

FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

ERICK DE OLIVEIRA LEMES
RENATA AWAD

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: AVALIAÇÃO DA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DISCENTE

ANÁPOLIS-GO
2017

ERICK DE OLIVEIRA LEMES

RENATA AWAD

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: AVALIAÇÃO DA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DISCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica de Anápolis, como requisito essencial para obtenção do título de Especialista em Docência Universitária, sob a orientação do Prof. Me. Wilian Cândido Corrêa.

ANÁPOLIS-GO

2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

ERICK DE OLIVEIRA LEMES

RENATA AWAD

**TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: AVALIAÇÃO DA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DISCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica de Anápolis, como requisito essencial para obtenção do título de Especialista em Docência Universitária, sob a orientação do Prof. Me. Wilian Cândido Corrêa.

Data da aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Me. Wilian Cândido Corrêa
ORIENTADOR

Ma. Allyne Chaveiro Farinha
CONVIDADA

Esp. Aracelly Rodrigues Loures Rangel
CONVIDADA

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: AVALIAÇÃO DA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DISCENTE

Erick de Oliveira Lemes*
Renata Awad**
Wilian Cândido Corrêa***

Resumo: A transposição didática hoje refere-se a um processo de transformação do objeto de saber a ser ensinado para o objeto de ensino, e engloba o conjunto das transformações que um determinado grupo de conhecimentos científicos invariavelmente sofre. O problema da pesquisa foi o seguinte: As estratégias didáticas utilizadas pelos docentes para a construção do conhecimento são eficazes? Teve como objetivo geral avaliar a transposição didática, enquanto estratégia pedagógica para construção do conhecimento. Enquanto, que os objetivos específicos foram apontar as reformas e inovações utilizadas pelos docentes em sala de aula, verificar a prática docente e suas implicações na construção do conhecimento, e analisar as estratégias pedagógicas utilizadas no contexto da transposição didática. A pesquisa foi composta por um estudo de campo, quantitativo e descritivo, o estudo de campo foi realizado em uma instituição de ensino superior privada, localizada no município de Anápolis. A amostra foi composta de 125 universitários matriculados, os questionários aplicados tiveram caráter anônimo e foram compostos de dez questões objetivas. Para análise de dados foi empregada à técnica de estatística explicativa, foi utilizado o programa Microsoft Excel®. O estudo foi realizado de acordo com os princípios éticos contidos na portaria 466/2012. Este estudo teve como resultado a contextualização sobre as análises concernentes à transposição didática no contexto da problematização para construção do conhecimento no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino. Problematização. Transposição didática.

* Bacharel em Farmácia pela Faculdade Anhanguera de Anápolis (2015).
E-mail: erick.lemes@outlook.com.

** Bacharel em Farmácia pela Faculdade Anhanguera de Anápolis (2015).
E-mail: re_awad92@hotmail.com.

*** Graduado em Pedagogia pela UniEvangelica (2006) e Mestre em Ensino em Educação Básica pela Universidade Federal de Goiás (2015). E-mail: wiliancandido01@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A realização desta pesquisa foi motivada pela necessidade de trabalhos que analisem as mudanças estratégicas no campo das didáticas pedagógicas. A maioria desses estudos possui como característica um caráter pouco conclusivo, desde a aplicação e o desenvolvimento dos métodos de investigação até a análise dos seus resultados.

Desse modo, um dos fatores determinantes que recai e também versa sobre a escolha do tema encontra-se vinculado ao interesse de se relacionar as principais referências para estabelecer dados comparativos presentes nestes estudos. Isto porque, a sequência de eventos decorrentes da aplicação de novas metodologias voltadas à reestruturação do processo ensino-aprendizagem, ainda não está completamente elucidada, muitas vezes, limitando-se a termos descritivos.

Acerca dessa questão, diferentes estudos sobre a inovação no campo das práticas pedagógicas propõem, em sua maioria, abordagens restritas ao enfoque da criatividade, motivação, processos comportamentais no ensino-aprendizagem, além das relações interpessoais entre professor e aluno.

