes. Tyler, um jovem educador norte-americano, que viveu de 1902 a 1994, preocupou-se em alcançar um processo de ensino e aprendizagem que fosse eficiente, para tanto defendeu a “ideia de que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer o ensino” (LUCKESI, 2003, p.170).

O autor observa que no Brasil começamos a abordar o termo “avaliação da aprendizagem” em oposição à denominação exames escolares, passados quarenta anos, com a Reforma Universitária em 1968, a Reforma do Ensino Básico em 1971, e todo um movimento na busca de um ensino eficiente, através do qual a avaliação se tornava recurso indispensável, trabalhou-se muito sobre os procedimentos de avaliação, mas pouco sobre a compreensão fundamental dessa prática (LUCKESI, 2005).

Historicamente mudou-se o nome de exames para avaliação, porém a prática continua a mesma, as escolas regulares não deram conta de superar a prática tradicional dos exames. Conforme comenta Luckesi (2005):

Assim sendo, herdamos e replicamos inconscientemente o modo examinatório de agir na prática escolar. Mesmo tendo mudado o nome, continuamos a agir dessa forma. Dizemos que nossa prática é de avaliação, mas, de fato, praticamos exames. Nossa psique não tem referências para o verdadeiro conceito de avaliação, mas tem para o conceito de exame (p.3).

As mudanças referentes às práticas avaliativas encontram resistência por parte dos educadores por três razões principais: a razão psicológica, a razão histórica e a razão histórico-social.

A razão psicológica diz respeito à forma como esses educadores foram ensinados e avaliados ao longo de sua vida, segundo metodologias da pedagogia tradicional, e assim a repetem de forma mecânica. (HOFFMANN. 2003)

A razão histórica relaciona-se a história geral da educação, herdamos os modelos pedagógicos sistematizado, no séc. XVI e XVII, pelas pedagogias jesuítica e comeniana, que compreendem os exames como um modelo eficiente e satisfatório para a prática pedagógica, para o disciplinamento e controle da aprendizagem dos educandos (LUKESI, 2005).

E por último a razão histórico-social, que é a herança da sociedade burguesa, que tem como marca a seletividade e a marginalização. Vivemos em uma sociedade capitalista, cujo modelo é excludente, os exames são seletivos e excludentes, e assim, servem para a manutenção e perpetuação da sociedade burguesa (LUKESI, 2005, HOFFMANN 2003, PERRENOUD, 1999).

Embora na legislação, em formações, curso de graduação, seminários, isto é, em nossa cultura pedagógica, aborda-se e dialoga-se sobre a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva progressista “(...) o cotidiano da escola desmente um discurso inovador de considerar a criança e o jovem a partir de suas possibilidades reais. A avaliação assume a função comparativa e classificatória” (HOFFMANN, 1993, p.74).

#### **4. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC'S) NO ENSINO SUPERIOR**

##### **4.1. A Docência no Ensino Superior e as Tecnologias da Informação e Comunicação**

A definição de tecnologia da informação abrange uma gama de produtos de hardware e software capazes de coletar, armazenar, processar e acessar números e imagens para o controle de equipamentos e processos de trabalho e para conectar pessoas, funções e escritórios tanto dentro das organizações quanto entre elas (ROSINI, 2007, p.27).

Dentro do universo educacional, a tecnologia da informação é uma poderosa ferramenta de controle que permite monitorar e registrar muitos aspectos do comportamento e desempenho dos alunos. Na modalidade de ensino a distância a tecnologia tem papel facilitador no desenvolvimento das atividades e na comunicação entre aluno-aluno e professor-aluno. Desta forma, o antigo processo manual sai de cena para a entrada de atividades interativas em ambientes virtuais.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) começaram a adentrar no ensino e na aprendizagem sem uma real integração às atividades de sala de aula, mas sim como uma atividade adicional, como um projeto extraclasse desenvolvidos com a orientação de professores de sala de aula e apoiados por professores encarregados dos laboratórios de informática. Tais atividades levaram à compreensão de que o uso das TICs na escola, principalmente com o acesso à internet, contribui para expandir o acesso à informação atualizada, permite estabelecer novas relações com o saber que ultrapassam os limites dos materiais instrucionais tradicionais, favorece a criação de comunidades colaborativas que privilegiam a comunicação e permite eliminar os muros que separam a instituição da sociedade (ALMEIDA, 2003).

Portanto, segundo Rosini (2007, p.47):

Com a presença das novas tecnologias do conhecimento, o tratamento da informação abre as portas para um ciberespaço que interconecta virtualmente todas as mensagens digitais, multiplicando a emissão e a captação da informação, facilitando as interações em tempo real por parte do indivíduo.

O uso de tecnologias de informação e comunicação e de metodologias oriundas da experiência e do conhecimento produzido no campo EAD aparece como a melhor solução para tornar mais eficientes e produtivos os sistemas de ensino convencionais em todos os níveis. Todavia a adequação dos sistemas educacionais às novas exigências e formas de operacionalização das tendências passará por mudanças radicais, tanto no que se refere às estruturas quanto no que diz respeito às mentalidades e concepções (BELLONI, 2009).

