

AS METODOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS UNIVERSIDADES:um confronto de ideias

Góes, Antonio Oscar Santos Góes

Doutor em Sociologia Econômica e das Organizações, ISEG-UTL, Lisboa, Portugal
Professor Adjunto do Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis
Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil.
oscargoes11@hotmail.com

Lemos, Adriana dos Santos Reis Lemos

Mestre em Cultura e Turismo, UESC, UFBA, Bahia
Professora Assistente do Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis
Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil
lemosanne@gmail.com

Santos, José Ricardo Silva

Discente do Curso de Administração do Departamento de Ciências Administrativas e
Contábeis
Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, Bahia, Brasil.
josericardobio@hotmail.com

RESUMO

A sociedade vive um cenário de metamorfoses. Essas são implicadas especialmente pelo acúmulo de conhecimentos juntamente com a inclusão de tecnologias de maneira acelerada nas diferentes áreas profissionais, inclusive na educação. Diante desse panorama, o processo de ensino e aprendizagem em Instituições de Ensino Superior (IES) impõe desafios ao professor e, dentre eles, o de garantir o objetivo de formar pessoas preparadas para o mercado de trabalho, além de uma visão de mundo humanizada, respeitando o meio ambiente e valorizando a cidadania. Assim, este *paper* analisa algumas metodologias diferenciadas desenvolvidas nas IES. Especificamente, trabalharam-se com: descrever algumas práticas metodológicas inovadoras e problematizar a utilização dessas ações educativas. O caminho metodológico foi bibliográfico, básico, qualitativo e exploratório. Utilizaram-se levantamentos em livros, artigos e documentos, além da busca telematizada. O referencial abordou a dinâmica em sala de aula na perspectiva de modelos metodológicos não tradicionais (aulas expositivas). Nas Universidades, o encaminhamento profissional exige uma diversificação do percurso de formação, delineado por práticas docentes que modifiquem o sistema unidirecional. Dentre as práticas metodológicas, estão à disposição do professor: a sala de aula invertida, jogos, filmes e outras. Estas podem agir na estrutura cognitiva dos discentes, tornando-os sujeitos críticos, promovendo maior interação entre discentes e

docentes, e destes com os conteúdos. No entanto, demandam tempo de preparo e devem ser exporadas de maneira que garantam a aprendizagem. A tensão criada entre as práticas tradicionais e inovadoras coloca as aulas expositivas como a metodologia ainda mais adequada, desde que sejam bem sistematizadas, com ênfase no diálogo. Por fim, cabe ao professor, nesse *trade off*, escolher a metodologia que melhor se aplica às aulas, a partir do diagnóstico de seus alunos, com o intuito de utilizá-las nos momentos mais propícios. Adverte-se, ainda, que a aula tradicional expositiva tem seu lugar relevante no dia a dia pedagógico.

Palavras-chave: Professor. Prática metodológicas. Inovação.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a sociedade vem acompanhando um período de intensas discussões envolvendo a educação, especialmente quando considerado o processo de formação de profissionais para o mercado de trabalho. Tais discussões são reflexos das rápidas metamorfoses das sociedades, expressas pelo desenvolvimento tecnológico, competitividade e a busca do domínio do saber.

No entanto, estudos evidenciam que pouca atenção é dada à formação do professor para atuar numa IES, o que pode ser observado desde a composição da matriz curricular dos cursos de pós-graduação voltados para esse fim. Como resultado, ao assumir a responsabilidade de lecionar na graduação, esses sujeitos acabam reproduzindo as mesmas práticas dos seus professores quando estavam na condição de aluno nesta modalidade de ensino. Durante muito tempo, essa configuração assentou-se na justificativa de que bastavam conhecimentos específicos e comunicação fluente para ensinar (Masetto, 2012).

Apesar disto, debates mais recentes mostram que tornam-se necessárias mais do que habilidades como estas para garantir o aprendizado eficaz, sendo importante o domínio de conhecimentos pedagógicos. Ainda, o docente numa IES deve possuir uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação, orientadas conforme as características de sua função (Cunha, 2006).

Amparando-se nessa premissa, e considerando a pluralidade de contextos que efetivam o processo de ensino e aprendizagem, um dos aspectos fundamentais para o sucesso no

momento de atuar refere-se às metodologia de ensino. Essas são definidas como técnicas de ensino que auxiliam o discente a pensar com os instrumentos conceituais e como processos de investigação da ciência que o professor ensina (Libâneo, 2003).

