

O MÉTODO ATIVO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: EXPERIÊNCIAS QUE IMPRIMEM NOVAS MARCAS NO ATO DE ENSINAR E APRENDER

Viviane Aparecida Bagio¹

Recebido em: 02/03/2019

Aceito em: 18/03/2020

RESUMO

O relato de experiência didático-pedagógica proposto descreve práticas desenvolvidas com alunos de cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR (UEPG), no ano de 2019, no ensino da disciplina de Didática. Tendo como fio condutor a compreensão de que por meio do método ativo do processo de ensino-aprendizagem é possível potencializar a formação inicial dos licenciandos, as práticas pedagógicas aqui relatadas foram planejadas didaticamente com o intuito de promover o caráter de inovação na relação conteúdo-forma, principalmente sobre situações didáticas que poderiam ser tratadas de modo linear e/ou tradicional, ainda tão presentes no meio universitário, por meio do método expositivo. Neste contexto, ao ensinar Didática aos licenciandos, as práticas aqui relatadas expressam o desafio de se imprimir a marca do ensino enquanto uma prática de relações em sala de aula, por meio de múltiplos espaços colaborativos, de práticas diferenciadas e do diálogo entre os seus sujeitos, permitindo a compreensão do que se ensina e também dos diferentes modos de como se ensina.

Palavras-chave: Docência universitária. Método ativo. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The proposed didactic-pedagogical experience report describes practices developed with undergraduate students at the State University of Ponta Grossa-PR (UEPG), in 2019, in the teaching of Didactics. Bearing in mind the understanding that, through the active method of the teaching-learning process, it is possible to enhance the initial training of undergraduate students, the pedagogical practices reported here were didactically planned with the aim of promoting the character of innovation in the content-form relationship, mainly about didactic situations that could be treated in a linear and/or traditional way, still so present in the university environment, through the expository method. In this context, when teaching Didactics to undergraduates, the practices reported here express the challenge of printing the teaching mark as a practice of relationships in the classroom, through multiple collaborative spaces, differentiated practices and dialogue between its subjects, allowing the understanding of what is taught and also the different ways of teaching.

Keywords: University teaching. Active method. Pedagogical practice.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Educação em Ciências e em Matemática. Licenciada em Pedagogia. Bacharela e licenciada em Matemática. Professora c oltados para o desenvolvimento da docência universitária do Programa DES (UEPG). vivibagio@gmail.com

MOTIVAÇÃO

A formação de professores, por ser um processo complexo e multifacetado, envolve a etapa inicial (viabilizada pelos cursos de Licenciatura, usualmente), como também contempla as experiências anteriores a ela, uma vez que os licenciandos, quando foram alunos em processo de escolarização na escolarização básica, carregam suas experiências decorrentes do processo de ensino-aprendizagem que vivenciaram. Some-se a isto, ainda, todas as vivências pessoais que foram adquirindo ao longo da carreira de estudos. Nesse sentido, o processo formativo, como nos ensina Imbernón (2011, p. 15), deve superar “uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma[r] na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação [...] para poder conviver com a mudança e a incerteza”.

É nesse sentido que objetivamos evidenciar possibilidades de práticas pedagógicas a partir da realização de estratégias convencionais e as emergentes, aqui compreendidas como as resultantes do contexto da realidade, a fim de potencializar as compreensões a respeito do método ativo no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, uma vez que a própria etimologia da palavra ensinar indica que todo processo de ensino deixa uma marca ou sinal, enquanto docentes do ensino superior, as marcas de nossos discentes poderão ser sentidas por outros alunos, sejam pela santificação (reproduzindo-as unilateralmente), subversão ou inspiração nelas.

Nóvoa (2017) defende que a formação de professores deve ser uma formação profissional, ou seja, para o exercício da profissão docente. Assim, no contexto atual cabe um viés crítico, o qual “ocorre de forma mais interativa, pautada na reflexão, no diálogo com seus pares e na ação” (BAGIO; BERGER; PEREIRA, 2018).

Tendo como referência a “formação como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência” (IMBERNÓN, 2011, p. 34), defendemos que ela deve estar estruturada sobre uma base de conhecimentos científicos, pedagógicos, culturais e contextuais, emergentes da crítica reflexiva (NÓVOA, 2017).

