

## Reflexão sobre as estratégias didáticas usadas pelos docentes da educação superior

### Reflections about didactic strategies used by university lectures.

Neosane Schlemmer, [neoschlemmer95@hotmail.com](mailto:neoschlemmer95@hotmail.com)

Patrícia Oliveira Roveda

Silvia Maria de Aguiar Isaia

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul

Submetido em 10/05/2016

Revisado em 20/07/2016

Aprovado em 10/08/2016

**Resumo:** Esta investigação apresenta reflexões referentes às narrativas de professores de uma IES pública federal sobre as estratégias didáticas apresentadas como dispositivo de ensino-aprendizagem. A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas narrativas com posterior análise textual discursiva. Percebeu-se o comprometimento docente, não só com o ensino de conteúdos, mas com a aprendizagem de fato, compondo metodologias eficazes que garantam um ensino de qualidade e a interação aluno-professor.

**Palavras chave:** Estratégias didáticas, Dispositivos de ensino – aprendizagem, Ensino Superior.

**Abstract:** This investigation presents reflections relating to narratives of professors from a federal public Higher Education Institutional about didactic strategies showed as a device of teaching-learning. The data collection was based on narrative interviews with subsequent discourse textual analysis. It was realized the professors' commitment, not only with the teaching of contents, but also with the learning itself, arranging effective methodologies that ensure quality education and the interaction student-professor.

**Keywords:** Didactic strategies, Teaching-learning device, Higher Education.

## Discorrendo sobre estratégias didáticas

Este artigo aborda as diferentes estratégias utilizadas por docentes do ensino superior como dispositivos de ensino – aprendizagem. Vários são os atores presentes neste cenário da educação superior, dentre eles os professores universitários, os quais buscam apoiar a sua docência na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os mesmos concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a eles (Isaia, 2006).

Ainda segundo Isaia (1992; 2006) a docência superior é entendida como uma atividade complexa que visa à formação de futuros profissionais. Este exercício da docência superior envolve não só conhecimentos científicos, não se limita apenas a questões de dimensão técnica e de conteúdos, mas também abarca aspectos inerentes à condição humana como os relacionais, valorativos e éticos, os quais envolvem o que de mais pessoal existe em cada professor.

Pesquisar e refletir sobre diferentes elementos da docência superior é fundamental e com certeza não se trata de uma tarefa fácil. Dentre estes aspectos mencionamos as estratégias didáticas utilizadas pelo professor, mais especificamente aquelas usadas no processo de ensino-aprendizagem, sendo que “estratégia: do grego *strategía* e do latim *strategia*, é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos” (Anastasiou, 2003, p. 68 e 69).

Quando lemos “objetivos específicos” nos reportamos à melhor compreensão por parte do aluno das temáticas trabalhadas. Sendo assim, este termo estratégia é utilizado para conceituar a ação do professor em sala de aula, levando em conta sua situação de uso e o contexto em que geralmente é empregado, ou seja, à sua prática docente. Segundo Anastasiou:

“O professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento”. (Anastasiou, 2003, p. 69).

Outro termo muito importante para tratarmos aqui é o dispositivo ensino-aprendizagem, Oliveira (2004) menciona que este binômio ensino-aprendizagem

faz sentido porque não existe ensino sem aprendizagem, por outro lado existe aprendizagem sem ensino. Podemos considerar que aprendizagem ocorre na sequência de um esforço proposital, formal e direcionado – o ensino. Este binômio ocorre num ambiente apropriado para o efeito do aprender e neste processo participam, necessariamente, aqueles que aprendem ou querem aprender.

O mesmo autor (p. 61) apresenta a grande importância da aprendizagem no binômio, onde a mesma está pautada no paradigma da construção do conhecimento onde a ênfase é no estudante e nos processos. Assim ocorre a construção de saberes, temos um aluno ativo com competências básicas que se traduzem em consciência crítica, capacidade de raciocínio e de transferência de conhecimentos; aplicação de métodos ativos baseados em projetos e resolução de problemas em sala de aula.

Masetto (2003) defende que a sala de aula se apresenta como um ambiente específico de aprendizagem individual e coletiva, onde professores e alunos necessitam trabalhar juntos. Para que a participação de ambos seja efetiva, se faz necessário o uso de estratégias que facilitem, que mediem esta relação e tragam motivações para a aprendizagem ao longo da formação.

As estratégias usadas pelos docentes são de extrema importância “nos processos de ensinagem na universidade” (Anastasiou, 2003), são elas que fornecerão subsídios necessários para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva dentro da sala de aula, sendo elas as balizadoras da sua prática docente.

Masetto (2003, p. 86) complementa mencionando que “as estratégias para a aprendizagem se constituem numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz”. Cita ainda, que estas estratégias vão desde a organização do espaço, a preparação prévia do material, à escolha do recurso a ser utilizado e ao modo como acontecerão as atividades, ou seja, construir um ambiente de estímulo, escolhendo o material adequado para a aula, assim como, é fundamental conhecer o conteúdo.

Quando mencionamos “conhecer o conteúdo”, nos referimos as mais variadas formas que o docente se organiza para estudar e ter mais domínio do mesmo, sendo este, o planejamento, que se relaciona diretamente com as

estratégias. Cunha (2006, p. 449) afirma que: “estratégias incorporam a condição da flexibilidade, exigindo que o previamente planejado se adéque às condições objetivas de sua realização”, assim, pensar e repensar as estratégias exequíveis em sala de aula, pensando sempre o contexto no qual se insere o aluno, se torna a principal das ferramentas para a construção do processo educativo e do conhecimento dos educandos.

Através destas questões levantadas até aqui, facilmente reconhecemos o processo de construção e reconstrução do conhecimento e de estratégias usadas pelos docentes.

Ao mencionarmos “processo”, fica evidente a necessidade de apresentarmos o conceito de transposição didática, que para Chavallard (1988, p. 448) “é a passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática deste objeto de saber ou ainda, transformação de um objeto de saber a ensinar em objeto de ensino”. Neste sentido, Almeida (2007, p. 33): entende transposição didática “como a capacidade de construir-se diariamente. Ela se dá quando o professor passa a ter coragem de abandonar moldes antigos e ultrapassados e aceita o novo”, portanto, essa habilidade de crescer dentro das suas próprias estratégias, crescer em busca do melhor.