Nessa perspectiva, o esforço desta pesquisa foi o de verificar enquanto objeto de estudo, a transposição didática como prática pedagógica voltada para construção do conhecimento social em sala de aula. Para tanto, fixou-se atenção na metodologia de ensino baseada no contexto da problematização, por ser considerada uma prática apropriada para a construção de novos conhecimentos que podem intervir na realidade.

A pesquisa foi composta por um estudo de campo, quantitativo e descritivo. Foi realizada em uma instituição de ensino superior privada localizada no município de Anápolis. A amostra foi composta de 125 alunos universitários matriculados no curso de Farmácia desta instituição. Foram aplicados questionários de caráter anônimo com questões objetivas acerca das estratégias de ensino utilizadas pelos docentes e adequação metodológica para aplicação dos conteúdos em sala de aula, entre os universitários. Os questionários foram compostos de dez questões objetivas, que abordaram alguns fatores como: Idade, sexo, estratégias pedagógicas, métodos pedagógicos e inovação pedagógica.

Para análise de dados foi empregada à técnica de estatística explicativa, foi utilizado o programa Microsoft Excel®. Os resultados obtidos foram demonstrados

através de gráficos e tabelas para melhor interpretação dos números gerados pela pesquisa.

Foram inclusos na pesquisa alunos regularmente matriculados no curso de Farmácia, de ambos os sexos e nos turnos diurno e noturno, e foram excluídos menores de 18 anos, além de questionários rasurados, ilegíveis e universitários que não concordaram em assinar o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.

Este artigo está organizado em seções. A primeira seção 1.1, apresentada na introdução, relata a concepção de reforma no ensino superior. A ação reflexiva sobre a prática docente e suas implicações é apresentada na seção 1.2. A estratégia pedagógica no contexto da transposição didática é mostrada na seção 1.3. A metodologia da problematização e o método do Arco são descritos na seção 1.4. Os resultados obtidos na pesquisa de campo estão no item 1.5. Por fim, as considerações finais.

2 A CONCEPÇÃO DE REFORMA NO ENSINO SUPERIOR

A presente seção não tem por finalidade fomentar o debate que caracteriza a dicotomia entre teoria e prática na questão de formação do professor universitário, mas acima de tudo, pretende chamar a atenção para o fato de que, projetos pedagógicos que tenham por finalidade responder às diretrizes e princípios do sistema e transformar o atual modelo de ensino (estratificado, hierarquizado, fragmentado e distante da realidade social), devem levar em consideração os aspectos que envolvem o contexto ensino-aprendizagem, incluindo os conteúdos e as estratégias didáticas.

De acordo com Luz, Batzan (2012) estudos sobre as questões que contextualizam aspectos de mudança em torno da prática pedagógica no ensino superior têm aumentado significativamente nos últimos anos, sendo considerado atualmente um campo de grande interesse devido sua importância para o âmbito educacional.

A ação pedagógica, a partir da preocupação em melhor atender às exigências sociais referentes ao processo de ensino-aprendizagem, que tem feito emergir entre os educadores, possibilitando dar lugar à reflexão da sua prática, conduzindo a uma mudança tanto na conceptualização teórica da formação docente, quanto no próprio processo do seu desenvolvimento profissional a qual se fundamenta na reflexão sobre a ação.

De acordo com Almeida (2013), o epicentro em torno da ação reflexiva repousa sob a exigência na mudança de papel do educador enquanto informante para o de construtor e estimulador de conhecimentos. Desse modo o professor passa a influenciar o processo educacional de acordo com sua ótica pessoal, condicionada pela maneira como ele se vê e se insere no mundo (RIBAS; SOARES, 2012).

A relevância acerca dos pressupostos relativos às estratégias do processo ensino-aprendizagem, sobretudo, decorrentes de novas metodologias que possam vincular o projeto educativo à realidade social do aluno. A ideia de reforma e inovação no ensino superior, tem se tornado um campo de intenso debate no meio acadêmico, sobretudo, porque tem direcionado seu foco de mudança rumo aos desafios de romper com antigas estruturas do ensino tradicional (GUAZZELLI *et al*, 2015; DÍAZ, 2011).

