

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DO CURSO  
DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DA UNIVILLE: CONTRIBUIÇÕES NA  
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

ROSANE BONESSI DIAS

Itajaí

2008

ROSANE BONESSI DIAS

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DO CURSO  
DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DA UNIVILLE: CONTRIBUIÇÕES NA  
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial do título de Mestre em Educação, na Universidade do Vale do Itajaí, do Programa de Mestrado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Caldeira Villela

Itajaí

2008



## AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, por me dar forças para cumprir esta jornada, que literalmente não foi fácil.

Aos meus pais, por acreditarem nos meus sonhos e por me “empurrarem” para que eu fosse sempre mais longe. Não poderia aqui esquecer a sensatez da minha mãe e do espírito de querer mais do meu pai. Obrigada mesmo!

Ao meu marido, por entender muitas vezes a minha ausência, por todo seu carinho e principalmente pela paciência. Obrigada, amo você!

Aos meus irmãos, Elcio e Gisele (e o Ike, é claro), que muitas vezes “quebraram o galho” cuidando das minhas filhas para que eu pudesse “estudar em paz”.

Às minhas filhas, assim como disse minha amiga Rosana Musumeci, elas foram as minhas melhores dissertações.

A Univille, por ter autorizado a pesquisa que é o objeto de estudo deste trabalho e a todos os professores que contribuíram para a realização do mesmo.

Aos meus amigos da Divisão de Comunicação e Marketing, em especial ao Gerente da Divisão, Prof. Silvio Simon, por entender a minha ausência muitas vezes e aos demais por me emprestarem os seus ouvidos para ouvir as minhas angústias durante toda esta caminhada. Cabe aqui um agradecimento especial à minha amiga Denise Taschek por toda a sua dedicação na leitura e revisão do meu trabalho.

À Professora Doutora Elisabeth Caldeira Villela, também pela amizade e compreensão, e pela orientação propriamente dita.

À Professora Doutora Tânia Raitz, sempre com suas palavras de motivação e pela amizade dedicada.

A todos os professores do Mestrado em Educação da Univali, que com certeza foram mais do que professores, muitos se tornaram amigos do coração. Cabe aqui um agradecimento especial à Profa. Dra. Solange e ao Prof. Dr. Rogério.

À Profa. Dra. Diva Ranghetti que foi membro da banca, por sua especial contribuição no direcionamento desta pesquisa.

Em especial a três amigas mais que especiais, à Daniela Stamm por me acompanhar durante toda esta jornada, por ser parceira nas angústias, nas alegrias e nas tristezas... quase um casamento; à minha amiga Luciane Figueiredo Petters, por toda a sua dedicação, sua amizade incondicional, sua sabedoria, sua presença de espírito; e, é claro, à minha amiga

Rosana Musumeci, figura que percorreu o mesmo caminho e me entendia perfeitamente. Ainda bem que tinha você por aqui amiga, só quem passa é que sabe. Obrigada mesmo.

Aos professores da FCJ, meu segundo trabalho, por todo apoio nesta caminhada que acaba contagiando todos que estão por perto. Obrigada pela força, pelas palavras de apoio e pelo estímulo.

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar para atravessar o rio da vida - ninguém, exceto tu, só tu. Existem, por certo, atalhos sem números, e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te além do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa; tu te hipotecarias e te perderias. Existe no mundo um único caminho por onde só tu podes passar. Onde leva? Não pergunte, segue-o. (NIETZSCHE)

## RESUMO

Este estudo objetivou investigar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores na sala de aula no curso de Administração de Empresas da Universidade da Região de Joinville – Univille/SC, bem como as contribuições que estas exercem na aprendizagem dos alunos, no sentido de melhoria do ensino e do aprendizado. Elaborar estratégias de ensino inovadoras e diversificadas constitui um desafio, no sentido da organização do trabalho docente. Pretende-se elucidar o modo como os alunos constroem o aprendizado frente aos novos desafios exigidos no campo profissional. Os eixos teóricos se baseiam, principalmente, nos autores Anastasiou e Alves (2003), Masetto (2003), Coll *et al* (2003), Pozo (2001, 2004), e, para subsidiar a análise metodológica, Richardson (1999), Chizzotti (1991) e Pádua (2000). Para compilação e análise dos dados foi realizada análise de conteúdo utilizando como referência Bardin (1977). Com metodologia de natureza quantitativa e qualitativa, os questionários semi-estruturados foram aplicados com professores e alunos, possibilitando um diagnóstico das estratégias curriculares utilizadas por estes professores. Os dados obtidos nesta pesquisa puderam ser confrontados com as respostas dadas pelos alunos e comprovam que o professor precisa também renovar sua prática para acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea. Os resultados apontam, também, que a participação dos alunos na escolha das estratégias de ensino repercute positivamente na aprendizagem. O conhecimento profissional do docente parte da prática e legitima a construção e reconstrução da prática educativa. As estratégias de ensino podem enfocar a reflexão e a investigação, embora a estrutura disciplinar dificulte as modificações que supõem uma transformação laboral na sala de aula, desde a clássica definição de transmissão e controle disciplinar à complexa definição de professor facilitador e comunicador. As estratégias de ensino que se fundamentam na transmissão de conhecimentos disciplinares não respondem mais às exigências de um cenário social flexível, diversificado e mutável, pois o progresso vertiginoso da ciência e da tecnologia torna obsoletas as estratégias que dificultam a comunicação, a criticidade e a intervenção reflexiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estratégias de Ensino e Aprendizagem, Administração de Empresas, Ensino Superior.

## ABSTRACT

This study investigates the teaching strategies used by teachers in the classroom on the course in Business Administration of the Universidade da Região de Joinville – Univille/SC, as well as the contributions of strategies to students' learning, with the aim of improving the teaching and learning. Designing innovative and diversified teaching strategies is a challenge in terms of the organization of the teaching work. This study seeks to elucidate the way in which the students construct learning when faced with the new challenges required in the professional field. The theoretical background is taken mainly from the authors Anastasiou and Alves (2003), Masetto (2003), Coll *et al* (2003), and Pozo (2001, 2004), while the methodological analysis was supported by Richardson (1999), Chizzotti (1991) and Pádua (2000). For the compilation of the data analysis, content analysis was carried out, taking Bardin (1977) as a reference. Using a quantitative and qualitative methodology, semi-structured questionnaires were applied to teachers and students, enabling a diagnosis of the curricular strategies used by these teachers. The data obtained in this research were collated with the responses given by the students, and demonstrate that the teachers also need to renew their teaching practice, in order to keep abreast of the changes that are occurring in contemporary society. The results also show that the students' participation in the choice of teaching strategies has a positive effect on learning. The professional knowledge of the teaching staff is based on practice and legitimizes the construction and reconstruction of their teaching practice. The teaching strategies could focus on reflection and investigation, although the disciplinary structure makes it difficult to carry out the changes that involve a labor transformation in the classroom, from the classical definition of transmission and disciplinary control of knowledge to the complex definition of the teacher as a facilitator and communicator. Teaching strategies based merely on the transmission of disciplinary knowledge no longer meet the demands of a social scenario which is flexible, diversified and changeable, as the rapid progression of science and technology have made strategies which do not promote communication, criticism and reflective intervention obsolete.

**KEY WORDS:** Teaching and Learning Strategies, Business Administration, Higher Education.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Quadro 1 – Esquema de aprendizagem .....	26
Gráfico 1 – A importância da participação do aluno na escolha de estratégias de ensino .....	40
Gráfico 2 – Necessidades de elaboração na utilização e ou planejamento de uma estratégia.....	41
Gráfico 3 – Possibilidade de participação dos alunos no planejamento das aulas .....	41
Gráfico 4 – Participação do planejamento e da escolha das estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas em sala de aula.....	43
Gráfico 5 – Importância da participação do aluno no planejamento das atividades desenvolvidas no processo de ensino .....	43
Gráfico 6 – Estratégias mais utilizadas no cotidiano das aulas .....	45
Gráfico 7 – Estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores no cotidiano escolar na visão dos alunos.....	45
Gráfico 8 – Recursos didáticos mais utilizados pelos professores .....	54
Gráfico 9 – Recursos didáticos mais utilizados pelos professores na opinião dos alunos .....	54
Gráfico 10 – Necessidade de utilização de estratégias diferenciadas no ensino superior .....	62
Gráfico 11 – Influência das experiências enquanto aluno na prática dos professores .....	63
Gráfico 12 – Necessidade de expor o aluno à prática em sua área de estudo para efetivação do aprendizado.....	65
Gráfico 13 – Como devem ser as estratégias de ensino .....	67
Gráfico 14 – Integração entre métodos e estratégias de ensino entre professores de disciplinas variadas.....	67

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>7</b>
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES .....</b>	<b>8</b>
<b>1      INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2      CONTEXTUALIZAÇÃO.....</b>	<b>14</b>
2.1    O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM JOINVILLE – UNIVILLE/SC.	14
2.2    O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVILLE/SC.....	15
<b>3      METODOLOGIA.....</b>	<b>16</b>
3.1    OS MÉTODOS DA PESQUISA: APONTAMENTOS SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	16
3.2    COLETA E ANÁLISE DOS DADOS .....	17
3.3    OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	19
<b>4      ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS: QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS .....</b>	<b>21</b>
4.1    EDUCAÇÃO: UM PROCESSO HISTÓRICO DE ENSINAR E APREENDER .....	21
4.2    APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES    E    POSSIBILIDADES    PARA    A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....	25
4.3    DESEMPENHO DOCENTE COM FOCO NA APRENDIZAGEM .....	34
4.4    PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DE ENSINO, ESTRATÉGIAS E RECURSOS UTILIZADOS.....	38
4.4.1    O planejamento das atividades de ensino .....	39
4.4.2    Estratégias.....	44
4.4.3    Os recursos didáticos .....	53
4.4.4    Recursos audiovisuais .....	56
4.4.5    Recursos virtuais .....	57
4.5    CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM .....	64
4.6    ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM COMO POSSIBILIDADE PARA ENFRENTAR OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>80</b>

<b>APÊNDICES .....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES.....</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE D – QUADRO DE ANÁLISE - ENTREVISTA DOS PROFESSORES.....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE E – QUADRO DE ANÁLISE - ENTREVISTA DOS ALUNOS .....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE F – ESTRATÉGIAS DE ENSINO ADOTADAS PELO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DA UNIVALI.....</b>	<b>101</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente observa-se que uma das principais preocupações dos professores universitários é elaborar estratégias de ensino inovadoras que contribuam de forma efetiva na aprendizagem de seus alunos. Investigações têm se concentrado na identificação dessas estratégias utilizadas pelos professores do Ensino Superior, com o objetivo de tornar a aprendizagem de seus alunos mais significativa e relevante e, ao mesmo tempo, que venha ao encontro dos anseios e expectativas no que se refere a sua atuação profissional. Coll (2003) acrescenta a essa questão que o papel do professor é proporcionar condições para a aprendizagem, através da organização do conteúdo apropriado, dos objetivos de aprendizagem, das estratégias de ensino e de avaliação, de como irá organizar e exercer a sua atividade docente, bem como guiar e supervisionar o seu desenvolvimento, manter a coerência, a continuidade da estrutura de participação social e da tarefa acadêmica no decorrer da mesma.

Ainda conforme Coll (2003), a seleção das estratégias de aprendizagem poderia responder a pressupostos semelhantes às demais atividades que os professores propõem para saber como e o quê seus alunos aprendem, com a finalidade de ajustar sua ação docente e dispor de ajudas pedagógicas de acordo com a necessidade desses alunos. Já para Selmes (1988), pode parecer óbvio que a conduta docente influí de forma notável na maneira dos alunos estudarem, porém, isso também ocorre quando o professor não oferece recomendações ou conselhos explícitos sobre como se deve estudar sua disciplina. Entende-se por essa afirmação do autor, que o professor justifica-se quanto tal ao apontar meios estratégicos ou não para facilitar a aprendizagem do aluno.

No entanto, acredita-se que o professor, ao repensar suas estratégias como possibilidade de avanço na ação de ensinar e, ao mesmo tempo, de atrair e motivar os alunos, tem a chance de obter sucesso na aprendizagem desses, possibilitando através de estratégias inovadoras, criativas e relevantes o entrosamento entre as outras disciplinas. Nesse sentido, a interface das formas de ensinar e a superação das dificuldades encontradas, dosam esforços para adquirir um melhor desempenho na tomada de decisões pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem.

É nessa perspectiva que o presente estudo tem como objetivo principal **investigar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores universitários do Curso de**

## **Administração de Empresas da Univille/SC, e as contribuições dessas estratégias para a aprendizagem dos seus alunos.**

A pesquisadora almeja, com essa investigação, contribuir com a melhoria da ação docente, através da busca de novas estratégias de ensino, que ultrapassem o repasse de conhecimento e despertem para a descoberta de novos modos de ensinar, bem como de uma consciência mais crítica ao aprender. Isso ajudará a alicerçar uma nova forma de ensinar conceitos, através de novas estratégias, para uma nova educação.

A partir da construção do objetivo geral, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos: identificar as estratégias de ensino e os recursos didáticos utilizados pelos professores do 4º ano do Curso de Administração de Empresas da Univille/SC; verificar quais estratégias de ensino são diferenciadas e ou inovadoras na ação docente; analisar como as estratégias de ensino contribuem para a interação entre o objeto de ensino e a aprendizagem dos alunos; e contribuir na elaboração de uma proposta de formação continuada de professores que possibilite o repensar da ação pedagógica docente buscando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Tais objetivos foram elaborados a partir da problemática que está relacionada com a vivência da autora deste projeto enquanto professora de Ensino Superior, com as experiências cotidianas que se sucedem e que, por causa disso, vêm lhe suscitando muitos questionamentos, principalmente no que se refere às dificuldades observadas na elaboração de estratégias utilizadas pelos professores para o desenvolvimento dos conteúdos de ensino. Portanto, a partir dessas considerações, a formulação da **problemática** deste projeto de pesquisa pode ser assim apresentada: **Quais as estratégias de ensino utilizadas pelos professores universitários do Curso de Administração de Empresas da Univille/SC e quais as contribuições dessas estratégias para a aprendizagem dos seus alunos?**

Considera-se como hipótese deste estudo, que os professores do Ensino Superior utilizam estratégias diversificadas e inovadoras no ensino dos conteúdos disciplinares e que estas estratégias influenciam e contribuem para a aprendizagem dos alunos. A hipótese baseia-se nas abordagens teóricas defendidas por autores referenciados no corpo teórico deste estudo, os quais apontam a importância da utilização de novas estratégias como procedimentos metodológicos que geram perspectivas que contribuem na aprendizagem, fator esse que possibilita e permite aos alunos e professores ultrapassarem barreiras pessoais e ambientais de forma a obter um melhor aprendizado. Esses são alguns questionamentos que permeiam a vida de muitos educadores que, assim como esta docente, necessitam

compreender melhor todo esse processo, que envolve a criação e a elaboração de estratégias de ensino e modos de aprendizagem.

O trabalho está dividido em quatro capítulos, além deste introdutório, sendo que o capítulo dois aborda a contextualização do trabalho, destacando o surgimento da educação superior em Joinville e o histórico da instituição de ensino alvo deste trabalho.

O terceiro capítulo descreve a metodologia utilizada no decorrer da presente pesquisa e o último capítulo relata as estratégias didáticas, suas questões teóricas e práticas. É nessa parte do trabalho que a pesquisadora apresenta sua fundamentação teórica, além dos resultados obtidos com a realização das pesquisas entre alunos e professores.

Ressalta-se que faz parte da intenção da pesquisadora, com o resultado deste estudo, contribuir na elaboração de uma proposta de formação continuada de professores que possibilite o repensar da ação pedagógica docente com estratégias de ensino motivadoras, que levem à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, os resultados desta pesquisa pretendem mobilizar os gestores da Universidade no sentido de promover a ampliação de estudos e projetos de pesquisa na área de pesquisa e aprendizagem. É de extrema importância o apoio da Instituição no que se refere ao financiamento destes projetos de pesquisa para que a própria Instituição seja referência nos estudos da área pretendida. Entende-se que existe a necessidade dos processos educativos voltarem seu foco para o ensino e a aprendizagem, visto que a deficiência nestes processos apresenta-se como fator preponderante no desenvolvimento do país. Os resultados deste estudo serão posteriormente apresentados e divulgados em eventos científicos na área da educação, periódicos e outros meios de socialização. Pretende-se ainda apresentar e discutir em Seminário específico no curso de Administração de Empresas e no Programa de Qualificação Docente da Universidade, para retorno dos resultados aos sujeitos de pesquisa.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Na década de 60, Joinville começa a traçar novos rumos à sua história. A indústria expande-se vertiginosamente, contando neste período já com mais de 500 fábricas no seu parque industrial. A mão-de-obra, ainda sem qualificação é farta, oferecendo emprego a mais de 25 mil operários. Nesta mesma década Santa Catarina recebe, oficialmente, em 12 de março de 1962, a Universidade Federal –UFSC. A capital paranaense, Curitiba, cidade e estados vizinhos de Joinville (SC) também já estava bem à frente no que diz respeito à educação de nível superior. Mas Joinville, maior e mais rica cidade do Estado, queria mostrar todo seu potencial e mais do que isso, queria que seus jovens mantivessem na cidade, já que a evasão para os grandes centros em busca de qualificação era freqüente.

### 2.1 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM JOINVILLE – UNIVILLE/SC

O surgimento da oferta de cursos de graduação aconteceu graças a uma importante educadora reconhecida até os dias de hoje, Ana Maria Harger, e um grupo de pessoas apaixonadas pela educação. Foi em 1964, após muita discussão com governantes da cidade que, depois de lavrada a ata, em 9 de março, surge a Faculdade de Ciências Econômicas de Joinville. Em março do ano seguinte, após a realização de vestibular, inicia a primeira turma, com aproximadamente 50 estudantes.

As classes educacionais, políticas e empresariais começaram a observar que realmente Joinville era um pólo onde o ensino tinha muito a crescer. As discussões para a criação de novos cursos começam a movimentar a sociedade. Então, em 1967, é criada, através da lei municipal 871, a Fundação Joinvilense de Ensino – Fundaje, com o objetivo específico de criar e manter unidades de Ensino Superior.

No ano seguinte, 1968, nasce a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Na seqüência são criadas as faculdades de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e a Escola Superior de Educação Física e Desportos.

Em 1975, os cursos são transferidos para o *Campus* Universitário, no Bairro Bom Retiro, local onde hoje a Univille/SC está instalada. É a partir daí que é constituída a Fundação Educacional da Região de Joinville – FURJ.

Em dezembro de 1995, o Conselho Estadual de Educação aprova, por unanimidade, a transformação da FURJ em Universidade da Região de Joinville, através do Decreto Presidencial assinado em 14 de agosto de 1996.

Hoje a Univille/SC é uma das mais importantes instituições de ensino superior do Estado. Possui sedes em Joinville, São Bento do Sul e São Francisco do Sul. Com 12 mil estudantes, oferece: educação básica por meio do Colégio da Univille, ensino de graduação, nas modalidades licenciatura, bacharelado e educação tecnológica; e pós-graduação, cursos de especialização e três mestrados próprios. Desenvolve, também, uma série de projetos de pesquisa, de iniciação científica, além de diferentes programas e projetos de extensão.

Além do crescimento físico constante, a Universidade investe na capacitação do seu corpo docente, na melhoria das ações de ensino, pesquisa e extensão, buscando formar profissionais sintonizados com as questões sociais e capazes de interagir na comunidade em que estão inseridos.

## 2.2 O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVILLE/SC

O curso de Administração da Univille - Universidade da Região de Joinville/SC - começou a funcionar em Joinville no ano de 1971, com a habilitação Administração de Empresas.

Em 1983, o Conselho Estadual de Educação autorizou a FURJ a oferecer, a partir do ano de 1984, o Curso de Administração também em São Bento do Sul, com a mesma grade curricular, o mesmo regimento e o mesmo corpo docente de Joinville.

Para atender aos anseios da sociedade regional, foram criadas, em 2001, as habilitações de Administração Industrial e Logística e Administração de Marketing.

No ano de 2006 o Curso de Administração foi reestruturado, em consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Superior, que, entre outras mudanças, extinguiu as habilitações. Assim, foram criadas as linhas de formação específicas (que passaram a ser denominadas ênfases) em Administração de Empresas, Administração da Produção e Logística e Administração de Marketing.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo se apresenta a trajetória metodológica percorrida, os procedimentos utilizados e os sujeitos que participaram da investigação. Ressalta-se que o objetivo principal desta pesquisa foi investigar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores universitários do Curso de Administração de Empresas da Univille/SC e analisar as contribuições dessas estratégias para a aprendizagem de seus alunos.

#### 3.1 OS MÉTODOS DA PESQUISA: APONTAMENTOS SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS

A abordagem metodológica que norteia a pesquisa está baseada no estudo quantitativo e qualitativo. A pesquisa quantitativa, segundo Stake (1983), se caracteriza e se diferencia da qualitativa por empregar métodos estatísticos com diferenciadas bases de validação e interpretação. Já, o uso da pesquisa qualitativa, segundo Gatti (2002), surgiu e se expandiu pela necessidade de métodos alternativos que pudessem explicar os fenômenos que não poderiam ser abordados pelos métodos experimentais. Neste sentido, muitas são as alternativas de análises quantitativas compondo o que o autor, salienta:

[...] um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos etc. (GATTI, 2002, p. 27).

No entanto, aqui se considera que apesar das diferenciações existentes entre a abordagem quantitativa e qualitativa, não há contradição do ponto de vista metodológico entre as duas e pode-se inferir que nenhuma é mais científica que a outra. Assim, acredita-se que podem ser complementares e apesar de suas especificidades e diferenciações, tão pouco se opõem ou se contradizem, mas a tentativa neste estudo é no sentido de dar uma contribuição mais efetiva para o conhecimento.

É nesse sentido que, segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa virá como complementação aos resultados estatísticos consoante às ponderações formuladas. Essas

autoras complementam que a estrutura metodológica da abordagem qualitativa é um instrumento capaz de auferir um melhor aprofundamento à análise crítica dos elementos que compõem o cotidiano escolar, aprendendo seus significados e suas limitações. A escolha da abordagem qualitativa teve também por base o que explicita Richardson (1999, p. 38) quando justifica seu uso “[...], sobretudo por ser uma forma adequada de se entender a natureza de um fenômeno social”.

### 3.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

O procedimento para a coleta dos dados da pesquisa na primeira etapa se constituiu na aplicação do questionário semi-estruturado para mapear o perfil dos professores pesquisados considerando os seguintes aspectos: nome, idade, sexo, estado civil, nível de ensino que atuam, formação acadêmica, titulação, continuidade da formação acadêmica, anos de magistério na Instituição e cargo (professor titular ou substituto), vide apêndices B e C. As questões abertas e fechadas foram contempladas no questionário para responder os objetivos propostos neste estudo, de maneira a fornecer subsídios para a análise dos dados.

Na segunda etapa o procedimento adotado foi também a aplicação de um questionário semi-estruturado com questões abertas e fechadas aos alunos desses professores. O objetivo foi analisar se a aplicação das estratégias de ensino adotadas pelos professores se efetivam como procedimentos que favorecem à aprendizagem desses sujeitos de pesquisa.

Para tanto, o questionário foi escolhido como instrumento fundamental nesta pesquisa, pois, de acordo com Rauen (2006), o questionário facilita a obtenção de dados numa pesquisa por sistematizar e ordenar as questões baseadas em critérios estabelecidos, constituindo-se numa listagem de indagações escritas. Segundo Pádua (2000), os questionários são instrumentos que servem para coletar dados elaborados com perguntas fechadas para quantificar os resultados; e com perguntas abertas para favorecer respostas pessoais, espontâneas, dos sujeitos pesquisados. Essas perguntas abertas proporcionam importante contribuição na análise qualitativa dos dados. Desse modo, complementa Pádua (2000, p. 69), nesse procedimento “[...] as alternativas de respostas não são todas previstas, como no caso das perguntas fechadas”.

Assim, acredita-se que esses procedimentos possam responder aos objetivos da presente pesquisa.