Para Dewey (2010, p.91), “Refletir é olhar para o que aconteceu a fim de extrair a rede de significados que constitui o principal material para um comportamento inteligente em experiências futuras – é o coração da organização intelectual e da mente disciplinada”. A reflexão está intrinsecamente associada à experiência, a qual é, inicialmente

[...] uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva [...] Onde há reflexão há incerteza. [...] todo o ato de pensar é investigação, é pesquisa e pesquisa pessoal, original da pessoa que faz, mesmo que todo o resto do mundo já conhece aquilo que ela procura descobrir”. (DEWEY, 1959, p. 153).

Desse modo, o conjunto de experiências, vivenciadas a partir dos diversos métodos de ensino (tradicional, intuitivo ou ativo), permitem a reflexão e a (res)significação sobre a ação docente possibilitando um aprender a sentir-se professor, nas palavras de Nóvoa (2017). A partir de Tassoni (2002, p. 2) ampliamos esse argumento, quando a autora destaca que “são as experiências vivenciadas com outras pessoas é que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do objeto internalizado”. Na próxima seção apresentamos reflexões teóricas que estruturaram as estratégias pedagógicas que serão retratadas posteriormente.

MÉTODO ATIVO: EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS PARA UMA APRENDIZAGEM DIFERENCIADA

Cada método de ensino (etimologicamente entendido como o caminho para determinado fim) articula consigo técnicas, estratégias e dinâmicas, termos nem sempre bem compreendidos no meio acadêmico. Por vezes, essas terminologias são confundidas. Anastasiou e Alves (2006) esclarecem que uma técnica de ensino diz respeito a um conjunto de processos, enquanto que uma dinâmica ao movimento de uma atividade. Uma estratégia, por sua vez, está relacionada a “arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos” (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 68-69). Na mesma perspectiva, Portilho (2011) pontua que a estratégia está articulada com uma decisão relacionada a uma decisão e encaminhamento específico à determinada situação, o que em nosso cotidiano docente, visa à aprendizagem pretendida. Assim, as estratégias pedagógicas são pensadas com a finalidade de facilitar a aprendizagem.

É comum, particularmente com a crescente popularização das metodologias ativas, que professores procurem pelas técnicas relacionadas à elas, como que “uma receita para aulas inovadoras”. Porém, por vezes, há o conhecimento ou o modo de fazer da técnica, mas ela não se torna estratégia relacionada a um objetivo específico de aprendizagem, e sim, a mera operacionalização. Desse modo, é necessário o conhecimento das técnicas de ensino associadas ao método ativo, mas com a clareza da objetividade, flexibilidade/adaptabilidade e coerência, elementos intrínsecos ao planejamento que estrutura o processo de ensino-aprendizagem. (FARIAS et al., 2011; ANASTASIOU; ALVES, 2006)

Os principais métodos de ensino trazidos pelos autores que se dedicam ao campo da Didática são: tradicional, intuitivo e ativo. A adoção por um ou outro método revela, uma concepção de educação, de aprendizagem e de função social do ensino. O tradicional possui ênfase no verbal, ou seja, no aluno ouvir o professor. No intuitivo, o aluno aprende a partir da intuição, observando a realização, o desenvolvimento de um processo. Por sua vez, no ativo, a aprendizagem decorre do fazer do aluno. A título de exemplo dos três métodos temos, respectivamente, uma aula expositiva ministrada pelo docente, uma demonstração (de uma fórmula ou prática) feita pelo professor e uma atividade de pesquisa em que os discentes utilizam seus conhecimentos (SANT’ANNA; MENEGOLLA, 2013; ALTHAUS; BAGIO; ZANON, 2018).

Draper (2014) apresenta uma imagem que descreve as diferentes aprendizagens, fundamentadas no Cone/Pirâmide da Aprendizagem. A figura 1 exprime aprendizagens ativas, visuais e auditivas, respectivamente relacionadas à processos de ensino-aprendizagem pautados nos métodos ativo, intuitivo e tradicional:

Figura 1: As diferentes aprendizagens decorrentes de atividades realizadas



Fonte: Adaptado pela autora de Draper (2014, p. 4).