É possível observar que a educação universitária adota como tendência pedagógica a centralidade do seu ensino baseada não só na exposição do conhecimento pelo professor, mas também no desajuste dos conteúdos e procedimentos relacionados com o cotidiano e a realidade social no qual os alunos estão inseridos.

A explicação que justifica o fenômeno de desarticulação pedagógica, para Santos, Falcão e Cerqueira (2016), se assenta sob duas visões de universidade que demarcam as contradições e os confrontos que esse nível de ensino enfrenta, quais sejam: a primeira delas está relacionada à concepção original de associação entre ensino e pesquisa, que atribui a seus ensinamentos uma natureza mais cultural do que profissional; e a segunda visão está vinculada aos avanços reclamados pela conjuntura socioeconômica, que requerem profissionais cada vez mais qualificados e flexíveis (JUNGES; BEHRENS, 2016).

O principal eixo a ser considerado dentro dessa perspectiva é que a natureza de formação dos professores passou a priorizar, então, duas áreas de conhecimento como imprescindíveis à docência, aliando a área científica à área psicopedagógica. Todavia, enquanto a primeira está comprometida com a expansão do conhecimento do conteúdo a ensinar; a segunda está comprometida com o conhecimento da forma de ensinar.

No entanto, Cunha (2000) ressalta que o problema não está na formação para a pesquisa, mas na concepção de conhecimento que se instala no mundo ocidental, quase que hegemonicamente, dando suporte ao paradigma da ciência moderna. A

visão mecanicista de mundo, onde a neutralidade e a quantificação tomaram dimensões preponderantes, definiu os alicerces da ciência moderna, tendo como pressuposto as mesmas bases (ZUMPANO, 2013).

O predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano tomou proporções intensas, banindo do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com as subjetividades e de privilegiar a condição ética.

Conforme Cunha (2000), o professor, ao fazer a sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade.

Coerente a esse raciocínio, Bulgraen (2010) auxilia-nos a compreender o papel do docente sob o ponto de vista da sua nova relação com o saber, já que este passa a ser um transmissor do conhecimento e não um produtor. Assim como o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. Para o cientista o conhecimento é um fim, o professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno.

O debate que toma evidente a dicotomia entre teoria e prática na questão de formação do professor universitário, mas acima de tudo, pretende chamar a atenção para o fato de que, projetos pedagógicos que tenham por finalidade responder às diretrizes e princípios para transformar o atual modelo de ensino (estratificado, hierarquizado, fragmentado e distante da realidade social), devem levar em consideração os aspectos cognitivos que envolvem o contexto ensino-aprendizagem, incluindo os conteúdos e as estratégias didáticas.

De acordo com Santos & Frison (2014) a transformação deste modelo de ensino minimiza o distanciamento entre o ensino e a realidade social e propicia a formação de profissionais com uma visão mais realística do mercado de trabalho e das necessidades sociais (SANTOS; FRISON, 2014; SILVA, 2010).

Requer uma mudança de postura tanto do professor, quanto dos alunos para tratamento crítico e reflexivo dos temas e das contextualizações de aprendizagem, fundamentando-se na relação dialógica entre o educador e o educando, daí o seu grau de importância já que ambos participam do processo de construção do conhecimento social. A problematização pode ser empregada pelos docentes afim de que esta estratégia não requer grandes alterações materiais ou físicas na instituição.

(BARBOSA; CANALLI, 2011).

Dentro das metodologias problematizadoras, a problematização e a aprendizagem baseada em problemas (ABP) são duas propostas distintas que trabalham intencionalmente com problemas para o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender. Nesse sentido, a primeira metodologia é direcionada para o ensino de determinados temas de uma disciplina (nem sempre apropriada para todos os conteúdos) e envolve uma opção do professor (BALLARIN et al., 2013). A segunda é voltada para preparar cognitivamente os alunos na resolução de problemas relativos a temas específicos do ensino e da profissão. Sua utilização demanda alterações estruturais e trabalho integrado dos diversos departamento e disciplinas que compõem o currículo dos cursos (VIEIRA; PINTO, 2015).