Contribuindo com esta discussão, Grillo (2006, p. 449) comenta que a transposição didática implica que o professor seja inovador e original nas suas propostas de ensino, pois em cada turma, em cada sala de aula “o conhecimento a ser ensinado é parcialmente recriado pelo professor num trabalho inédito partilhado com os alunos”.

Morin (2000) ainda defende que a missão do ensino não é somente transmitir o mero conhecimento, mas promover uma cultura que favoreça um modo de pensar aberto e livre, pois o ensino nos admite compreender nossa condição e nos ajuda a viver.

Discorrendo agora um pouco sobre este aluno, outro ator presente no cenário da educação superior, Almeida (2007) lembra a importante bagagem que o mesmo carrega consigo e descreve algumas etapas para o processo de ensino-aprendizagem, vejamos a seguir:

“Primeiro, é imprescindível resgatar o que os alunos já sabem sobre o assunto; segundo, é importante ouvir todo o saber trazido para se fazer uma síntese dele; terceiro, é preciso que o

professor crie uma motivação, um “gancho” capaz de unir os comentários àquilo que se pretende introduzir no ambiente. A quarta etapa já é apresentar o conteúdo proposto. Numa quinta etapa, é o momento do professor observar os rostos, buscando indícios de possíveis não entendimentos da questão. A sexta etapa tem de ser a “tiração” de dúvidas que impedem a entrada ou o acesso do aluno a aquele novo universo” (Almeida, 2007, p. 34 e 35).

É especialmente na Universidade que os alunos têm a oportunidade de desenvolver seus conhecimentos e isto implica no fato de fazer uso destes passos básicos que o autor cita acima.

Podemos nos questionar qual é o perfil do acadêmico universitário? Como ele chega à universidade? Reflitamos sobre o fato de que muitos alunos chegam ainda adolescentes aos bancos universitários. Antes ainda de especificarmos esse perfil, faz-se necessário então, pensarmos no significado etimológico da palavra adolescência, que na sequência nos ajudará a compreender o caminho destes jovens. De acordo com Pereira & Pinto (2003) *apud* Moraes a definição etimológica de adolescência seria:

“Palavra ‘adolescência’ tem sua origem etimológica no Latim “ad” (‘para’) + “olescere” (‘crescer’); portanto ‘adolescência’ significaria, *strictu sensu*, ‘crescer para’. Pensar na etimologia desta palavra nos remete à ideia de desenvolvimento, de preparação para o que está por vir, algo já estabelecido mais à frente; preparação esta para que a pessoa se enquadre neste “à frente” que está colocado” (Pereira & Pinto, 2003, p.1).

A definição acima nos leva a pensar na adolescência como uma fase a ser vivenciada para alcançar o pleno amadurecimento. E é nessa fase que os jovens chegam ao mundo acadêmico, período de incertezas, especialmente quanto à escolha da profissão. Moraes comenta:

“Médico ou enfermeiro? Jornalista ou professor? Engenheiro ou arquiteto? Quem não foi questionado acerca do que gostaria de

ser quando crescesse? Várias vezes nos deparamos com situações cotidianas em que pairam dúvidas ou certezas na escolha da carreira profissional.” (Moraes, 2011, p. 207)

Para o mesmo autor, estes questionamentos em relação às escolhas pessoais para com o “tão sonhado curso de graduação” acabam muitas vezes, moldando o pensamento do aluno ingressante e “muitos estudantes, por desconhecimento da realidade do mercado e por considerarem experiências com disciplinas do ensino médio, ingressam na universidade com uma imagem “engessada” da profissão” Ainda sobre o ingresso no ensino superior, segundo Portes (2006) *apud* Moraes:

“Entrar para a universidade, é adentrar num mundo novo, desconhecido, é ter a possibilidade de interação com práticas culturais mais legítimas, sobretudo quando se considera a atual realidade da educação básica pública brasileira (...)” (Portes (2006) *apud* Moraes p. 208)

Sendo assim, dos diferentes aspectos apresentados, podemos perceber como é forte a ligação do sentido da palavra “adolescência” à forma como estes adolescentes / estudantes entram nas universidades, “preparando-se ainda para o que está por vir”, um caminho constante, pois durante todo o processo formativo vão surgindo dúvidas que certamente serão base do crescimento e amadurecimento de cada jovem.

Além da incerteza quanto à profissão, esses jovens são extremamente ativos frente às novas tecnologias. De acordo com Xavier:

“As novas gerações tem adquirido o letramento digital antes mesmo de ter se apropriado completamente do letramento alfabético ensinado na escola”, ou seja, a aprendizagem que acontece por intermédio do computador, tablet ou até mesmo celulares, é algo que não pode ser vista muito menos pensada longe da sala de aula, pois o contexto atual nos leva ao encontro desses jovens “letrados digitais”. (Xavier, 2005, p. 38)

Os novos universitários são extremamente inquietos e usam este tipo de ferramenta para o seu aprendizado, isto implica em uma grande mudança no processo de produção do conhecimento, pois antes as únicas ferramentas eram a sala de aula, o professor e os livros didáticos, hoje os alunos tem a oportunidade de navegar em qualquer lugar e a qualquer hora, sendo assim, a necessidade de se fazer uso dessas tecnologias como uma estratégia, torna-se uma ferramenta que, usada da maneira correta, amplia as chances de aprendizagem do aluno.

Através das abordagens trazidas, queremos discutir a necessidade de o professor estar utilizando diferentes estratégias para manter o aluno envolvido e motivado com o seu aprendizado na formação acadêmica. Masetto (2003) relata que “a aula se apresenta como ambiente específico de aprendizagem” por isso, aula e estratégia são indissociáveis, é na aula que o aluno encontra espaços para conhecer, desvendar e aprimorar seus conhecimentos, ela é um dos principais agentes da motivação e aprendizagem em efetivo.