Os métodos tradicional e ativo são os mais usuais no cotidiano universitário. Com relação à aprendizagem, Dewey (2010, p. 21) assinala que no primeiro, “significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à cabeça das gerações anteriores. Mais que isso, o que é ensinado é considerado como essencialmente estático”. Por sua vez, a aprendizagem ativa, ou, nas palavras de Romanowski (2012), denominada de interativa, está associada a experiência, no sentido de experienciar, experimentar, para além do sentido de repetir, pois, Dewey (1959, p. 152) é enfático ao afirmar que “Em seu aspecto ativo, a experiência é tentativa [...]. A simples atividade não constitui experiência. É dispersiva, centrífuga, dissipadora. A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança” de compreensão, de posicionamento, de conexão de ideias, etc.

Dewey destaca que não é a quantidade de experiências, mas a sua qualidade, no sentido imediato relacionado à ser (des)agradável e ainda, sua influência sobre as demais. Nesse sentido, “totalmente independente do desejo ou da intenção, toda experiência vive e se perpetua nas experiências que a sucedem. Portanto, o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências posteriores que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes” (DEWEY, 2010, p. 29).

O *continuum* experiencial evidenciado por Dewey permite que a educação, entendida como desenvolvimento, na e pela experiência, supere as rotinas sistemáticas e previsíveis do tradicional, na direção da criação, questionamento e pesquisa, enquanto processo de experimentação ativo. O princípio da continuidade da experiência está relacionado ao fato de que “toda experiência toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão” (DEWEY, 2010, p. 36).

É essa experiência ativa do discente, no processo de construção do conhecimento, que configura a epistemologia do método ativo. Assim, esse método impulsiona “autonomia dos estudantes, a originalidade, a criatividade, e desperta a curiosidade e a pesquisa; estímulo à tomada de decisão, criticidade” (ALTHAUS; BAGIO, 2017, p. 89).

O desenvolvimento do método ativo assenta-se na pedagogia diferenciada. O ensino diferenciado, para Heacox (2006) resulta da reflexão docente sobre as diferentes necessidades de aprendizagem e está associada à capacidade de alterar ritmos e níveis dessa, reconhecendo a diversidade de formas e estilos em que ela pode ocorrer. Mainardes (2007) pondera ainda, a necessidade da diferenciação dos processos de aprendizagem, a qual pode ocorrer a partir: dos conteúdos/apoio docente (nível de complexidade), tarefas/resultados (as quais não necessitam ser sempre idênticas a todos os alunos); uso de diferentes recursos didáticos; a partir da escolha dos próprios alunos, etc. Assim, esse processo relaciona-se não somente ao nível de compreensão do conteúdo, mas com as características sobre como essa aprendizagem ocorre, podendo ser definida então como o estabelecimento de diferentes vias a fim de promover a aprendizagem (GOMES, 2008).

A heterogeneidade em sala de aula é uma constante em todas as práticas e processos pedagógicos em diferentes níveis de ensino. No caso da docência universitária, trabalhar com o método ativo significa pensar nas interações entre os alunos e com os professores, por meio da ação de planejar aulas que busquem os objetivos da disciplina/curso, mas que valorizem, sobremaneira, os diferentes estilos de aprendizagem, ou seja, diversificando as estratégias utilizadas.

Cabe ressaltar ainda a diferenciação de espaços: utilizar o chão (para relatar/discutir uma prática ou ainda, desenvolver mapas conceituais) ou centrar a atenção em uma parede (que não a do quadro de giz), com alteração da rotina do contexto da aula. Nas imagens a seguir, ilustramos tais situações:

Figura 2: Uso de espaços diversificados no contexto da aula universitária



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Portilho (2011), apresenta uma categorização a respeito dos estilos de aprendizagem, ou seja, os modos como as pessoas gostam de aprender ou ainda, aprendem mais facilmente. Ela esclarece que há fatores que influenciam na aprendizagem (motivação, facilidades, potencialidades, dificuldades, ambiente, curiosidade, etc.), mas que de modo geral a aprendizagem deve ocorrer em etapas sucessivas: “o ideal é que a pessoa realize experiências enquanto aprende, que reflita sobre elas, que elabore hipóteses e aplique tudo o que aprendeu e qualquer outra situação” (PORTILHO, 2011, p. 100).

A explicação da autora vai ao encontro da Pirâmide da Aprendizagem elaborada por Edgar Dale, em 1969, conforme a Figura 1:

Figura 3: Pirâmide da aprendizagem



Fonte: Adaptado pela autora de Draper (2014, p. 3 apus DALE, 1969).

