

DIDÁTICA E GESTÃO DO CONHECIMENTO EM AMBIENTES DE ENSINO E APRENDIZAGEM PRESENCIAL E VIRTUAL

Roseane Nascimento da Silva
Doutoranda CE/ UFPE - silvaroserns@yahoo.com.br

A formação e o desenvolvimento profissional de professores para atuarem na educação profissional, bem como a inovação didática para contemplar especificidades dessa modalidade de ensino são preocupações crescentes nos meios educativos. Um fator que impulsiona essas preocupações pode ser encontrado na própria expansão quantitativa da educação profissional no Brasil, e conseqüentemente, o aumento do número de docentes sem formação pedagógica para essa atuação.

Nesse contexto, a presente produção se constitui enquanto uma síntese de análises e reflexões tecidas durante a realização de um curso experimental de pós-graduação *lato sensu*, ocorrido no período de outubro de 2010 a maio de 2012, direcionado a formação de docentes para educação profissional com participantes já atuantes na área, em exercício de profissão. A investigação objetivou identificar concepções dos mesmos sobre a metodologia do curso, sobre sua própria prática docente, sobre aspectos basilares relacionados à organização do trabalho pedagógico. A saber: prática pedagógica; didática; recursos didáticos; metodologia; método; estratégias de ensino-aprendizagem.

Em um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), o curso foi desenvolvido a distância, a partir de uma metodologia denominada de “7 passos”, com realizações de laboratórios práticos e encontros pedagógicos presenciais. Carga horária total de 470 horas de duração, distribuídas em três eixos, denominados de 1- Eixo de Pesquisa e Produção, 2 – Eixo de Experimentação e 3 – Eixo de Cooperação e Sistematização. A execução das atividades se deu em um período de 17 meses, com 20 participantes até o final do processo. O perfil de formação dos sujeitos da pesquisa era de diplomados em graduação, áreas diversas, alguns já especialistas, professores em exercício de profissão em cursos profissionalizantes.

O processo investigativo abrangeu as interações relacionadas às temáticas descritas acima, nos espaços variados do ambiente de ensino e aprendizagem (AVA): fóruns, chats, diretórios e diários de classe. A análise dos discursos e dos planejamentos realizou-se tendo em vista que tais produções são construções históricas; a técnica utilizada foi análise de conteúdo Bardin (1979). Pois, possibilita descrever, decompor, recompor, interpretar, significativa e contextualmente os discursos, identificar as unidades de sentido para construirmos uma leitura significativa da realidade pesquisada Vala (1999). O trabalho fundamenta-se, essencialmente, no pensamento de Libâneo (1994); Candau (2000); Freire (2000); Pimenta (2002); SOUZA (2009); Anastasiou (2009); GIL (2011); LUCKESI (2011); SILVA (2011).

Ao longo do curso, mediante as elaborações de planos de ensino, ou planos de trabalho e ou projetos, com cerca de 20 a 24 horas aula de carga horária cada, a organização das situações de aprendizagens (as aulas) correspondentes aos planos ou projetos deveriam conter seqüências didáticas de forma a cumprir uma estruturação organizacional, contendo os “7passos” orientados pelo curso. Uma vez planejada a situação de aprendizagem, com previsão dos recursos e tempo necessários para o desenvolvimento de cada passo, o docente executava seu planejamento em situação real, configuravam-se então os "laboratórios de

aprendizagens". Durante a execução desses laboratórios, cada participante desenvolvia produções de relatórios e reflexões sobre o processo. Ao final do processo, apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), diretamente relacionado às vivências no curso.ⁱ

Os 7 passos metodológicos descritos abaixo, compõem a proposta pedagógica do curso, e os mesmos foram elaborados especificamente para a execução do mesmo, conforme expressa Kuller (2010).