As informações qualitativas e quantitativas contidas nas respostas ao questionário foram interpretadas à luz da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Esse método permite criar categorias ao conjunto das informações obtidas, como sendo uma síntese da realidade. Essas categorias são fundamentais para a identificação e aproximação das respostas dos sujeitos desta pesquisa. É, como diz o autor, uma “técnica que não tem modelo pronto: constrói-se através de um vai-e-vem contínuo e tem que ser reinventada a cada momento” (BARDIN, 1979, p. 31).

Após a leitura dos questionários, as respostas às questões fechadas mais freqüentes foram analisadas e, a partir daí, iniciou-se a seleção das temáticas mais expressivas, as quais compuseram as seguintes categorias:

- O planejamento das atividades de ensino;
- A utilização das estratégias e dos recursos didáticos;
- Contribuições no processo de ensino e aprendizagem.

Para esta categorização buscou-se fundamentos teóricos e metodológicos para a sustentação da investigação. Com isso foi possível aproximar os dados coletados através das respostas dos professores com os dados obtidos de seus alunos, com relação a esta mesma prática, com o objetivo de analisar se as estratégias de ensino contribuíram no processo de aprendizagem desses alunos.

O questionário foi elaborado a partir da fundamentação teórica que serviu como base para esta pesquisa. Cabe aqui registrar que os sujeitos pouco se manifestaram nas questões abertas, o que levou à busca de uma nova estratégia que respondesse aos objetivos propostos.

A estratégia escolhida foi a entrevista. Para Bogdam e Biklen (1994, p. 134),

[...] a entrevista serve para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Partiu-se de um roteiro semi-estruturado, desenvolvido informalmente, onde os professores e alunos escolhidos faziam parte do grupo pesquisado. Com o roteiro em mãos, a entrevista foi feita com 10 professores e com 15 alunos escolhidos aleatoriamente. As entrevistas foram feitas de forma individual e com o consentimento e a disponibilidade de cada entrevistado. Foi utilizado um gravador para poder colher todas as informações pretendidas.

Após todas as entrevistas feitas e transcritas, teve-se a possibilidade de montar um quadro seguindo as mesmas categorizações das questões aplicadas anteriormente através do questionário.

A tabulação, bem como a categorização das entrevistas, estão dispostas nos apêndices D e E.

Para conhecer melhor as estratégias de ensino utilizadas pelos Cursos de Administração de Empresas, foi realizada uma pesquisa na Universidade do Vale de Itajaí – Univali/SC, na tentativa de identificação das estratégias lá utilizadas. Através deste exercício, constatou-se que o referido curso adota as estratégias comumente utilizadas, como demonstra o apêndice F. Neste sentido, abre-se a possibilidade de novos questionamentos a esse respeito que resultariam em uma nova pesquisa, o que não é o objetivo do momento.

### 3.3 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a primeira etapa da pesquisa foram estabelecidos como sujeitos da pesquisa, aproximadamente 23 professores universitários do quarto ano do Curso de Administração da Univille/SC que lecionam, preferencialmente, nas três habilitações do referido curso que são: Administração de Empresas, Administração com ênfase em Marketing e Administração da Produção e Logística. Esta quantidade de professores proposta se deu pelo fato de a Instituição ter uma turma em cada habilitação. Dos 23 questionários distribuídos, 19 foram devolvidos. Cada sujeito de pesquisa, aqui representado pelo professor, se propôs a responder o questionário ao assinar um termo de consentimento colocando-se como voluntário para contribuir com a realização da pesquisa.

Estes sujeitos de pesquisa se caracterizam por serem docentes nesta Instituição e também por alguns deles atuarem na sua área de formação no mercado de trabalho formal, que se diversifica nos setores público e privado. Como primeira etapa objetivou-se mapear o perfil destes professores universitários. Dentre eles, 41% já atuam na Instituição há mais de dez anos, 38% tem idade acima de 40 anos, 90% são do sexo masculino, 60% são professores titulares da disciplina que lecionam e 72% possuem, além da graduação, ao menos uma especialização e/ou mestrado na mesma área do curso.

Buscou-se, também, investigar as estratégias de ensino por eles utilizadas para o aprendizado de seus alunos, os meios que utilizam para definir estas estratégias e os conceitos

elaborados pelos professores sobre a utilização, as influências e a contribuição das estratégias de ensino para a aprendizagem do aluno.

Na segunda etapa, 120 alunos destes professores foram convidados a participar como sujeitos da pesquisa através de um outro instrumento, com questões abertas e fechadas. Utilizou-se de questões semi-estruturadas que objetivaram a confirmação da aplicação das estratégias de ensino pelos seus professores e a efetividade dessas para o processo de aprendizagem. Esses sujeitos foram selecionados pelo fato de estarem cursando o último ano do curso de administração, portanto, pelo fato de estarem concluindo o curso e poderem refletir e analisar melhor o seu processo de aprendizagem tendo como referência as estratégias de ensino utilizadas pelos seus professores desde o início de sua graduação. Dos 120 questionários distribuídos, 80 foram devolvidos e entregues devidamente preenchidos. Cabe ressaltar que foi assegurado aos participantes o anonimato e, desta maneira, todos puderam expor com mais tranqüilidade suas opiniões.

Como já mencionado anteriormente, para que a pesquisa pudesse responder aos objetivos propostos, realizou-se, ainda, uma entrevista com 10 professores e 15 alunos, no decorrer do trabalho denominados “Professor” e “A”, referindo-se numericamente a cada professor e aluno entrevistado. Salienta-se que esses professores já faziam parte da pesquisa, mas em virtude de se buscar respostas mais completas, os mesmos que já haviam respondido ao questionário foram então entrevistados. O roteiro da entrevista, bem como a sistematização e a análise das respostas encontram-se nos apêndices D e E.

## 4 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS: QUESTÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

Neste capítulo pretende-se apresentar a fundamentação teórica do presente trabalho, bem como as informações obtidas na prática da pesquisa realizada.

### 4.1 EDUCAÇÃO: UM PROCESSO HISTÓRICO DE ENSINAR E APREENDER

Desde a antiguidade, definir o ensino e a educação sempre esteve intimamente relacionado ao tipo de cidadão que a sociedade espera que se forme. Educar podia ser considerado como o ato de repassar aos alunos os conhecimentos de um professor mais experiente. Hoje, no entanto, busca-se desenvolver no estudante responsabilidade e autonomia na formação do conhecimento.

Freire (2006) pontua que a educação é uma busca do sujeito homem, que por sentir-se inacabado, buscava a perfeição. Ressaltava ainda a necessidade dessa busca em comunhão com outros que também procuram sua perfeição, relacionando-se com outras consciências. “O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca” (FREIRE, 2006, p. 28).

Ao se falar sobre a educação, é importante a consciência que está envolvida à formação integral do aluno, e por isso torna-se tão complexo esse assunto que se refere à relação entre quem aprende, quem ensina e o conhecimento ensinado/aprendido. Para Castro & Carvalho (2001) educar torna-se uma tarefa complicada por consistir em libertar o aluno para optar por seus rumos, criar e inventar, dentro de um projeto de vida social.

No decorrer da história da humanidade, muitas foram as teorias que buscavam determinar o que era ensino e como ocorria. Como base dessas várias teorias, podemos encontrar duas tendências totalmente opostas: uma tendência dizendo que o ensino ocorre de fora para dentro, quando um indivíduo passa seu conhecimento a outro; e, outra, tendência nos coloca que esse caminho é inverso, ocorrendo de dentro para fora. Diante dessas duas vertentes, de acordo com cada momento histórico e social vivido, surgiram outras vertentes intermediárias sobre educação.

Segundo Anastasiou e Alves (2004, p. 13) “A compreensão do que seja ensinar é fundamental. O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria

ser de vida, busca e despertar para o conhecimento”. Ainda segundo as autoras, como outros verbos de ação, ensinar contém, em si, duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, não basta somente a intenção de ensinar, mas também a efetivação desse objetivo pretendido.

Castro & Carvalho (2001), valorizando as condições do aluno, acreditam que o ensino pode ser caracterizado como uma atividade em que seu rendimento é a aprendizagem, visto que a prática precisará respeitar a integridade intelectual do estudante e sua capacidade de julgamento independente. Atualmente procura-se desenvolver na escola o senso de responsabilidade e solidariedade, buscando uma vivência esclarecida em sociedade.

Nesta perspectiva, tenta-se definir educação e ensino, querendo com isto fornecer modelos para o ensino, mas muitos paradigmas são postos em prática e com o tempo modificam-se ou são substituídos. De certa forma, isto acontece pelo envolvimento entre educação e cultura, com características próprias de cada sociedade e das transformações que acontecem a cada geração, tendo a necessidade de valorizar a realidade do aluno. Assim, homens e mulheres, na sua relação com o mundo e com outros seres, buscam dar respostas aos desafios, às questões de seu contexto e dessa maneira constroem conhecimentos. Para Freire (1981), o conhecimento é resultado desse processo, dessa construção coletiva. Homens e mulheres: negros, brancos, pobres, índios, portadores de deficiência, homossexuais etc. todos educam; todos ensinam e aprendem. Por isso, Freire (1981, p. 79) afirma que “Ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão”. Educação, para o autor, é a prática de uma teoria do conhecimento.

Educação e ensino então são definidos a cada espaço histórico e social, de acordo com aquilo que a sociedade espera de um indivíduo. No período atual pode-se dizer que se espera desenvolver no estudante as habilidades básicas para convivência social, até suas capacidades individuais que lhe permitam um envolvimento social consciente. Para Demo (2004) longe da definição de repasse de conteúdos, o ensino se faz pela construção e reconstrução do conhecimento de forma responsável, atendendo aspirações pessoais e sociais de um ser que transforma e é transformado.

Historicamente, as sociedades domesticam os indivíduos por meio de mitos e de idéias que, por sua vez, domesticam as sociedades e os indivíduos. A partir daí, fica difícil distinguir onde se encontra a linha divisória entre a racionalidade e a racionalização, o mito oculto sob a etiqueta de ciência ou de razão. Como acentua Morin (2007), o mito e a ideologia acabam destruindo e devorando os fatos e subjugando os homens.

Conforme Morin (2007, p. 55-61), as possibilidades de erro e de ilusão são múltiplas e permanentes, tanto aquelas oriundas do exterior cultural e social que impedem a busca da verdade, quanto às vindas do interior, encerradas, às vezes, no seio dos melhores meios de conhecimento. Quanto sofrimento e desorientações foram causados por erros e ilusões ao longo da história humana e, particularmente, no século XX e início do século XXI. Por isso, o problema da cognição é de importância vertical, seja do ponto de vista antropológico, político, social ou histórico. Para que haja um progresso de base no decorrer dos próximos anos, o principal instrumento a serviço da humanidade deve ser a educação, a arma coletiva do bom combate, vital para a lucidez e compreensão humanas.

O grande desafio, todavia, não está apenas em tornar a educação relevante, mas em tornar atraente o processo educacional para docentes e alunos. Para os primeiros, a formação profissional, o ambiente de trabalho, a remuneração e perspectivas de carreira são cruciais. Castanho (2007, p. 66) ao argumentar sobre a formação pedagógica dos professores, afirma que,

Pensamos que, entre muitas outras possibilidades, os cursos para capacitação de professores de ensino superior devem seguir uma linha que comece com cursos pequenos, como os minicursos, e que se estenda para cursos de maior duração, à medida que os professores forem se motivando para a discussão das questões pedagógicas.

Ainda se tratando da formação dos professores do ensino superior, para que possam superar os métodos tradicionais de ensino, Castanho (2007) propõe que sejam consideradas e propostas algumas estratégias, desde que guiadas pelos objetivos. Como exemplo cita: a aula expositiva dialogada, o estudo de texto, o portfólio, a tempestade cerebral, o mapa conceitual, o estudo dirigido, a lista de discussão por meios informatizados, a solução de problemas, o grupo de verbalização e de observação, a dramatização, o seminário, o estudo de caso, o júri simulado, o simpósio, o painel, o fórum, a oficina, o estudo do meio e o ensino com pesquisa. A avaliação é outra questão central proposta pela autora e está diretamente relacionada as propostas de ensino e aprendizagem. Portanto, adverte que na avaliação deve ser,

[...] necessário romper com formas somativas de avaliação que analisam partes fragmentárias do processo que, ao final, são somadas e contabilizadas na forma de resultados produzidos pelos alunos. Em uma perspectiva transformadora, defende-se a avaliação formativa – que é processual, diagnóstica, contínua, emancipatória – que leve em conta as diferenças entre os alunos. Esse tipo de avaliação considera a globalidade do processo de ensino e aprendizagem e tem um objetivo mais amplo do que o de

contabilizar notas, que é o de fazer com que os alunos se apropriem de maneira significativa dos conhecimentos ensinados (CASTANHO, 2007, p. 68).

Já, para os alunos, na visão de Demo (2004) e Freire (2006), será preciso desenvolver métodos educacionais capazes de competir em atratividade, sem perder os conteúdos, com os meios de comunicação, de informação e entretenimento que fazem parte do seu universo. Para os adultos e jovens, centro das atenções desta discussão, terão de ser desenvolvidas metodologias apropriadas para sua realidade pessoal e disponibilidade profissional.

Dessa forma, a política pedagógica precisou converter-se em um instrumento capaz de conduzir o docente e o aluno universitário a um diálogo criativo com as interrogações de seu tempo, condições necessárias para uma formação cidadã. Essa conversão é defendida por Demo (2004) quando enfatiza que o ser vivo não é informado, é formado. Para isso se faz necessário entender que segundo Demo (2004, p. 58), “é preciso ter clareza que conhecimento não se reproduz, transfere, repassa, mas se constrói como queria Piaget (1982). Assim, reproduzir conhecimento não é apenas equivocado, é, sobretudo, inviável e inútil.”

Nesta perspectiva, a sociedade do aprendizado e do conhecimento, está assentada em quatro pilares<sup>1</sup>:

- aprender a ser,
- aprender a fazer,
- aprender a viver juntos,
- aprender a conhecer.

Essas quatro colunas formam as bases indispensáveis da educação contemporânea que devem ser procuradas de forma permanente pelas universidades como organizações e, pontualmente, pelos docentes, como formadores de opinião e disseminadores dos saberes institucionalizados para as diversas áreas do conhecimento humano.

Assim, Vegini (2004, p. 136) afirma que, “Não se pode mais ignorar a urgência da universalização da cidadania que, por sua vez, requer uma nova ética e, por conseguinte, uma escola de educação e cidadania para todos”.

---

<sup>1</sup> (\*) Texto transcrito do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. O relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999). Neste livro, a discussão dos “quatro pilares” ocupa todo o quarto capítulo, pp. 89-102.

## 4.2 APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A aprendizagem ocorre durante toda nossa vida e, independente da idade do aprendiz, sua condição social, ou o conteúdo em questão é muito importante não separarmos os verbos ensinar e aprender. Aprendemos a caminhar, a fazer associações, a reconhecer pessoas, e por mais necessário que seja o recebimento de instruções, “A aprendizagem sem ensino é uma atividade usual em nossas vidas e, o que é pior, também o é o ensino sem aprendizagem” (POZO, 2002, p. 56).

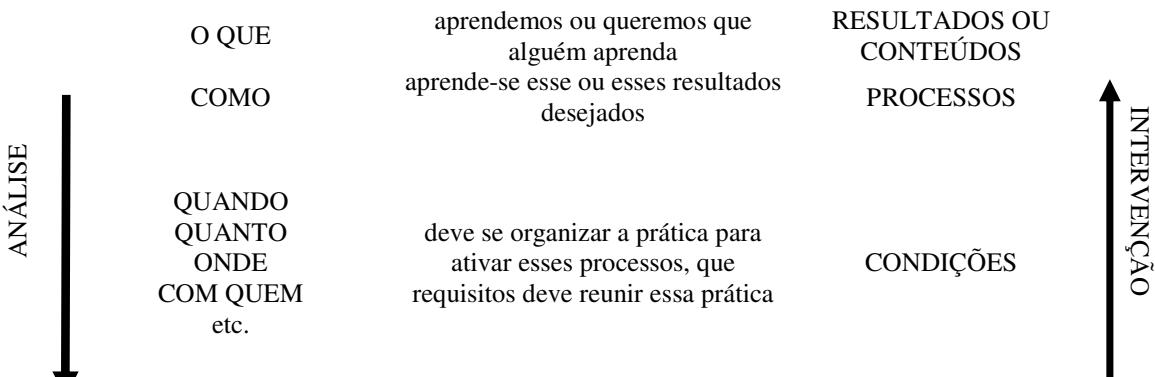
Mas qualquer que seja o tipo da aprendizagem, de acordo com Pozo (2002) esta precisa ser vista por três ângulos básicos: as mudanças que ocorreram em função da aprendizagem; como essas mudanças aconteceram; e por último o tipo de prática que levou às mudanças, sendo que cada um destes aspectos é extremamente variado. Subentendemos então, que esse processo requer diferentes mecanismos para propiciar a reconstrução dos conhecimentos, não podendo ser utilizados sempre os mesmos meios quando se buscam diferentes fins.

Para Pozo (2002) desde que nascemos aprendemos de forma implícita fatores básicos de nosso cotidiano. Esses aprendizados permitem formar teorias também implícitas, das quais nem sempre somos conscientes ou mesmo conseguimos verbalizar, mas que interferem profundamente em nossa maneira de observar e interagir com nosso meio, bem como nas mais diversas áreas de conhecimento.

Relacionando teorias extremamente pessoais que se formam através de nossas experiências de vida com a prática pedagógica, Pozo (2002, p. 66) afirma que:

Todo ensino se baseia numa concepção de aprendizagem, na maioria das vezes implícita, adquirida de modo incidental, quando o que agora é professor se viu imerso, como aluno, numa determinada cultura de aprendizagem.

Entende-se, então, que para que haja mudanças na educação, ou mesmo para o professor que queira por si próprio qualificar ainda mais sua atuação enquanto profissional é necessário que se tome consciência e altere suas teorias implícitas sobre a aprendizagem (conforme quadro 1).



Quadro 1 – Esquema de aprendizagem

Fonte: Pozo (2002, p. 68).

Segundo Pozo (2002), considera-se três aspectos básicos da aprendizagem (resultados, processos e condições) que precisam estar em equilíbrio, ajustando-se freqüentemente quando colocados em prática na sala de aula, tendo em vista que problemas e soluções nunca serão os mesmos.

Não menos importante tem-se a forma explícita de aprendizado, que requer mais esforço e que não ocorreria sem discussões e estudos do conteúdo tratado, além da orientação de alguém para que haja a assimilação. Diferentemente da primeira forma citada, a aprendizagem explícita geralmente está ligada a atividades organizadas socialmente, que Pozo (2002) denomina ensino e que se realizam nas escolas, ou então quando há a necessidade de aprender algo que exija uma mediação por algum tipo de instrução, como um manual.

De acordo com Zabala (1998), só é possível ensinar quando o foco do professor é direcionado ao como os alunos aprendem, considerando as particularidades dos processos de aprendizagem de cada um dos alunos, ou seja, o professor deve estar atento à diversidade dos alunos. Já sobre os conteúdos da aprendizagem, seus significados são ampliados para além da questão do que ensinar, encontrando sentido na indagação sobre por que ensinar. Deste modo, acabam por envolver os objetivos educacionais, definindo suas ações no âmbito concreto do ambiente de aula.

Ainda para Zabala (1998) esses conteúdos assumem o papel de envolver todas as dimensões da pessoa, caracterizando as seguintes tipologias de aprendizagem:

- Factual: conhecimento de fatos, situações, dados e fenômenos concretos, precisam estar associados a conceitos;
- Conceitual: conjunto de fatos, objetos, ou símbolos que tem características comuns. Esta aprendizagem requer compreensão e não reprodução (o que se deve aprender?);

- Procedimental: conjunto de ações ordenadas e dirigidas para realização de um objetivo (o que se deve fazer?);
- Atitudinal: são conteúdos referentes a valores, atitudes e normas. Aprende-se quando se conforma, interioriza e aceita, pensa e atua.

Para que esse processo tenha validade, tanto para professores quanto para os alunos, a aprendizagem precisa estar ligada ao modo como os estudantes realmente aprendem e também como os professores desejam que esse aprendizado aconteça de fato. Por isso a importância da reflexão do mestre sobre suas teorias implícitas que, muitas vezes precisam ser reavaliadas e modificadas, levando em conta suas experiências como aluno, ou seja, ele também soube em sua vida escolar aquilo que não tinha disposição para aprender. Ainda Pozo (2002) destaca três grandes enfoques sobre a origem do conhecimento: o racionalismo, o empirismo e o construtivismo.

Platão (1997) foi o primeiro a elaborar uma teoria sobre a aprendizagem no século IV a.C. onde aprenderíamos seguindo o modelo que propôs chamado o mito da caverna. Segundo este mito, nosso conhecimento se forma a partir das “idéias puras” que temos internamente desde que nascemos. Mais especificamente, “[...]as sombras que vemos nas paredes da caverna que são nossos aprendizados, que não podem ser vistos claramente como são por estarmos presos aos nossos sentidos” (POZO, 2002, p. 42). Seguindo a idéia de Platão, Pozo (2002) então relata que não formamos novos conhecimentos, apenas usamos a razão e a reflexão para descobrimos nossa sabedoria que já está guardada em nosso interior sem sabermos.

Segundo este pensamento, as experiências vividas não auxiliaram no desenvolvimento cognitivo, visto que somente as “idéias puras” são necessárias para que o conhecimento aconteça. De forma mais radical, na década de 1990, Fodor (*in* POZO, 2002, p. 43) afirma que “Não só não existe nenhuma teoria da aprendizagem, como que, num certo sentido, nem poderia existir nenhuma”, mostrando o quanto o racionalismo não acredita na importância do aprendizado enquanto processo psicológico. Mas numa rápida observação, pode-se questionar o porquê de não acreditar que novos aprendizados surgem daqueles que já existem se as próprias teorias da aprendizagem surgem baseadas nas já existentes.

Não só nossa experiência pessoal, que no fim das contas poderia ser enganosa, acorrentados como estamos lá no fundo da caverna, como um bom número de investigações psicológicas mostra o potencial de aprendizagem da espécie humana, capaz de gerar e adquirir muitos conhecimentos e habilidades novas, que dificilmente poderiam estar programadas em nossos

genes (a informática?, o futebol?, o surrealismo?, o macramê?) (POZO, 2002, p. 43).

Completamente oposto às idéias de Platão (1997), surge o empirismo de Aristóteles, seu aluno de mais destaque, que propõe sua teoria baseada na idéia de que quando o indivíduo nasce, é uma *tabula rasa*. Essa teoria vem contrapor totalmente os aspectos que formam o conhecimento do ponto de vista do racionalismo. Para o empirismo, é a partir de nossas experiências, fundamentadas naquilo que percebemos com nossos sentidos, que se imprimem vivências. Estas, por sua vez, darão lugar às idéias, constituintes do verdadeiro conhecimento, num processo de associação, que para Aristóteles seguia as leis de associação, onde o que acontecia ficava marcado em nossas experiências, como também se marcava o idêntico e o diferente (POZO, 2002).

A teoria empirista reformulou-se com o passar dos séculos, em especial no século XX, com auxílio do comportamentalismo, e de certo modo faz-se presente até os dias atuais com uma concepção baseada na “teoria da cópia” (LEAHY e HARRIS in POZO, 2002), onde o aprendizado não passa de uma marca na *tabula rasa* causada pela repetição da estrutura real da sociedade que cerca o aprendiz. O indivíduo associa os estímulos e, em consequência, as respostas dadas a ele.

O comportamentalismo, bem como a maioria das teorias que defendem a associação para que aconteça o aprendizado, segue dois princípios, o da correspondência, que acredita que tudo o que é feito ou se toma conhecimento ocorre por uma cópia real do que é demonstrado, desta forma, quanto mais próximo do real estiver o exemplo a ser seguido para a aquisição do conteúdo, melhor se aprende. Já o princípio da equipotencialidade torna universais os processos percorridos no processo de aprendizagem. O aprendizado acontece sempre da mesma forma. “De acordo com os ideais do positivismo lógico, compartilhados pelo comportamentalismo, toda a aprendizagem, animal ou humana, podia se reduzir a umas poucas leis objetivas e universais” (POZO, 2002, p. 45).