Sob este ponto de vista, mudar é preciso. Independente da corrente metodológica dos docentes, a sociedade contemporânea exige que seus padrões de trabalho sejam revistos e, conseqüentemente, alterados. Em meio a Era do Conhecimento, em que os estudantes estão frente a frente com um bombardeio de informações, através dos diferentes recursos tecnológicos, o docente do ensino superior deve dar significado a utilização dessas ferramentas. Assim, deve utilizá-las como forma de mediar a construção do conhecimento, estabelecendo um novo olhar sobre o educando, o qual vive um novo momento, ancorado num novo contexto.

A partir desses pressupostos, questionou-se: como as metodologias de ensino podem favorecer as aulas e criar interesse para os educandos, no ensino superior?

Para responder à indagação deste questionamento, este estudo apresentou o objetivo geral de analisar algumas metodologias diferenciadas desenvolvidas nas IES. Dessa maneira, delimitou-se os objetivos específicos, que consistiram em: descrever algumas práticas metodológicas inovadoras; e problematizar a utilização dessas ações educativas.

O caminho metodológico foi bibliográfico, básico, qualitativo e exploratório. Utilizaram-se levantamentos em livros, artigos e documentos, além da busca telematizada.

Investigando metodologias diferenciadas disponíveis ao professor do ensino superior, este *paper* discutiu como aspectos da prática docente devem ser levados em consideração no momento de atuar. Adequar metodologias aos recursos audiovisuais constitui um dispositivo importante para que haja entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse meandro, o docente deve estar orientado por uma competência humana que reflita na valorização e estímulo dos discentes e, assim, potencializando o desenvolvimento científico (Caldeira & Zadin, 2013).

Esta é uma discussão necessária, pois, conforme Ribeiro e Jesus (2015), é comum que professores de diferentes áreas atuem em sala de aula assentando-se em práticas docentes sem nenhuma fundamentação no que concernem aos processos cognitivos humanos ou nos conhecimentos pedagógicos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O docente nas IES: delineando desafios de atuação profissional

As preocupações envolvendo a teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, em que são formados sujeitos para o mercado de trabalho, têm resultado na observância das ações do professor em sala de aula. Nessas, são consideradas suas funções, seu perfil de atuação, a organização dos conteúdos, dentre outros aspectos, que contribuem para a formação dos alunos.

Para que o professor faça do processo de ensino um dispositivo de formação de sujeitos competentes, segundo Cunha (2006), é necessário que o docente olhe para si e para a sua formação. Porém, considera-se que o *ensinar* para este sujeito foi estabelecido num processo de naturalização, no qual ele repete técnicas e métodos que seus professores utilizaram em sua formação, que muitas vezes não tem contexto algum para o seu discente.

Este processo de naturalização ocorre porque:

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência (Cunha, 2006, p. 259).

Portanto, cabe ao professor universitário investir energia na desconstrução e reconstrução dessa experiência, balizando-se numa reflexão sistematizada para lidar com o aluno adulto, numa educação consciente e fundamentada. Isso porque deve-se colocar o discente como sujeito atuante no processo de ensino e aprendizagem. Sobre este aspecto, Freire (1996) explica que não há docência sem discência, em que estas complementam-se, não reduzindo-se à condição de objeto, um do outro.

No contraponto desta discussão, encontra-se a formação do professor do ensino superior, a qual é estabelecida muitas vezes na ausência de formação prévia, refletindo na precarização da trajetória deste profissional. Nesse sentido, a universidade leva consigo um paradoxo: ao mesmo tempo em que forma professores para o exercício da docência, em seus cursos de licenciatura, com conhecimentos pedagógicos e efetivados por diploma, nega a necessidade desses saberes quando se trata dos seus docentes (Isaia & Bolsan, 2011).

Como resultado, os conhecimentos pedagógicos são pouco valorizados. Esta configuração de formação é criticada por Soares e Cunha (2010), pois não bastam conhecimentos específicos à atuação docente, haja vista que somente isso não é suficiente para a aprendizagem do estudante. Neste caso, a ausência de saberes pedagógicos “limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender” (Cunha & Soares, 2010, p. 24).