- 1. Contextualização e mobilização**, momento crucial de uma sequência didática. Primeiro passo no qual o docente deve apresentar as formas que usará para situar o que vai ser aprendido no conjunto das atividades. Momento em que o docente "encanta" o aluno contextualiza a temática a ser vivenciada ao longo da sequência, mobilizando o aprendiz, quase sempre a partir de um desafio e/ou dinâmicas de descontração e integração/socialização. E realiza um levantamento preliminar do conhecimento prévio dos alunos sobre a temática em tela. Portanto, deverá ser um momento criativo e sedutor, ao mesmo tempo desafiador e prazeroso para o aprendiz.
- 2. Definição da atividade de aprendizagem** apresenta-se de forma geral a atividade e a forma que será desenvolvida a fim de que os alunos alcancem a(s) meta(s) prevista(s).
- 3. Organização da atividade de aprendizagem**, o docente indica a sucessão de fases ou etapas da atividade de aprendizagem. Podendo definir previamente essas fases ou planejá-las com seus alunos.
- 4. Coordenação e acompanhamento**, o docente indica as formas pelas quais vai usar para coordenar as atividades dos alunos e como vai acompanhá-las para poder interferir sempre que necessário. Podendo os alunos ser envolvidos nessas atividades de coordenação e acompanhamento.
- 5. Avaliação da atividade de aprendizagem**, o docente indica as formas que vai utilizar para que os alunos avaliem o processo e o produto da atividade de aprendizagem, depois que ela estiver concluída.
- 6. Acesso a outras referências**, o docente relaciona formas que irá propor para que seus alunos tenham acesso a outras referências que versem sobre o mesmo problema ou desafio que motivou a atividade de aprendizagem. Poderá indicar também algumas referências que queira garantir que sejam conhecidas por seus alunos. As referências podem estar em forma de texto, vídeo, apresentações organizadas pelo docente ou serem obtidas através de pesquisas ou visitas técnicas.
- 7. Síntese e aplicação**, o docente indica uma ou mais formas de produzir conclusões, articulando a vivência e as outras referências, ou de solicitar diferentes aplicações do aprendido.

Os resultados da investigação revelaram que os participantes, em sua totalidade, entenderam a vivência dos "7 passos", enquanto uma forma de organização do trabalho docente, em outros momentos, enquanto um recurso didático para o planejamento dos planos de trabalho e projetos, e não enquanto uma metodologia.

De um modo geral, nos espaços acadêmicos, ao se refletir sobre o conceito de metodologia, no campo científico, quase sempre se entende que a mesma é sustentada a partir

de uma visão mais ampla, de matriz de pensamento, com concepções, princípios e métodos, coerentes entre si. E ao se recorrer a etimologia da palavra "Metodologia", advinda do grego *metodos*, 'metodo', + *-log(o) + ia*, apresenta-se a mesma como a arte de dirigir o espírito na investigação da verdade. Estudo dos métodos, especialmente dos métodos da ciência. No âmbito da prática docente, ao se referir a metodologia, comumente se quer explicitar o procedimento de execução da aula ou de algum projeto didático. Descrever o "como" foi realizado a ação, ou "como" deverá ser. Na literatura da área, por vezes, encontra-se diferenciação no uso do termo "metodologia" e "método" ao se referir aos procedimentos do docente em sua prática, por vezes, apresentam o uso dos termos enquanto sinônimos.

A definição de "Método", do grego *metodos*, é o 'caminho para chegar a um fim', para se atingir um objetivo. Modo de proceder, um meio, maneira de agir. Assim, sobre métodos de ensino, conforme expressa a literatura na área educacional, "a moderna Pedagogia dispõe de inúmeros métodos de ensino. Convém que o professor conheça as vantagens e limitações de cada método para utilizá-los nos momentos e sob as formas mais adequadas" (GIL, 2011, p. 20). Entretanto, a limitada possibilidade de inserção institucional dos docentes a reflexões sistemáticas concernentes as diferenças entre método de pesquisa e método de ensino contribui por dificultar a compreensão e ação pedagógica dos mesmos. A própria literatura da área educacional parece não atribuir o devido valor a essa questão. Sendo assim, conforme expressa a citação abaixo, o professor tende a adotar o modelo tradicional da ciência moderna:

...pelas diferenças existentes entre o método de pesquisa e o de ensino e pelas poucas possibilidades de refletir sistemática e institucionalmente sobre o processo de ensinagem, discutindo e interferindo na organização curricular, o professor acaba por adotar ação calcada no modelo tradicional da ciência moderna, tônica essencial do modelo de ensino em que foi formado (PIMENTA ; ANASTASIOU, 2002, p. 221-222).