Mas os princípios mostrados pelo empirismo foram reavaliados pelo surgimento das teorias construtivistas, que mostram que aprender não é uma repetição constante da realidade, tampouco ocorre de forma igual para várias espécies. Com uma característica em comum com o empirismo, surge o construtivismo, que também relaciona o aprendizado com as experiências vivenciadas no processo de aquisição do conhecimento e tem suas primícias em Kant (séc. XVIII) e com intensa influência de Piaget (1982).

Para Caldeira e Mosquera (1996), Piaget, assim como Kant se preocupa com as condições prévias as quais o sujeito deve dispor para construir seu conhecimento. Enquanto para o primeiro a construção do conhecimento é transcendental, para o segundo, adquire conotações biológicas, ou seja, orgânicas.

Para Piaget (1982), o conhecimento humano se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto, ou seja, o sujeito reconstrói suas ações e idéias quando se relaciona com novas experiências ambientais formando uma relação evolutiva. Diante da perspectiva construtivista de Piaget, o aprendente, aqui chamado de aluno, é o autor do seu próprio conhecimento e ninguém poderá fazer isto por ele, mas, a aprendizagem vai depender do nível de desenvolvimento em que se encontra. A atividade do ser humano, os exercícios que lhe são oferecidos, a problematização de situações, enfim, todos esses fatores são considerados por Piaget de extrema importância para quem está aprendendo e, certamente, contribuem decisivamente para o desenvolvimento das estruturas mentais; entretanto, não se têm o poder de estabelecê-las, sem levar em conta as condições prévias do sujeito.

Logo, para Vygotsky (1989), o desenvolvimento depende da aprendizagem. A partir dessa colocação, fica clara a importância que dá aos mediadores do conhecimento, sejam elas pessoas adultas ou companheiros da mesma idade. Para Vygotsky não se pode negar que o sujeito é o construtor do seu conhecimento, mas que necessita da intermediação do outro para que se efetive este aprendizado. O outro irá lhe oportunizar lidar com signos, procedimentos e valores, que são de ordem social e transcendem a ambos. Segundo Vygotsky (1989), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles.

Assim, as teorias interacionistas defendem que realmente a aprendizagem acontece através de nossas experiências, contrapondo à idéia do empirismo, sustentando que é um processo de construção, e não uma mera réplica do que é real. Há uma interação entre o que o sujeito já sabe e as novas informações que lhe são apresentadas.

Pozo (2002, p. 49) afirma que “Nosso conhecimento é como mapa que elaboramos para nos mover pelo território da realidade”. Logo percebemos o distanciamento das teorias citadas anteriormente, visto que uma representação nunca será uma cópia fidedigna da realidade, não existindo então um conhecimento absoluto. Sendo assim, o conhecimento, ligado aos objetivos que procuramos alcançar, depende do grau de movimentação permitido pelo território do conhecimento que se busca.

Demo (2004, p. 62) defende que “[...]conhecimento não se coloca para ser repassado, guardado, mas para ser desconstruído e sempre de novo reconstruído, porque é orientado pelo senso da inovação e não da reprodução”.

Mas o que pode ser observado na realidade das instituições de ensino é a utilização da teoria construtivista com outras características, então é bom ressaltar que não se procura apenas a acomodação de novas informações por parte dos alunos, mas que leve em conta seus conhecimentos prévios, que surja a necessidade interna de reorganização do conhecimento, e não um aprendizado estático que necessita basicamente da memorização de informações e experiências. O construtivismo busca a verdadeira aprendizagem, onde ao invés de o aluno dar uma resposta já esperada e de certa forma pronta, ele seja capaz de sugerir novas resoluções, uma mudança na qualidade do conhecimento que se forma, e não uma quantidade maior de informações, gerando modificações internas e de consciência do aprendiz (POZO, 2002, p. 49).

Nesses três modos distintos de se conceituar o modo que a aprendizagem ocorre, apenas uma teoria não seria suficiente para ser base de trabalho dos profissionais da educação. Pode-se dizer que dois processos se tornam complementares e contínuos entre si na produção educativa: um que é dividido entre várias espécies e que tem caráter associativo e repetitivo, e outro articulado ao primeiro, que busca uma reconstrução, esse específico para o ser humano por ter uma atitude consciente e que exige reflexão por parte daquele que aprende. Conforme Pozo (2002) há dois processos – por associação e por construção – interligados, onde a aprendizagem associativa recupera sem modificações as informações que já possuímos, unindo novas aprendizagens sem alterações, enquanto o método construtivo atua através desse conhecimento prévio, servindo ele para uma nova variante, já que serve para auxiliar na reconstrução do conhecimento.

Ainda segundo Pozo (2002), a aprendizagem associativa se inicia quando formamos nossas teorias pessoais internas, permitindo que controlemos nosso ambiente através da organização de fatos e comportamentos seqüenciados. Podemos citar como exemplo, quando a criança aprende a observar a teoria da gravidade na sua relação com objetos, ela entende que soltando algo, com grande probabilidade ele vai parar no chão, e repete sua ação constantemente. Ou seja, elaboram-se nossos conceitos de probabilidade ao perceber as características de fatos que acontecem juntos, sempre que ela soltar o objeto, ele irá cair.

Para que haja aprendizado de forma associativa, essas informações se organizam em fragmentos para que possam ser utilizadas futuramente, sendo recuperadas em uma única forma de representação. Muitas vezes não se utilizam os conhecimentos condensados. Ao

supor que mostre-se a um leigo e a um especialista, cenas marcantes da história do esporte automobilístico, ao perguntar posteriormente ao leigo o que observou, ele apenas citará fatos isolados e com pouco conteúdo aprendido. Já aquele que acompanha o esporte, que realmente se interessa pelos acontecimentos, poderá interligar os fatos mostrados e contar com precisão o que lhe foi exposto. Como cita Pozo (2002, p. 118) “Todos nós, alunos, adquirimos conhecimentos condensados cujo significado na maioria das vezes jamais chegaremos a vislumbrar”.

Entretanto, segundo Pozo (2002) existem aspectos positivos em relação à condensação de algumas informações: quando utilizadas com freqüência, geram um movimento de recuperação mais rápida, da mesma forma que utiliza menor uso de energia cognitiva. Se utilizado sempre do mesmo modo, um conhecimento ou mesmo ações seqüenciais, acaba por se tornar em processos inconscientes. Então encontram-se as vantagens da eficácia e da precisão, e a possibilidade do indivíduo desempenhar mais de uma tarefa ao mesmo tempo, como dirigir e conseguir memorizar as propagandas dispostas pelo caminho, por exemplo.

Mas oposto a isso, salienta Pozo (2002), depara-se com a falta de aquisição de novos conhecimentos e atitudes, tornando mecânica a reprodução de suas ações, limitando de certa forma o aprendizado. De uma forma mais precisa, o aluno não se torna responsável pelo seu aprendizado, fica aguardando o que o professor proporcionará para seu aprendizado, não sendo uma aquisição cognitiva autônoma. Nas atuais conjunturas da nossa sociedade da informação, não se concebe mais que todo tipo de informação fique registrado na memória do aluno, mas sim aquelas que realmente farão diferença no processo de aprendizagem.

A automatização de conhecimentos serve para liberar recursos cognitivos que podem ser dedicados a outras tarefas mais complexas sobre as quais exercer o controle e para as quais os comportamentos automatizados serão meramente instrumentais, nunca um fim em si mesmo (POZO, 2002, p. 124).

A grande restrição da aprendizagem por associação está no fato da falta de compreensão do que se está fazendo, já que isto necessitaria uma estruturação significativa dos dados integrados e organizados, o que é observado em uma aprendizagem construtiva.

Para Demo (2004, p. 59) “Na prática, o professor cuida da aula, não da aprendizagem do aluno, até porque não distingue aula de aprendizagem”. O professor tem a função de proporcionar situações que favoreçam o aprendizado do seu aluno, utilizando diversificadas estratégias de ensino, em um plano que intervenha fundamentalmente em ocasiões de produção do conhecimento.

Logo, é essencial para a aquisição de conhecimentos de forma construtiva que o aprendiz organize internamente os componentes relacionados aos conteúdos trabalhados, não apenas tenha uma listagem de pontos principais, pois deixaria restrita a compreensão. Neste ponto, entra-se no campo do aluno também, já que este precisa estar pré-disposto ao processo de aprendizagem que consumirá mais recursos cognitivos, seu conhecimento prévio e irá requerer um compromisso pessoal.

Para que o aprendiz reconstrua seus conhecimentos, é preciso que ele reflita sobre aquilo que já sabia e tome consciência de que isto precisa ser transformado na integração com suas novas informações, senão pouco adiantará os recursos e métodos que o professor utilizará. Nem sempre isso acontece espontaneamente, pode ser necessário que o aluno seja levado a refletir sobre seus conhecimentos implícitos, e assim acabe por perceber que aquilo que considerava sua base do conhecimento, precise transformar-se apenas em uma parte dele, num processo equilibrado e consciente (POZO, 2002).

Compreender como e quais mudanças ocorreram para que houvesse aprendizagem apenas ameniza o problema nas instituições de ensino, quando o que se precisa mesmo é saber qual o tipo de prática que favorecerá o processo de ensino e aprendizagem. Independente das características internas do aluno, que não podem ser deixadas de lado quando buscamos uma melhora nos processos de ensino, aquilo que pode ser modificado e ajustado pelo professor, são apenas as situações que procura propor para que haja uma reestruturação do conhecimento, já que não pode manipular como e quais mudanças acontecerão no interior de seus alunos.

Assim, Vasconcellos (1992) estipula uma metodologia dialética para construção do conhecimento expressando os movimentos dialéticos de Síncrese, Análise e Síntese, que estão associados ao processo de ensino-aprendizagem, por isso não podem ser considerados separadamente.

Porém, em grande parte das salas de aula, atualmente é comum aparecerem os movimentos de forma estática e sem ligação entre eles. Rotineiramente, segundo Vasconcellos (1992), as aulas não conseguem dar conta dos objetivos a que se propuseram, pois apresentam conteúdos descontextualizados do cotidiano dos alunos e sem uma seqüência lógica. Logo, a consequência são alunos descontentes, e, principalmente, professores despreparados.

Entretanto, para a construção de um conhecimento é preciso interpretar e assimilar alguma idéia, através da interação entre os sujeitos deste processo, respeitando diferenças e interesses.

Vasconcellos (1992) ainda afirma que a observação do equívoco de interpretações, ou a necessidade de um resgate histórico para base de uma nova informação, pode exemplificar as categorias que definem as representações mentais necessárias para a construção do conhecimento: Síncrese, Análise e Síntese.

O plano, na concepção deste autor, deve prever uma execução completa do método e não uma simples descrição do conteúdo, levando em consideração aspectos como: relações interpessoais, as necessidades e possibilidades das pessoas, os pré-conhecimentos, os desejos, que por sua vez, sendo bem interpretadas, possibilitam a construção de um plano eficaz.

Para situações favoráveis à aquisição de conhecimento, é importante ressaltar a quantidade de prática a que o aluno será exposto, bem como os momentos em que isto irá acontecer. A prática está intimamente ligada aos objetivos pretendidos; quanto melhor esperase que o aluno faça algo, mais ele terá que praticar, lembrando que isto não deve acontecer somente antes de provas, exames ou afins, mas sim na busca por movimentos internos de reformulação de suas idéias.

Unido ao aspecto prático de que a aprendizagem necessita, tem-se a característica social de qualquer atividade que busca o conhecimento. Quando o aluno organiza suas atitudes, unindo os seus objetivos e metas aos do grupo em que está inserido, encontra novas formas de resolver problemas, favorece a real construção do conhecimento, bem como reflete e toma consciência sobre a sua ação no processo educacional.

Dificilmente pode-se precisar o que é a aprendizagem de modo único e estático. A boa aprendizagem tem suas peculiaridades se vista a partir de algumas teorias populares e científicas. Na visão de Demo (2004), uma dessas qualificações é a necessidade de existirem permanentes alterações do conhecimento, ou seja, o indivíduo precisa desaprender constantemente e, reconstruir seu conhecimento constantemente. Não se pode com isso afirmar que a aprendizagem deseja uma substituição constante do conhecimento, mas que ocorra uma integração do antigo comportamento ou idéia com suas novas informações, formando uma nova estrutura de cognição. Talvez esta seja uma das maiores dificuldades, já que é preciso o abandono de algumas atitudes.

Outro aspecto da boa aprendizagem, explica Pozo (2002) é a necessidade de conseguir utilizar o aprendizado em situações variadas. O aluno precisa saber manejar seus conhecimentos em vivências que não estejam diretamente ligadas à sala de aula ou ao conteúdo que o professor tratou. É necessário transferir o que aprendeu para contextos diferentes. É um aspecto tão importante e ao contrário do que se parece, torna-se um processo complicado, isto porque o que é aprendido geralmente é reutilizado de forma bem diferente da

situação em que foi armazenado em nossa memória. Em sala de aula, muitas vezes os exercícios são feitos apenas de forma repetitiva, como na teoria empirista, mas que não buscam a resolução de problemas, o que gerará a dificuldade de transferir o conteúdo em tese para suas vivências.

No que diz respeito à aprendizagem Pozo (2002) explica que a sociedade em geral privilegiou por tempos (e de certa forma ainda o faz) o uso da repetição para a aquisição do conhecimento, e num confronto a esse uso e no mesmo espaço temporal fez-se uso de outras formas de produção do conhecimento. Porém, é importante citar que a utilização de apenas uma linha de pensamento pode não trazer bons resultados. O professor precisa compreender que se uma forma não traz os resultados esperados, uma outra vertente poderá desenvolver melhores resultados.

Será mais útil aprender repetindo quando houver de atuar de modo repetitivo (por exemplo, utilizar uma caixa eletrônica sempre para a mesma coisa, como tirar dinheiro), e será melhor criar novas estruturas quando for necessário adaptar essas estruturas a condições cambiantes (como o assessor fiscal que elabora engenhosas artimanhas para atender às sempre cambiantes necessidades de seus clientes). (POZO, 2002, p. 54).

De certa forma é natural que no aprendizado ocorra tanto a associação como a reconstrução do conhecimento constantemente, sem acumular a informação, pois esta não poderia ser reconstruída quando interage com os conhecimentos prévios.

#### 4.3 DESEMPENHO DOCENTE COM FOCO NA APRENDIZAGEM

Além de um sólido domínio da matéria, o ensino universitário de qualidade parece ser uma tarefa complexa, que requer a competência de se comunicar bem com os estudantes, em grandes ou pequenos grupos, em situações formais ou informais, e relacionar-se com eles como pessoas, de maneira que eles sintam como positivas e motivadoras. O ensino universitário exemplar deve engendrar um aprendizado ativo não somente de fatos básicos, teorias e métodos, mas também das relações entre diferentes ramos do conhecimento (LOWMAN, 2004, p. 22).

O que poderia constituir-se como o mais fundamental para um professor exercer ou desempenhar com profissionalismo sua atividade docente? Quais seriam, em síntese, os indicadores mais básicos para classificar um docente como competente “na sociedade do

aprendizado e do conhecimento, do desenvolvimento sustentável, da inovação permanente e da busca permanente da qualidade de vida?”.

O que deve fazer, afinal, um professor de ensino superior para transformar seu conhecimento e sua competência, dois princípios basilares de um docente em todos os níveis escolares, num desempenho eficiente e eficaz? Masetto (2003) aponta alguns caminhos. Segundo esse autor, os docentes de educação superior atualmente devem estar ocupados, sobretudo, em ensinar seus estudantes a aprender a tomar iniciativas. Ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento; devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal porque compete-lhes “[...]saber exercer sua profissão voltada para promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país” (MASETTO, 2003, p. 15).

Acerca da competência pedagógica e da docência universitária, adverte Masetto (2003), que é salutar que de tempos em tempos, seja por iniciativa do próprio professor, seja via reuniões departamentais, seja retomada a missão do docente de ensino superior conforme consta na Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, de 1998:

- educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis [...] incluindo capacitações profissionais [...] mediante cursos que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;
- prover oportunidades para a aprendizagem permanente;
- contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade [...] cidadania democrática, [...] perspectivas críticas e independentes, perspectivas humanistas;
- implementar a pesquisa em todas as disciplinas, e a interdisciplinaridade;
- reforçar os vínculos entre a educação superior e o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade;
- promover a reforma de currículos, utilizando novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas;
- associar novos métodos pedagógicos a novos métodos avaliativos;
- criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais.

Longe da antiga visão em que o professor repassava ao aluno seus conhecimentos de forma pronta, espera-se que incentive seus alunos para a pesquisa, ao desenvolvimento de seu potencial, levando o mesmo a um estágio investigativo. A pesquisa, a ampliação do uso de projetos e o uso de novas tecnologias permitem uma mudança no processo de ensino e aprendizagem, permitindo ainda mais que o educador imprima no seu grupo a motivação pela descoberta e a ânsia pela ampliação de suas potencialidades e aptidões.

Ao chegar à sala de aula, o professor deve ter suas concepções e pensamentos organizados. Essa organização varia de acordo com o movimento que deseja que os estudantes façam para chegar às suas próprias conclusões. Pode partir da idéia principal e ir para as posteriores, ou partindo dos pequenos detalhes para chegarem ao conceito principal, sempre uma reflexão levando às outras. É imprescindível ser simples ou adequar-se àqueles que estão lhe ouvindo. Uma fala clara e objetiva, que encontre a diferença entre subestimar a capacidade do ouvinte, e dificultar a aprendizagem, independente do método selecionado pelo professor, auxilia o entendimento dos alunos perante o conteúdo selecionado.

Mas além de tudo o que foi citado, é indispensável que o educador esteja em constante análise de seu trabalho, avaliando seus objetivos e sua prática, e juntamente com o corpo docente da Instituição de Ensino observar aonde querem que seus alunos cheguem. Pode-se dizer que a competência do professor passa a ser vital no seu desempenho docente.

As competências básicas para o ensino superior, segundo Masetto (2003) são e estão nas áreas cognitiva, pedagógica e política.

Em relação à competência cognitiva, segundo Masetto (2003, p. 25-31), são necessários:

I) Conhecimentos básicos da área de atuação:

- a. experiência profissional de campo adquirida, em geral, por meio dos cursos de bacharelado que se realizam nas universidades e ou faculdades e alguns anos de exercício profissional;
- b. conhecimentos e práticas profissionais atualizadas constantemente por intermédio de participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, em congressos e simpósios, em intercâmbios com especialistas etc.;
- c. domínio de uma área de conhecimento específico mediante pesquisa (reflexões críticas, relatos de experiências pessoais, ‘papers’ que possam ser lidos e discutidos por seus alunos e seus pares);

- d. participação em congressos e simpósios, explorando aspectos teóricos, ou relatando criticamente suas experiências pessoais na área profissional ou de ensino, ou discutindo novos aspectos de algum assunto mais atual;
- e. redação de capítulos de livros, artigos para revistas especializadas etc.;
- f. elaboração de projetos menores o maiores, por vezes gigantescos, mas que estão voltados para a produção de conhecimentos científicos novos, inéditos, ou produção de tecnologias de ponta que envolvem recursos e apoios de agências financeiras nacionais e/ou estrangeiras.

## II) Competências Pedagógicas

Para Masetto (2003) para um professor competente ter um desempenho de excelência, precisa dominar, no mínimo, quatro grandes eixos de conceitos da área pedagógica:

- processo ensino-aprendizagem - conhecimento do que significa aprender, seus princípios básicos, o que aprender atualmente, como aprender de modo significativo (eficácia e fixação), teorias atualizadas sobre aprendizagem e seus pressupostos, integração no processo de aprendizagem do desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, habilidades, formação de atitudes.
- conceptor e gestor de currículo - um professor conceptor e gestor de currículo deve ter consciência de que a formação de um profissional abrange o desenvolvimento da área cognitiva quanto: à aquisição, elaboração e organização de informações; ao acesso ao conhecimento existente; à produção de conhecimento; à reconstrução do próprio conhecimento; à identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto; à imaginação, à criatividade, à solução de problemas.
- relação professor/aluno e aluno/professor - para a competência e o desempenho de um professor universitário atingir parâmetros de excelência é essencial que sua postura em sala de aula seja a de professor orientador, ou ainda, a de professor mediador das atividades discentes, aquele que sabe ensinar como aprender e apreender o saber.
- tecnologia educacional - o quarto eixo do processo ensino-aprendizagem, na visão de Masetto (2003) contempla o domínio da tecnologia educacional, em sua teoria e prática.

Entre esses domínios, inclui-se a aplicação de diferentes dinâmicas de grupo, de estratégias participativas, de técnicas que colocam o aluno em contato com a realidade ou a simulam, de técnicas “quebra-gelo”, entre outras.

#### 4.4 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DE ENSINO, ESTRATÉGIAS E RECURSOS UTILIZADOS

Considerando que no quadro atual de imprevisibilidade, mudanças e incertezas, os alunos, a cada ano, chegam à universidade trazendo novas e diferenciadas experiências em sua história de vida, Anastasiou e Alves (2004) questionam: Deve-se atuar na sala de aula como se fazia no século passado? Como trabalhar as relações, os nexos? Como superar a tradicional forma de relacionamento entre aluno e professor? É nesse contexto que se constrói o trabalho docente e o professor se vê frente a frente com a necessidade e o desafio de organizá-lo e operacioná-lo. E é também nesse contexto relacional, que segundo Anastasiou e Alves (2004), se inserem as estratégias de ensinagem.

Cabe aqui conceituar o que é estratégia. “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 objetos específicos.” Para Anastasiou e Alves (2004) o professor é considerado o verdadeiro estrategista, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras da aprendizagem.

É nítida a influência exercida pelo docente, sua atitude perante as informações que leva aos alunos, sua forma de falar, trabalhar e avaliar, como torna desafiadora a aprendizagem, mas essa interferência é mais perceptível aos alunos quando ocorre de maneira explícita. Segundo Coll *et al.* (2003), estando determinado esse encontro da forma como se ensina sobre como se aprende e sua natureza, em grande parte inconsciente, seria aconselhável que tal influência fosse planejada consciente e intencionalmente.

A idealização da forma como o professor quer que o aluno se relacione com as informações, e a partir daí construa o conhecimento, então, deve iniciar-se quando prepara sua aula, quando decide como quer dispor materiais, recursos ou mesmo a organização da sala de aula. Para tornar válido o aprendizado das estratégias, o profissional precisa reconhecer a importância de suas estratégias; planejar, supervisionar e avaliar sua ação docente; relacionar

essas estratégias com outras disciplinas e também estimular seus alunos a refletirem e utilizarem com autonomia as técnicas de estudo.

Tendo a sala de aula como espaço de vivências e de desenvolvimento, se tem a consciência de que nela deve-se possibilitar aos alunos, e também ao professor, a construção do conhecimento de forma instigante, eficaz e objetiva. Como se trata de um ambiente de aprendizagem, as formas como se desenvolverão as atividades dependerão dos objetivos propostos e da atitude do professor.

Por meio das estratégias aplicam-se ou exploram-se meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo. Esses meios comportam determinadas dinâmicas, onde se faz necessário o conhecimento do aluno para a escolha da estratégia (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p. 70).

#### 4.4.1 O planejamento das atividades de ensino

Segundo Anastasiou e Alves (2003, p. 57) atualmente, “As propostas didáticas ressaltam a importância da construção de um processo de parceria em sala de aula, deslocando o foco da ação docente e do ensino para a aprendizagem e destinando ao aluno o espaço de aprendiz”.

Diante deste dilema, a escolha da estratégia adequada tem sido uma preocupação constante na elaboração das aulas de alguns professores. Segundo Ayres (2004, p. 96) “[...]se o professor selecionar cuidadosamente os métodos que irá utilizar, de acordo com o tema da aula e os objetivos a serem atingidos, sua aula será mais atraente, e os alunos a assimilarão com maior facilidade.”

Segundo Freire (2004, p. 97) “Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento na minha tarefa de professor, aumenta em mim os meus cuidados com meu desempenho”. Fazer com que os professores se sintam mais próximos dos alunos, e proporcionem este planejamento de atividades de uma maneira mais cordial, passa a ser um fator vital para o aprendizado dos alunos. Ao equacionar os objetivos a serem alcançados, e a motivação para o aprendizado, o professor consegue ter uma performance muito positiva perante ambos. Ainda Freire (2004), mostra que o professor não deve ficar alheio aos conhecimentos já adquiridos pelos alunos,

pois se o planejamento das atividades for uma oportunidade de resgatar estes conhecimentos, o aluno se sentirá ainda mais motivado na busca de novos saberes.