Ao atuar na Era do Conhecimento, o docente deve estar munido de saberes múltiplos, específicos e pedagógicos, em meio aos desafios do ensino superior ao lecionar para alunos adultos. Assim, a questão central desse processo de ensino e aprendizagem envolve uma via de mão dupla: para o professor, ensinar; para o aluno, a disposição em aprender. Com efeito, a mutualidade entre esses atores implica na ressignificação da formação do graduando, se distanciando do estilo bancário e aproximando-se da educação libertadora (Freire, 2005).

A docência na universidade: problematizações a partir das metodologias de ensino

As práticas pedagógicas vêm sendo acompanhadas de diversas discussões que permeiam o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos. Tais discussões estão ancoradas, em especial, na necessidade de se estabelecer uma sinergia entre o saber da ciência com a formação cidadã dos alunos.

O professor universitário muitas vezes vive um dilema em sala de aula: ao mesmo tempo em que entende a necessidade de utilizar diferentes técnicas para ensinar, não acredita que sejam tão importantes face aos conteúdos da grade curricular. Dessa maneira, os aspectos conteudistas acabam sendo valorizados (Masetto, 2012).

Articulado a este entendimento, encontra-se um paradigma nas universidades que se enraíza no próprio ensino, estabelecendo um modelo comum de aula. Neste, o professor adentra nesses ambientes para transmitir seus conhecimentos através de informações adquiridas por meio de seus estudos e experiências profissionais. Dos discentes, esperam-se que retenham, absorvam e reproduzam os conhecimentos em métodos avaliativos enrijecidos (Masetto, 2012).

Apesar disto, o modo como as aulas são ministradas exige uma reflexão docente, sobretudo considerando que não deve haver hierarquização no processo de ensino e aprendizagem, isto é, professor e aluno devem caminhar lado a lado na construção do

conhecimento. Nesse cenário, ambos são protagonistas. O docente perde o papel central de transmitir e comunicar conteúdos, de dar a última palavra e avaliar; o discente perde a ação de figurante, marcado por receber, assimilar e reproduzir conhecimentos (Masetto, 2012).

Assim, o empoderamento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na aula universitária deve ocorrer orientado por inovações na *práxis* pedagógica. Com efeito, espera-se que a aprendizagem satisfatória seja garantida, colocando significado na construção do conhecimento pelos atores deste processo.

A partir deste entendimento, os professores reveem, renovam e ampliam constantemente suas práticas entre a formalidade da IES e a possibilidade de (re)construir conhecimentos a através de diferentes metodologias, formais ou não formais (Sokolovicz, 2015).

Para uma melhor compreensão da relevância da atualização das propostas pedagógicas, Bianconi e Caruso (2005) argumentam que a atualização de recursos não formais de ensino como os jogos, vídeos, teatro e experimentos diversos, acontece a partir do momento em que são identificadas as carências de recursos pedagógicos na instituição de ensino, obtendo êxito em sua execução, independente dos níveis de ensino.

Para Schön (2000), a utilização de debates é uma alternativa para as aulas, e deve ser bem estruturada pelo professor. Recomenda-se a elaboração de questões-problema como forma de orientar a discussão estabelecida. Assim, as problematizações iniciais tornam o processo de reflexão-ação mais dinamizado, pois a ação reflexiva é um elemento essencial à construção do conhecimento. O autor ainda defende que este tipo de modalidade pode refletir na maneira como os alunos irão agir posteriormente, em suas vidas cotidianas, selecionando os melhores meios para lidar com propósitos específicos.

Schön (2000) aponta a execução de projetos como forma de estabelecer a participação do aluno de maneira ativa, garantindo interação entre seus colegas e com o professor. Autor define projeto como qualquer atividade desenvolvida com o objetivo de resolução de situações-problema que implique em um produto final concreto. Os efeitos da realização de projetos são diversos, aumentando a interação social do indivíduo e sua capacidade de tomada de decisão no desenvolvimento da atividade.