Também, os resultados apontam que a concepção de didática expressa pelo grupo em foco esteve pautada e restrita a técnica, e não apresentando, inicialmente, clareza entre os conceitos de didática, recursos didáticos, estratégias didáticas. Porém, identificou-se que, independente da clareza conceitual dos sujeitos, os planejamentos elaborados e executados ao longo do curso configuraram-se enquanto satisfatórios, tanto do ponto de vista do docente executor, quanto do ponto de vista dos discentes. Também, sob o mesmo "fio condutor" ao longo do curso, os planejamentos foram estruturados a partir de princípios e perspectivas epistemológicas distintas.

Assim posto, constatou-se com o presente estudo o que está expresso no pensamento de Carvalho (2011), quando afirma que os princípios nos quais originalmente certos procedimentos foram sistematizados, não carregam em si a regra de sua aplicação. "Por isso, as práticas podem ser muito variadas e conflitantes" (CARVALHO, 2011, p. 312).

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 (*Op cit*).

Ademais, a prática docente pode totalmente se adequar ou pode criar possibilidades de ser subversiva emancipada de pré determinações do contexto no qual está inserida. Neste sentido, é importante destacar que, a prática pedagógica não é reduzida à ação docente (a prática docente), não é reduzida especificamente à sala de aula. Na mesma linha de pensamento de Souza (2009), ratifica-se aqui que “A prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica” (p. 24). Desse modo, para os fins dessa produção, adotou-se o entendimento de prática pedagógica enquanto *práxis* pedagógica.

Pensar *práxis* pedagógica e formação de professor implica a análise das possíveis tarefas da educação, especificamente da educação escolar (Educação Básica e Educação Superior) no mundo contemporâneo entendido como um mundo complexo e complicado no qual e para o qual se realizam os processos educacionais. A *práxis* pedagógica enquanto ações coletivas institucionais, formalmente organizadas, num determinado contexto cultural, perseguindo determinada finalidade e vários objetivos (intencionais), bem como avaliadas e repensadas – por isso será mais adequado referir-se a ela como PRÁXIS (KOSIK, 1976) para não se pensar que estamos a nos referir a quaisquer tipos de prática, é conformada pelas interações de seus diferentes sujeitos (docentes, discentes e gestores) na construção de conhecimentos ou no trabalho dos/com conteúdos pedagógicos (prática epistemológica ou gnosiológica), contribuindo para a formação humana de sujeitos sociais, na qual se inclui também, mas nem sempre, a formação profissional (SOUZA, 2009, p. 28-29).

A partir das concepções dos participantes do curso, sobre a “metodologia dos 7 passos”, concluiu-se que esta pode se configurar enquanto uma proposta de procedimento para organização de sequências didáticas, possíveis de serem seguidos, independente do nível e ou da modalidadeⁱⁱ de ensino, e da perspectiva pedagógica e ou política adotada pelo docente em sua prática. Nesse sentido, o presente trabalho entende a possibilidade de sistematização de sequências didáticas a partir dos “7 passos”, enquanto um procedimento de gestão do conhecimento pelo professor em ambientes de ensino e aprendizagem presencial e ou virtual. Nesta produção, entende-se sequência didática enquanto uma organização sequencial de atividades articuladas entre si, relacionadas à execução de uma aula, ou algumas aulas, vinculadas a um plano de trabalho, ou realização de um projeto.