No que se refere ao planejamento das atividades de ensino, a participação dos alunos na sua escolha demonstrou ser fator preponderante para os professores. Conforme pode ser observado no gráfico 1, percebe-se que 62% dos entrevistados responderam que o aluno deve se sentir responsável pelo seu aprendizado; 15% acreditam que a seleção da melhor estratégia cabe ao professor e outros 15% justificam que o aluno não demonstra interesse em auxiliar neste planejamento.

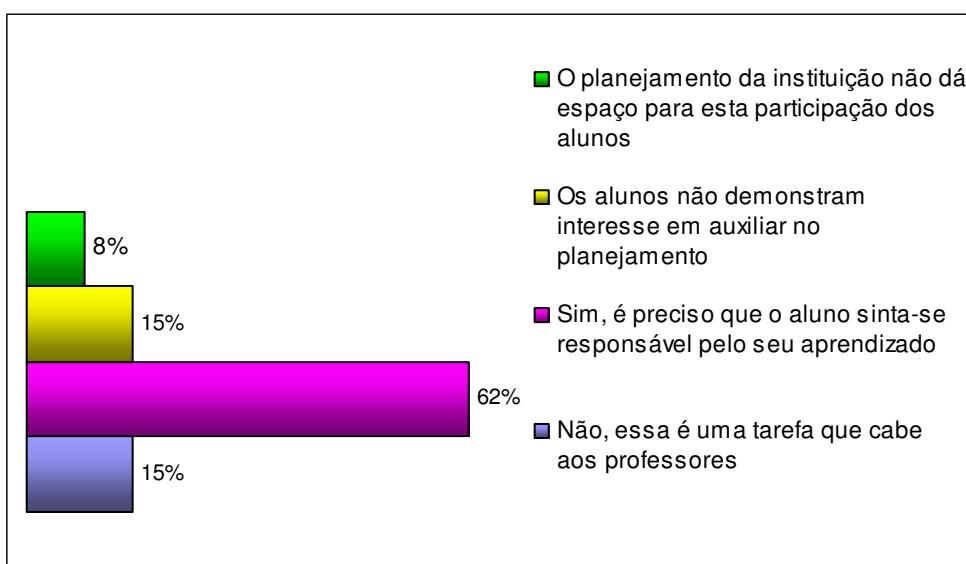


Gráfico 1 – A importância da participação do aluno na escolha de estratégias de ensino  
Fonte: A pesquisadora.

Ainda sobre o planejamento das atividades de ensino, segundo Lowman (2004, p. 185):

Muitos professores são ambivalentes em relação ao planejamento. Embora muitos possam endossar, em teoria, o valor do planejamento educacional, poucos planejam seus cursos criativa e independentemente, saindo do currículo tradicional para selecionar os conceitos que acreditam ser fundamentais ou para adotar métodos inovadores de ensiná-los.

Nesta perspectiva, muitos professores acabam seguindo os títulos de capítulos de um livro-texto, sem considerar o que os alunos devem realmente aprender deste conteúdo.

Indagados sobre o que consideram importante ao planejar uma estratégia de ensino (gráfico 2, abaixo), 50% dos professores responderam que as estratégias devem estar definidas de acordo com os objetivos da disciplina e 31% acham que essas devem estar

integradas às estratégias de outras disciplinas. Outros 13% acreditam variar de acordo com as necessidades imediatas da classe e apenas 5% se adequam aos alunos em questão.

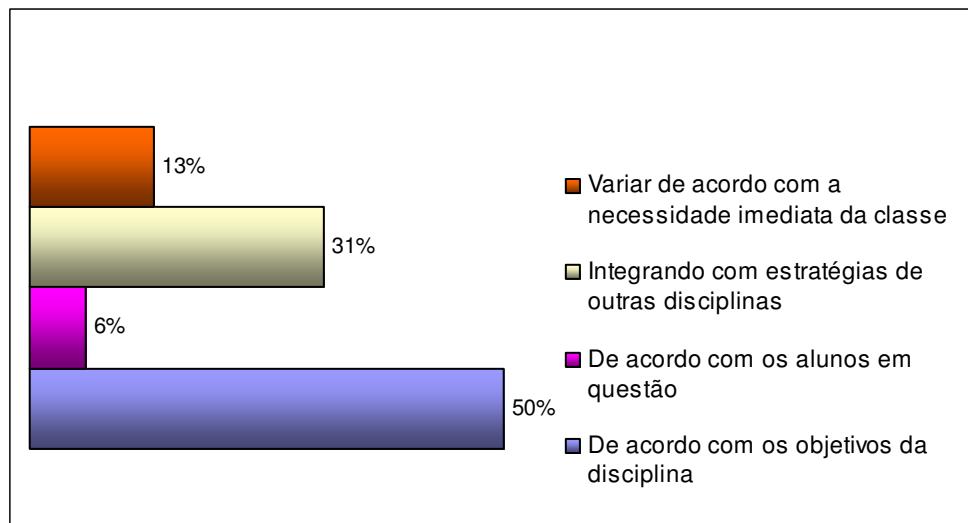


Gráfico 2 – Necessidades de elaboração na utilização e ou planejamento de uma estratégia  
Fonte: A pesquisadora.

Em questão aberta feita aos professores para verificar se eles acreditam na possibilidade de participação dos alunos no planejamento as aulas, e de que forma isso poderia acontecer, 85% respondeu achar possível, enquanto 15% descartam essa possibilidade, conforme gráfico 3.

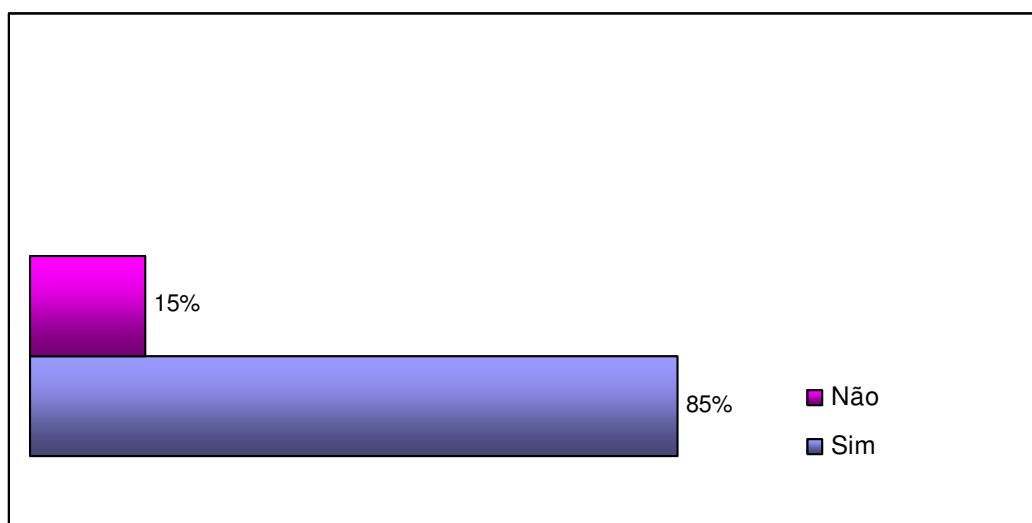


Gráfico 3 – Possibilidade de participação dos alunos no planejamento das aulas  
Fonte: A pesquisadora.

Sobre a forma como isso pode acontecer, os professores acreditam que seja através de contato direto com o aluno, na abertura de espaço para que opinem e apontem suas sugestões, ou seja, compartilhando a ação docente e pensando coletivamente.

Na fala de seis professores, dos dez que foram entrevistados posteriormente a aplicação do questionário, a questão do planejamento das aulas no que se refere à elaboração da estratégia com a participação dos alunos também passa pela maturidade do público, como ficou evidenciado nas falas abaixo:

“Ao elaborar uma estratégia, considero as experiências que os alunos trazem da sua vida pessoal e principalmente profissional.” (professor 8)

“Ao elaborar uma estratégia considero o nível de maturidade da turma.”(professor 7)

“Ao elaborar uma estratégia considero a familiaridade e disposição da turma em relação à estratégia.” (professor 9)

A maturidade também é defendida quando se coloca o aluno como sujeito do processo de aprendizagem. Para Anastasiou e Alves (2003, p. 60) “Pensar a disciplina coletivamente significa pensá-la em relação a um aluno histórico e contextualizado, que deverá assumir o rumo de sua autoconstrução profissional, colocando-se como sujeito de seu processo de aprendiz”. Neste sentido, se espera do aluno uma postura de maturidade e disposição a aprender.

No entanto, mesmo sendo importante o envolvimento dos alunos no planejamento das aulas, eles não se sentem realmente partícipes, o que, muitas vezes, acaba sendo um fator desmotivador no processo de ensino e aprendizagem. Os 35% que responderam que participam do planejamento, gostariam de ser mais solicitados neste processo (vide gráfico 4).

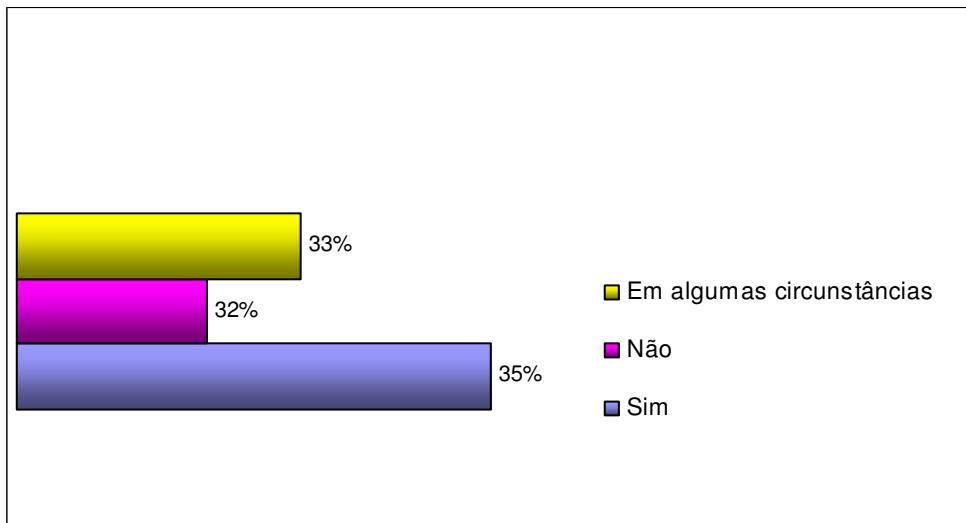


Gráfico 4 – Participação do planejamento e da escolha das estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas em sala de aula

Fonte: A pesquisadora.

Perguntado aos alunos se eles acreditam que seja importante a participação dos mesmos no planejamento das atividades desenvolvidas no processo de ensino, mais de 50% acredita que sim, conforme aponta o gráfico 5:

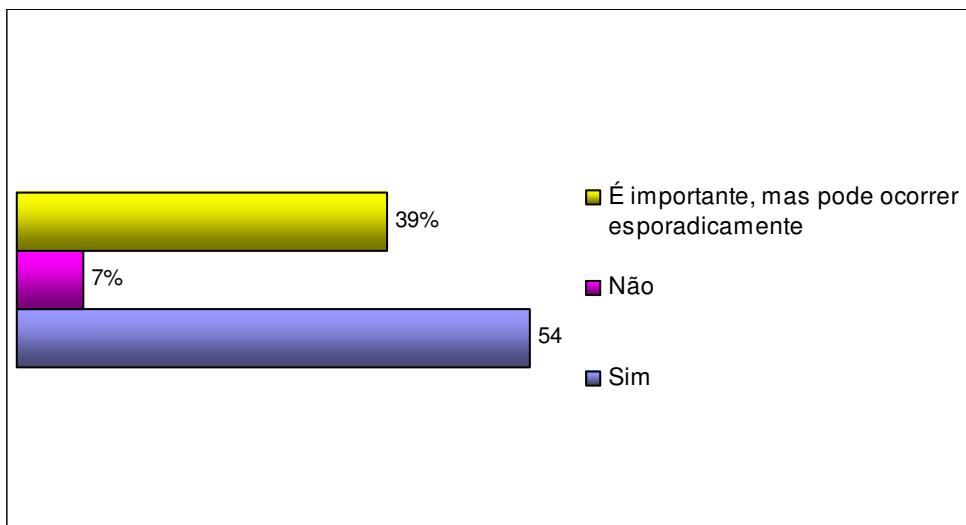


Gráfico 5 – Importância da participação do aluno no planejamento das atividades desenvolvidas no processo de ensino

Fonte: A pesquisadora.

Outra questão que demonstrou ser importante na entrevista realizada com os alunos é a flexibilidade do professor ao solicitar a participação do aluno no planejamento e utilização da estratégia. Cerca de 50% dos entrevistados falam que:

“O professor deve aceitar as sugestões dos alunos.” (A1)

“O professor deve ser flexível discutindo o planejamento com a turma.” (A12)

“O professor deve se colocar no lugar do aluno e propor algo realmente criativo após um dia estressante de trabalho.”(A14)

Lowman (2004, p.186) salienta:

Antes de discutir o planejamento, deve ser novamente enfatizado que, embora uma seleção criteriosa de objetivos, conteúdo e métodos contribuam significativamente para um curso, o valor de uma estratégia depende da qualidade de sua execução e de sua flexibilidade.

Assim sendo, cabe ao professor selecionar a estratégia que se sinta confortável a executá-la, caso contrário de nada adiantará uma estratégia bem elaborada se não combina até mesmo com o perfil do professor que se propôs a utilizá-la.

Anastasiou e Alves (2004, p. 71) afirmam: “quando o professor é desafiado a atuar numa nova visão em relação ao processo de ensino e aprendizagem, poderá encontrar dificuldades, até mesmo pessoais, de se colocar numa diferenciada ação docente”.

Neste sentido, existem vários fatores que não podem passar despercebidos; novamente cabe ao professor pensar na diversidade de seus alunos, para quem o curso está sendo planejado e ou ministrado. Todos os alunos, independente de que curso seja possui características próprias, capacidades, interesses e expectativas variadas.

#### 4.4.2 Estratégias

Conforme Anastasiou e Alves (2003, p. 71),

Lidar com diferentes estratégias não é fácil: entre nós, decentes universitários, existe um *habitus* de trabalho com predominância na exposição do conteúdo, em aulas expositivas ou palestras, uma estratégia funcional para a passagem de informação. Esse *habitus* reforça uma ação de transmissão de conteúdos prontos, acabados e determinados.

Na pesquisa feita com os professores pode-se perceber que as estratégias mais utilizadas no cotidiano escolar são as tradicionais (gráfico 06). Essas estratégias também puderam ser confirmadas no questionário respondido pelos alunos, conforme gráfico 6.

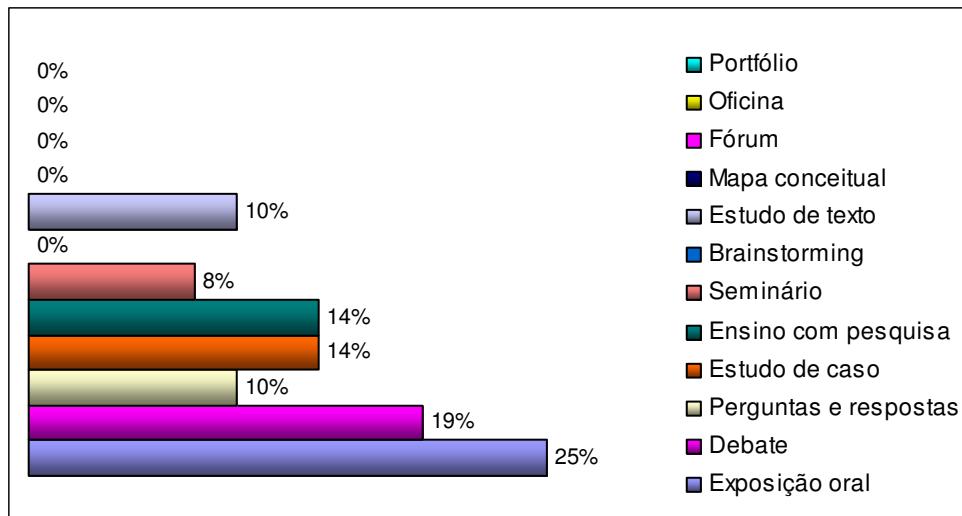


Gráfico 6 – Estratégias mais utilizadas no cotidiano das aulas

Fonte: A pesquisadora.

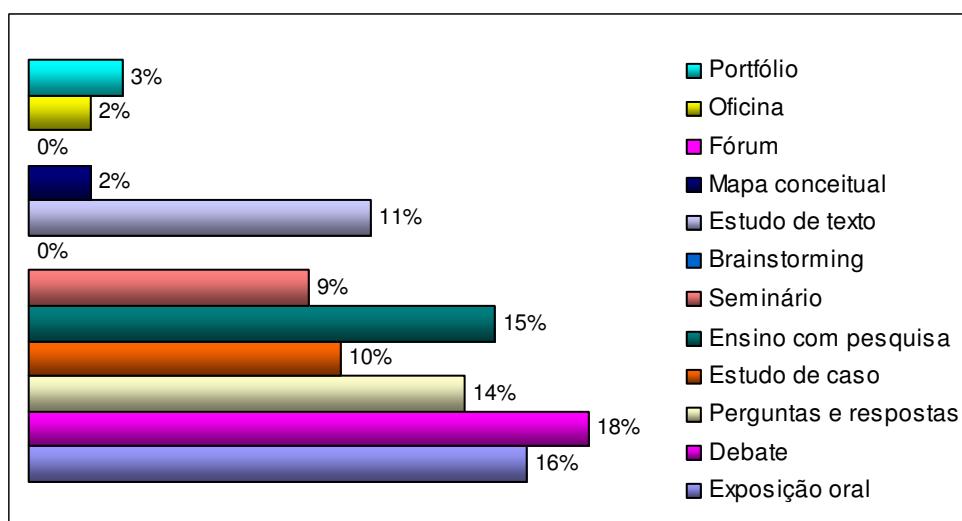


Gráfico 7 – Estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores no cotidiano escolar na visão dos alunos

Fonte: A pesquisadora.

As quatro estratégias mais apontadas pelos professores foram exposição oral, debates, estudos de caso e ensino com pesquisa; e pelos alunos, exposição oral, debate, ensino com pesquisa e estudo de texto.

Anastasiou e Alves (2003) lembram que os próprios alunos esperam do professor a contínua exposição dos assuntos que serão aprendidos, pois a atual configuração curricular e a grade disciplinar, predominantemente conceituais, tem a palestra (aula expositiva) como principal forma de trabalho.

Os alunos, em seus depoimentos, mostram que independente da estratégia utilizada pelo professor, a aula deve ser dinâmica. Isto fica explícito em suas falas:

“As aulas devem ser dinâmicas e desafiadoras.” (A5)

“As aulas devem ter dinâmicas de grupo.” (A4)

“O professor poderia se utilizar do lúdico, mesmo numa Universidade acredito ser possível.” (A2)

“O professor poderia dar aulas com oportunidades de prática, pois se tornariam menos cansativas.” (A7)

### a) Exposição oral

A aula expositiva pode ser considerada a mais tradicional, bem como uma das mais utilizadas, e igualmente criticadas. Por se tratar de um método que centraliza a aula no professor, que precisa estar muito bem preparado, todo desempenho dependerá dele somente. Para que a aula não se torne desgastante, é preciso o uso ponderado do método, que exige um nivelamento do grupo, já que não permite que seja dada atenção especial a grupos específicos, cabendo ao aluno ouvir, registrar pontos importantes, por vezes questionar, mas usualmente, sua função é de absorção e reprodução futura.

Para Ayres (2004, p. 97),

Existem também pontos positivos desta estratégia, como a possibilidade de trabalho abrangendo um grupo maior de pessoas, com maior quantidade de informações onde o professor pode sistematizar sua apresentação, podendo criar um clima propício para o aprendizado com sua oratória e veemência.

Pode servir como referência dos pontos positivos ou negativos do professor enquanto orador. Conforme Masetto (2003) a aula expositiva pode responder a três objetivos: abrir um tema de estudo, quando o professor apresenta um cenário mais amplo retratando a importância, a atualidade e a relação do assunto com outros temas; fazer uma síntese após o estudo, procurando reunir os pontos mais significativos, em casos onde alguns aspectos do conteúdo foram perdidos na discussão, por exemplo; e estabelecer comunicações que tragam a atualidade ao tema ou explicações necessárias, quando se tratam de novidades na área ou pontos de dificuldade para o aprendizado.

Mas o professor deve deixar nítido ao aluno seu objetivo com a aula, bem como motivá-lo através de perguntas ou problemas, por exemplo, ponderando também o ritmo do grupo para anotações e fazendo uso de recursos. É interessante que se dirija aos alunos diretamente, movendo-se pelo ambiente em que dá sua aula, sem considerar como afronta

pessoal as distrações que podem ocorrer, já que essa estratégia pede do aluno uma posição passiva que nem sempre é fácil de ser mantida.

#### b) Debate

Visando uma maior participação do aluno, o debate busca a verbalização entre o grupo, percebendo que a troca de idéias e experiências entre o grupo tem mais valia do que a individualidade. Através dessa estratégia, o aluno tem a possibilidade de expor sua opinião e suas vivências, bem como aprende a lidar com a posição dos outros, quando necessário defendendo sua posição.

Para esta prática, Masetto (2003) destaca o quanto é importante que o grupo tenha conhecimento antecipado do assunto, para que possa selecionar materiais através de leituras e pesquisas. O professor, que tem o papel de mediador nesta situação, precisa ter amplo domínio sobre o conteúdo abordado, bem como deve evitar que apenas algumas pessoas do grupo articulem suas opiniões, garantindo que todos tenham participação efetiva na aula. Tem como uma de suas vantagens centralizar o processo de aprendizagem no grupo, deixando que busquem suas próprias conclusões, não partindo do professor as respostas. Por precisar mais do estudante, é um método mais motivador e produtivo, já que as atividades dependem da energia e do esforço do grupo.

#### c) Ensino com pesquisa

Segundo Masetto (2003), é uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, aceita e defendida por todas as instituições de ensino superior (2003, p. 103). Na formação de profissionais atualizados, permite que o aluno tome iniciativa quanto aos aspectos necessários para sua formação, tendo contato com diversas fontes de informação e ambientes informativos, trabalhar as informações que encontra e chegar às suas conclusões após uma análise e checagem do material encontrado.

O estudante tem a possibilidade de organizar os materiais, relacionar fatores e deve elaborar um relatório com os resultados encontrados, fazendo as interferências que achar necessárias e pertinentes. Há um desenvolvimento do aluno de forma mais ampla, já que ele precisará encontrar fontes de dados, analisá-las, relacioná-las, fazer interpretações, ampliando desde seu vocabulário até os conhecimentos que são sua base, reestruturando alguns aspectos da sua formação sempre que for bem orientado e estiver motivado.

Não se trata de pedir aos alunos que façam uma pesquisa, mas sim que os oriente devidamente no percurso, tendo em vista que o aluno pesquisará fora da sala de aula, com orientações paralelas na sala e em horários alternativos. É importante analisar o tempo que será utilizado, para que o aluno possa fazer uso dele racionalmente e consiga atingir os objetivos do professor, podendo ser usada essa estratégia uma ou duas vezes por ano, dependendo dos fins propostos.

O ensino através de pesquisa tem suas etapas, como a motivação do aluno, quando o professor explica a importância, o grande aprendizado, sua validade e em que consiste a pesquisa. Após entenderem sua relevância, os alunos precisam saber os critérios para definição do assunto a ser estudado, para então definir os grupos de trabalho e estes saberem quais os elementos de sua produção escrita, contando com pesquisa bibliográfica e/ou de campo. Por fim, precisa-se discutir de forma ativa os resultados alcançados pelos pequenos grupos (MASETTO, 2003).

#### d) Estudo de texto

É feita a escolha de um texto desafiador e acessível que permita ao professor e aos alunos alcançarem seus objetivos. A partir deste, outros textos podem acrescentar aspectos relevantes e serem incluídos no processo. Segundo Anastasiou e Alves (2004), um estudo de texto pode ser utilizado para os momentos de mobilização, de construção e de elaboração de síntese, sendo importante que o docente perceba as eventuais dificuldades encontradas pelos alunos no desenvolvimento da atividade, a fim de encontrar medidas auxiliadoras para interpretação e análise dos dados.