Quando traçamos uma linha paralela entre a importância do espaço formativo, dentre eles, a sala de aula e as estratégias que o professor busca para ser um facilitador da aprendizagem efetiva de seus alunos, também precisa-se pensar na falta de formação pedagógica da grande maioria dos professores universitários pois, em sua grande maioria são bacharéis ou profissionais liberais. Esta falta de formação pedagógica pode se apresentar como uma dificuldade do professor em criar estratégias múltiplas e fazer a transposição didática.

Assim, objetivamos apresentar reflexões através da construção de uma análise parcial das entrevistas narrativas dos quatro docentes, dois licenciados e dois bacharéis sobre as estratégias didáticas apresentadas por eles como dispositivo de ensino - aprendizagem em sala de aula.

### **Delineando o Caminho Metodológico**

Esta investigação é um recorte do projeto de pesquisa intitulado “Os Movimentos da Docência Superior: especificidades nas diferentes áreas de

conhecimento e sua influência na atuação docente<sup>1</sup>”, Ao considerarmos que a pesquisa de origem investiga as especificidades dos movimentos da docência superior em face das diferentes áreas de conhecimento e do modo de atuação docente, esse estudo também se caracteriza como qualitativo de cunho narrativo (Connelly; Clandinin, 1995; McEwan, 1998; Bolivar; Domingo e Fernández, 2001; Goodson, 2004).

Entendemos que diversas estratégias perpassam pela didática de cada professor. Aqui se explorou mais especificamente as reflexões referentes às narrativas de docentes, sobre as suas estratégias didáticas, estratégias estas utilizadas como dispositivo de ensino-aprendizagem em sala de aula. As estratégias didáticas referem-se às técnicas que os professores se utilizam para melhorar as condições de ensino e contribuir para a garantia da aprendizagem (Cunha, 2006).

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se uma entrevista de cunho narrativo, possibilitando a emergência de fatos que marcam a vida do professor, seja na dimensão pessoal e/ou profissional. Estes fatos ou acontecimentos podem estimular o docente à autorreflexão, à significação e à transformação, à medida que o torna sujeito de sua própria história (Huberman, 1989; McEwan, 1998; Isaia, 2005, 2008).

Para a seleção das entrevistas um dos critérios foi o tempo de docência na Instituição de Ensino Superior: professor dos anos iniciais (PAI), 0-5 anos; professor dos anos intermediários (PAT), 6-15 anos e professor dos anos finais (PAF), 16 anos em diante, sendo que para o presente artigo foram selecionadas quatro entrevistas narrativas apenas de professores classificados como PAT. Estes são provenientes de duas áreas específicas do conhecimento conforme classificação do CNPq, dois (2) das Ciências da Saúde que ministram aula em Cursos de Bacharelado e dois (2) das Ciências Exatas e da Terra, os quais ministram aulas prioritariamente em Cursos de Licenciatura.

As entrevistas foram realizadas a partir de uma matriz-guia orientadora, construída previamente para a pesquisa precedente. A fim de apresentar as

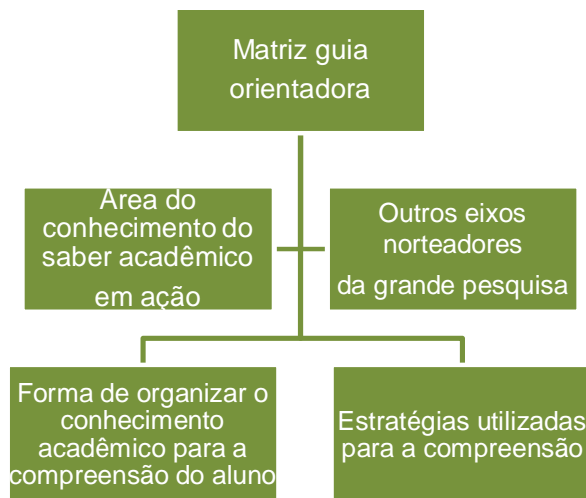
---

<sup>1</sup>Pesquisa aprovada pelo CNPq para Bolsa de Produtividade em Pesquisa 2012 e no Edital Universal CHAMADA UNIVERSAL – MCTI/CNPq N ° 14/2012. Coordenada pela professora Silvia Maria de Aguiar Isaia.



reflexões sobre as estratégias utilizadas, partimos do terceiro eixo norteador da referida matriz, denominado *Área do saber acadêmico em ação* (Figura 1). Para compreender melhor estas narrativas, foram utilizados os excertos de dois dos indicadores, sendo estes intitulados: *Forma de organizar o saber acadêmico para a compreensão do aluno* e *Estratégias utilizadas para esta compreensão*.

Figura 1 - Esquema representativo do recorte realizado a partir da matriz guia orientadora.



Fonte: Organizado a partir do Projeto de Pesquisa: “Os movimentos da docência superior: especificidades nas diferentes áreas do conhecimento e sua influência na atuação docente”, 2013.

A interpretação das narrativas dos professores foi realizada mediante a análise de conteúdo (Bauer; Gaskell, 2004), na qual foram seguidas as seguintes etapas: 1º) Transcrição das narrativas orais; 2º) Unitarização de termos ou desmontagem dos textos; 3º) Categorização.

### **Análise e Discussão dos Resultados**

A análise dos achados das entrevistas narrativas dos professores universitários possibilitou a organização da dimensão de análise que intitulamos: *Formas e Estratégias Pedagógicas* de professores licenciados e bacharéis de duas diferentes áreas do conhecimento. A dimensão está vinculada aos indicadores mencionados anteriormente, que são a forma de organizar o

conhecimento acadêmico para a compreensão do aluno e as estratégias utilizadas para esta compreensão, ambas compõem a dimensão da docência<sup>2</sup>.