Ao afirmar sobre a possibilidade, também não se nega a impossibilidade de tal procedimento na ação docente, uma vez que o método de ensino ou o ato de ensinar tem especificidade própria, e por vezes, ou quase sempre, não comporta modelos pré estabelecidos com etapas a serem seguidas (cf. PIMENTA ; ANASTASIOU, 2002). Também, ao se considerar que há diferença entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem quanto às suas finalidades e à sua abrangência (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2006), a presente produção expressa divergência de entendimento das perspectivas que se referem à existência do ensino apenas quando há o êxito na aprendizagem. De acordo com tais perspectivas, “a ênfase no processo de aprendizagem, exige que se trabalhe com técnicas que incentivem a participação dos alunos...” (Idem, p.143). Desvia-se o foco do professor para o aluno, para a busca de estratégias mais adequadas para ajudá-lo em seu processo de aprendizagem. Vejamos abaixo um trecho elucidativo sobre:

À medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o principal papel do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de *ajudar o aluno a aprender*. Neste contexto, 'educar não é a arte de introduzir ideias na cabeça das pessoas, mas de fazer brotar ideias' (Werner e Bower, 1994, p.1-15). Não é fazer preleções para divulgar a cultura, mas 'organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura' (Abreu e Masetto, 1995, p. 11). As preocupações do professor que faz opção preferencial pela aprendizagem passam a ser do tipo: 'Quais as expectativas dos alunos?' Em que medida determinado aprendizado será significativo para os alunos? 'Que estratégias serão mais adequadas para facilitar o aprendizado dos alunos?' (GIL, 2011, p. 29)ⁱⁱⁱ.

Polarizar o processo de ensino aprendizagem quer no olhar para processo de ensino, quer no olhar para o processo de aprendizagem, torna-se um equívoco. Sendo assim, optou-se pelo termo "ensinagem" adotado por Anastasiou (2009), como sendo o mais coerente para indicar essa prática social, e para condução das orientações ao longo do curso.

...indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto a de aprender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da, sala de aula (ANASTASIOU, 2009, p. 3-4).

Ainda sobre a tendência de polarização dos processos, a partir das produções analisadas ao longo do curso, compreende-se que mesmo que seja almejável e possível viabilizar essa integração entre o ensino-aprendizagem, por vezes a aprendizagem não acontece, mas nem por isso pode-se afirmar que não houve o ensino:

o verbo ensinar contém uma utilização intencional - a intenção da aprendizagem - que nem sempre vem acompanhada da obtenção da meta - a efetiva ocorrência da aprendizagem por parte do aprendiz (cf. Sheffler, 1974). Na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender. Essa perspectiva possibilita o desenvolvimento do método dialético de ensinar (PIMENTA ; ANASTASIOU, 2002, p. 205)^{iv}.

Desse modo, a avaliação dessa aprendizagem, se comprometida com a construção da própria aprendizagem, com bem afirma Luckesi (2011), atua no processo de ensinar e aprender:

...opera sobre o processo de ensinar e aprender, tem por função investigar, segundo determinado critério, a qualidade do que está sendo aprendido, revelando tanto o que foi aprendido como o que ainda falta aprender. Identificar o que ainda falta aprender conduz às atividades de intervenção, caso se tenha o desejo de obter um resultado mais satisfatório (LUCKESI, 2011, p.423).

Nesse contexto, destaca-se a importância do papel docente de não só mediar como também problematizar as diversas situações de ensino-aprendizagem. Mediar significa servir de elo, de ligação, de conexão entre pólos, enquanto contributo no processo de aprendizagem quer seja através do uso de técnicas convencionais, ou através de técnicas mais inovadoras^v (auxiliadas por recursos tecnológicos mais avançados). Na adequada seleção e uso de recursos didáticos^{vi}, nas opções didáticas vivenciadas para construção da aula, esta enquanto espaço-tempo destinado ao ensino-aprendizagem, momento vinculado a um plano de trabalho ou projeto.

Cada aula é uma situação didática específica, na qual objetivos e conteúdos se combinam com métodos e formas didáticas, visando fundamentalmente propiciar a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades pelos alunos. Na aula se realiza, assim, a unidade entre ensino e estudo, como que convergindo nela os elementos constitutivos do processo didático (LIBÂNEO, 1994, P. 178).

Problematizar o processo de ensino-aprendizagem se insere no contexto de entender a ação didática em uma perspectiva crítica. Ou seja, considerar os aspectos filosóficos, políticos, culturais, sociais e históricos, constitutivos e impregnados na prática pedagógica, refletindo as relações entre docentes, discentes e os objetos do conhecimento, "Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem" (CANDAUI, 2000, p. 14).