Em muitos momentos, os professores pedem que os alunos produzam um resumo, precisando que haja interpretação, organização, identificação e a síntese dos fatos, chegando a uma produção escrita. Esta produção pode iniciar-se numa esquematização dos pontos chaves do texto, e precisa da supervisão do professor em suas primeiras etapas, permitindo que o aluno explore devidamente as idéias do autor.

Mas não há apenas uma forma de trabalhar com textos em sala de aula, e visando a motivação contínua do aluno, o professor pode solicitar ao aluno um mapa com os conceitos do autor, por exemplo, ou que ele resolva um problema a partir da sua leitura, pode ainda esquematizar perguntas referentes ao texto ou mesmo responder questões baseadas no mesmo. Valorizando o trabalho realizado, através de dinâmicas e aulas ativas, dá-se continuação ao conteúdo em sala de aula, mostrando ao aluno que quando está preparado para a aula, com

suas leituras prévias realizadas, pode haver uma discussão mais interessante e trocas mais vantajosas entre o grupo.

A pesquisa também apontou em números menores outras estratégias que raramente são utilizadas nas aulas, como as estratégias apresentadas a seguir.

#### e) Perguntas e respostas

Muito utilizado por professores mais experientes desde a antigüidade, quando bem conduzido torna-se muito eficaz. Com perguntas sempre desafiadoras, motiva os alunos, levando-os a refletir e analisar as informações que já possuem. O estudante recebe uma informação, avalia, reflete, analisa as implicações sobre o conhecimento que já possui, e então verbaliza sua posição atual sobre o assunto. As perguntas, que exigem como resposta mais do que uma ou duas palavras, devem ser feitas uma por vez para a classe, dando chance para participação de todos da turma. Quando recebe a resposta, o docente deve completá-la se for preciso, valorizando todas as tentativas e tendo cuidado com os alunos mais inibidos. Quando a resposta não surgir, pode usar palavras novas e encorajar mais a turma.

Esta estratégia ajuda no quesito atenção por parte dos alunos, bem como estes desenvolvem seu pensamento analítico, desenvolvem sua oralidade e aumentam a participação, permitindo ao mestre monitorar a atividade e checar a aprendizagem. Ao mesmo tempo, Ayres (2004) destaca três aspectos importantes para o uso eficaz desse recurso: cuidado para o aluno não raciocinar na direção errada; atenção com o monopólio dos alunos mais expansivos; e por fim pode levar a situações constrangedoras quando surgirem respostas inadequadas (AYRES, 2004, p. 99).

#### f) Estudo de caso

Essa técnica tem por objetivo colocar o aluno em contato com uma situação profissional real ou simulada. Real, quando o professor toma uma situação profissional existente e a apresenta aos alunos para ser encaminhada com soluções adequadas. Simulada, quando o professor, tendo por objetivo a aprendizagem de determinados conceitos, ou teorias, ou habilidades, ou valores, “compõe” uma situação simulada com vários aspectos reais (MASETTO, 2003, p. 102).

Através de um ambiente não intimidador, o professor sugere situações em que o grupo precisa examinar algum tipo problema e alcançar a solução do mesmo, aplicando na prática as

teorias previamente estudadas. Essa estratégia favorece a relação do aluno com situações da sua área profissional, permitindo que ele faça um diagnóstico da experiência em que se encontra, analisando todos os fatores ligados ao problema e as várias informações de que precisará para a solução do mesmo. Essa técnica leva os alunos a pensarem de forma prática e ao confronto de idéias.

Da mesma forma que pode levar o aluno à utilização prática das teorias analisadas, pode fazer o caminho inverso, quando o professor coloca o grupo em situações problema a fim de que encontrem soluções sem tê-las estudado antecipadamente, sendo motivador para a pesquisa, para o diálogo do grupo e com o suporte do professor quando necessário. É interessante analisar no grande grupo as conclusões encontradas nas equipes, podendo proporcionar trocas mais interessantes, já que nem sempre os casos são os mesmos.

#### g) Seminário

Embora seja muito falada entre os professores, essa técnica nem sempre é definida da forma mais correta, na opinião de Masetto (2003). Sua utilização depende do estudo através de pesquisa e posteriormente da comunicação final dos resultados obtidos. É uma estratégia muito rica, que envolve diversos fatores relacionados ao aprendizado que permitem maior autonomia do aluno, como a capacidade de pesquisar, de formular questões, de organizar dados e compreendê-los a ponto de poder fazer inferências, de fundamentar suas idéias, chegar à sua conclusão e elaborar relatório, tudo isso no trabalho em grupo, enriquecendo ainda mais o método.

O grupo de alunos fica dividido em equipes menores, que pesquisam assuntos que não estão diretamente relacionados, mas que têm entre si uma relação de complementação. Quando proposto o tema do seminário, parece que nenhum grupo o pesquisou efetivamente, mas na verdade, em cada grupo existem informações e idéias implícitas ao assunto. No momento da discussão, cada grupo retirará da sua pesquisa elementos que incorporarão a conversa, e por isso devem estar preparados e serem comunicados antecipadamente.

No momento do seminário, cada grupo irá expor suas conclusões sobre a pesquisa que se relacionam com o novo tema proposto. Não estamos falando, então, da simples divisão do trabalho de um autor em que cada grupo irá discorrer sobre sua conclusão, mas sim na inter-relação de diferentes temas. Quando todos os grupos participarem, tiverem sua oportunidade de comentar suas conclusões, o professor faz uma síntese integrando as várias falas, garantindo o alcance dos objetivos.

### h) Brainstorming

Esta estratégia, também conhecida por tempestade mental, busca a produção de um elevado número de idéias em um pequeno espaço de tempo, desenvolvendo a criatividade do aluno. Geralmente é utilizada da seguinte forma: o professor propõe um assunto, o aluno deverá verbalizar tudo o que lhe vier à cabeça que se relacione com tema, estando certo ou errado, apenas deve verbalizar, mas o professor não pode deixar muito tempo para o aluno pensar (ANASTASIOU e ALVES, 2004).

Compreendido como funciona, o professor apresenta um tema que seja instigante aos alunos, e à medida que eles falam, o professor faz o registro no quadro negro aleatoriamente e sem fazer comentários. Dado tempo suficiente, e não muito prolongado, encerra-se o período de manifestações, e a partir do que os alunos citaram, organizam os fatores relevantes ao tema através da conversação e participação de todos, elaborando um conceito sobre o assunto, suas características e deixando que os alunos cheguem a uma conclusão final.

Anastasiou e Alves (2004) citam que esta é uma técnica que estimula a geração de novas idéias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação, podendo ser utilizada para resolução de problemas, deixando que desperte nos alunos uma rápida vinculação com o objeto de estudo.

### i) Mapa conceitual

Segundo Anastasiou e Alves (2004), este método consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo, podendo ser construído por um período curto ou longo. O mais importante é a compreensão dos aspectos básicos relacionados ao tema e sua interligação.

É aplicado da seguinte maneira: o professor seleciona um tema, a partir daí são explorados dados, informações, um conjunto de textos ou objetos pertinentes ao conteúdo. A partir da interpretação e análise do material disponibilizado, os estudantes devem organizar os conceitos-chaves por ordem de importância, integrar conceitos e idéias mais específicas. Utilizando uma ou mais palavras, devem estabelecer relações entre os conceitos, bem como cruzar essas relações, percebendo que há várias formas de organizar um mapa conceitual.

Quando demonstrados coletivamente esses mapas, os alunos perceberão outras relações entre os conceitos a partir das produções do restante da turma. Permite que o

estudante tenha uma visão sintetizada do conteúdo, ao mesmo tempo que reconstrói o mapa constantemente, a medida que constrói seu conhecimento, novos conceitos e relações entre eles.

j) Fórum

Com tempo e função de cada pessoa determinados, o fórum é uma estratégia em que todos têm oportunidade de participar da discussão sobre um assunto ou problema determinado. É um método que exige preparação antecipada com grande movimentação por parte dos alunos, lembrando que a distância de tempo entre preparar e executar um fórum não deve ser muito grande, podendo enfraquecer a dinâmica.

Cada participante terá sua função perante o grande grupo, sendo que uma pessoa controlará a participação de todos; um grupo anotará as principais informações dadas pelos participantes, e estes, por sua vez, se identificarão e darão sua contribuição ao assunto. Ao final do fórum, o relator fará a leitura da síntese.

Esta estratégia é adequada para discutir e receber idéias de todos os integrantes, bem como desinibir algum participante, com um rápido levantamento de idéias. O assunto pode ser desde uma apresentação teatral até uma visita ou excursão feita pelo grupo (ANASTASIOU e ALVES, 2004).

k) Oficina

O professor é responsável por organizar o ambiente e os materiais necessários, sendo que o número de participantes não deve ser muito grande. As oficinas podem ocorrer através de estudos individuais, atividades práticas, saídas de campo ou palestras, por exemplo, buscando o aprofundamento de um tema através do estudo e do trabalho desse grupo de pessoas que serão orientadas por um especialista.

O sucesso da oficina dependerá da capacidade do instrutor em mediar atividades com objetivos definidos, em local e com recursos apropriados. Segundo Anastasiou e Alves (2004) é lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá.

## I) Portfólio

Esta técnica permite ao professor e ao aluno um acompanhamento preciso quanto ao desenvolvimento do aprendizado durante um percurso de tempo, tempo esse que depende do objetivo que é proposto. Primeiro é feita a escolha do objeto de estudo, que pode ser um período de aulas, um projeto ou um módulo, por exemplo. A partir disso, é feita a seleção dos registros escritos mais significativos para a aprendizagem ou aqueles que foram mais desafiadores em sua elaboração.

A preparação desta atividade deve partir do professor, que precisa estar muito bem organizado, acompanhando e avaliando construtivamente as produções escritas dos alunos. Os registros escritos podem conter algumas pesquisas e textos produzidos pelo aluno que são considerados interessantes ao processo, unidos a uma reflexão crítica sobre seu significado no aprendizado. Também podem ser anexadas figuras, fotos, desenhos e outros recursos que possam ser importantes, com sua devida análise e respectivas anotações.

Da mesma forma que o aluno faz registros acerca de um tema, anota também seus avanços pessoais e suas dificuldades. O professor então faz a leitura e aponta os aspectos que o aluno deve retomar e lhe comunica dos avanços feitos na trajetória, fazendo com que o estudante cresça dentro de sua capacidade e permitindo ao professor uma atuação sobre cada indivíduo, suas potencialidades e dificuldades.

É preciso manter, ao longo do processo, a motivação do aluno, bem como o professor manter-se interessado e atento ao desenvolvimento do discente. É um material que enriquece a aprendizagem por demonstrar como acontece efetivamente a construção e reconstrução do aprendiz, onde acontecem as rupturas entre o conhecimento prévio e o novo, diante de novas informações.

### 4.4.3 Os recursos didáticos

Os recursos didáticos são os materiais auxiliares utilizados pelo professor que amparam o processo de aprendizagem. Estamos falando dos mais variados acessórios, como televisores, DVD, datashow, flanelógrafos, varais, retroprojetores e até mesmo o tradicional quadro-negro, que ainda é ferramenta de muita valia para o ensino. O uso de cada um desses

meios requer planejamento, que deve estar ligado aos objetivos educacionais e os métodos que serão usados.

Em seguida perguntou-se aos professores quais os recursos didáticos dos quais mais se utilizam. Dos entrevistados, 33% assinalou o quadro negro, conforme gráfico 8, a seguir:

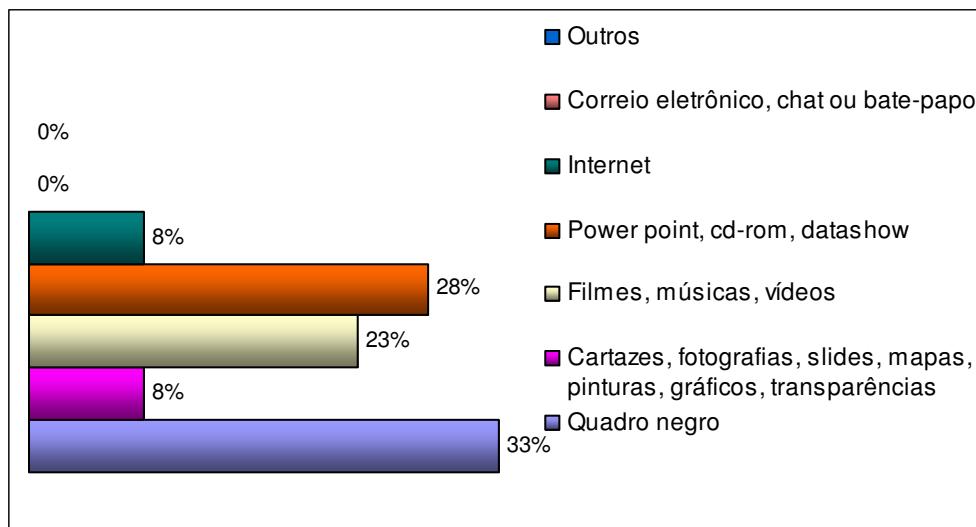


Gráfico 8 – Recursos didáticos mais utilizados pelos professores

Fonte: A pesquisadora.

A mesma pergunta foi feita aos alunos, cujas respostas são apresentadas no gráfico 9:

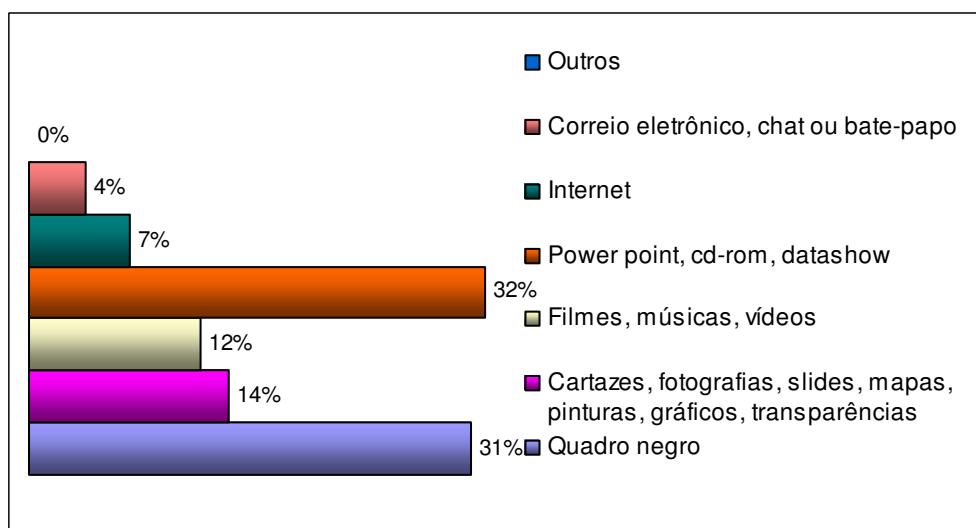


Gráfico 9 – Recursos didáticos mais utilizados pelos professores na opinião dos alunos

Fonte: A pesquisadora.

Em depoimento, cerca de 50% dos alunos entrevistados são da seguinte opinião:

“O Professor deveria utilizar as ferramentas de informática disponíveis na Universidade.” (A15)

“A Universidade tem hoje tantos recursos para tornar as aulas melhores, porém alguns professores ainda resistem em utilizá-los.” (A11)

Para Ayres (2004), ao delinear sua atuação, o professor deve responder a três questões: o que ele pretende ensinar, como vai ensinar e o que vai utilizar. Assim os recursos não são usados aleatoriamente, pela simples vontade do professor, mas sim selecionados por critérios condescendentes ao processo de aprendizagem. É importante que o docente analise a apresentação, que deve favorecer à compreensão concisa da comunicação almejada, bem como a atualidade do recurso perante a natureza do assunto.

Independentemente dos métodos específicos usados para apresentar visualmente a matéria, o propósito psicológico e educacional da aula permanece o mesmo: assegurar que os estudantes se concentrem totalmente na apresentação, que eles a entendam e organizem-na do melhor modo possível, e que eles estejam motivados para aprenderem por si mesmos fora da sala de aula (LOWMAN, 2004, p. 154).

Fica evidenciado e claro que o quadro negro e os recursos de datashow são os recursos didáticos preferidos e mais utilizados pelos professores. Masetto (2003, p. 85) cita:

Em sua grande maioria, os docentes do ensino superior preocupados em transmitir informações e experiências se utilizam praticamente de aulas teóricas expositivas e de aulas práticas. Nesta se preocupa em demonstrar o que disse na aula teórica.

Ainda Masetto (2003), defende que existe a necessidade de variar as técnicas no decorrer do curso, pois elas são um forte elemento na atuação sobre a motivação dos alunos. Neste sentido espera-se do professor algumas atitudes básicas levantadas pelo próprio autor: primeiramente que o professor tenha conhecimento de várias técnicas e ou estratégias e saiba dominá-las em aula, depois que saiba adaptá-las, modificando o que for necessário para o aproveitamento do aluno, e finalmente que seja capaz de criar novas técnicas que melhor respondam às necessidades de seus alunos.

#### 4.4.4 Recursos audiovisuais

Geralmente, para Masetto (2003, p. 124),

Os recursos audiovisuais são empregados como apoio a aulas expositivas ou atividades com todo o grupo ou classe. São acessórios como cartazes, fotografias, slides, mapas, pinturas, gráficos, filmes, músicas, transparências, vídeos, quadro negro, PowerPoint, CD-ROM e datashow. Podem ser usados individualmente, ou um pode complementar o outro, assim como são de uso estático ou em movimento.

Cabe ao professor, quando decide usar um desses meios, analisar as necessidades de uso que cada um possui, como a necessidade de luz intensa ou pouca claridade, tomadas, a quantidade de espaço para execução, a disponibilidade do recurso com antecedência, entre outros. Mas estes aspectos são características muito próprias de cada recurso, e Masetto (2003) destaca aspectos gerais que devem ser levados em conta na escolha do professor:

- recorrer a esses acessórios para exposição de trechos curtos, esquemas de conceitos ou roteiros, por exemplo. Não é muito agradável quando é feita a leitura de anotações longas ou resumos através de transparências ou outro meio; torna a aula mais maçante e pouco atrativa se o uso for prolongado;
- a quantidade de material exposto, considerando que enquanto o aluno vê figuras, fotos, mapas, tabelas, desenhos ou outro tipo de material, precisa observar, compreender o que o professor quer explicar e debater o assunto abordado, acreditando que uma quantidade adequada permite pausas para debate e solução de dúvidas;
- adotar o uso de letras e cores que permitam uma visualização agradável por todos no ambiente, lembrando da importância da escrita legível e em tamanho adequado desde o uso do quadro-negro;
- no uso de projetores, slides, power point ou outro recurso que utiliza tela, cuidar para não posicionar-se a frente do conteúdo exposto. Também não usar as mãos como cursos durante a leitura, mas sim uma caneta ou lápis sobre a transparência, quando não há ponteira com laser.

#### 4.4.5 Recursos virtuais

São recursos e linguagens digitais que podem colaborar infinitamente para o aprendizado do aluno, que requerem o uso do computador e da informática na manipulação de ferramentas da internet, do CD-ROM, de hiper e multimídia, de chat, tele e videoconferência, emails, fórum, grupos e listas de discussão. O uso dessas ferramentas pode favorecer a educação a distância, sendo intermédio entre professor e alunos, ou então apresentar-se como recurso nas atividades de sala de aula, na tentativa de deixar as aulas presenciais mais interessantes e vinculadas com nossa nova realidade social.

O emprego desses recursos explora o uso de imagem, som, movimento simultâneo, a máxima velocidade no atendimento às nossas demandas e o trabalho com as informações dos acontecimentos em tempo real. Torna-se possível consultar autores de renome, pesquisadores e especialistas por meio desses recursos (MASETTO, 2003, p. 131). Aliado a esses fatores, existe a valorização da aprendizagem autônoma do aluno no incentivo à constante pesquisa, debate e discussão, quando elabora trabalho e reflete sobre as informações, bem como se relaciona com outras pessoas e novas realidades na construção de sua aprendizagem. Procuramos possibilitar ao nosso aluno que dê significado ao aprendizado que é construído em sala, na relação com seus professores e alunos, que isto não seja diferente em meios virtuais e aulas não presenciais, então são válidas algumas ponderações sobre o uso de alguns meios.

##### a) Teleconferência e videoconferência

As duas formas de apresentação requerem o uso da televisão como recurso intermediário entre os professores e alunos, que no momento da utilização estão distantes fisicamente. Podemos dizer que a teleconferência acontece em tempo real para ambas as partes, havendo (preferencialmente) a participação de todos no processo através de debate e questionamentos, precisando, assim, dos recursos de um computador, câmeras e outros acessórios em alguns casos.

A videoconferência, para Masetto (2003), acontece de maneira diferente; a apresentação do palestrante sobre o tema é gravada e posteriormente mostrada, para que a partir das gravações o grupo que assiste faça discussão e análise do material mostrado, sem que haja contato direto com o especialista.

Para que haja diálogo e maior aproveitamento pelos alunos, é interessante que esteja inteirado sobre o tema trabalhado com vídeo ou teleconferência, tendo feito leituras e discussões preliminares, conhecendo o especialista e os trabalhos por eles desenvolvidos. Não se trata também de uma forma única de trabalho, após a conferência é importante que tenha continuidade sobre o assunto, sendo ela presencial ou não.

b) Chat ou bate-papo

É uma forma de trabalho *on line* onde todos os participantes estão conectados a internet e podem expressar suas opiniões sobre um determinado assunto, funcionando como um *brainstorming*. O papel do docente é de concentrar a equipe que participa acerca apenas do tema proposto, tomando cuidado para que a situação não se perca.

Antecipadamente é preciso determinar bem o objetivo e o tema da conversa. Com este recurso, busca-se a manifestação espontânea dos participantes. Segundo Masetto (2003, p. 134) o chat ou bate-papo pode ter diferentes serventias, tais como: “[...] aquecer um posterior estudo e aprofundamento do tema; preparar uma discussão mais consistente; motivar um grupo para um assunto; incentivar o grupo quando o sentimos apático; criar ambiente de grande liberdade de expressão” (MASETTO, 2003, p. 134).

É uma forma de trabalho que exige uma sagaz participação do docente, pela rapidez em que ocorre a troca de informações e a possibilidade de envolvimento de um grande grupo, e cuidado para não invadir permanentemente as falas dos alunos. Em alguns momentos é interessante que a participação do mestre seja discreta, devolvendo para o grupo os questionamentos, deixando o diálogo mais para seus alunos, e no final fazer uma síntese dos comentários e conclusões. Também é um método que precisa de continuidade, não podendo ser uma forma isolada de fornecer informações, outras formas precisam dar seqüência as idéias ali formadas, desenvolvendo a aprendizagem.

c) Listas de discussão

A partir de um grupo de pessoas especializadas em um assunto ou que tenham feito estudos anteriormente sobre um tema, este recurso propõe um debate que vai além da troca de opiniões, que se utilize dos conhecimentos, informações e experiências de cada participante. Pode ser organizado de duas formas: um grupo que fala de um determinado assunto, ou divide-se o conteúdo e cada grupo fala daquele que se relaciona com suas vivências.

Conforme Masetto (2003), permite o desenvolvimento do aluno durante o processo de discussão, baseando-se nas informações trazidas pelos outros participantes, suas experiências e idéias, considerando seu conhecimento anterior e potencializando a construção de uma atitude crítica sobre o tópico tratado. Para isso, o professor precisa cuidar nas suas inferências, não sendo este um espaço virtual para questionamentos e respostas, e sim de reflexão e incentivo às trocas, dando suas contribuições sem fechar o assunto.

O tempo para que essa estratégia seja usada não pode ser muito curto, para que os participantes possam fazer suas considerações mais vezes, possibilitando a re-elaboração de suas convicções ou para que possa argumentar com os colegas. Na opinião de Masetto (2003, p. 135), “pode-se tirar as primeiras conclusões e até produzir um texto: depende do objetivo prefixado e do tempo estabelecido para tal”.

#### d) Correio eletrônico

Esta estratégia permite que professor e alunos mantenham contato no período em que não podem encontrar-se fisicamente, sem que se interrompa uma atividade pela dificuldade de reuniões presenciais. Através dos e-mails, o docente pode enviar ao aluno informações ou orientações sobre o desenvolvimento de um trabalho, bem como avisos importantes e sugestões que possam interessar ao aluno, até mesmo motivando-o para alguma atividade.