A metodologia da problematização tem uma orientação geral como todo método, caminhando por etapas distintas e encadeadas a partir de um problema detectado na realidade. Constitui-se uma verdadeira metodologia, entendida como um conjunto de métodos, técnicas, procedimentos ou atividades intencionalmente selecionados e organizados em cada etapa, de acordo com a natureza do problema em estudo e as condições gerais dos participantes. Volta-se para a realização do propósito maior que é preparar o estudante/ser humano para tomar consciência de seu mundo e atuar intencionalmente para transformá-lo, sempre para melhor, para um mundo e uma sociedade que permitam uma vida mais digna para o próprio homem.

Conforme Lemes & Vargem (2015) o paradigma de ensino-aprendizagem é um desafio para a construção de novos conhecimentos, considerando-se a aproximação da realidade em que o tema em estudo é vivido por diferentes atores sociais, e também por ser uma alternativa metodológica que busca mediar a concepção crítica da educação e o trabalho pedagógico do professor com seus alunos.

Sua maior contribuição é a mudança de mentalidade, exigindo de todos os agentes sociais envolvidos no processo educativo a reavaliação de seus papéis, ressignificando, coletivamente, o processo de ensino-aprendizagem, tornando uma alternativa de proposta metodológica que se propõe a desvendar a realidade para poder transformá-la.

Ademais, outro pressuposto de relevância que também se encontra inserido na proposta pedagógica acima citada, diz respeito à possibilidade de se trabalhar a relação dialógica no processo de aprendizagem, relacionando as questões de estímulo, atitudes e habilidades por meio da tríade professor-aluno-conteúdo, para se

promover uma maior interação com o sentido social do ensino (PROCÓPIO *et al*, 2010; RAPACK, 2010).

Conforme Mello & Rubio (2013) a aprendizagem necessita estar sempre relacionada com o conhecimento, vivência e experiência do aluno, no sentido de lhe possibilitar a formulação de questões de interesse em relação aos problemas práticos, para que haja transferência do que se aprendeu para outras situações da sua vida.

É precisamente sob esse sentido que se permite pensar numa proposta de construção do conhecimento propugnada a partir de alternativas de ensino que, em sua concepção, podem ser incorporadas sob novas práticas e estratégias pedagógicas. Diante deste fator, a próxima seção será importante para o entendimento desta seção.

2.2 AÇÃO REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES

Repensar a ação pedagógica, a partir da preocupação em melhor atender às exigências sociais referentes ao processo de ensino-aprendizagem, tem feito emergir entre os educadores, possibilitando dar lugar à reflexão da sua prática. A mudança tanto na conceptualização teórica da formação docente, quanto no próprio processo do seu desenvolvimento profissional a que se fundamenta em uma reflexão sobre a ação. 93883342

Ao analisar esse mesmo contexto, Cunha (2000) ainda vai mais longe, ressaltando que essa ação reflexiva está assumindo uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno. “Isso só será possível à medida que o professor for chamado ao exercício de sua autonomia intelectual, à medida que tiver espaço para pensar o seu ensino” (CUNHA, 2000, p. 48). Diz o autor que ninguém faz, ao professor, uma pergunta-chave, reconhecadora da sua voz: o que você acha que deve ensinar? Essa questão pode ser simples na sua formulação, mas muito complexa na resposta do discente, porque exigiria a expressão de sua autonomia e competência.

Um estudo conduzido por Chamlian (2003) buscou investigar a ótica de alguns professores da Universidade de São Paulo, que haviam participado de um encontro para discussão sobre experiências inovadoras de ensino na universidade sobre a função docente por eles praticada. O autor percebeu, nos relatos das dificuldades dos

professores entrevistados, que a maior parte delas, dizia respeito à necessidade de um tratamento mais adequado ao conteúdo desenvolvido, tendo em vista a melhor assimilação por parte do educando, e a questões relativas aos processos e critérios de avaliação.

As soluções encontradas pelos professores para dar maior relevância aos conteúdos foram as mais diversificadas, abrangendo desde experiências completas de reformulação curricular até a introdução de pequenas inovações na prática cotidiana em sala de aula. Assim, ao procurar na experiência de professores bem-sucedidos indícios da necessidade, ou não, de formação pedagógica para o professor de ensino superior, mais do que uma formação pedagógica, em sentido estrito, a necessidade está no despertar da valorização da tarefa de ensino.