Os quatro sujeitos que compuseram a amostra são considerados, quanto ao tempo de docência na IES pública investigada, professores “PAT”, em anos intermediários de docência (6 a 15 anos), assim temos: Professor 1 (P1) possui Graduação em Licenciatura Plena em Geografia, Mestrado, Doutorado em Geografia Agrária e Pós Doutorado em Geografia; Professor 2 (P2) possui Graduação em Licenciatura Plena em Matemática, Mestrado em Matemática Aplicada, Doutorado e Pós - Doutorado em Matemática; Professor (P3) possui Graduação em Enfermagem e Graduação em Licenciatura em Enfermagem, Mestrado em Educação, Doutorado e Pós - Doutorado em Enfermagem e Professor (P4) possui Graduação em Medicina, Mestrado em Educação e Doutorado em Farmacologia.

Constatou-se que os dois professores das ciências da saúde fizeram o Mestrado em Educação, uma escolha pouco usual de professores bacharéis e da área da saúde que não ministram aula em cursos de licenciatura. Suas buscas pela titulação acadêmica provavelmente ocorreu com vista à profissão docência universitária a qual já exerciam.

Neste sentido relata Morosini (2000) que:

“Encontramos exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica ( Morosini, 2000, p. 11)”.

---

<sup>2</sup>**Dimensão Pedagógica da Docência:** integra tanto o saber e o saber-fazer próprios a uma profissão específica, quanto o modo de ajudar os alunos na elaboração de suas próprias estratégias de apropriação desses saberes, em direção à sua autonomia formativa (Isaia, 2001a). Compreende formas de conceber e desenvolver a docência, organizando estratégias pedagógicas que levem em conta a transposição dos conteúdos específicos de um domínio para sua efetiva compreensão e consequente aplicação por parte dos alunos, a fim de que estes possam transformá-los em instrumentos internos capazes de mediar à construção de seu processo formativo. (Isaia, 2006, p. 376).

Pivetta e Isaia (2008) comentam que a maioria dos professores do ensino superior, hoje em dia, não possui formação pedagógica para trabalhar no ofício da docência, especialmente no que se refere às áreas específicas de formação técnica, pois sua atividade docente teve início por meio de diferentes caminhos e histórias, diferentes aspirações e expectativas. Afirmam ainda que estes professores, geralmente no início da carreira não estabelecem diferenciação entre a especialidade da disciplina e sua didática, e consequentemente tem dificuldade de fazer a transposição didática dos conteúdos para a “verdadeira” produção do saber dos alunos.

A partir das percepções, acreditamos os professores que estão descritos acima (bacharéis), são cientes da não formação pedagógica na Graduação, uma vez que, são bacharéis, mas preocupados com um fazer docente qualificado, que lance mão de alternativas metodológicas no dia a dia para melhor compreensão do aluno. Neste sentido, os excertos a seguir nos remetem a este aspecto.

Então é naquela ideia da tentativa do erro e do acerto. **Tu vais tateando uma formação pedagógica que tu não tens.** Então no início é uma dificuldade, aquela expectativa, o que os alunos estão pensando de ti como professor? Será que eu estou sendo um bom professor? **Será que eu estou conseguindo acontecer realmente o ensino- aprendizagem?** Será que eles gostam de mim como pessoa? Tudo isso vem na tua cabeça (P4)

O meu conhecimento tem várias mãos, tem vários textos que me ajudaram nessa construção. Eu acho que tive vários colegas, discussões, acho que **se tu vais vendo e te apropriando de tal forma desse conhecimento, tu vais vendo aquilo que dá certo, aquilo que não dá.** (P3)

**Não existe nenhuma cadeira que aborde a questão pedagógica** (referindo-se a formação inicial da graduação). Então isso aí é como se tu dissesse assim: - Não, tu jamais vais ser um professor! E aí **é um atropelo não ter uma mínima base pedagógica** e aí de repente eu me vejo aqui selecionado em uma semana e na semana seguinte tendo que estar dentro de uma sala de aula, com cinquenta alunos. (P4)

Isaia, Maciel, Bolzan (2010), afirmam que não é uma realidade comum no Brasil ter cursos de graduação que formam docentes para a Educação Superior; geralmente os cursos de licenciatura formam professores para a Educação Básica, os cursos de bacharelado formam profissionais para diferentes campos e os cursos de pós-graduação prioritariamente estão voltados para a pesquisa. Torna-se necessário para o professor o conhecimento específico da área disciplinar e os modos de construção de estratégias pedagógicas para desenvolver as atividades de estudo necessárias, as quais serão elementos fundamentais no processo de construir-se como docente e aprender a docência (Isaia e Bolzan, 2006; Isaia e Bolzan, 2007a, 2007b). Especialmente quando este professor não teve preparação formal para o exercício da docência.

Outro aspecto a ser considerado é que os Bacharéis aprenderam verdadeiramente através da prática, tiveram que aprender o que fazer com o que aprenderam, ou seja, tiveram que colocar em prática o que lhes foi ensinado, e por isso, muitas vezes, os alunos veem nestes professores, com este tipo de formação, uma forma mais real de ver o conteúdo, através das vivências que tiveram antes da entrada na carreira docente nas universidades.

Teixeira (2008, p. 1) vem ao encontro destas questões quando menciona que “a competência só pode ser constituída na prática. Não é só saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado”, assim os alunos acabam por se identificar, pois além do professor buscar o desenvolvimento das competências dos educandos, ele o contextualiza e ensina onde aplica-lo.

Teixeira (2008) ainda afirma que, embora isso não justifique e nem deixe claro que os professores advindos de cursos de Licenciatura não tenham este tipo de preparação experiencial, traz a questão de que o professor deve acreditar e se identificar com a docência, pois através disso cria sua identidade com os alunos e a profissão, somando todo o conteúdo que tem apreendido, seus valores e histórias.

Se por um lado os professores bacharéis, nas suas narrativas, deixam claro esta preocupação com o seu fazer docente, por outro lado os professores licenciados não manifestam explicitamente esta inquietação, mas reconhecem-

se como professores licenciados detentores de conhecimentos pedagógicos, conforme o excerto abaixo.