Também é uma forma de manter todo o grupo em contato direto, mesmo que não fisicamente, mas possibilitando a troca de materiais e informações entre os alunos, incentivando o trabalho em equipe e promovendo a aprendizagem através relações entre os estudantes, tornando-os mais responsáveis dentro do processo de aprendizagem em que estão inseridos.

Masetto (2003) pontua a necessidade de disponibilidade do professor, para que o aluno não se sinta desmotivado com a falta de resposta por parte do professor e não interrompa a atividade. Também ressalta que as respostas podem ser dadas ao grupo ou individualmente, dependendo da situação em que o aluno se encontra e suas dificuldades, talvez seja interessante uma resposta que o ajude a superar seus obstáculos.

No uso do correio eletrônico não é possível perceber as dúvidas que ainda ficam suspensas, como acontece nas aulas presenciais, em que isso pode ser diagnosticado através das reações dos alunos. Faz-se necessário, então, que na escrita o professor considere a forma como seu aluno recepcionará as informações e o modo como lidará com elas.

Atualmente surge a dificuldade do professor em ler, analisar e responder os emails que lhe são enviados, pela quantidade em que isto ocorre. É importante uma organização do tempo disponibilizado para esta atividade diária do professor, para que não diminua o tempo que ele necessita para suas outras funções sociais e educativas. Mas é importante que a dificuldade com o tempo não impossibilite o uso desse recurso que pode auxiliar muito os estudantes no seu processo de construção do conhecimento.

#### e) Internet

O uso da internet pode auxiliar o professor na barreira que existe em incentivar o aluno a usar a biblioteca e ler livros ao invés de apostilas. Masetto (2003) afirma que este é um recurso dinâmico, atraente, atualizado, que dá acesso a ilimitados tipos de informações, com a possibilidade de pesquisa nos mais diferentes centros de pesquisa, nas mais diferentes bibliotecas, com os próprios pesquisadores e especialistas, com os periódicos mais importantes das mais diversas áreas, e isto tudo em âmbito nacional e/ou internacional. Torna-se um grande recurso pela facilidade de acesso, já que o aluno pode acessar de casa, do trabalho, da própria Instituição de ensino, reunindo grande quantidade de material que poderá ler e analisar, organizar, comparar, criticar e até descartar.

Com a internet podemos desenvolver habilidades para explorar esse novo recurso tecnológico; desenvolver nossa criatividade; discutir valores éticos, políticos e sociais na consideração de fatos e fenômenos que chegam a nossos conhecimentos de todas as partes do mundo; desenvolver a auto-aprendizagem e a interaprendizagem (com os outros, com o mundo e suas realidades, com seu contexto) (MASETTO, 2003, p. 138).

Porém, assim como os outros recursos, não deve ser utilizado como única fonte de informação, nem mesmo como fonte de cópia. O estudante precisa saber utilizar esta ferramenta para sua reflexão, análise, pesquisa, por consequência de sua relação com diversificadas fontes e tipos de informação construir seu conhecimento com base nas suas pesquisas e discussão acerca de um tema.

Masetto (2003) explica que ao professor cabe a tarefa de orientar o desenvolvimento da atividade, fornecendo os primeiros locais virtuais onde o aluno poderá encontrar subsídios para elaboração de seu trabalho e sua reflexão. O docente não tem como função conhecer todas as fontes de pesquisa ou tudo sobre um determinado assunto, mas ele precisa estar muito bem preparado para debater os resultados obtidos pelos alunos, bem como incentivá-los

a desenvolver uma leitura crítica sobre o que encontraram, tendo em vista as informações completamente dispensáveis que serão encontradas.

f) CD-ROM e power-point

São técnicas multimidiáticas e hipermediáticas que integram imagem, luz, som, texto, movimento, pesquisa, busca, links já organizados ou com possibilidade de torná-los presentes pelo acesso à internet. Estes recursos disponibilizam informações e orientações de trabalho para usuários de forma integrada, ativando todos os sentidos e incentivando a reflexão e compreensão do assunto que se pretende seja aprendido (MASETTO, 2003, p. 139).

Para a utilização destes recursos é necessário que o professor dê atenção à necessidade do aluno, que não se torne um espectador passivo do que lhe é mostrado, também não pode substituir as atividades do aluno. Igualmente aos outros recursos, este precisa dar espaço e incentivo para que o aluno observe, analise, pesquise, discuta, faça registros dos aspectos que considera importante, por muitas vezes necessitando de um fechamento após a apresentação, uma síntese em conjunto com a turma, por exemplo.

Como ponto comum entre todos os recursos disponíveis ao professor atualmente, está a necessidade de integrar sua ação aos objetivos a serem alcançados, planejando sua ação consciente das suas possibilidades e das de seus alunos. A utilização de muitos recursos não quer dizer que a aprendizagem se efetivará facilmente, mas uns devem integrar-se aos outros, dando continuidade ao conteúdo.

A pesquisa ainda mostra que dos entrevistados, 57% concordam que é importante se utilizar sempre de estratégias diferenciadas no ensino superior (vide gráfico 10).

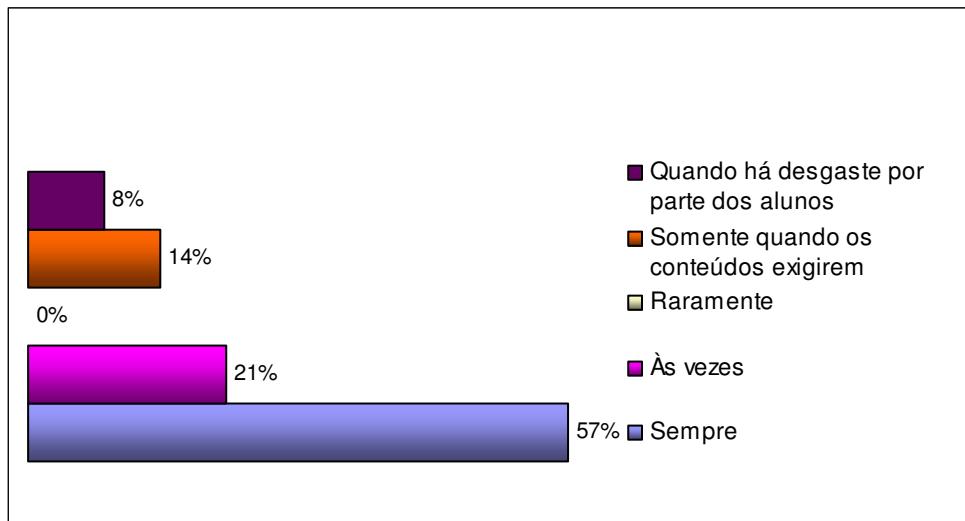


Gráfico 10 – Necessidade de utilização de estratégias diferenciadas no ensino superior

Fonte: A pesquisadora.

A maioria dos professores pesquisados afirma que a diversificação das estratégias é um fator positivo para o aprendizado dos alunos. Essa diversificação deve ser pensada e estruturada de acordo com os objetivos propostos pela própria disciplina. Para Masetto (2003, p.86), “Todas as técnicas são instrumentos e como tais necessariamente precisam estar adequadas a um objetivo e ser eficientes para ajudar na consecução deste”.

Dos alunos entrevistados, para 67% fica evidenciado que as estratégias utilizadas pelos professores não atendem as expectativas dos mesmos:

“Os professores são bons e inteligentes, mas não possuem didática para passar o que sabem.” (A9)

“Apesar dos professores terem qualificação, alguns não possuem uma didática estimulante, dificultando assim a aprendizagem e o convívio interpessoal.” (A4)

“A aula em que o professor utiliza uma estratégia que não traz o assunto discutido para a atualidade não tem validade.” (A2)

Para Anastasiou e Alves (2003, p. 76) “Trabalhar para além do conteúdo é um desafio, que corresponde ao processo de autonomia a ser conquistado com e pelo aluno”.

Um percentual bastante significativo dos professores entrevistados sinalizaram a preocupação para que não se cometam os mesmos erros e experiências fracassadas cometidas pelos seus antigos professores.

Segundo Lowman (2004, p. 267),

Excelentes professores universitários diferem em seu estilo e valores intelectuais. Alguns enfatizam a sua disciplina (Ensino o que eu sei), outros enfocavam a si mesmos (Ensino o que sou: uma pessoa educada) e outros são centrados nos estudantes (Eu treino mentes).

Diante desta afirmação, pode-se questionar: em que medida os professores nasceram exemplares ou se transformaram em exemplares? Para Lowman (2004), o desempenho de um aluno é função tanto da capacidade individual, quanto dos efeitos motivadores do clima da classe, entenda-se aqui o professor faz parte destes efeitos motivacionais. Se um professor vai ser meramente competente ou se empenhar em se tornar excelente isso é significativamente afetado pelo meio no qual trabalha.

O gráfico 11 aponta que para a maioria, 36%, a prática do professor pode ser influenciada pelas suas experiências enquanto aluno, mas que se deve estar atento para não cometer antigos erros.

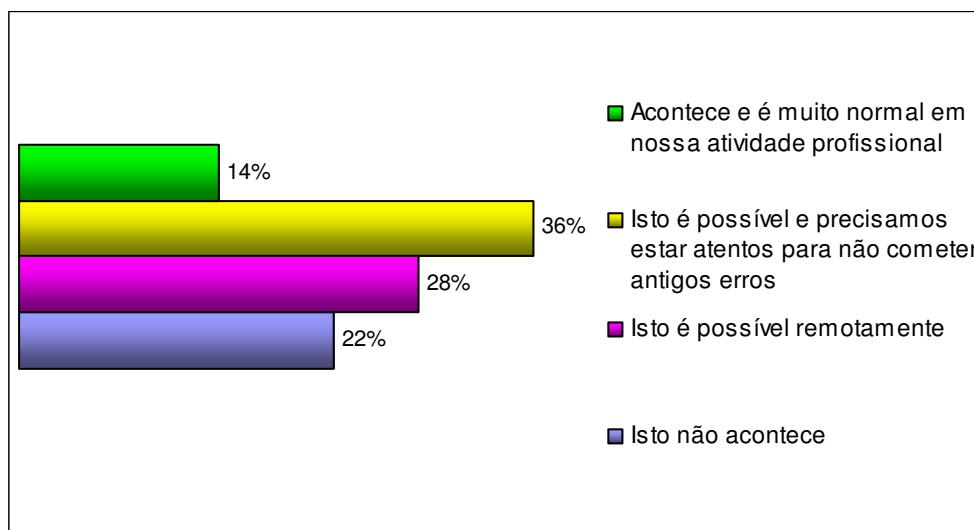


Gráfico 11 – Influência das experiências enquanto aluno na prática dos professores  
Fonte: A pesquisadora.

Ainda Lowman (2004, p. 29) esclarece que:

Quando buscamos modelos para emular, é útil lembrar esses homens e mulheres que levavam suas responsabilidades de ensinar muito seriamente e esperavam um mesmo nível de compromisso dos alunos, e que pareciam obter grande satisfação pessoal em ensinar. Inversamente, lembrar os exemplos negativos do nosso passado ressalta a importância de ensinar bem.

#### 4.5 CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Coll *et al* (2003, p. 104) pergunta: “O que posso fazer para que meus alunos se interessem pelo que ensino e para motivá-los a se esforçarem para aprender?” Esse questionamento tem o papel fundamental na contribuição para aprendizagem do aluno. Responder implica em refletir sobre o que os professores fazem para criar contextos de aprendizagens e como esses contextos afetam o interesse dos alunos.

Para muitos alunos esta motivação está diretamente ligada à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, ou seja, trabalhar a teoria e a prática logo no início do curso. Para outros, a seleção adequada da estratégia tem papel fundamental na motivação, e ainda há os que consideram a possibilidade de interdisciplinaridade como fator preponderante neste processo.

Ao falar em aplicabilidade do conhecimento como contribuição das estratégias no processo de aprendizagem, os alunos relatam:

“As aulas que são dinâmicas e desafiadoras promovem e desenvolvem o raciocínio do aluno.” (A11)

“As estratégias de ensino utilizadas em sala contribuem para a tomada de decisão na nossa vida pessoal e profissional.” (A 13)

“Contribuem e nos ensinam a lidar com situações desafiadoras que desenvolve o espírito do trabalho em equipe, e a percepção de sermos mais produtivos e competentes no que fazemos.” (A2)

“Através das estratégias utilizadas em aula passamos a ter mais confiança e mais responsabilidade com a nossa profissão.” (A8)

O estreitamento entre teoria e prática é o desejo da maioria dos alunos de cursos superiores. 54% dos professores entrevistados se posicionam afirmando que o professor é quem deve saber o momento certo de inserir a prática em suas aulas; 46% deles acreditam que o aluno deve ter acesso à prática desde o início de seu curso. Os alunos, quando questionados sobre as contribuições em relação a trabalhar teoria e prática, concomitantemente afirmam:

“A inclusão das teorias em exemplos práticos possibilitam muito o aprendizado.” (A3)

“Teoria e prática devem falar sempre a mesma linguagem.” (A1)

“Não adianta ter tanta teoria, se lá na empresa a prática é diferente.”(A7)

Cabe ao professor selecionar então uma estratégia que permita aliar teoria e prática e, ao mesmo tempo, desperte no aluno a criatividade para a articulação desse conhecimento de maneira inovadora e dinâmica.

Dos professores entrevistados, 60% deles julgam inovadoras as estratégias que utilizam. Apresenta-se abaixo três depoimentos que mostram que a inovação se efetiva:

“Através da construção de projetos que podem ser praticados na vida profissional.”  
(Professor 2)

“Trazendo o dia-a-dia do mercado com notícias e textos que geram reflexão.”  
(Professor 3)

“Desafiando os alunos a ter um novo olhar crítico sobre determinada situação.”  
(Professor 10)

Já para o Professor 3, as estratégias podem ser consideradas inovadoras em parte, pois:

“Apesar de estratégias que empreguem recursos como datashow, discussões *on line*, workshops não serem largamente utilizados pela maioria dos docentes, não podem mais serem vistas como inovadoras, pois já estão disponíveis há algum tempo e são apenas subutilizadas.”

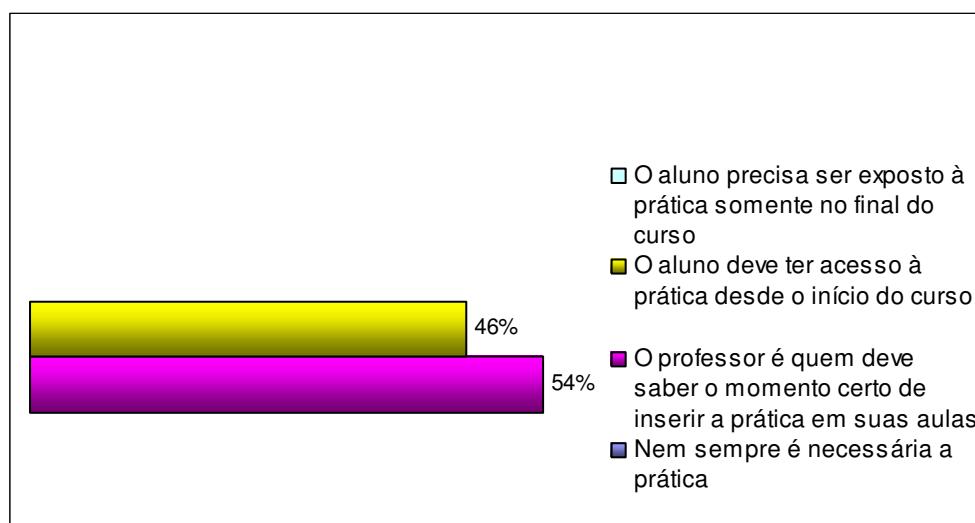


Gráfico 12 – Necessidade de expor o aluno à prática em sua área de estudo para efetivação do aprendizado

Fonte: A pesquisadora.

Pozo (2002, p. 32) salienta que:

Não é demasiado atrevido afirmar que jamais houve uma época em que tantas pessoas aprendessem tantas coisas distintas ao mesmo tempo e, também tantas pessoas dedicadas a fazer com que outras pessoas aprendam. Estamos na sociedade da aprendizagem.

É possível entender que a demanda crescente nesta busca pela formação produz condições nem sempre favoráveis ao êxito dessa aprendizagem. O aluno também se tornou um ser imediatista como fruto deste sistema social, ou seja, ele que saber a aplicabilidade deste conhecimento de maneira mais rápida possível e acredita que, se tiver acesso à prática em sala, vai conseguir aprender mais rapidamente. Ainda Pozo (2002) levanta que outra característica das sociedades da aprendizagem é a multiplicação dos contextos de aprendizagens e suas metas. Não é só que tenhamos que aprender muitas coisas, mas nos é exigido aprender muitas coisas diferentes. É impossível um único modelo de aprendizagem que conte com todas essas situações.

A demanda de uma aprendizagem constante e diversa é consequência também da velocidade das informações. Para Demo (2004) não existem mais verdades, tanto o aluno quanto o professor para se manterem atualizados se constroem e reconstruam-se constantemente.

Cabe aqui o questionamento e a busca de alternativas que possam auxiliar os alunos e os professores. Qual é o momento de repensar as estratégias? Será que os professores estão preocupados com a contribuição destas para o processo de aprendizagem? A utilização de estratégias que aproximem cada vez mais a teoria e a prática é o que os alunos almejam. Essas estratégias, na maioria das vezes, é baseada no trabalho cotidiano do professor, e no conhecimento de seu meio, como afirma Tardif (2006, p. 39), “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados, podemos aqui chamar de saberes experenciais e práticos”. Nesta situação o professor raramente atua sozinho, ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. “Quando há interação os alunos se sentem dispostos a participar e apresentar as suas dificuldades com relação ao conteúdo trabalhado.” (A4)

Na opinião dos professores, as estratégias devem relacionar-se com as outras disciplinas, havendo desta maneira troca de experiências (vide gráfico 13).

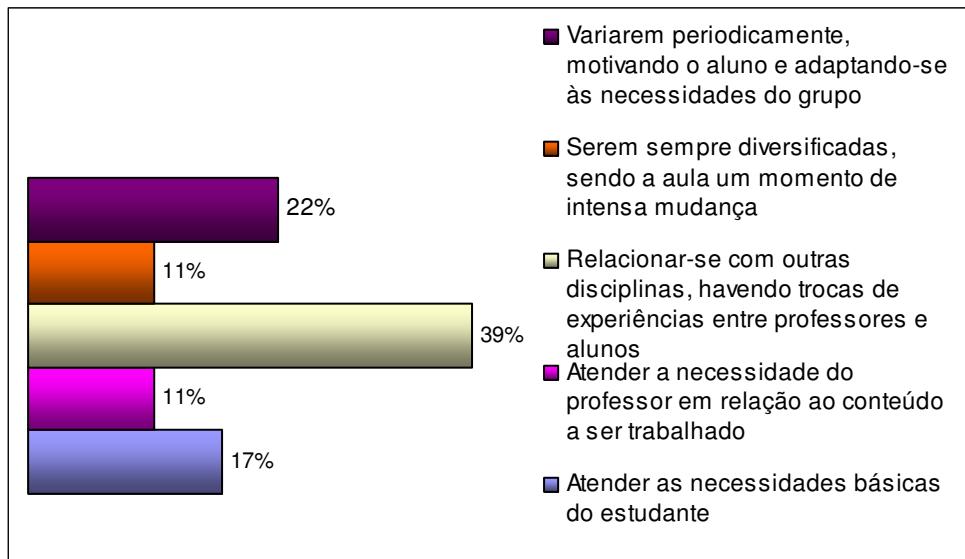


Gráfico 13 – Como devem ser as estratégias de ensino

Fonte: A pesquisadora.

Os alunos nem sempre percebem essa interdisciplinaridade, observada pelos resultados contidos no gráfico 14:

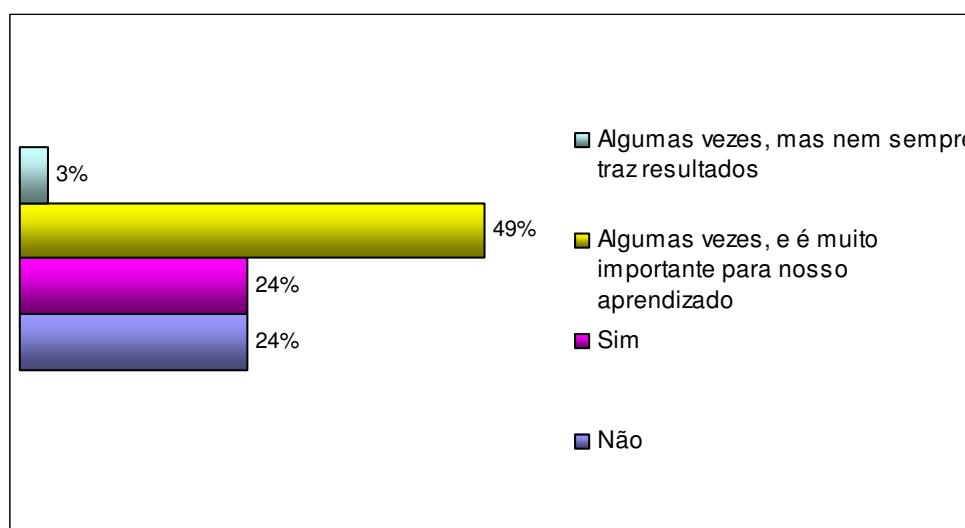


Gráfico 14 – Integração entre métodos e estratégias de ensino entre professores de disciplinas variadas

Fonte: A pesquisadora.

Além da troca de experiências e da interdisciplinaridade, a idéia de “fixar a teoria” também aparece na fala nos professores quando citam que uma das contribuições das estratégias é justamente a fixação do conteúdo proposto.

“Estratégias diferenciadas abrem espaço para novas possibilidades de abordagem do conteúdo”. (Professor 10)

“As estratégias utilizadas contribuem no sentido de incorporar o conhecimento teórico ao prático”. (Professor 1)

Questionados se acham preciso modificar algo na prática de seus professores (o quê e por quê), em pergunta aberta, alguns alunos deram sugestões como: aproximar teoria da prática; necessidade de atualização constante e mais foco na área de concentração de seu curso; inovação na maneira de repassar conteúdos; maior abertura dos professores para participação dos alunos nas aulas, fazendo uso da prática com base na teoria; maior aproximação junto aos alunos; dinamicidade e flexibilidade. Esta flexibilidade pode ser evidenciada no discurso de alguns professores quando questionados sobre como as estratégias podem influenciar no aprendizado de seus alunos:

“Estratégias diferenciadas evitam a monotonia de uma aula oralizada e expositiva.”(Professor 1)

“Uma estratégia de ensino influencia no aprendizado do aluno quando os alunos têm a possibilidade de expor as suas experiências.” (Professor 3)

“A estratégia influencia no aprendizado quando há interação entre aluno e professor, e os alunos se sentem dispostos a participar e apresentar as suas dificuldades com relação ao conteúdo trabalhado.”(Professor 4)

Mostrar-se aberto a estas sugestões é um fator positivo no processo de ensino e aprendizagem. Para Coll *et al.* (2003) podemos dizer que atuar desse modo produz uma melhora da competência profissional altamente satisfatória e gera o agradecimento de muitos alunos que vêem que são valorizados e que se tenta ajudá-los a progredir.

#### 4.6 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM COMO POSSIBILIDADE PARA ENFRENTAR OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ensinar a aprender e apreender conteúdos e ensinar os mecanismos pelos quais esses conteúdos constroem-se e relacionam-se são lados de uma mesma moeda ou partes de um mesmo mecanismo. É assim, em linhas gerais, que Monereo (*apud* COLL *et al.*, 2003, p. 67) descreve as estratégias de aprendizagem ou as técnicas de “ensinar a aprender e a pensar”. Essa interpretação “independentista”, todavia, carece de maior profundidade na medida em que lhe são subtraídas questões importantes tais como:

Para que tipologia de problemas, desta e de outras disciplinas, é aplicável a técnica ou o procedimento em questão? Que relação epistemológica mantém com os conteúdos disciplinares que trabalha? Que conhecimentos conceituais e de procedimentos e que esforço cognitivo requer sua aplicação? Em que aspectos é mais adequada que outras técnicas e em quais não? Com relação a que variáveis deverão ser tomadas decisões e que tipo de dificuldades podem ser antecipadas? Que variações ou alternativas de uso permite? Qual é o tipo e a qualidade de aprendizagem que produz? Em quais condições? Que perigos contêm? Como podem ser evitados? (MONEREO *apud* COLL *et al.*, 2003, p. 69).