De acordo com Quadros & Mortimer (2016) a auto avaliação que os professores passam é elaborar com relação à própria prática, no que se refere a sua experiência, rotina e ações particulares, lhes possibilita levar para dentro da sala de aula, além de uma nova perspectiva de atuação profissional, um novo projeto em termos de construção e transmissão do conhecimento (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013).

Nesse contexto, de acordo com Leite (2000), produz-se um conhecer coletivo que se constrói na sala de aula ou no espaço por meio de uma relação educativa pela mediação do professor/educador e com o protagonismo dos alunos ou dos participantes envolvidos na relação educativa.

Os docentes passam a ser nessa relação, os mediadores de um conhecimento que, enquanto se constrói no coletivo, contribui para sua autoformação. Isso significa constante imersão na teoria para entender a prática para refletir com a teoria.

De acordo com Leite (2000) no desenvolvimento dessa forma de conhecer, o docente universitário, no exercício humilde da autorreflexão, torna-se também ele o protagonista de uma ação político-pedagógica de autoformação, à medida que assume os desafios de sua contemporaneidade rompendo com o status com a lógica das certezas, dos papéis estandardizados pré-determinados.

Não reconhecer formas de conhecimento alternativo implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as produzem. Assim, não é por outro motivo que tem se considerado que o conhecimento social no campo da pedagogia universitária constrói cidadanias e subjetividades emancipatórias porque, acima de tudo, tem em sua forma alternativa de ensino, o humano da relação educativa.

Portanto, entende-se que existe um Conhecimento Social no campo da pedagogia universitária. Social; coletivo, bem público que resgata o humano da relação educativa; social, trata da vida e do trabalho, para a construção da cidadania e subjetividade não-reguladora através de distintas formas de participação. Essa forma de conhecer não prescinde do conhecimento científico, nutre-se dele, mas também do conhecimento de saberes cotidianos de domínio comum. Isto porque o Conhecimento Social constrói-se para as necessidades do homem no seu existir humano – estético, ético, moral, prático -, no seu existir como capacidade transformadora através do trabalho.

É precisamente sob esse sentido que se permite pensar numa proposta de construção do conhecimento propugnada a partir de alternativas de ensino que, em sua concepção, podem ser incorporadas sob novas práticas e estratégias pedagógicas, que será abordado na próxima seção.

3. ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A construção da ação educativa preconiza a respeito do conhecimento pedagogicamente transposto, que se articula com os objetivos e as situações didáticas, podendo favorecer uma aprendizagem significativa, na medida em que for relacionada de forma não arbitrária e não literal.

De acordo com Silva, Isaia, Rocha (2015) a transposição didática refere-se como um processo de transformação de um objeto de saber a ser ensinado em objeto de ensino, e engloba o conjunto das transformações que um determinado corpo de conhecimentos científicos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, implicando, necessariamente, determinados deslocamentos, rupturas e transformações diversas nesse conjunto de conhecimentos, e não como uma mera aplicação de uma teoria de referência qualquer.

Na transposição didática, há uma atividade intensa do professor, a qual exige decisões refletidas, considerando um aluno sempre diferente, um saber nunca definitivo, situados ambos em tempo e espaço variados. O conhecimento pedagogicamente transposto não existe pronto sob a forma de um repertório a ser consultado quando for necessário desenvolver um programa específico.

Grillo (2000) complementa tal ideia ressaltando que, na estratégia pedagógica em que se utiliza a transposição didática, ocorre um diálogo com os alunos baseado

em questionamentos, indagações e problemas que encaminham à produção de um novo saber construído na prática (MOREIRA, 2010; SANTO; LUZ, 2013).

Sobre esse aspecto, os procedimentos para aplicação dessa metodologia estrategicamente reformulada, o ensino deve incidir sobre estruturas particulares constituídas pelo professor, pelos alunos, pelos objetos de conhecimento (conteúdos) e pelas relações entre estes três elementos, entre os quais verifica-se uma interdependência total.