Nesse sentido, entende-se que a didática não pode se limitar ao ensino de meios e mecanismos pelos quais se pode desenvolver o processo de ensino. Muito mais do que técnicas e procedimentos estratégicos de ensino, ou de aprendizagem, a Didática deve revelar-se com uma dimensão mais ampla e crítica, uma prática educativa atrelada a um projeto histórico. Este projeto histórico não pode ser constituído apenas pelo educador, mas deverá ser construído coletivamente, por meio da participação dinâmica de todos que fazem parte da comunidade escolar. E é nesse sentido que a didática, enquanto uma disciplina nos cursos de formação de docentes se destaca como sendo de significativa importância, em cursos de formação inicial e continuada^{vii}.

Desse modo, os conceitos de recurso didático e de estratégia didática, estes se diferenciam substancialmente do conceito de didática. O conceito de Estratégia didática advém do grego *estratégia* e do latim *strategiá* é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições disponíveis e favoráveis com vistas ao alcance dos objetivos determinados.

...na metodologia tradicional, a principal operação exercida era a memorização, hoje, esta se revela insuficiente para dar conta do profissional que a realidade necessita. Na metodologia dialética, como já discutido, o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais: para isso organiza os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas, flexibilizadas pelas necessárias rupturas, através da mobilização, da construção e das sínteses, a serem vista e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação. Nisso, o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que significa a adoção do termo *estratégia*, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento (ALVES; ANASTASIOU, 2011, p. 2).

O trecho destacado acima expressa a própria intencionalidade do fazer pedagógico, na seleção e uso de recursos didáticos, na condução dos processos com vistas ao alcance dos objetivos especificados, do alcance das metas traçadas. Nesse contexto, o entendimento da didática extrapola a visibilidade dos procedimentos aparentes, para análise dos fundamentos e condições da prática social de ensino-aprendizagem.

Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino. Sendo este uma ação historicamente situada, a Didática vai constituindo-se como teoria do ensino. Não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão da demandas que a atividade de ensinar produz, com base nos saberes acumulados sobre a questão. (...). A didática diz, pois, das finalidades do ensinar dos pontos de vista político-idolológicos (da relação entre conhecimento e poder, conhecimento e formação das sociedades), éticos (da relação ente conhecimento e formação humana, direitos, igualdade, felicidade, cidadania) (...) (PIMENTA ; ANASTASIOU, 2002, p. 66-67).

Assim sendo, a técnica pela técnica se esvazia, ao mesmo tempo em que toda técnica, toda forma de procedimento, pressupõe concepções epistemológicas que os sustentam. Nesse sentido, Gandin; Cruz (2006) advertem para a ação docente, que de forma consciente ou inconsciente, veicula uma concepção de educação a certa visão filosófica de homem, de sociedade e de conhecimento. Podendo essa prática está mais próxima ou distanciada da proposta institucional a que faz parte.

...não há processo educativo que se efetive sem um projeto social condutor (um futuro desejável para a sociedade); mesmo quando as pessoas não tem esse projeto explicitado, e, até mesmo, quando o negam, estarão "educando" ou ajudando o "educar-se" dentro de uma concepção de homem e de sociedade; (...) (GANDIN; CRUZ, 2006, p. 20).

Desse modo, torna-se fundamental afirmar que é de suma importância a ação reflexiva do docente sobre sua própria prática, de maneira fundamentada, considerando os elementos históricos e contextuais nos quais está inserido. Pois a identidade docente não é um dado imutável, estanque, externo, mas se dá na dinâmica de construção do sujeito historicamente contextualizado. "Considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilita a ressignificação dos saberes na formação dos professores" (PIMENTA ; ANASTASIOU, 2002, p. 84).