[...] eu sou professor de geografia, eu sou formado em geografia licenciatura. Então eu tenho uma formação pedagógica. [...] Tem bacharelado em geografia e licenciatura, a licenciatura forma professores (Referindo-se ao Curso de Geografia da IES). (P1)

Quando nos remetemos à área de formação de um professor, no caso de Licenciatura, Pimenta e, Anastasiou discorrem que:

“Se é oriundo da área da educação ou Licenciatura, teve oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, ainda que direcionado a outra faixa etária de alunos, com objetivos de formação diferenciados da formação profissional universitária”. ( Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 105)

Independente da formação dos professores na graduação ser em licenciatura ou em bacharelado, é fundamental que estes, tenham conhecimentos pedagógicos, além dos científicos. Acerca desta afirmação Teixeira (2008) coloca que:

A necessidade do professor universitário conhecer a didática, psicologia de aprendizagem, planejamento de currículos, enfim, tudo que se relaciona com o processo ensino-aprendizagem são muito raramente discutidas nas universidades. Há mesmo quem afirme que a única pré-condição para ser professor universitário é o domínio do conteúdo que irá ensinar (Teixeira, 2008, p. 04).

Retomando a discussão sobre a formação *stritu sensu*, enquanto os dois professores da saúde fizeram mestrado em educação, os dois professores licenciados tiveram na formação *stritu sensu*, um novo caminho de aperfeiçoamento, no caso a geografia e matemática, uma vez que já possuíam preparação para a docência, o conhecimento de estratégias didáticas.

Relativo ainda aos professores licenciados, um deles evidencia, claramente, a preocupação em preparar os educandos para o exercício da docência, uma vez que teoricamente serão futuros professores, conforme excerto abaixo.

[...] eles vão ser professores, vão ter que redigir coisas, então vão ter que aprender a resumir e espremer coisas e aprender a colocar no papel. [...]  
(P2)

A importância de preparar educadores que assumam uma postura reflexiva é evidente em Cursos de Graduação que formam professores. Contreiras (2002, p. 397) conceitua professor reflexivo como “uma das formas de compreender e de situar-se em relação às dimensões da profissão de professor”.

Zeichner (1998, p. 41) ressalta que esta nova tendência de professores práticos reflexivos, é conhecida como uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar suas competências quanto a enfrentar o complexo e as inseguranças da escola e sociedade atual.

Os sujeitos deste estudo, em suas falas ressaltam um comportamento melhorado com o passar dos anos de docência superior, se mostrando professores reflexivos com a sua prática pedagógica. Também podemos destacar o fato de se assumirem como professores gerativos, que se preocupam, são comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem, como também, se preocupam com o aluno, demonstrando humanização. Nos excertos abaixo se evidência:

Então por isso que eu sempre procuro ler novamente, repensar o que eu estou apresentando e às vezes eu faço alguma modificação na apresentação no Datashow e tudo mais. (P4)

[...] ter mais paciência, dar um tempo para eles processarem o conhecimento. E na prática docente fui ficando mais tolerante com os alunos. (P2)

[...] muitos amanhecem de plantão e até isso eu procuro ver, olhar: tu te alimentou? Precisam de cinco minutos e eu consigo levar eles com muito respeito. E quando eu percebo alguma dificuldade eu chamo, eu converso com eles. Desde quando eles falam que está muito rápido, muita informação, então o professor tem que acompanhar isso. (P3)

O professor gerativo aqui tratado, se caracteriza pela sua atitude de engajar-se diante do desafio de formação de seus alunos, isto é, de assumir-se como condutor e colocar em curso a ação docente que favoreça a aprendizagem dos alunos, bem como, a sua preparação relacionada ao seu aperfeiçoamento profissional. Ele não apenas faz o possível executando as atividades docentes, mas sente-se comprometido em realizá-las da melhor forma (Isaia e Bolzam, 2008).

Por fim, o professor gerativo se torna uma imagem que se destaca, se identifica nele a tomada de decisões individuais frente ao conflito geratividade versus estagnação (Erikson, 1981, 1998).

Outra questão a destacar é que os quatro professores, independente da área de atuação e da formação inicial, manifestaram preocupação em envolver os alunos não centralizando a aula no professor, trabalhando de forma mais dinâmica. Percebeu-se a consciência do docente em não apenas transmitir/depositar conteúdos, mas sim demonstram apreensão para que os alunos realmente aprendam e se desenvolvam de modo crítico-reflexivo frente ao processo de ensino-aprendizagem. Nas narrativas dos docentes foi possível detectar este comportamento:

[...] eu procuro trabalhar de uma forma mais dinâmica para que não fique muito centralizado no que eu sei, no que eu estudei... (P1)

[...] cada aula eu sempre trabalho a partir de uma dinâmica, eu não parto do conteúdo [...], mas ele é construído e específico para cada turma. O conteúdo, claro, é o mesmo, agora a forma como eu vou trabalhar depende da turma (P3).

A matemática vem acabada, mas ela não foi sempre assim, ele (referindo-se a um problema matemático) errou muito até chegar aquilo ali. E nós

tentamos trazer isso para a sala de aula. [...] eu gosto de fazer porque a gurizada se envolve [...]. (P2)

Então conhecimento, tu tens que lidar com ele de uma forma até certo ponto contestatória. Então tu tens que permitir o aluno de contestar aquilo, de repente ele te coloca assim e assim, mas eu vi em outro lugar que não é bem assim como está no livro. E é aí que se cria um ambiente de diálogo, um ambiente crítico. Porque senão vira aquela formação pacificada [...]. (P4)

Este processo sinalizado pelos professores de trabalhar de forma dinâmica abarca, sem dúvidas, não só a relação professor-aluno, mas também a relação aluno-aluno no processo de aprendizagem, pois ela é essencial para que isto se dê de forma plena.

Acerca desta interação, como percebemos através das narrativas acima, podemos trazer a fala de Masetto que comenta o que é esperado do perfil do professor quanto a este aspecto:

“Um professor que forme com seus alunos um grupo de trabalho com objetivos comuns, que incentive a aprendizagem de uns com os outros, que estimule o trabalho em equipe, a busca de solução para problemas em parcerias, que acredite na capacidade de seus alunos aprenderem com seus colegas, o que muitas vezes é mais fácil do que aprender com o próprio professor. Um docente que seja um motivador para o aluno realizar as pesquisas e os relatórios, que crie condições contínuas de *feedback* entre aluno-professor e aluno-aluno”. (Masetto, 2003, p. 30).