As novas tecnologias aplicadas à educação assumem papel cada vez mais importante no processo de consolidação desta nova modalidade de educação. Os novos mecanismos permitem maior interatividade tornando Educação a Distância

(EaD) uma realidade. Desta forma, entende-se que as tecnologias são o elo entre esses dois personagens do processo educacional. Através da ação e reação do aluno e professor, por meio dos diversos mecanismos que os aproximam, é construído este novo cidadão mais politizado, mais culto, capaz de discutir e argumentar sobre os temas que escolheu aprofundar os seus conhecimentos. As instituições de ensino devem entender que a qualidade da Educação a Distância está atrelada a um programa permanente de capacitação profissional docente e o professor precisa estar ciente de que ele é um articulador do conhecimento. A questão da inovação em educação remete a necessária redefinição da formação de professores na perspectiva de uma formação profissional mais adequada às mudanças globais da sociedade contemporânea. A formação dos formadores deve levar em consideração a inovação, todo o pessoal docente deve aceitar evoluir. A formação dos alunos não foge desta tendência, como o restante da sociedade, o aluno deve adquirir autonomia suficiente, capacidade de aprender, que lhe permita continuar sua própria formação ao longo da vida profissional (BELLONI, 2009).

Segundo Belloni (2009, p. 79):

Diretamente relacionada com as inovações tecnológicas, com as novas demandas sociais e com as novas exigências de um aprendente mais autônomo, uma das questões centrais na análise da EAD, e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nesta modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi, preparado.

A consolidação da EAD exige que os professores, pesquisadores e alunos estejam atentos as mudanças e as melhorias que rapidamente são implementadas. Por ser uma modalidade que necessita de modelos de interação e interatividade bem elaborados, chamados de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), utiliza a tecnologia como ferramenta principal para esta mediação.

Segundo Almeida (2003, p.118):

Ambientes virtuais de aprendizagem são sistemas computacionais geralmente via internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas TICs e por um professor-orientador. Permite integrar múltiplas mídias e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções.

Os recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem são basicamente os mesmos existentes na internet, como: correio, fórum, bate-papo, conferência etc. Esses ambientes têm a vantagem de propiciar a gestão da informação segundo critérios preestabelecidos de organização, definidos de acordo com as características de cada software. O AVA permite aos participantes fornecer:

- Informações,
- Trocar experiências,
- Discutir problemáticas e temas de interesses comuns,
- Desenvolver atividades colaborativas para compreender seus problemas e buscar alternativas de solução (ALMEIDA, 2003).

O papel do educador do século XXI será crucial, pois a ele caberá a tarefa de alterar a si próprio, seu próprio comportamento, uma vez que vem de uma cultura totalizadora em termos de aprendizado. Logo, seu papel não mais será o de apenas informar ou formar, mas também, e sobretudo, o de incentivar seus alunos a obter uma aprendizagem mais participativa e evolutiva. Neste contexto, o professor é incentivado a tornar-se um instigador da inteligência coletiva de seus alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos (ROSINI, 2007).

O professor ou tutor, como é denominado na EAD, é o responsável por estimular o aluno. A EAD exige do aluno auto estudo, disciplina, autonomia e independência no processo de aprendizagem, pois existe uma lacuna do espaço que deve ser preenchida com a utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC). As TICs são, hoje, imprescindíveis para do desenvolvimento da prática escolar.

As novas tecnologias de ensino e aprendizagem são peça-chave no processo educacional a distância e o corpo docente deve estar preparado para lidar com essa dinâmica diferente de se comunicar e ensinar sem a presença do aluno no mesmo tempo e espaço. O ensino presencial e a distância possuem muitas diferenças e este professor deve estar ciente destas peculiaridades para que sua participação no processo seja efetiva e produtiva.

**Figura 5:** Educação e Tecnologia



Fonte: (BELLONI, 2009).

## 5. REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória**. Campinas: Papyrus, 2001.

ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologias e Gestão do Conhecimento na Escola**. In: VIEIRA, A.

T; ALMEIDA, M. E. B; ALONSO, M (orgs). **Gestão Educacional e Tecnologia**. 1º Ed. São Paulo: Avercamp, 2003.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Ed. 70, Lisboa, 1977.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 5º ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

BERBEL, N. A. N. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas (PBL): diferentes termos ou diferentes caminhos?** Interface. Comunicação, Saúde, Educação, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev./1998.

BOTOMÉ, S. P. **Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais**. Interação em Psicologia, v. 5, n. 1, 2005.

CALDEIRA, A. M. S. **A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana**. Cadernos de Pesquisa, v. 95, 1995.

CANTERLE, N. M. G.; FAVARETTO, F. **Proposta de um modelo referencial de gestão de indicadores de qualidade na instituição universitária**. Ensaio, v. 16, n. 60, p. 393-412, 2008.

CANDAU, V. M. **A didática hoje: uma agenda de trabalho**. In: \_\_\_\_\_. Didática, Currículo e Saberes Escolares. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 149-160.

CASTANHO, M. E. L. M. **A criatividade na sala de aula universitária**. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). Pedagogia Universitária: a aula em foco. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001. p. 75-89.



CUNHA, E. R. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. Revista Cocar, v. 1, p. 31- 39, 2007.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A. e SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Editora Unijuí, 1998.

CUNHA, M. I. da. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação**. Educação, v.54, n.3, p.525-36, 2004.

CUNHA, A. M. de O.; BRITO, T. R.; CICILLINI, G. A. **Dormi aluno (a)... Acordei professor (A): Interfaces da Formação para o Exercício do Ensino Superior**. In: 29ª Reunião Anual da Anped. GT 11- Política e Educação Superior. Caxambu, 15-18 de out. 2006. <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2544-- Int.pdf>.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

KUBO, O. M.; MAZZIONI, S. **As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis**. Chapecó, Unochapecó, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. 13. Reimpr. São Paulo: EPU, 2003. PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.