Por fim, conclui-se que a coerência no processo de ressignificação dos saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos, é alcançável, se o exercício a ser realizado estiver inserido nos pressupostos da Pedagogia Crítica, que entende a politização do professor enquanto foco do papel da didática, enquanto exigência de que, como disse Paulo Freire (2000), ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

ⁱ - Ao refletir sobre formação pedagógica dos docentes universitários, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que " Uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução de sua experiência pode ser altamente mobilizadora para a revisão e construção de novas formas de ensinar" (p. 250). Ainda segundo as autoras, o

diálogo entre as experiências, e entre as experiências e a história, o confronto da prática com a teoria (leis, princípios e categorias de análise), num movimento de desvelar a prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo, são desafios e possibilidades metodológicas na preparação pedagógica dos docentes.

ⁱⁱ - Os "7 passos", a metodologia do curso, foram estruturados especificamente para um curso de pós-graduação *lato sensu*, direcionado a formação de docentes para atuarem na modalidade de Educação Profissional. A proposta do curso considerou as especificidades dessa modalidade de ensino, dos sujeitos nela envolvidos, e demandas postas a formação do perfil do trabalhador para atuarem na sociedade contemporânea.

ⁱⁱⁱ - "... a aprendizagem é processo e o aprendido é produto" (LUCKESI, 2011, p.423).

^{iv} - Segundo as autoras, vários pensadores tem contribuído para a formulação do método dialético: Candau (1986); Libâneo (1990); Benedito (1995); Vasconcelos (1995). As autoras incorporam ao seu trabalho as contribuições de Vasconcelos (1995), referindo-se ao método dialético de ensino, no qual três momentos são fundamentais: a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento (Cf. PIMENTA ; ANASTASIOU, 2002).

^v - Sobre alguns exemplos de técnicas mais convencionais ou inovadoras, ver (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2006). Sobre princípios e as relações presentes que norteiam aulas identificadas enquanto inovadoras, ver (SILVA, 2011). A autora, a partir dos dados de sua pesquisa, pontua e explicita princípios norteadores de aulas inovadoras, a saber: autonomia; contextualização; dialogicidade; diversidade; Ética; Integralidade; transitoriedade.

^{vi} - Dentre os recursos didáticos mais utilizados pelo professor estão: os quadros (de giz e branco); cartaz; flipchart; retroprojeter; data show; aparelho de som; vídeo e DVD. Para consulta sobre sugestões de aulas e uso de recursos didáticos, ver <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>.

^{vii} - Como tentativa de contribuir para uma ressignificação da didática na atividade docente, e, conseqüentemente, o ensino de didática, PIMENTA; ANASTASIOU (2002) afirmam que nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos "saberes das áreas de conhecimento", dos "saberes pedagógicos", dos "saberes didáticos", dos "saberes da experiência", bem como a importância da pesquisa sobre o ensino na formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonir Pessate; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Estratégias de Ensino**. Disponível em: http://gap.cirp.usp.br/cpv/cpv/textos/estrategias_Ensinagem.doc Acesso em 10 fev 2011.

ANASTASIOU, Léa das Graças . **Ensinar, aprender, aprender e processos de ensinagem**. Disponível em: www.fcf.usp.br/Ensino/Graduacao/Disciplina/Exclusivo/Inserir/Anexos/LinkAnexos/CAPITULO%20LeaAnastasiou.pdf Acesso em: 29 mai 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. MEC. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br> Acesso em: 10 jan 2012.

CANDAU, Vera Maria (Org). **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CARVALHO, José Sérgio F. **A teoria na prática é outra?** Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. In: Revista brasileira de educação. Rio de Janeiro: ANPED, v.16 n. 47 maio-ago. 2011 (p. 307-322)

GANDIN, Danilo ; CRUZ, Carlos Henrique C. **Planejamento na sala de aula**. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 4ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

KULLER, José Antônio. Metodologias de desenvolvimento de competências. In: Curso de Docência para a Educação Profissional. CD ROOM, SENAC, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido ; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior** - Volume I. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T. ; BEHRENS, Maria A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12ª edição. Editora Papirus, 2006.

SILVA, Edileuza Fernandes da. **Nove aulas inovadoras na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. NETO, J. Batista & SANTIAGO, Eliete (Orgs). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

VALA, Jorge. A Análise de conteúdo. In: SANTOS SILVA, Augusto; PINTO, José Madureira (Org.). **Metodologia das ciências sociais**. 10.ed. Porto: Afrontamento, 1999.