Justamente no ambiente universitário que esta metodologia ganha contornos relevantes. Em se tratando de trabalho coletivo, os projetos são considerados as mais completas e envolventes metodologias, aliando ensino e pesquisa. Seu desenvolvimento

permite que o discente tenha contato com uma prática profissional e real. Dessa forma, uma situação-problema é colocada, em que os alunos a descreve e realizam indagações, explicitando um diagnóstico para o problema. Ainda realizam um levantamento teórico a fim de compreender a situação da maneira mais adequada, apontando os procedimentos, implementando-os na busca da solução de problemas e resolução do projeto (Masetto, 2012).

Conforme Schön (2000), dentre os diversos recursos que podem ser utilizados na prática docente, os filmes representam uma modalidade didática considerada eficiente, sendo reconhecida como um recurso de grande valor e, em alguns casos, insubstituível para algumas situações do processo de ensino e aprendizagem.

No que concernem às aulas expositivas, Pozo (2002) argumenta que, neste tipo de metodologia, o professor não deve falar durante toda a aula, reservando momentos para que seus alunos se posicionem em relação ao assunto.

Masetto (2012) considera que a aula expositiva tem seu lugar numa IES. No entanto, alerta que esta deve ser utilizada como uma técnica que esteja em consonância com os objetivos do docente, na universidade. Sinaliza que sua duração não ultrapasse trinta minutos, ainda assim com a utilização de recursos adicionais, como *slides*, vídeos, estudos de caso, notícias recentes sobre o assunto, dentre outros elementos, sempre solicitando a participação de seus alunos.

Diante desta breve discussão, percebe-se que as opções de metodologias de ensino disponíveis para o professor universitário são bastantes variadas. Tais metodologias são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo se os conteúdos são, por vezes, complexos. Assim, é importante que o professor busque alternativas para despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem, colocando-os no *lócus* no ensino.

Quando se fala em aprendizagem, significa dizer que trata-se do desenvolvimento de um indivíduo, neste caso, um universitário, nos múltiplos traços da sua personalidade. Assim, considera-se o desenvolvimento das habilidades intelectuais, humanas e profissionais, bem como o desenvolvimento de atitudes e valores integrados à vida profissional, formando um cidadão comprometido com o bem-estar social (Masetto, 2012).

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto do estudo, serão apresentadas algumas metodologias de ensino disponíveis ao processo de ensino e aprendizagem no nível superior. A justificativa para o fomento à sua utilização ancora-se na premissa de que somente a transmissão de conteúdos de maneira engessada, tradicional, já não é mais suficiente. Nesse sentido, é preciso desenvolver as diferentes habilidades dos educandos, para que possam refletir, analisar, tomar decisões e atuar sobre as diferentes circunstâncias.

Nessa perspectiva, uma das opções refere-se à *rotação por estações de aprendizagem*. Este modelo costuma combinar o ensino presencial com o ensino *on-line*. A ideia desta metodologia consiste em trabalhar uma temática, em que os estudantes terão contato com um assunto em cada estação de aprendizagem, acontecendo mediante um roteiro pré-estabelecido pelo professor. É importante que uma das estações seja *on-line*. Os demais pontos podem incluir instruções para pequenos grupos, projetos em equipe e ainda tarefas escritas (Andrade & Souza, 2016).

Basicamente, sua estrutura envolve três estações. Na primeira, os discentes recebem orientações do docente; posteriormente, seguem para a segunda estação, onde realizarão atividades colaborativas com os demais estudantes; e, por fim, seguem para a última estação, com a utilização do computador para uma atividade *on-line*. A configuração das estações de aprendizagem exigem, ainda, que o professor utilize grupos pequenos de alunos e se distancie, à medida do possível, da sala de aula tradicional, num tempo mínimo de quarenta e cinco minutos (Bacich & Moran, 2015).

Seu método de avaliação envolve o diagnóstico e análise individual e coletiva dos assuntos que foram trabalhados nas estações e que, por este motivo, devem estar em consonância com os objetivos de aprendizagem em cada uma delas. Assim, o professor deve alinhar os resultados da aprendizagem com os assuntos/conteúdos abordados nas estações (Bacich & Moran, 2015).