É fundamental que os professores percebam e procurem formas de realizar no exercício da profissão esse tipo de relação.

O uso de diferentes metodologias como estratégias podem estimular a participação e interação do aluno, para que o mesmo possa fazer relação com a realidade ou apenas simulá-la. Para tanto, este processo envolve também a forma de organizar o conhecimento acadêmico pelo professor para a compreensão do aluno.



O Quadro 1 apresenta as formas e estratégias mencionadas pelos quatro professores, extraídas das narrativas:

Professores e área CNPq	FORMAS E ESTRATÉGIAS
LICENCIADOS Ciências Exatas e da Terra	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula como algo pronto (refere-se a matemática, um conhecimento já descoberto);</li> <li>- Leitura e releitura antes das aulas;</li> <li>- Partir de casos mais simples até o mais complexo;</li> <li>- Resolução de problemas;</li> <li>- Aulas expositivas;</li> <li>- Provas escritas, trabalhos, relatórios de aula e avaliações contínuas;</li> <li>- Seminários, pesquisa;</li> <li>- Diferentes literaturas.</li> </ul>
BACHARÉIS Ciências da Saúde	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura antes da aula;</li> <li>- Uso de sequência lógica como uma estratégia de estudo;</li> <li>- Busca por informação atualizada em meios de comunicação;</li> <li>- Vivência da realidade do aluno;</li> <li>- Aluno primeiro vivencia para que desta experiência se construa o conhecimento teórico/prático;</li> <li>- Plano de ensino;</li> <li>- Visitas em serviços de saúde;</li> <li>- Ateliê de saúde mental;</li> <li>- Uso de Metodologias Ativas: Ex. dinâmicas: Quem sou eu? Espelho; Sentindo na pele;</li> <li>- Mesa redonda;</li> <li>- Estímulo ao aluno para aprofundamento dos conhecimentos extras classe através de novas leituras;</li> <li>- Organização do conteúdo do básico para o específico;</li> <li>- Prática ação – reflexão e ação;</li> <li>- Prática da escuta sem consulta de prontuários;</li> <li>- Elaboração de portfólio (também como exercício de síntese);</li> <li>- Articulação contínua entre teoria e prática nos serviços;</li> <li>- Situações problema;</li> <li>- Uso da terminologia “verificação” e não avaliação;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso do imaginário (dinâmica “sentindo na pele”);</li> <li>- Aulas “cospe giz” só às vezes – aula expositiva;</li> <li>- Auto-avaliação do aluno (não menciona como faz);</li> <li>- Dramatização;</li> <li>- Uso do data show;</li> <li>- Uso da motivação os exemplos cotidianos aproximando o aluno da prática.</li> </ul>
--	---

Antes de discutirmos as informações do Quadro 1, ressaltamos a importância da forma de organização prévia do professor, as ações e operações antes de estar frente ao aluno. É através desta organização que o professor chega às metodologias, analisa o que realmente é exequível em sala de aula e faz suas escolhas quanto às estratégias.

Veiga coloca que:

“(...) As técnicas de ensino são sempre meios, nunca fins; [...] é preciso ficar claro que as técnicas de ensino podem cumprir papel relevante na criação e na manutenção das relações de dominação em sala de aula ou, ao contrário, podem ser vistas como instrumento de emancipação e diálogo e, portanto, de fortalecimento de competências sócio-afetivas e cognitiva complexas”. (Veiga, 2006, p. 8-9)

Sobre esta questão referente às estratégias utilizadas os professores participantes demarcaram:

[...] métodos e técnicas pra que aluno possa ter assim, diferentes formas de acessar o conhecimento, a literatura, trabalhando com seminários, com pesquisa, pra que ele aprenda por si mesmo, não só transferi o que eu sei pra o aluno. (P1)

(...) eu tenho uma estratégia de estudo, eu tenho uma sequência lógica. Tu inicias aquele ponto de conceituação, de entendimento geral, porque funciona assim para depois ir para os pontos específicos. (...) (P4)

(...) o que eu tento fazer é partir de casos mais simples até chegar ao caso mais complexo. (...) Aulas expositivas. Não dou muito exercícios, sempre tento na aula colocar, nossa aula de hoje vai ser resolver tal problema. (...) vamos sentar e traçar uma estratégia de resolução (...) fazer uma tentativa (...) o tema é tal problema e vamos buscar uma estratégia de ataque a ele. (P2)

Eu não parto com teorias prontas, eu faço um ateliê de saúde mental, (...) eu levo todo um aparato que eu tenho uma mala e aí tem papéis que eles ocupam... Os que eles sabem sobre saúde mental, o que sabe de psiquiatria ou enfermagem psiquiátrica, a gente tem um tempo para discutir, fazer uma dramatização, podem apresentar um cartaz (...) (P3)

(...) eu fiz eles se passarem por usuários, no próximo encontro eles apresentaram (...) o que sentiram e fizemos um café. Foi um momento muito rico, (...) não era um momento filosófico, (...) onde a gente discutiu, fizemos uma mesa redonda (...) vivencia de sentindo na pele (...). (P3)

(...) Porque daí eles começaram a fazer essas vivências, se dar conta das situações e que elas estavam trabalhando já não só a teoria, mas a prática o momento todo, ação – reflexão e ação (...).(P3)

Percebe-se que as formas e estratégias mencionadas formam um grande repertório de opções que vão desde a “aula tradicional expositiva” (P2), “cospe giz” (P3), até o uso de metodologias ativas com “dramatizações e uso do imaginário” (P3), através de diferentes dinâmicas.

Perrenoud (1999) em sua obra discorre sobre a importância dos dispositivos didáticos no processo de aprendizagem. O autor chama a atenção para o fato de que uma circunstância de aprendizagem não ocorre ao acaso, há a organização de uma sequência didática, há o planejamento, ou seja, este momento de aprendizagem é engendrado por um dispositivo que coloca o aluno

diante de uma atividade a ser realizada, um projeto a elaborar, um problema a resolver. A escolha de qual ou quais estratégias didáticas a se utilizar como dispositivo depende da disciplina, do nível de conhecimento dos alunos, dos conteúdos científicos a se trabalhar, entre outros.