Desse modo, uma prática pedagógica que vem sendo bastante utilizada no processo de transposição didática diz respeito às estratégias de ensino-aprendizagem problematizadoras, sendo que tais metodologias se originaram a partir de reformas e mudanças realizadas nos cursos da área da saúde e, posteriormente, passaram a ser estendidas aos demais cursos de ensino superior.

Na próxima seção será abordado os aspectos gerais da metodologia da problematização e os aspectos que motivam a utilização do método do arco para a construção do conhecimento discente.

4 METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO E O MÉTODO DO ARCO

A metodologia da problematização enfatiza que os problemas a serem estudados precisam valer-se de um cenário real. Portanto, de acordo com esta metodologia, o conteúdo deve estar sempre se renovando e ampliando, inserido criticamente na realidade; não uma realidade estática, mas em transformação, com todas as suas contradições (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004; MARTINY, 2012).

Na área da educação vêm utilizando-se da problematização. Mello et al. (1998) realizaram estudo sobre o desenvolvimento de práticas de promoção à Saúde e Educação, em Quixadá, no Ceará, com a utilização da metodologia da pesquisa participante, articulando a construção do conhecimento ao agir para a resolução de problemas de interesse coletivo.

Na área da Saúde, metodologias problematizadoras surgiram na década de 1980, em virtude da necessidade de buscar currículos orientados para problemas que melhor definissem como os estudantes aprendem e que habilidades cognitivas e efetivas estão sendo adquiridas. Uma proposta foi implementada na Universidade do Havaí, na Enfermagem, nomeada como “ensino baseado na investigação” que inclui uma abordagem interdisciplinar de aprendizagem e solução de problemas,

pensamento crítico e responsabilidade do aluno pela sua própria aprendizagem (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

No Brasil, diversas escolas de Enfermagem e Fisioterapia vêm trabalhando com a problematização. Estudo conduzido por Guedes, Tabosa e Cavalcanti (2007) na Escola de Postura UFPB propôs aproximar a alternativa metodológica problematizadora do Método do Arco, do processo de educação postural na terceira idade, ressaltando os limites e possibilidades da eficácia desse método nas ações de saúde e particularmente da fisioterapia, tendo em vista o avanço do processo emancipatório na prática da educação gerontologia.

O estudo constatou a eficácia da Metodologia Problematizadora no processo de educação postural diante da ação transformadora na prática das atividades cotidianas dos participantes, elucidada por meio da ausência ou diminuição considerável das dores, melhora da capacidade funcional e sensação de bem-estar físico e mental. Associado a todos esses benefícios, a maior confirmação da sua eficácia consistiu na aquisição do conhecimento construído ativamente entre os sujeitos.

De acordo com Vieira & Pinto (2015) a opção pela Metodologia da Problematização não requer grandes alterações materiais ou físicas na instituição. Requer uma mudança de postura tanto do professor quanto dos alunos para tratamento crítico e reflexivo dos temas e das contextualizações de aprendizagem, fundamentando-se na relação dialógica entre o educador e o educando, daí o seu grau de importância já que ambos participam do processo de construção do conhecimento social.

Sua maior contribuição é a mudança de mentalidade, exigindo de todos os agentes sociais envolvidos no processo educativo a reavaliação de seus papéis, ressignificando, coletivamente, o processo de ensino-aprendizagem, sendo, portanto, uma proposta metodológica que se propõe a desvendar a realidade para poder transformá-la.

Ademais, outro pressuposto de relevância que também se encontra inserido na proposta pedagógica baseada na problematização, diz respeito à possibilidade de se trabalhar a relação dialógica no processo de aprendizagem, relacionando as questões de estímulo, atitudes e habilidades por meio da tríade professor-aluno-conteúdo, para se promover uma maior interação com o sentido social do ensino.

Tanto é assim, que a literatura é recorrente em afirmar sobre a necessidade de

que haja, nos espaços pedagógicos, a possibilidade de engendramento de novas situações de desenvolvimento para permitir aos indivíduos compartilhar da rede de significados socialmente produzidos no ensino superior (RAMOS-CERQUEIRA, 1997; TUNES; TACCA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005).