Disso posto, percebe-se que esta metodologia de ensino permite que os alunos utilizem diferentes habilidades, chamando-se atenção para o número de alunos em cada estação, uma vez que pode influenciar positiva ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Outro modelo de ensino que pode ser utilizado pelo professor universitário é a *sala de aula invertida*, que dá outro significado às aulas, pois os alunos estudam os assuntos no ambiente virtual, lendo artigos, reportagens, assistindo vídeo, dentre outras fontes, podendo ser em casa ou em qualquer lugar escolhido por ele. Neste caso, a sala de aula é reservada para resolução de exercícios, discussões, realização de projetos e outras propostas de ensino.

É relevante destacar que, neste processo, o foco está no aluno, e não no professor. Mas este, em sala de aula, deve sanar dúvidas de seus educandos, aprofundar a temática e estimular a participação nas discussões. A *sala de aula invertida* pode atuar como um dispositivo que promove a autonomia do estudante, implicando na aprendizagem significativa, em que tal autonomia refletirá na valorização de suas habilidades e competências (Lorenzone, 2016).

Nesta metodologia de ensino, o professor representa um mediador da aprendizagem, e deverá oferecer possibilidades de interação com o conteúdo estudado antes do estudo da teoria (Bacich & Moran, 2015).

Isso quer dizer que serão utilizados os conhecimentos prévios dos estudantes, para que esses atuem na estrutura cognitiva desses sujeitos e, dessa maneira, refletir no pensamento crítico acerca das temáticas estudadas (Freire, 1996).

Por fim, apresenta-se a metodologia denominada de *peer to peer* (termo variado do inglês que significa “de igual para igual”). Nesta metodologia, a ideia principal consiste em sustentar o aprendizado a partir da interação entre os discentes, visando estimular o desenvolvimento acadêmico do estudante (Lorenzone, 2016).

Neste modelo, os acadêmicos são organizados em duplas, escolhidas pelo professor intencionalmente, de modo que esses sujeitos apresentem habilidades e competências complementares, reconhecidas durante o desenvolvimento da aula expositiva. Esta ação justifica-se, pois, os discentes devem compartilhar o conhecimento, ensinando um ao outro.

Para tanto, os alunos entrarão em contato previamente os conteúdos que serão ministrados em sala de aula, em casa. Devem estar atentos às explicações dos docentes, para responder aos questionamentos realizados, com base em seus conhecimentos prévios. Finalizando o *peer to peer*, o docente coloca uma questão a ser respondida pelos alunos, em que o professor acompanha as interações entre os discentes para que seja garantida a participação de todos na resolução do problema. Após isso, as duplas leem suas respostas, e o

professor finaliza com a discussão final, apontando a solução para o problema (Toledo & Lage, 2013, Lorenzone, 2016).

Embora a utilização de metodologias diferenciada seja opcional à prática do professor que ensina numa IES, alguns autores consideram que trata-se de uma necessidade ao processo de ensino e aprendizagem (Bacich & Moran, 2015, Masetto, 2012).

No entanto, alguns fatores colocam-se como um desafio para desestruturar o paradigma de adoção às novas metodologias. Como explicitado no ponto anterior, ao inserir um novo modelo de exposição de conceitos e conteúdos, o professor depara-se justamente com a exigência de se cumprir um programa disciplinar, num determinado período, com toda a turma. Com efeito, a tendência é esgotar grande parte do seu tempo em aulas expositivas. Adicionalmente, tem-se o método avaliativo, que encontra-se na contramão de um processo que se finaliza com a verificação textual, em determinados momentos, pelos discentes. Assim, espera-se que o aluno somente coloque no papel aquilo que seu professor ensinara, da maneira mais próxima possível de suas aulas e referências recomendadas.

Adotar um novo estilo de aula retira a ênfase do professor e a transfere para o aluno; retira a ênfase do ensino, direcionando-a para a aprendizagem. Isso reflete em significado para o estudante universitário, o qual deve desenvolver habilidades para interpretar diferentes teorias, baseando-se em diferentes autores para um determinado assunto. Assim, deve-se assumir responsabilidade de interpretá-las e transportá-las para o seu meio, do ponto de vista ambiental, ecológico e sócio-político-econômico, com vistas à transformá-lo (Masetto, 2012)

Para inserir o aluno num contexto de aula com metodologia diferenciada, o professor deve estar aberto à nova conjuntura da universidade, em que a sociedade do conhecimento imprimiu um novo perfil discente. Por que inovar? Entende-se que a nova demanda educacional exigiu uma prática docente mutável, implicada pelo novo estudante. Dessa maneira, essas metodologias podem resultar em maior interesse de seus educandos, estabelecendo um diálogo de mão dupla.