Assim sendo, ainda conforme Monereo (*apud* COLL *et al.*, 2003), o conjunto de técnicas, métodos ou procedimentos exposto nesse tipo de trabalho não está acompanhado de uma teoria sobre sua utilização, convenientemente sustentada pela comunidade científica, que defina em que circunstâncias e para quais objetivos educacionais é adequado. Técnicas tão populares como o resumo, o sublinhado ou o esquema são empregados de forma rotineira e mecânica, associadas a umas poucas disciplinas e quase sempre sob a demanda explícita do professor.

Ainda sob esta ótica, “[...]a simples substituição dessas técnicas por outras ‘de temporada’ como o mapa de conceitos, os diagramas de decisão, o uso de analogias ou a procura seletiva de informação na internet – é, em si mesma, pouco transparente” (MONEREO *apud* COLL *et al.*, 2003, p. 69). A essência da questão relativa às estratégias de aprendizagem – assegura Monereo (1995), obra citada em Coll *et al.* (2003, p. 70), é “[...] um processo de tomada de decisões consciente e intencional, que se realiza para alcançar um objetivo de aprendizagem de maneira eficaz, o que supõe adaptar essas decisões às condições específicas do contexto em que se produz tal aprendizagem”.

Por conseguinte, raciocinam Coll *et al.* (2003), são duas as dimensões básicas que delimitam toda atuação estratégica em aula: a consecução de um objetivo de aprendizagem e o ajuste às condições relevantes de cada situação educativa. Uma teoria que pretenda explicar e otimizar as decisões que os alunos tomam em relação às tarefas escolares habituais deverá identificar, por um lado, quais são os objetivos que essas tarefas cobrem, e por outro, que condições são as mais significativas nos diferentes contextos em que se realiza essa tarefa. Ainda na visão de Coll *et al* (2003), em relação aos objetivos educativos, parece existir certo consenso entre os especialistas em estabelecer quatro grandes metas:

[...] adquirir um conhecimento semelhante ao original, obter um conhecimento que seja fruto da elaboração pessoal da informação recebida,

alcançar um conhecimento que seja o resultado de uma organização pessoal da estrutura da organização inicial e, finalmente, construir um conhecimento plenamente singular e idiossincrático que implique ampliações e/ou inovações com relação original (COLL *et al.*, 2003, p. 72).

Buscando uma melhoria na educação, faz-se necessário que o professor esteja sempre atualizado e com uma prática pedagógica bem planejada. Mas além desses fatores, para que a aprendizagem realmente ocorra, há uma grande importância na escolha adequada das estratégias a serem utilizadas durante o processo de ensino-aprendizagem, já que estas influenciarão diretamente a (re)elaboração do conhecimento por parte dos alunos. Parafraseando Ayres (2004), o aluno aprenderá, se o professor utilizar métodos de ensino adequados à situação dele.

“Quando as aulas são realizadas com estratégias dinâmicas, e com atividades que impulsionam a criatividade do aluno, a matéria acaba sendo absorvida com mais facilidade.”  
(A5)

Os métodos ou estratégias utilizados podem ser considerados os meios para a apresentação dos conteúdos, buscando uma aprendizagem eficaz e aprazível. Ao entrar em sua sala de aula com uma técnica pré-estabelecida para sua atuação, o profissional precisa ter consciência dos proveitos e prejuízos que ela apresenta em relação aos seus objetivos, tornando sua aula mais interessante e facilitando e motivando a assimilação dos assuntos abordados, bem como incitando o envolvimento do aluno no processo.

Ao observar as salas de aula do Ensino Superior, com facilidade nota-se o uso de aulas expositivas, o que em muitos momentos torna o aprendizado mais desgastante do que poderia ser. Mas, para que novas técnicas se façam presentes, é indispensável que professores e alunos passem a reconstruir juntos seus conhecimentos, através de estratégias que facilitem essa atitude participativa das duas partes. Como afirma Masetto (2003), há a necessidade de o aluno deixar sua passividade e o professor deixar de ser o centro do processo.

Pode-se dizer que nas Instituições de Ensino em que os professores realmente participam da elaboração do Projeto Político Pedagógico, a discussão sobre o uso de técnicas variadas que facilitam o aprendizado está presente desde a formulação dos objetivos educacionais. Segundo Anastasiou e Alves (2003), esse debate surge juntamente com a determinação da função da universidade; da visão de homem, ciência, conhecimento e saber escolar e do perfil profissiográfico.

Anastasiou e Alves (2003) defendem a idéia de que a discussão entre profissionais de diversas áreas na busca de soluções para dificuldades do processo de aprendizagem pode

auxiliar na resolução de tantos outros obstáculos quanto à realização de atividades diferenciadas, como recursos, espaços físicos, e tantos outros aspectos que podem dificultar o uso de novas técnicas. Ou seja, a superação vem daqueles que estão diretamente envolvidos, mas quando não parte da Instituição disponibilizar esses momentos de interação dos profissionais, é preciso contar com a autonomia individual do professor.

Ressalta-se, ainda, a importância da tomada de consciência do professor como mediador da aprendizagem e das inter-relações entre seus alunos, como pontua Masetto (2003) que valorize,

[...] os aprendizes como sujeitos do processo, suas ações participativas, o trabalho em equipe entre o professor e o aluno buscando responder às expectativas e necessidades do grupo classe, trocar e discutir experiências, criar um clima de segurança e abertura para críticas e pensamentos divergentes; na medida em que professor e aluno se comprometam a oferecer informações demonstrando a consecução dos objetivos ou a necessidade de novas oportunidades a fim de que algo que não tenha sido aprendido possa ser desenvolvido imediatamente e a aprendizagem se efetive (MASETTO, 2003, p. 75).

Como muito do que Masetto (2003) afirma se relaciona a convivência entre os colegas, já que não é apenas através do professor que o aluno aprende, lembramos que as estratégias adotadas devem favorecer as descobertas dos estudantes entre eles. As técnicas utilizadas precisam privilegiar a interação e a participação do grupo, para que o trabalho seja conjunto na busca dos objetivos.

Para o Professor 2, “a estratégia de ensino utilizada é o que definirá o interesse do aluno pela aula.”

Já o professor 7 afirma: “ se o professor utilizar estratégias diferenciadas possibilitará atender um número maior de alunos, visto que cada aluno aprende de uma maneira própria.”

A busca de aulas participativas, a construção e reformulação do conhecimento e resultados proveitosos para todos vêm através do uso de estratégias variadas, que estão vinculadas aos objetivos a serem alcançados. Estratégias essas que, conforme Masetto (2003), tornem o aluno um sujeito do processo, que utilize diferentes ambientes além da sala de aula e também recursos que facilitem o aprendizado. Nesse sentido, Masetto (2003) contribui quando comenta sobre os problemas existentes na ação docente de muitos profissionais do Ensino Superior:

É verdade que muitos docentes de ensino superior têm uma dupla atitude com relação às técnicas: superexigentes no conhecimento, no uso e na atualização de suas técnicas cirúrgicas, diagnósticas, de avaliação e planejamento, do uso e domínio da língua estrangeira e de informática, de interpretação dos códigos, nos mais variados tratamentos de saúde, de coleta e interpretação dos dados de qualquer fenômeno social. Quanto à sua ação docente, porém, um descaso total com a tecnologia, acreditando que é suficiente o domínio do conteúdo para entrar em uma sala de aula e conseguir que os alunos aprendem (MASETTO, 2003, p. 85).

É fácil perceber que muitos educadores ainda preocupam-se muito com o repasse de conteúdos, informações e vivências, não dando a importância necessária para as formas de planejar e executar a ação pedagógica em conjunto com o grupo. Aulas teóricas e práticas com o uso de recursos como os retroprojetores ou datashow, por exemplo, nem sempre possibilitam que o aluno mostre sua capacidade criativa, serve apenas como forma de reprodução dos textos ou idéias já formadas que são selecionados pelo professor. Ao se pensar em todos os recursos que podem ser utilizados dentro do processo de ensino e aprendizagem facilitando a reconstrução do conhecimento do aluno, é necessário acreditar que estes recursos e materiais permitam a atuação de todos (MASETTO, 2003).

Coll *et al* (2003, p. 68) salienta que “[...] não se pode ensinar a aprender melhor alguns conteúdos sem que se ensinem também os mecanismos pelos quais esses conteúdos constroem-se e relacionam-se”. No entanto, o que realmente acontece é que professores buscam que os alunos re-elaborem seus conhecimentos de diferentes áreas de formas parecidas, utilizando a mesma técnica de trabalho para disciplinas e contextos educacionais distintos. O profissional deve saber que não se trata do uso de diferentes técnicas buscando a mudança de uma por outra simplesmente, mas sim que haja uma adequação de sua prática aos seus desígnios, buscando facilitar o desenvolvimento dos seus alunos enquanto cidadãos e profissionais, assim como mantê-los motivados. Para Masetto (2003), o uso do termo estratégias ainda parece mais interessante para falarmos dos meios que o professor pode utilizar para facilitar o aprendizado, afirmando:

[...] que as estratégias para a aprendizagem constituem-se numa arte de decidir sobre um conjunto de disposições, que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz, desde a organização do espaço da sala de aula com suas carteiras até a preparação do material a ser usado, por exemplo, recursos audiovisuais, visitas técnicas, internet etc., ou uso de dinâmicas de grupo, ou outras atividades individuais (MASETTO, 2003, p. 86).

Ao considerar que as técnicas ou estratégias envolvem tudo o que pode favorecer o aprendizado por parte do aluno, comprehende-se que devem estar ligadas diretamente aos objetivos a serem alcançados. Então, alguns aspectos se tornam importantes para a atuação do professor, como a necessidade do uso de várias técnicas, já que os objetivos são igualmente variados. Em outras palavras, as estratégias devem adaptar-se aos objetivos pretendidos. Coll *et al* (2003, p. 72) já dizia que “[...] as estratégias, consciente e intencionalmente escolhidas a fim de alcançar um aprendizado efetivo, devem ou deveriam adaptar-se as condições específicas do contexto onde ocorrem”.

Outra característica que o professor deve conhecer, para a escolha de sua metodologia, é a necessidade da variação de técnicas como tentativa de manter a motivação dos estudantes no decorrer do processo, bem como saber que cada grupo tem suas peculiaridades, não podendo acreditar que uma mesma estratégia obrigatoriamente sirva para alcançar os mesmos objetivos com alunos/turmas diferentes. Quando o docente utiliza-se de variadas formas de execução do seu planejamento pedagógico, permite o desenvolvimento de habilidades individuais dentro do grupo, já que pode atender a diferentes capacidades a cada momento, além de desenvolver no aluno a capacidade de adequar-se a diferentes situações.

Conforme Coll (2003) existem quatro metas relacionadas aos objetivos educacionais e que estariam ligadas a um determinado uso estratégico dos procedimentos conhecidos do estudante: o uso estratégico reprodutivo, quando se procura um conhecimento idêntico ao original; contrário ao primeiro vem o uso estratégico elaborativo, quando o conhecimento decorre da elaboração pessoal feita a partir do que foi informado. O uso estratégico organizativo acontece quando o estudante alcança um conhecimento resultante de sua reorganização pessoal da informação inicial; e, por fim, o uso estratégico epistemológico, que envolve a construção singular e idiossincrática que implique ampliações ou inovações relacionadas ao original.

Independente da estratégia adotada pelo docente, para Masetto (2003), o importante é o aluno ter autonomia na sua utilização, ou seja, ser capaz de perceber qual a melhor forma para seu aprendizado em determinada ocasião. Os métodos adotados não devem buscar somente a resolução de problemas ou questões, mas sim a reflexão do aluno, que tem consciência do seu aprendizado e coordena a forma como este acontece. Assim sendo, é preciso que o professor tenha claro em sua mente quais as ações que devem estar presentes na meta que estabelece para ensinar. Se for apenas transmitir informação, será suficiente uma aula expositiva oral. Nessa perspectiva, uma boa palestra é o suficiente para a transmissão da informação. No entanto, lembram Anastasiou e Alves (2004, p. 14) que,

[...] se a meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, é preciso se reorganizar, superando o aprender, que tem se resumido em processo de memorização, na direção do apreender, segurar, apropriar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender.

Na realidade, o ato de apreender vai ainda um pouco além de compreender, se observado à luz da essência do ato de ler. Segundo Bamberger (2002), essa ação mental compreende quatro momentos consecutivos e interdependentes: decifração, interpretação, compreensão e retenção. Este último, didática e pedagogicamente, é o ápice cognitivo sempre almejado e desejado, mas ainda incompleto se não se transformar em prática compartilhada e, portanto, em cidadania democraticamente distribuída.

Coll *et al.* (2003, p. 74) consideram que no trajeto percorrido até a plena autonomia de aprendizagem, adquirem uma especial importância os procedimentos que diferentes matérias compartilham e que, por isso, exigem uma programação didática coordenada. Eles respondem, se efetivamente bem organizados e coordenados pelos respectivos departamentos e docentes, mais fielmente ao tópico de aprender a apreender por favorecerem a seleção, análise, elaboração e síntese dos conteúdos. Podem ser apontados, prosseguem Coll *et al* (2003), os seguintes procedimentos como fortemente interdisciplinares:

[...] planejamento de tarefas adaptadas às características do meio no qual devem ser realizadas; a utilização de fontes de informação de maneira sistemática e organizada; a observação de fatos e a coleta, a organização e o tratamento de dados; a identificação e a formulação de problemas; a emissão e o contraste de hipóteses compatíveis com os problemas propostos; a busca de pautas e regularidades e a predição de possíveis fenômenos; a modelagem de objetos e fenômenos de diferentes características e dimensões; a utilização de habilidades de pensamento como a tomada de decisões, a análise, a síntese, a inferência, a argumentação lógica e o juízo crítico; a comunicação de resultados através de diferentes linguagens e gêneros discursivos; a discussão e a elaboração de conclusões; a avaliação da própria atuação e da atuação dos outros (COLL *et al.*, 2003, p. 74-5).

Estes procedimentos têm uma característica em comum, visto que no seu conjunto favorecem à adoção de processos mentais mais abstratos, dedutivos e independentes no aluno para que seja capaz de planejar suas ações, colocá-las em prática e avaliar constantemente as decisões adotadas e os resultados obtidos. Subjacentemente, o objetivo é permitir que o discente esteja em condições de resolver verdadeiros problemas que o obriguem a “parar para pensar” e iniciar um processo consciente de tomada de decisões, escolhendo entre diferentes

fluxos de ações coordenadas de procedimentos, conceitos e atitudes que sejam os mais apropriados para cada situação que se apresente.

Dessa forma, esses procedimentos interdisciplinares favorecem objetivamente à aprendizagem dos alunos, vindo a suscitar-lhes a busca gradual de estratégias de procedimentos cada vez mais complexos.

Em suma, como se pode inferir do pensamento de Coll *et al.* (2003, p. 75), se a adoção de estratégias de aprendizagem cada vez mais complexas e abstratas é uma decisão do aluno e sintoma de amadurecimento cognitivo, cabe, todavia, ao professor, através de sua intervenção, estimular o aluno a se apropriar do conhecimento desses procedimentos e, sobretudo, como e quando utilizá-los adequadamente na academia e na profissão futura. “Todas as estratégias a serem utilizadas precisam estar integradas às unidades de programação das diferentes disciplinas, de forma que se destaque sua presença, aplicação e transferência” (COLL *et al.*, 2003, p. 76).

O conhecimento de alguns métodos de ensino que estimulem a reflexão metacognitiva tem se mostrado útil para guiar o aluno desde o conhecimento reprodutivo de um procedimento até sua utilização estratégica em situações pertinentes. Ou seja, uma forma de trabalhar não supõe ao abandono de outras, mas indica que o uso de técnicas num processo de complementação é mais válido para o aluno, evidenciando um processo de crescimento. Segundo Coll *et al.* (2003, p. 76), “[...] ensinar estratégias gerais ‘livres de conteúdo’ ou ensinar estratégias específicas aderidas aos conteúdos das diversas matérias”, na prática não tem alcançado os resultados desejados.

A idéia de que cada disciplina está formada por um corpus de conhecimentos estanques, no qual habitam habilidades e estratégias específicas que, em nenhum caso, são compartilhadas por outras disciplinas próximas ou distantes, mostrou-se como uma via igualmente estéril. [...], existe um bom número de procedimentos – denominados interdisciplinares – que possuem regras gerais de elaboração comuns a diferentes disciplinas, sem ignorar que sua concretização última emprega conhecimento conceitual e procedimento específico. Todos os mapas de conceitos, os diagramas de fluxo e os esquemas de chaves têm características comuns que os identificam, e características singulares, próprias de cada matéria, que os distinguem [...] (COLL *et al.*, 2003, p.77-78).

Diante disto, somente um ensino que estimule a supervisão reflexiva, consciente e metacognitiva da utilização que os alunos fazem de seus conhecimentos e, em especial, de seus conhecimentos de procedimentos, é que pode garantir a transferência e a fixação da aprendizagem. Além disso, levam vantagem as tentativas de integração das estratégias nos

projetos de curso que nascem no próprio departamento e são socializados entre os seus docentes. Cabe ao professor, como guia que proporciona modelos, tornar explícita a tomada de decisões no momento em que se defronta com uma tarefa a ser executada ou com um problema a ser resolvido. Todavia, a partir do momento em que os alunos colocam a mão na massa, ou seja, iniciam o processo de experimentação para o cumprimento da tarefa ou para a resolução do problema proposto pelo docente, cabe a este, através do “diálogo, da negociação sobre a natureza, os procedimentos, as condições nas quais se torna útil e aquelas em que não se mostra eficaz” (COLL *et al.*, 2003, p. 79) ir transferindo responsabilidades a seus alunos.

Essa metodologia didática (de maior para menor assistência), aplicada reiteradas vezes em novas tarefas e na solução de problemas cada vez mais complexos, em uma análise posterior dos acertos e dos erros cometidos, vai permitir que esses “alunos adquiram, pouco a pouco, uma maior habilidade para regular as decisões que fazem parte de seu pleno domínio” (COLL *et al.*, 2003, p. 79) e, a médio e/ou longo prazos sejam capazes de utilizar essas estratégias de maneira autônoma e apropriada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores universitários do Curso de Administração de Empresas da Univille/SC, e analisar as contribuições dessas estratégias para a aprendizagem dos seus alunos.

A preocupação em atender às expectativas institucionais e dos alunos e, ao mesmo tempo, buscar novas formas de fazer uma aula universitária, por vezes afeta o trabalho do próprio professor e coloca em xeque o processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer do trabalho pôde-se notar a resistência de muitos professores ao serem questionados sobre a importância de se perceber como o aluno constrói o seu aprendizado levando-se em consideração as ferramentas, aqui chamadas de estratégias de ensino e aprendizagem, utilizadas. Percebeu-se que grande parte dos professores acredita ser importante a participação do aluno no planejamento das aulas, planejamento este que deve seguir os objetivos propostos pela disciplina. Quanto às estratégias, as mais apontadas pelos mesmos foram: exposição oral, debates, estudos de caso e ensino com pesquisa. Notou-se que os recursos utilizados para efetivação destas estratégias não se mostraram tão inovadores. Na opinião dos alunos, muitos de seus professores não utilizam os recursos disponibilizados pela Instituição. Tem-se a consciência de como se dá este aprendizado através da utilização das estratégias, têm-se os recursos disponíveis, mas ainda falta o querer fazer diferente.

A literatura na área do processo de ensino e de aprendizagem indica a importância de se criar um clima em sala de aula, no qual os alunos se sintam aceitos, a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades relevantes sejam percebidos como metas fundamentais, e de maneira que a auto-estima não seja ameaçada e, como consequência de tudo isso, os alunos não se sintam obrigados a estudar.

Procedimentos como esses permitem uma série de mudanças no processo ensino-aprendizagem; mas não podemos esquecer que os professores têm um papel fundamental nesta mudança. Largar o velho quadro negro e deixar as suas anotações já amareladas em casa implica em uma mudança de postura que muitos não teriam interesse em assumir.

No entanto, ao se dispor a exercer o trabalho de professor, subentende-se que assim como ensinar sobre mudanças no trabalho, também o professor deve se portar como modelo deste profissional da atualidade. O extraordinário avanço tecnológico exige uma nova postura frente ao ensino. Sendo assim, é necessário que o professor também renove a sua prática para

poder acompanhar as mudanças que ocorrem rapidamente e, então, atuar como mediador, não apenas transmissor de conhecimentos, introduzindo diferentes recursos na sua prática diária.

A necessidade da variação de estratégias como tentativa de manter a motivação dos estudantes no decorrer do processo, bem como considerar as peculiaridades, são elementos aos quais o professor deve estar atento.

Nesta perspectiva, a presente investigação almeja contribuir com melhorias da ação docente, através da busca de novas estratégias de ensino, que ultrapassem o repasse de conhecimentos e despertem para a descoberta de novos modos de ensinar bem, o que ajudará a alicerçar uma nova educação. Pensar em ações efetivas que tornem um estudante bem-sucedido e responsável pela sua própria aprendizagem fará com que melhore o seu desempenho acadêmico, e, acima de tudo, possibilitará a estes estudantes, ao concluírem seus estudos, integrar plenamente o mercado de trabalho.

Sabe-se da dificuldade desta busca, mas ao acreditar que o professor possa repensar suas práticas pedagógicas, considerando cada vez mais o aluno como parte integrante e vital deste processo, possibilita um novo olhar sobre o trabalho do professor. Acreditar que uma aula diferente possa trazer muitas contribuições ao aluno pode ser o início desta busca.

Como contribuição da utilização das estratégias de ensino, fica evidenciado que o aluno se sente mais seguro na aplicabilidade do conhecimento adquirido quando este foi trabalhado de maneira mais criativa e dinâmica. A idéia de aprender fazendo, e construir algo significativo, motiva e desperta o interesse do aluno. Não menos importante, outros conceitos como o trabalho em equipe, a autonomia, a confiança, o aporte para a tomada de decisões também permeiam esta contribuição.

Saber dimensionar e articular essas estratégias não é simples, porque não existem técnicas apropriadas. Estas estratégias são recriadas pelo professor a partir da sua compreensão sobre a aprendizagem do aluno e da clareza de seus princípios.

Assim, uma mesma estratégia pode não alcançar os mesmos objetivos com alunos/turmas diferentes. Quando o docente utiliza-se de variadas formas de execução do seu planejamento pedagógico, permite o desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas no grupo, já que pode atender a diferentes capacidades a cada momento, além de desenvolver no aluno a capacidade de adequar-se a diferentes situações. Entendeu-se aqui, que o professor que repensa a sua ação docente promove a busca do conhecimento de maneira mais efetiva e eficaz.

É com a idéia de repensar as práticas utilizadas que também se propôs como objetivo deste estudo contribuir na elaboração de uma proposta de formação continuada. Sabe-se que a

adesão dos docentes para discussões deste cunho ainda se mostra acanhada. Mas, vale lembrar que a universidade tem um papel de extrema importância para a sociedade e, como muitos afirmam, para a formação de uma cidadania democrática. Ou seja, é papel da universidade trabalhar para formar profissionais com capacidade de se apropriar do conhecimento, e transformá-lo colocando-se a serviço do bem comum, o que deverá ser feito, sempre, da melhor maneira possível. E não temos como negar a participação, o envolvimento e a contribuição do professor neste processo.

Assim sendo, repensar o processo de ensino e aprendizagem com foco na educação do **futuro** exige mais, requer um esforço transdisciplinar que seja capaz de rejuntar ciências e humanidades e romper com a oposição entre natureza e cultura. Em sendo uma proposta, não se trata evidentemente de um credo a ser cumprido acriticamente, mas um desafio cognitivo a todos os pensadores empenhados em repensar os rumos que as instituições educacionais terão de assumir se não quiserem sucumbir à inércia da fragmentação e da excessiva disciplinarização. Essa postura, por outro lado, vai tornar possível a mobilização de frentes de luta e de formas concretas de ação que detenham a clausura e o enquistamento do conhecimento, que estão atingindo o ensino em todos os seus níveis (MORIN, 2007). Assumir a educação do futuro é garantir às futuras gerações um mundo mais sustentável, mais solidário, mais consciente, democrático e sábio.