Assim como Portilho (2011), Gomes (2008, p.49) com fundamento em Alongo, Gallego e Honey (1994) sintetiza os quatro estilos de aprendizagem:

O aluno que possui um estilo activo de aprendizagem tem como principais características ser animador, improvisador, curioso, arriscado e espontâneo. Já o aluno que possui um estilo reflexivo é caracterizado por ser ponderado, consciente, receptivo, analítico e exaustivo. Por outro lado, o aluno cujo estilo de aprendizagem é o estilo teórico dispõe de características semelhantes às do aluno cujo estilo de aprendizagem é reflexivo, visto ser metódico, lógico, objectivo, crítico e estruturado. Em contrapartida, o aluno que possui o estilo pragmático, é experimentador, prático, directo, eficaz e realista.

Com aporte teórico na pedagogia diferenciada e no método ativo, predominantemente, entendemos que, a fim de valorizar os diferentes estilos de aprendizagem, são necessárias diferentes estratégias, planejadas de acordo com a especificidade do conhecimento que será trabalhado. Ratificamos que o docente deve tomar cuidado para não priorizar apenas um estilo, para não prejudicar o desenvolvimento de toda a classe.

Durante o trabalho com acadêmicos de diferentes cursos de graduação e em processos formativos de atualização e formação continuada, optamos por desenvolver diferentes estratégias para vivenciar o método ativo, como por exemplo, os diálogos sucessivos, mapa conceitual, painel integrado, GVGO, estudo de caso, estudo dirigido, etc. Porém, neste estudo, utilizamos como fundamento essas e outras técnicas convencionais de ensino ativo, descritas por exemplo em Coelho (1997), Anastasiou e Alves (2006); Althaus, Bagio e Zanon (2018), Camargo e Daros (2018) e Sant’Anna e Menegolla (2013) apresentamos, a seguir algumas estratégias desenvolvidas na prática pedagógica da autora.

NOVAS EXPERIÊNCIAS EM OUTRAS CONFIGURAÇÕES CONTEÚDO-FORMA E TEMPO-ESPAÇO


A relação conteúdo-forma articula, em linhas gerais, os conhecimentos científicos e pedagógico e consolidando a tríplice relação que constitui a Didática (conteúdo, metodologia e objetivos), uma vez que os objetivos intrinsecamente associados a ela. Libâneo (2002) elucida essa questão:

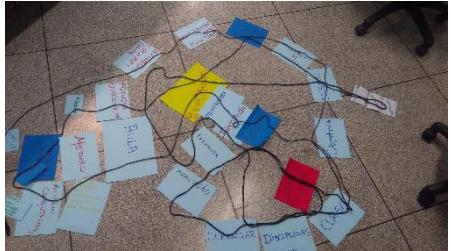




O conteúdo é o conjunto dos elementos, propriedades, características próprias de um objeto, de um processo, de um problema e que interagem entre si; a forma é a estrutura das relações internas e externas desse objeto, processo, ou seja, a forma revela o movimento próprio do conteúdo, as coisas e suas relações. [...] [mas] não se equivale ao método de ensino e muito menos ao método de investigação da matéria. (LIBÂNEO, 2012, p. 82-83, grifo do autor).

A partir do conteúdo, entendido como o conjunto de conhecimentos culturalmente estabelecidos, a forma que ele será estruturado no processo de ensino-aprendizagem pode estar fundamentada em qualquer método de ensino Porém Veiga (1989, p. 159) destaca que “conteúdos críticos desenvolvidos de forma autoritária prejudicam tanto quanto conteúdos acríticos ensinados de forma autoritária”, ou seja, é a forma que prejudica o modo como a aprendizagem ocorrerá.