Várias outras estratégias convencionalmente aceitas, as mais tradicionais e bastante utilizadas até hoje foram citadas, dentre elas, o uso de seminários, relatórios, estudos de caso, conteúdos do simples para o complexo, mesa redonda, visitas de campo e a vivência prática (estas duas últimas especialmente na área da saúde).

O uso de metodologias mais tradicionais, como as citadas acima, também são eficazes, o professor deve levar em conta que é ele quem estimula e norteia a aprendizagem. Porém, hoje em dia não mais se tratando de um processo de ensino-aprendizagem passivo, mas sim, ativo, no qual o aluno é sujeito da ação, participando de forma efetiva do seu processo de construção e detenção de saberes (Teodoro e Vasconcelos, 2000).

As características do saber docente e o modo como este vai planejar suas unidades didáticas (González et al; 1999) exprimem, pois, os modelos didáticos associados às suas concepções, ou seja, o seu saber profissional (Tardif, 2002) que, na maioria das vezes, ficava restrito a um modelo de ensino e aprendizagem por transmissão/recepção (Predebon e Pino, 2009).

Paralelo às estratégias mais convencionais, também foram mencionadas metodologias ativas, dinâmicas diferenciadas, como: “ateliê da saúde mental”; “quem sou eu?; espelho; sentindo na pele”, “elaboração de portfólio”, “uso do imaginário” e “dramatização”.

Geralmente as metodologias ativas estimulam a formação de um aluno crítico-reflexivo, que estão alicerçadas em um princípio teórico expressivo: a autonomia. Esta requer que o discente seja capaz de se auto gerenciar ou se autogovernar no decorrer do seu processo de formação, não mais ficando apenas sob gerência e responsabilidade do professor (Mitre, et al., 2008).

Os mesmos autores afirmam que as metodologias ativas utilizam a problematização como principal estratégia de ensino-aprendizagem, sendo um dos objetivos motivar o aluno, pois diante de um problema, pode questionar, refletir, relacionar a sua história e então passa a ressignificar suas descobertas.

A partir do registro das metodologias mencionadas pelos quatro professores, as autoras deste trabalho têm a percepção de que os professores bacharéis apresentam-se mais engajados no sentido de diversificação de estratégias em sala de aula ou outros campos de formação frente aos seus alunos, além de demonstrarem mais criatividade quanto as dinâmicas elencadas.

Fica evidente que o professor, é formador e, como tal, precisa estar em constante processo de aprendizado e reconstrução. Precisa ser integrador, comunicador, questionador, criativo, colaborador, eficiente, flexível, incentivador de conhecimento, difusor de informação e comprometido com as mudanças desta Sociedade contemporânea (Teodoro E Vasconcelos, 2000).

Por fim, destacamos o uso da motivação do professor em sala de aula como uma estratégia consciente do mesmo para envolver e estimular o aluno ao aprendizado, conforme excerto abaixo:

(...) tem que levar a motivação para os alunos para que eles se interessem. Se não há motivação e interesse, fica muito difícil. E eu pensava o que vou fazer para estimular essa gurizada? Anatomia tem pouca coisa assim que estimule... O sistema endócrino... Aí eu pensei: - Bom, vamos fazer algo assim e quando eu propus (o teatro) para eles, acharam muito interessante. (..) Se prepararam e vieram e desde o primeiro episódio foi muito bom. (P4)

Nota-se que o fazer docente está diretamente relacionado com o seu comprometimento no processo de aprendizagem e a compreensão do mesmo pelo aluno. De acordo com Anastasiou e Alves, quando falamos em motivação através de estratégias, devemos pensar também que estas:

São empregadas à consecução de objetivos, logo se faz necessário ter clareza aonde se busca chegar com o processo de ensinagem, além do que seus objetivos devem estar muito claros para os envolvidos nesse processo. (Anastasiou e Alves, 2004, p. 70).

Maciel (2009) nos remete a esta questão, quando afirma que a motivação emerge de experiências bem-sucedidas do trabalho docente, que são

causadoras da realização profissional e pessoal, além da convivência e sintonia com os alunos. Ainda destaca que a motivação é relevante no processo de formação do fazer e aprender docente, sendo que esta permite relações participativas e dialógicas.

A motivação e a disposição do professorado e da Instituição são necessárias para assumir um processo de (trans)formação, que desencadeará a produção de um conhecimento emancipatório, abrindo espaços ao diálogo e à participação (Maciel e Isaia, 2012).

### **Alinhavos Finais**

Partindo do objetivo inicial deste estudo, que foi refletir acerca das narrativas dos professores da IES pública federal investigada sobre as estratégias didáticas utilizadas como dispositivo de ensino-aprendizagem podemos inferir que se descobriram estratégias bastante interessantes e diversificadas do fazer docente, especialmente dos professores bacharéis, porém o interesse e a preocupação no aprendizado do aluno foi destacado por todos os participantes do estudo.

Após analisar este pequeno recorte da grande pesquisa que vem sendo desenvolvida pode-se afirmar que a formação em licenciatura na graduação não fundamenta ou abarca a docência universitária, uma vez que, os professores bacharéis também se demonstraram engajados nesta profissão, além de confirmarmos a importância das diferentes estratégias didáticas, sejam elas ditas tradicionais ou contemporâneas, as metodologias ativas.

Por fim, chamamos a atenção para a importância da escolha das estratégias utilizadas como dispositivos de ensino-aprendizagem, a escolha certa facilitará a relação professor-aluno fazendo este último se sentir corresponsável neste processo, assim como poderá proporcionar um ambiente de aprendizado mais efetivo e afetivo.