Entre esses estudos e possíveis contribuições encontra-se o conceito de objetivo de ensino e sua relação com o processo ensino-aprendizagem, sobretudo, a explicitação desse processo como uma relação entre comportamentos de professores e comportamentos de alunos (LEMES; VARGEM, 2015; BALLARIN *et al.*, 2013).

Existem três categorias que envolvem o processo para construção de uma aprendizagem realmente significativa para o aluno, quais sejam: I) cognitiva; II) de modificação de valores e atitudes; e III) de habilidades, indicando que o professor lida o tempo todo não só com o que o educando aprende cognitivamente, mas também com suas respostas individuais ao “para que aprender”, que vão repercutir na prática diária da sala de aula.

De acordo com Santos (2001) a eficácia da metodologia da problematização, em habilitar a aplicação de conhecimentos adquiridos para as necessidades sociais e para o exercício profissional, é também corroborada por Garcia (2001) que ressalta o fato de que o processo ensino-aprendizagem, com base na problematização do cotidiano, torna a educação significativa por meio da vivência de situações.

A problematização do cotidiano possibilita o questionamento das práticas sociais e a instrumentalização para o conhecer e o agir. Isto porque o trabalho baseado na problematização possibilita articular a educação às suas dimensões sociais, ideológicas e técnicas e definir não somente pelas necessidades dos profissionais, mas como resposta à realidade social.

Uma referência para utilização desta metodologia no Brasil, no ensino universitário, baseia-se no esquema de problematização da realidade, desenvolvido por Charles Maguerez e adaptado por Bordenave e Pereira (1998), denominado como método do arco. O método é composto de 5 etapas, quais sejam: observação da realidade (problema); pontos-chave; teorização; hipóteses de solução e aplicação à realidade (FIGURA 1).

Figura 1- Proposta que Charles Maguerez denominou Método do Arco.



Fonte: Menta (2010).

O processo de ensino começa com a exposição dos alunos a um problema real, que constitui a primeira etapa que é a observação da realidade social e concreta a partir de um tema ou unidade de estudo. Tal observação permitirá aos alunos identificar dificuldades, carências e discrepâncias de várias ordens, que serão transformadas em problemas, ou seja, a realidade será problematizada pelos alunos. Não há restrições quanto aos aspectos incluídos na formulação dos problemas, já que são extraídos da realidade social, dinâmica e complexa (BERBEL, 1998; CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004). Para Guedes, Tabosa e Cavalcanti (2007), neste momento, os alunos expressam suas percepções pessoais, realizando assim, uma leitura sincrética ou ingênua da realidade.

A segunda etapa envolve a identificação das variáveis e é denominada de pontos-chave, pois nela os alunos são levados a refletir e identificar as possíveis causas e os maiores determinantes sociais do problema em estudo. Neste momento, os alunos, com as informações que dispõem, passam a perceber que os problemas de ordem social (os da educação, da atenção à saúde, da cultura, das relações sociais etc.) são complexos e geralmente multideterminados (BERBEL, 1998; CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004; GUEDES; TABOSA; CAVALCANTI, 2007).

Berbel (1998) destaca que, a partir dessa análise reflexiva, os alunos são

estimulados a uma nova síntese: a da elaboração dos pontos essenciais que deverão ser estudados sobre o problema, para compreendê-lo mais profundamente e encontrar formas de interferir na realidade para solucioná-lo ou desencadear passos nessa direção. Podem ser listados alguns tópicos a estudar, perguntas a responder ou outras formas. São esses pontos-chave que serão desenvolvidos na próxima etapa. Convém destacar que, após o estudo de um problema, poderão surgir outros, como desdobramentos do primeiro, só percebidos pelos alunos com o estudo aprofundado deste.

Na sequência, os alunos buscarão uma teorização sobre o problema (terceira etapa) por intermédio de pesquisas bibliográficas e recursos não convencionais, como depoimentos escritos, orais e entrevistas para compreensão do problema, buscando a contribuição da ciência para esclarecimento do estudo onde quer que ela se encontre dentro de cada ponto-chave já definido (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004). Berbel (1998) destaca que este é um momento crítico de buscar captar relações sociais, políticas e econômicas uma vez que as explicações para o problema (elucidado pela observação da realidade) não são somente relacionados aos conhecimentos técnico-científicos.