A “forma”, entendida como sob o prisma do conhecimento pedagógico, uma vez que ela visa a facilitar a compreensão do conhecimento é o objeto de um duplo funil, descrito por Roldão (2017). A autora destaca que muitos compreendem que deve ser priorizado “mais saber pedagógico para os níveis iniciais, mais saber científico contudinal para os níveis mais avançados da escolaridade” (ROLDÃO, 2017, p. 1140). Concordamos com a autora ao afirmar que o saber pedagógico é imprescindível em qualquer nível de ensino. Desse modo, a forma interfere independentemente da etapa de ensino e, no caso da formação de professores, ela contribui para a aquisição de saberes experienciais. No Quadro a seguir, apresentamos algumas estratégias criadas para aulas fundamentadas no método ativo, exemplificando práticas que podem ser elaboradas a partir dos objetivos e conteúdos da disciplina/curso:

Quadro 1: Estratégias criadas para aulas fundamentadas no método ativo

Estratégia	Imagem ilustrativa	Descrição
Todos ao quadro em 3, 2, 1...		Em grupos, os alunos discutiram e elaboraram propostas de solução para situações apresentadas e quando a docente explanava “Todos ao quadro em 3, 2, 1...” um representante de cada dupla/grupo se dirigia ao quadro de giz para anotar a resposta do grupo, a qual era discutida conjuntamente na sequência.

Teia didática		<p>Inspirada na técnica de mapa conceitual, essa estratégia, idealizada pela professora Denise Zanon, visa a construção coletiva de uma rede de ideias, conectando conceitos e permitindo que os acadêmicos discutam temáticas estudadas.</p>
Nuvem de palavras		<p>Com apoio do site apedupulses.io e da técnica tempestade cerebral, a partir de uma questão proposta pela professora, os acadêmicos a respondiam com a maior quantidade de termos, conceitos ou exemplos que se recordavam para posterior discussão coletiva e sequência da aula.</p>
Jogo da memória: epistemologia do ensino		<p>Com inspiração no uso de jogos, em grupos os acadêmicos discutiram sobre a etimologia de palavras, bem como seu significado inicial, ponderando ideias, refletindo sobre conceitos e elaborando linhas de raciocínio.</p>
Kahoot manual		<p>Tendo como fundamento o aplicativo Kahoot® e o uso de jogos, essa estratégia utiliza de slides com questões e fichas coloridas, em que os acadêmicos respondiam a questões propostas, e na sequência um (ou mais) explicavam seu raciocínio na resolução das questões apresentadas.</p>
Pendurando conceitos		<p>Com inspiração no uso de jogos, em grupos os acadêmicos discutiram sobre os elementos estruturantes de uma aula, refletindo sobre o que cada elemento significa, ponderando ideias, elaborando linhas de raciocínio sobre tais elementos e a noção de plano de aula.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com imagens do próprio acervo

As estratégias criadas foram idealizadas a partir da relação conteúdo-forma e com fundamento no método ativo, não apenas para que os alunos participassem das aulas,

mas que experimentassem novas possibilidades metodológicas e também vivenciassem a coletividade. Pode-se observar a partir da vivência dessas situações que:

Práticas colaborativas e com espaço para o diálogo permitem a compreensão e análise crítica dos conceitos;

- Usar de espaços, mobilizações e práticas diversificadas possibilita que o acadêmico vivencie e posteriormente, crie práticas que o auxiliem no ato pedagógico;

- Os acadêmicos, a partir da vivência de possibilidades diferenciadas, sentem-se incentivados a futuramente, ao planejarem suas aulas, podem criar e inovar em sua ação docente. Exemplo dessa situação foi que, após a vivência dessas estratégias, em uma prática de docência alguns acadêmicos se sentiram motivados para colocar em ação o que foi experimentado, conforme a figura a seguir:

Figura 4: Acadêmicos vivenciando a “nuvem de palavras” e “todos ao quadro em 3, 2, 1...”



Fonte: Acervo da autora

Experimentar práticas de ensino diferenciadas e que não são a mera instrumentalização, superam apenas o caráter tecnicista. Feldman (2001, p. 111) explica que o enfoque instrumental não é tecnicista se ele for apoio na consecução dos objetivos sistematizados, porque amplia “nossa capacidade para uma prática mais consciente, racional e autônoma mediante processos significativos, assentados em uma recriação de possibilidades através da busca e da utilização prática de instrumentos didáticos”.

O exemplo apresentado na figura anterior não retrata uma forma única ou repetitiva de prática a ser realizada. Essa afirmação pode ser entendida a partir dos estudos sobre a experiência, realizados por Dewey (2010, p.74): “A sugestão do professor não é um molde para um resultado forjado, mas um ponto de partida para ser desenvolvido em um plano através de contribuições de contribuições a partir da experiência de todos os envolvidos no processo de aprendizagem”.