## Referências

- ALMEIDA, G.P. **Transposição didática: por onde começar**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ANASTASIOU, L. ; ALVES, L. – **Processos de Ensino na Universidade : pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**.- Joenville, SC : UNIVILLE, 2003.
- BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfica-narrativa em educación**. Madrid: La Muralla, 2001.
- CHAVALLARD (1988). Verbetes. In FERNANDES, C.; GRILLO, M.C. (orgs.) **currículo e prática pedagógica da Educação Superior**. In M, Morosini (Ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária:glossário*. (Vol. 2, p. 448). Brasília.
- CONNELLY y CLANDININ. **Relatos de experiência e investigación narrativa**. In: LARROSA; ARNAUS; FERRER et al. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Alertes, 1995.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- Cunha, M. I. (2006). Verbetes. In M. I. Cunha. & S. A. ISAIA. **Professor da Educação Superior**. In M, Morosini (Ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária:glossário*. (Vol. 2, p. 374). Brasília.
- ERIKSON, E. **O Ciclo de Vida Completo**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.
- . **La adultez**. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.
- GONZÁLEZ, J.F.; ESCARTÍN, N.E.; GARCÍA, J.F.R.; JIMENÉZ, T.M. (1999). **¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?** Sevilha: Díada Editora. Colección Investigación y Enseñanza.
- GRILLO (2006). Verbetes. In FERNANDES, C.; GRILLO, M.C. (orgs.) **Currículo e prática pedagógica da Educação Superior**. In M, Morosini (Ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*. (Vol. 2, p. 449). Brasília.
- HUBERMAN, M. **La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession**. Paris/ Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1989.
- Isaia, S. M. A. (1992). **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: produção de conhecimento e qualidade de ensino**. (Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS). Porto Alegre.
- ISAIA, S. e BOLZAN, D. P. V. **Tessitura dos processos formativos de professores que atuam nas licenciaturas**. In: Oswaldo AlonsoRays. (Org.). *Educação matemática e física: subsídios para a prática pedagógica* ISBN:8588667568. 01 ed. Santa Maria: Editora Unifra, 2006, v. 01, p. 69-86.
- \_\_\_\_\_. **Ciclos de vida profissional docente: delineamento teórico-metodológico específico para professores do ensino superior**. In: ALONSO, Cleuza M.M.C. (org.). *Reflexões sobre políticas educativas*. I Encontro Internacional de

Pesquisadores de Políticas Educativas. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria e Universidad de la Republica Montevideo, AUGM, 2005, p.35-44.

\_\_\_\_\_. **Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior.** In: CUNHA, M. I. (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007a, p. 161-177.

\_\_\_\_\_. **Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade.** In: DAL PAI FRANCO, M. E.; KRAHE, E. D. (orgs.). *Pedagogia universitária e áreas de conhecimento*. Porto alegre: EDIPUCRS, 2007b, p. 107-118.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores.** In: TRAVESSINI, C.; EGGERT, E.; PERES, E.; BONIN, I. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. **Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre Pedagogia Universitária** - Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.

Isaia, S. M. A., Maciel, A. M. R., & Bolzan, D. P. V. (2010). **Educação Superior: a entrada na docência universitária.** In 33ª Reunião Anual da ANPEd Nacional: **Educação no Brasil: o balanço de uma Década.** p. 05. Rio de Janeiro, RJ: Caxambu: Clon Carioca Serv. de MultimpidiaLtda.

Maciel, A. M. R. (2009). **O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência [trans] formativa.** In Isaia, S. M. A., Bolzan, D. P. V., Maciel, A. M. R. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior** (pp. 63-77). Santa Maria: Editora UFSM.

Maciel, A. M. R. ; Isaia, S. M. A., (2012). **Trajetórias do professor no ensino superior: para (re)pensar o seu desenvolvimento profissional.** In Anais AMPed Sul, 2012.  
Online:([http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao\\_de\\_Educadores/Trabalho/10\\_01\\_12\\_t548.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao_de_Educadores/Trabalho/10_01_12_t548.pdf)). (Acesso em: 18/05/2016).

MASETTO, M.T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo. Summus, 2003.

McEWAN, H. **Las Narrativas en el estudio de la docencia.** In: McEWAN y EGAN (comps) **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.** Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

MITRE, S. M., Siqueira-Batista, R., Mendonça, J. M. G., Pinto, N. M. M., Meirelles, C. A. B., Porto, C. P., Moreira, T. H., Amaral, L. M. (2008). **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais.** *Ciência & Saúde Coletiva*, 13 (Sup 2), 2133-2144.

MORAES, C.A.S. - **O estudante do ensino superior: identificando categorias de análise** - Vértices, Campos dos Goytacazes/RJ, vol. 13, n. 3, p. 205-218, set./dez. 2011. Online (essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article). (Acesso em: 27/04/2016).

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2000.



MOROSIN, M. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, n.2, p.11-21, 2000.

OLIVEIRA, L. R. M. **A comunicação educativa em ambientes virtuais: um modelo de design de dispositivos para o ensino-aprendizagem na universidade** - Centro de Investigação em Educação Instituto de Educação e Psicologia – Campus de Gualtar Universidade do Minho 1ª edição, 500 Exemplares Braga, Outubro 2004

PREDEBON, F. ; PINO, J. C. - **Uma análise evolutiva de modelos didáticos associados às concepções didáticas de futuros professores de Química envolvidos em um processo de intervenção formativa Investigações em Ensino de Ciências** – V 14(2), p. 237-254, 2009.

PEREIRA, E.D. – **Adolescência: um jeito de fazer** – Revista da UFG, vol. 6, No. 1, jun 2004. Online ([www.proec.ufg.br](http://www.proec.ufg.br)). (Acesso em: 24/04/2016).

Perrenoud P. **As dez novas competências para ensinar**, 1999. Porto Alegre: Artmed, 2014.

PIVETTA, H.M.F.; ISAIA, S.M.A. **Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício**. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 250-257, set-nov, 2008.

PORTES, É. A. **Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG**. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v.87, n. 216, p. 220 – 235, maio/ago, 2006.

TARDIF, M. (2002) **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lúcia (Org.). **Ensinar e Aprender no Ensino Superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2ª. Ed. São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2005.

Veiga, I. P. A. (org). (2006). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus.

XAVIER, Antonio Carlos. **Letramento digital e ensino**. In: FERRAZ, C. & MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. p.12-52.