Finalmente, podemos dizer que não “descobrimos a roda”, mas sim, que falamos sobre algo que ainda será falado e discutido por muito tempo e por muitas gerações. Entretanto, é por acreditar que a educação é a principal política para se mudar o país que fica a certeza de que esse é um tema que merece ser rediscutido, estudado e nunca remediado. É com a visão de um futuro melhor que se propõe acreditar ainda mais na educação.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 ed. Joinville, SC: Univille, 2004. <sup>(2003)</sup>
- AYRES, A. T. **Prática pedagógica competente:** ampliando os saberes do professor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAMBERGUER, R. **Como incentivar o hábito de leitura.** 7 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979. <sup>(1977)</sup>
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1992.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e os métodos. Trad. João Maria Alvarez, Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.
- CAGNETI, S. S.; ZOTZ, W. **Livro que te quero livre.** Rio de Janeiro: Nôrdica, 1986.
- CALDEIRA, E.; MOSQUERA, J. M. Intersubjetividade e as Raízes da Lógica em Vygotsky e Piaget. *In: Revista. CAESURA*, nº 8 jan/jun 1996.
- CASTRO, A. D. CARVALHO, A. M. P. (org). **Ensinar a ensinar - Didática para a Escola Fundamental e Média.** São Paulo: Pioneira, 2001.
- CASTANHO, M. E. Pesquisa em Pedagogia Universitária. *In: Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária.* CUNHA, M. I. (org.). Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- COLL, C.. *Et al.* **Psicologia da aprendizagem no ensino médio.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CHIZZOTTI, A.. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.
- DEMO, P.. **Aprendizagem no Brasil:** ainda muito por fazer. Porto alegre: Mediação, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. <sup>(1981)</sup>
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas; 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MEC. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Secundária**. 1989.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2007.
- PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- PERRENOUD, P.; THURLER, M. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1982.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2002. <sup>(2001)</sup>
- \_\_\_\_\_. **Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo**. Tradução Antonio Feltrin. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- RAUEN, F. J. **Roteiros de Pesquisa**. Rio do Sul – SC: Nova Era, 2006.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed., rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.
- SELMES, I. **La mejora de las habilidades para el estudio**. Barcelona: Paidós/Mex., 1988;
- STACCIARINI, J. M. R.; ESPERIDIÃO, E. **Repensando estratégias de ensino no processo de aprendizagem**. Rev. latinoam. Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 7, n. 5, p. 59-66, dezembro 1999.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa/naturalista**: problemas epidemiológicos. Educação e Seleção. N. 7, jan/jun. 1983.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia dialética em sala de aula**. R. Educação, Brasília, v.21, n.83, p.28-55, abr./jun. 1992

VEGINI, V. **Subsídios para o plano de desenvolvimento institucional da Univille**. Joinville: Univille, 2004.

VYGOTSKY, L. **A formação da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

---

**Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

*Obs.: a data que está sobreescrita refere-se ao ano da primeira edição.*

## **REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS**

BACH. Disponível em: <<http://www.opensador.info>>, acesso em: 10 nov. 2007.

GIBRAN. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/gibran.htm>> Acesso em: 06 jan. 2008.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Título do Projeto:** Estratégias de Ensino utilizadas pelos professores do Curso de Administração de Empresas da Univille: Influências e contribuições na aprendizagem dos alunos.

**Pesquisador Responsável:** Rosane Bonessi Dias

**Telefone para contato:** (47) 3801-0416/ (47) 9609 9393

Esta pesquisa tem por objetivo reconhecer as estratégias diversificadas e inovadoras no ensino dos conteúdos disciplinares do Ensino Superior, como possibilidade de avanço nas ações de ensinar e de aprender. Todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais, de forma que a identidade dos sujeitos será preservada. Os relatos descritos através das respostas às perguntas abertas serão identificadas por códigos, preservando, portanto, a sua identificação.

Ao participar desta investigação o professor terá como benefício a discussão e o detalhamento da construção da trajetória docente.

- Nome do Pesquisador: Rosane Bonessi
- Nome do Orientador: Elisabeth Caldeira Villela

#### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO

Concordo em participar do presente estudo. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Nome: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

### QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

#### PERFIL DOS PROFESSORES

**Professor (a):** \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

#### Formação Acadêmica

Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

( ) Especialização: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

( ) Mestrado: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

( ) Doutorado: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Quanto tempo atua nesta Universidade? \_\_\_\_\_

Professor Titular ( ) Professor Substituto ( )

Curso(s) em que ministra aulas:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Disciplina(s) ministrada(s):

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**QUESTÕES:**

**1) Há autores que afirmam que a prática do professor é influenciada pelas suas experiências enquanto aluno. Você acha:**

- Que isto não acontece, o trabalho é desenvolvido apenas pelos objetivos da disciplina
- Isto é possível remotamente, pois precisamos nos atualizar constantemente
- Isto é possível e precisamos estar atentos para que não cometamos erros de nossos antigos mestres
- Acontece e é muito normal em nossa atividade profissional

**2) Para que o aprendizado ocorra efetivamente para o aluno é necessário que seja exposta à prática em sua área de estudo. Você acredita que:**

- Nem sempre é necessária a prática, muitas vezes a teoria por si só é suficiente para o aprendizado
- O professor é quem deve saber o momento de inserir a prática em suas aulas, já que percebe quando o aluno está apto para esta situação
- O aluno deve ter acesso à prática desde o início do curso, a fim de fundamentar suas teorias e reorganizar seu conhecimento constante e reflexivamente
- O aluno precisa ser exposto à prática somente no final do curso, quando já tem a teoria bem fundamentada

**3) COLL(2003) destaca que existem quatro metas relacionadas aos objetivos educacionais e que estariam ligadas a um determinado uso estratégico dos procedimentos conhecidos do estudante, enumere de acordo com o uso estratégico mais utilizado em sala de aula:**

- O uso estratégico reprodutivo, quando se procura um conhecimento idêntico ao original
- O uso estratégico elaborativo, quando o conhecimento decorre da elaboração pessoal feita a partir do que foi informado
- O uso estratégico organizativo acontece quando o estudante alcança um conhecimento resultante de sua reorganização pessoal da informação inicial
- O uso estratégico epistemológico, que envolve a construção singular e indissociável que implique ampliações ou inovações relacionadas ao original

**4) Você considera que a participação dos professores na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Instituição de Ensino torna possível maior troca entre os profissionais e possibilita um uso de estratégias integradas e que isto propiciaria um melhor aprendizado? Por quê?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**5) Você acredita na possibilidade de participação dos alunos no planejamento das aulas? De que forma isso poderia acontecer?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**6) Dentre as estratégias listadas abaixo, assinale quatro estratégias que você mais utiliza no cotidiano de suas aulas.**

- Exposição Oral
- Debate
- Perguntas e respostas
- Estudo de Caso
- Ensino com pesquisa
- Seminário
- Brainstorming
- Estudo de texto
- Mapa conceitual
- Fórum
- Oficina
- Portfólio

**7) Quais recursos didáticos você mais utiliza?**

- Quadro negro
- Cartazes, fotografias, slides, mapas, pinturas, gráficos, transparências
- Filmes, músicas, vídeos,
- PowerPoint, CD-ROM, datashow
- Internet
- Correio eletrônico, Chat ou bate-papo
- Outros \_\_\_\_\_

**8) Você acha necessário utilizar estratégias diferenciadas no ensino superior:**

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Somente quando os conteúdos exigirem
- Quando há desgaste por parte dos alunos

**9) Quando você utiliza e ou planeja uma estratégia, acha necessário que ela seja elaborada:**

- De acordo com os objetivos da disciplina
- De acordo com os alunos em questão
- Integrando com estratégias de outras disciplinas
- Variar de acordo com a necessidade imediata da classe

**10) Para você, as estratégias de ensino devem:**

- Atender as necessidades básicas do estudante
- Atender a necessidade do professor em relação ao conteúdo a ser trabalhado
- Relacionar-se com outras disciplinas, havendo trocas de experiências entre professores e alunos
- Serem sempre diversificadas, sendo a aula um momento de intensa mudança
- Variarem periodicamente, motivando o aluno e adaptando-se às necessidades do grupo

**11) Enquanto professor, você acredita que o uso de apenas uma estratégia é suficiente para o aprendizado do aluno?**

- ( ) Sim, apenas uma é suficiente
  - ( ) Não, o uso de uma estratégia não pressupõe o abandono de outras
  - ( ) Algumas vezes é preciso duas ou mais estratégias para que alcancemos os objetivos

**12) Você acha importante a participação do aluno na escolha de estratégias de ensino:**

- ( ) Não, essa é uma tarefa que cabe aos professores
  - ( ) Sim, é preciso que o aluno sinta-se responsável pelo seu aprendizado
  - ( ) Os alunos não demonstram interesse em auxiliar no planejamento
  - ( ) O planejamento da instituição não dá espaço para esta participação dos alunos

13) O que você considera importante quando planeja suas ações e estratégias? Por quê?

Com que freqüência você utiliza métodos e recursos diferenciados em sua prática.

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

### QUESTÕES:

**1) Você participa do planejamento (ou sugere) e da escolha das estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas em sala de aula?**

- ( ) Sim, podemos participar ativamente do planejamento e da escolha das estratégias de ensino-aprendizagem
- ( ) Não, o professor é o responsável pela planejamento e escolha das estratégias de ensino-aprendizagem
- ( ) Em algumas circunstâncias é possível a participação do aluno na escolha e organização de conteúdos e estratégias

**2) Você acredita ser importante a participação do aluno no planejamento das atividades desenvolvidas no processo de ensino?**

- ( ) Sim, também precisamos ser responsáveis pelo nosso aprendizado, não nos cabendo somente a execução
- ( ) Não, é papel do professor planejar e executar as atividades, os alunos devem apenas realizar o que é solicitado
- ( ) É importante que possamos opinar e sugerir sobre os meios em que aprendemos e as estratégias que nos estão sendo benéficas, mas isto pode ocorrer esporadicamente ou quando algo não nos agrada

**3) Os professores de disciplinas variadas integram seus métodos e estratégias de ensino?**

- ( ) Não consigo observar esta ação entre meus professores
- ( ) Sim, conseguimos desenvolver melhor nossas disciplinas pela integração dos professores e suas estratégias no processo de ensino-aprendizagem
- ( ) Algumas vezes percebemos essa integração entre os professores e quando acontece é muito importante para nosso aprendizado
- ( ) Algumas vezes percebemos essa integração entre os professores, mas nem sempre traz resultados positivos para nosso aprendizado

**4) Enumere por ordem de uso estratégico mais utilizados por seus professores em suas atividades de sala de aula:**

- ( ) O uso estratégico reproduutivo, quando o professor procura desenvolver um conhecimento idêntico ao original
- ( ) O uso estratégico elaborativo, quando o conhecimento decorre da elaboração pessoal feita a partir do que lhe foi informado
- ( ) O uso estratégico organizativo acontece quando você alcança um conhecimento resultante de sua reorganização pessoal da informação inicial
- ( ) O uso estratégico epistemológico, que envolve a construção singular e indissociável que implique ampliações ou inovações relacionadas ao original

**5) Quais as quatro estratégias de ensino mais utilizadas por seus professores no cotidiano escolar?**

- ( ) Exposição Oral
- ( ) Debate
- ( ) Perguntas e respostas
- ( ) Estudo de Caso
- ( ) Ensino com pesquisa
- ( ) Seminário
- ( ) Brainstorming
- ( ) Estudo de texto
- ( ) Mapa conceitual
- ( ) Fórum
- ( ) Oficina
- ( ) Portfólio

**6) Quais recursos didáticos seu professor mais utiliza?**

- ( ) Quadro negro
- ( ) Cartazes, fotografias, slides, mapas, pinturas, gráficos, transparências
- ( ) Filmes, músicas, vídeos,
- ( ) PowerPoint, CD-ROM, datashow
- ( ) Internet
- ( ) Correio eletrônico, Chat ou bate-papo
- ( ) Outros \_\_\_\_\_

**7) Você percebe que seus professores procuram manter sua motivação enquanto estudante através da diversificação de métodos e estratégias de ensino?**

- Sim, procuram diversificar as atividades constantemente
- Às vezes procuram inovar sua prática
- Raramente, mudam as estratégias apenas quando não conseguem manter a disciplina e a concentração dos alunos
- Não diversificam sua ação enquanto professores

**8) Vocês enquanto alunos estão ligados à prática relativa ao seu curso durante o processo de aprendizagem:**

- Sim, desde o início do curso
- Às vezes, quando o professor acha necessário
- Somente nos últimos semestres do curso

**9) Você acha que é preciso modificar algo na prática de seus professores? O quê? Por quê?**

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE D – QUADRO DE ANÁLISE - ENTREVISTA DOS PROFESSORES

Categoria 1: Planejamento das atividades de ensino		
Pergunta 1 – Ao elaborar uma estratégia o que você leva em consideração?		
Unidades de Registro	Freq.	Unidades de Conteúdo
Conteúdo da disciplina	8	<p>(3) O conteúdo a ser apresentado. (Professor 3)</p> <p>(1) O conteúdo de acordo com a atualidade de mercado de atuação do curso. (Professor 2)</p> <p>(2) Os programas de ensino repassados pela Instituição. (Professor 6)</p> <p>(2) Aplicação do conteúdo com a realidade do curso e dos próprios alunos. (Professor 4)</p>
Tempo de aplicação	6	<p>(5) O tempo disponível para a aplicação. (Professor 1)</p> <p>(1) Nem sempre temos um tempo adequado para colocar em prática uma estratégia diferente. (Professor 5)</p>
Maturidade do público	6	<p>(2) As experiências que os alunos trazem da sua vida pessoal e principalmente profissional. (Professor 8)</p> <p>(3) O nível de maturidade da turma. (Professor 7)</p> <p>(1) A familiaridade e disposição da turma em relação à estratégia. (Professor 9)</p>
Oportunidade de aliar teoria e prática	5	<p>(2) Teoria aliada à prática. (Professor 4)</p> <p>(2) Consistência na execução da prática aliada à teoria. (Professor 5)</p> <p>(1) A possibilidade de haver concomitância entre teoria e prática aliado ao objetivo da disciplina. (Professor 10)</p>

Categoria 2: Utilização das estratégias e dos recursos didáticos		
Pergunta 2 - Você julga inovadoras as estratégias que você utiliza? Quais?		
Unidades de Registro	Freq.	Unidades de Conteúdo
Sim	6	<p>(2)Através da construção de projetos que podem ser praticados na vida profissional. (Professor 2)</p> <p>(1) Trazendo o dia-a-dia do mercado com notícias e textos que geram reflexão. (Professor 3)</p> <p>(1) Procuro trabalhar com ferramentas atuais e de uso comum entre os alunos: internet, blogs, fotologs. (Professor 5)</p> <p>(1)Ferramentas EAD. (Professor 1)</p> <p>(1)Desafiando os alunos a ter um novo olhar crítico sobre determinada situação. (Professor 10)</p>
Em parte	3	<p>(1)Dinâmicas específicas para conhecimentos específicos. ( Professor 6)</p> <p>(2)Apesar de estratégias que empreguem recursos como datashow, discussões on-line, workshops não serem largamente utilizadas pela maioria dos docentes, não podem mais ser vistas como inovadoras, pois já estão disponíveis há algum tempo e são apenas subutilizadas. (Professor 8)</p>
Não	1	(1)Utilizo as estratégias já vivenciadas pela pedagogia. (Professor 9)

<p>Categoria 3: Contribuições no processo de ensino e aprendizagem</p> <p>Pergunta - Você acredita que a utilização de estratégias diferenciadas contribuem de maneira significativa para o aprendizado dos alunos?</p> <p>De que maneira uma estratégia de ensino pode influenciar no aprendizado do aluno?</p>		
Unidades de Registro	Freq.	Unidades de Conteúdo
Despertar o interesse do aluno	5	<p>(1)A estratégia de ensino é o que definirá o interesse do aluno pela aula. (Professor 2)</p> <p>(1)Contribuem para manter a atenção do aluno. (Professor 5)</p> <p>(1)Estratégias diferenciadas despertam maior interesse dos alunos, uma vez que os estímulos vêm por meio de vários canais de percepção. (Professor 6)</p> <p>(1)A idéia do lúdico sempre desperta interesse na execução de uma estratégia. (Professor 9)</p> <p>(1)Se o professor utilizar estratégias diferenciadas possibilitará atender um maior número de alunos, visto que cada aluno aprende de uma maneira própria. (Professor 7)</p>
Fixar teoria	5	<p>(1)Estratégias diferenciadas abrem espaço para novas possibilidades de abordagem do conteúdo. (Professor 10)</p> <p>(1)Incorporar o conhecimento teórico ao prático. (Professor 1)</p> <p>(2)A possibilidade de fixar a teoria. (Professor 3)</p> <p>(1)Fortalecer os conhecimentos adquiridos. (Professor 4)</p>

Permitir interação (aluno e professor/ aluno e aluno)	7	<p>(2)Estratégias diferenciadas evitam a monotonia de uma aula oralizada e expositiva. (Professor 1)</p> <p>(1)Os alunos têm a possibilidade de expor as suas experiências. (Professor 3)</p> <p>(1)As estratégias permitem a discussão entre os alunos sobre os temas expostos em sala de aula. (Professor 2)</p> <p>(3)Quando há interação os alunos se sentem dispostos a participar e apresentar as suas dificuldades com relação ao conteúdo trabalhado. (Professor 4)</p>
-------------------------------------------------------	---	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## APÊNDICE E – QUADRO DE ANÁLISE - ENTREVISTA DOS ALUNOS

Categoria 1: Planejamento das atividades de ensino		
Pergunta 1 – De que forma você acredita que os professores poderiam planejar a utilização das estratégias		
Unidades de Registro	Freq.	Unidades de Conteúdo
Aulas dinâmicas	10	<p>(1)Dinâmicas de grupo, buscando entretenimento. (Aluno 4)</p> <p>(3)Desafiar os alunos. (Aluno 5)</p> <p>(1)Estar em sintonia com o grupo. (Aluno 6)</p> <p>(1)Aulas com oportunidade de prática se tornam menos cansativas. (Aluno 7)</p> <p>(1)Organizando visitas técnicas realmente interessantes e não para matar tempo e cumprir calendário. (Aluno 1)</p> <p>(1)Dando aulas diferentes, com outros recursos além do power point. (Aluno 3)</p> <p>(1)Se utilizando do lúdico, mesmo estando numa universidade acredito ser possível. (Aluno 2)</p> <p>(1)Treinamentos ao ar livre como as empresas fazem. (Aluno 4)</p>
Flexibilidade	10	<p>(2)Aceitar sugestões dos alunos.(Aluno 1)</p> <p>(3)Ouvindo os alunos. (Aluno 9)</p> <p>(2)O professor deve manter um ambiente descontraído, porém controlado, ou seja, é aquele que sabe brincar, mas sabe a hora de falar sério. (Aluno 10)</p>

		(1)Discutindo o planejamento das aulas com a turma. (Aluno 12)  (2)Se colocar no lugar do aluno e propor algo realmente criativo após um dia estressante de trabalho. (Aluno 14)
Utilização de recursos	9	(3)Utilizando as ferramentas de informática disponíveis na Universidade. (Aluno 15)  (6)As universidades hoje têm recursos para tornar as aulas melhores, porém alguns professores ainda resistem em utilizá-los. (Aluno 11)
Buscando temas atuais	8	(4)Novidades da área de estudo são cativantes. (Aluno 2)  (2)Utilização de conteúdos que mostram casos de sucesso. (Aluno 13)  (2)Trazendo ou indicando periódicos interessantes da área. (Aluno 8)

Categoria 2: Utilização das estratégias e dos recursos didáticos		
Pergunta 2 - Como você avalia as estratégias de ensino utilizada pelos seus professores?		
Unidades de Registro	Freq.	Unidades de Conteúdo
Não atendem as expectativas dos alunos	10	(2)A aula em que o professor utiliza uma estratégia que não traz o assunto discutido para a atualidade não tem validade. (Aluno 2)  (1)Apesar dos professores terem qualificação, alguns não possuem uma didática estimulante, dificultando a aprendizagem e o convívio interpessoal. (Aluno 4)

		(1)Os métodos e as estratégias de ensino poderiam ser mais claros e objetivos. (Aluno 7)  (6)Os professores são bons e inteligentes, mas não possuem didática para passar o que sabem. (Aluno 9)
Dinâmicas e/ou motivadoras	3	(1)A maioria é boa, são dinâmicas e não deixam o aluno cansado.(Aluno 1)  (2)Gosto das aulas dinâmicas em que o professor interage conosco e dá um jeito de manter a nossa atenção na matéria. (Aluno 6)

Categoria 3: Contribuições no processo de ensino e aprendizagem

Pergunta – De que maneira as estratégias de ensino contribuem para o seu aprendizado?

Unidades de Registro	Freq.	Unidades de Conteúdo
Aplicabilidade do conhecimento	10	(3)As aulas que são dinâmicas e desafiadoras promovem e desenvolvem o raciocínio do aluno. (Aluno 11)  (3)Contribuem para a tomada de decisão na vida profissional e pessoal. (Aluno 13)  (2)O lidar com situações desafiadoras desenvolve o espírito de trabalho em equipe, e a percepção de sermos mais produtivos e competentes no que fazemos. (Aluno 2)  (2)Através das estratégias utilizadas em aula passamos a ter mais confiança e mais responsabilidade com a nossa profissão. (Aluno 8)

Despertam o interesse pelo conteúdo	7	<p>(4)Quando as estratégias são variadas, entendemos melhor o que o professor quer nos passar. As aulas com dinâmicas são muito mais produtivas e fazem com que todos participem. (Aluno 6)</p> <p>(3)Quando as aulas são realizadas com estratégias dinâmicas, com atividades que impulsionam a criatividade do aluno, a matéria acaba sendo absorvida com mais facilidade. (Aluno 5)</p>
Permitem relação entre teoria e prática	10	<p>(4)A inclusão das teorias em exemplos práticos possibilitam o aprendizado. Aluno 3)</p> <p>(2)Teoria e prática devem falar a mesma linguagem. (Aluno 1)</p> <p>(3)Não adianta ter tanta teoria, se lá na empresa a prática é diferente. (Aluno 7)</p> <p>(1)O professor deve articular com muita propriedade a teoria e a prática, dessa maneira motivando os alunos a buscarem sempre mais. (Aluno 9)</p>

**APÊNDICE F – ESTRATÉGIAS DE ENSINO ADOTADAS PELO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DA UNIVALI**

ESTRATÉGIAS DE ENSINO	DISCIPLINAS							
	Seminário de Estudos em Administração	Comunicação organizacional	Direito para administração	Avaliação financeira do investimento	Gestão de custos	Modelos organizacionais contemporâneos	Contabilidade gerencial	Administração de materiais
Exposição oral	X		X	X	X	X	X	X
Debate	X	X	X	X			X	
Perguntas e respostas			X					
Estudo de caso	X		X	X			X	
Ensino com pesquisa		X	X				X	
Seminário	X	X						
Brainstorming								
Estudo de texto	X	X	X		X	X		X
Mapa conceitual						X	X	
Fórum		X						
Oficina								
Portfólio								
Trabalho em grupo		X				X		
Simulação da realidade		X	X		X	X		
Dinâmica de grupo								
Aula de campo								X
Exercícios				X	X		X	

ESTRATÉGIAS DE ENSINO	DISCIPLINAS							
	Administração de Recursos Humanos	Empreendedorismo	Estágio	Mercado de capitais	Administração de Sistemas de Informação	Seminários Avançados em Administração	Estágio Extra Classe	Logística
Exposição oral	X	X	X	X	X	X		X
Debate		X						
Perguntas e respostas			X					X
Estudo de caso	X			X				
Ensino com pesquisa			X		X		X	
Seminário				X		X		
Brainstorming								
Estudo de texto		X		X		X		X
Mapa conceitual								
Fórum				X				
Oficina								
Portfólio								
Trabalho em grupo	X			X		X		
Simulação da realidade								
Dinâmica de grupo	X							X
Aula de campo						X	X	
Exercícios				X				