Aprendemos e sistematizamos práticas a partir de nossos estudos, mas também,

pelo exemplo. Romper com as práticas tradicionais é o primeiro exemplo de que a aprendizagem ativa com a participação interativa é possível. Adequar o método ativo às diferentes realidades possibilita que o(s) acadêmico(s) desenvolvam sua criatividade e inovem em sua prática profissional, aprimorando as dimensões técnica, política e, sobretudo, humana.

PALAVRAS FINAIS

Superar o método tradicional é ultrapassar a noção de que professores seriam apenas repassadores de conhecimentos. Contrariando essa noção, fundamentados no método ativo, revelam-se “investigadores atentos às peculiaridades individuais e socioculturais dos alunos e sensíveis às situações imprevisíveis do ensino, além de participantes ativos e reflexivos [...]”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 46).

Em uma “terra” de estímulos ao tradicionalismo e tecnicismo oriundos da precarização e desprofissionalização da educação, em que por vezes parecem extintas possibilidades de subverter, devemos manter a lógica das abelhas, que não se deixam abater pelos agrotóxicos que tanto as prejudicam, e continuar lutando por uma educação humanizadora. Então, suguemos o néctar do método ativo, para produzir o mel de uma aprendizagem significativa. Ser uma abelha, implica um esforço contínuo, ainda que o agrotóxico tradicional esteja à nossa volta.

Finalizamos essa reflexão com Portilho (2011, p. 103) que destaca que enquanto eternos aprendentes, devemos “olhar constantemente para nós mesmos, revisar nossas estratégias e estilos utilizados, avaliando os resultados e processos”. Tal necessidade vai ao encontro do aprimoramento de nossa ação docente na busca por um processo de ensino-aprendizagem que esteja condizente às necessidades da educação do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ALTHAUS, M. T. M.; BAGIO, V. A. **As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária**. Revista Docência no Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 79-96, jul./dez.2017.
- ALTHAUS, M. T. M.; BAGIO, V. A.; ZANON, D. P. **Didática: pra que te quero?** Algumas provocações pedagógicas para a docência universitária. In: ZANON, D. P.; ALTHAUS, M. T. M.; BAGIO, V. A. (org.). Didática na docência universitária em saúde: metodologias ativas e avaliação. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 17-34.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem**. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (org.). Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville: Univille, 2006. p. 67-99.
- BAGIO, V. A.; BERGER, T. C. M.; PEREIRA, A. L. **Formação inicial de professores: qual racionalidade embasa nossos currículos?** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, 1., 2018, Rio Claro. Anais... Rio Claro: UNESP, 2018. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/80719.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.
- CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- COELHO, L. D. **Procedimentos de ensino: um movimento entre a teoria e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1997.
- DEWEY, J. **Democracia e educação: Introdução é filosofia da educação**. Tradução de

- Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: : Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- DRAPER, S. **The Fallacious Pyramid**. 2014. Disponível em: <http://www.psy.gla.ac.uk/~s-teve/courses/ceredocs/oldwikis/g7.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.
- FARIAS, I. M. S. de. et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.
- FELDMAN, D. **Ajudar a ensinar**: relações entre didática e ensino. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GOMES, M. H. de J. **A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos**: conceitos, estratégias e práticas. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301303039_A_Pedagogia_Diferenciada_na_Construcao_da_Escola_Para_Todos_Conceitos_Estrategias_e_Praticas. Acesso em: 13 jan. 2020.
- HEACOX, D. **Diferenciação curricular na sala de aula**: como efectuar alterações curriculares para todos os alunos. Porto: Porto Editora, 2006.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**: velhos e novos temas. Goiânia: Edição do autor, 2002.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MAINARDES, J. **Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas**: algumas reflexões. In: FETZNER, A. R. (Org.). Ciclos em revista. v. 3. Rio de Janeiro: WAK, 2008. p. 118-139.
- NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- PORTILHO, E. **Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição**. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.
- ROLDÃO, M. C. **Conhecimento, didática e compromisso**: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v.47, n.166, p.1134-1149, out./dez. 2017.
- ROMANOWSKI, J. P. **Aprender: uma ação interativa**. In: VEIGA, I. P. A. (org.). Lições de Didática. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 101-122.
- SANT'ANNA, I. M.; MENEGOLLA, M. **Didática: aprender a ensinar**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem**: a relação professor-aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. 2000, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.PDF>>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papirus, 1989.