No entanto, o desafio é a resistência do professor em querer mudar. Isso porque mantém o conservadorismo de suas aulas, com pouca abertura a questionamentos, dentre outras situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Além disto, metodologias inovadoras exigem tempo de preparo e compromisso docente.

Mas, o ensino como está, requer mudanças no modelo de atuação do professor universitário, em que a utilização de metodologias diferenciadas permita a transformação da

sala de aula. Sendo assim, o ambiente universitário ganha um novo contorno, dinamizando as aulas, implicando na formação de sujeitos com pensamento crítico-reflexivo e preparados para seus objetivos profissionais e humanos.

Por outro lado, sem negar os benefícios da utilização de metodologias diferenciadas, acredita-se que a aula expositiva ainda é a mais indicada para o ensino superior, desde que sejam sistematizada de modo que garanta o aperfeiçoamento cognitivo dos educandos. Espera-se que, num futuro próximo, essas metodologias sejam complementares e integrativas. O clássico e o contemporâneo, o velho e o novo, o tradicional e o inovador, o individual e o coletivo comunguem no mesmo ideal de uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS

- Andrade, M. C. F. & Souza, P. R. (2016). Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. *Tecnologias para Competitividade Industrial*, 9(1), 3-16. Recuperado em 10 setembro, 2016, de <http://revista.ctai.senai.br/index.php/edicao01/article/viewFile/773/425>
- Bacich, L. & Moran, J. (2015). Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Revista Pátio*, 17(25), 45-47. Recuperado em 23 setembro, 2016, de <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>
- Bianconi, M. L. & Caruso, F. (2005). Educação não-formal. *Ciencia & Cultura*, São Paulo, 57(4), 20-28. Recuperado em 12 agosto, 2016, de http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=s0009-67252005000400013&script=sci_arttext
- Caldeira, Ana M. S. & Zaidan, S. (2013). Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. *Paidéia*, 10(14), 15-32. Recuperado em 13 agosto, 2016, de <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/2374/1430>
- Cunha, M. I. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 258-371. Recuperado em 13 agosto, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. Editora Paz e Terra: São Paulo.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Isaia, S. M. A. & Bolzan, D. P. V. (2004). Formação do professor do Ensino superior: Um processo que se aprende? *Revista do Centro de Educação UFSM*, v. 29, 1 (Edição Especial).

- Libâneo, J. C. (2003). O ensino de graduação na universidade - A aula universitária na perspectiva da teoria histórico-cultural. In: *XI Semana de Planejamento Acadêmico Integrado da UCG*, Goiânia-GO. Recuperado em 20 agosto, 2016, de <http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Texto3-O-ensino-de%20graduacao-A-aula-universitaria.pdf>
- Lorenzone, M. (2016). *Pequeno glossário de inovação educacional*. São Paulo.
- Masetto, M. T. Docência Universitária: repensando a aula. In: Teodoro , António; Vasconcelos, Maria Lúcia. (Org.). *Ensinar e aprender no Ensino Superior*. (2012). 3ed.São Paulo: Cortez Editora e Universidade Presbiteriana Mackenzie, p. 79-106.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ribeiro, D. S. & Jesus, T. F. (2015). A práxis pedagógica no ensino superior: um relato baseado na necessidade de ações inovadoras de avaliação. *Cairu em Revista*. Jan/Fev, 4(5), 124 -142 ISSN 22377719. Recuperado em 03 outubro, 2016, de http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2015_1/8_PRAXIS_PEDAG_ENSINO_SUP_124_142.pdf
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Soares, S. R. & Cunha, M. I. (2010). *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA.
- Sokolovicz, N. (2015). *Narrativas (auto)biográficas de professores(as) de são José dos Pinhais: influências e sentidos na construção da profissão docente*. 2015. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Toledo, L. H. L. A. S. & Lage, F. C. (2013). O Peer Instruction e as Metodologias Ativas de Aprendizagem: relatos de uma experiência no Curso de Direito. XXII Encontro Nacional do CONPEDI / UNINOVE, 375-90. Recuperado em 20 setembro, 2016, de <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f57a221f4a392b92>