As informações obtidas são tratadas, analisadas e avaliadas quanto a suas contribuições para resolver o problema. Tudo isto é registrado, possibilitando algumas conclusões, que permitirão o desenvolvimento da etapa seguinte.

Ao confrontar a Realidade com a sua Teorização, o aluno se vê motivado a passar para uma quarta etapa do arco que consiste na formulação de hipóteses de solução que orientarão a intervenção na realidade da qual se extraiu o problema. Nesta etapa ocorre uma interação entre estudante e objeto de estudo, com intuito de um diálogo transformador para ambos (BERBEL, 1998; CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004). Guedes, Tabosa e Cavalcanti (2007) chamam atenção para o fato de que a criticidade, criatividade e originalidade devem ser bastante estimuladas pelo professor nessa fase, a fim de que os alunos despertem para as resoluções mais viáveis do problema e, ao mesmo tempo, reflitam sobre sua aplicabilidade à realidade.

A prática e atuação dos alunos na realidade social e nas situações concretas, a partir da seleção das hipóteses de solução apresentadas anteriormente, consiste na quinta e última etapa do método do arco de Charles Maguerez: a aplicação à realidade. Nesta fase que através da prática ocorre a transformação de alguma forma de intervenção na realidade que deve ocorrer, ou então, não será a metodologia da

problematização (BERBEL, 1998; CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004; GUEDES; TABOSA; CAVALCANTI, 2007).

Berbel (1998) & Cyrino e Toralles-Pereira (2004) reforçam que, na metodologia da problematização, os resultados deverão voltar-se para compreensão crítica da realidade da qual foi observada o problema e alguma alternativa de intervenção nesta. A intervenção na realidade estudada acontece dentro do nível possível de atuação permitido pelas condições gerais de aprendizagem, de envolvimento e de compromisso social do grupo. A prática que corresponde a esta intervenção implica num compromisso dos alunos com o seu meio. Do meio observaram os problemas e para o meio levarão uma resposta de seus estudos, visando transformá-lo em algum grau.

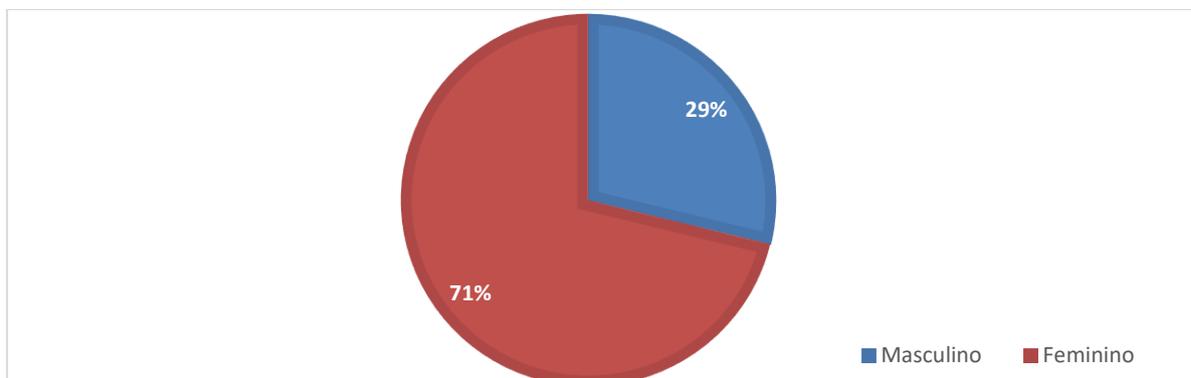
Esta etapa completa o Arco de Maguerez, com o sentido especial de levar os alunos a exercitarem a cadeia dialética da relação prática – teoria – prática, tendo como ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem, a realidade social (BERBEL, 1998). Guedes; Tabosa e Cavalcanti (2007) reforçam que o intervir, o exercitar e o manejar situações associadas à solução do problema com aplicação à realidade, não apenas completam o Arco de Maguerez, mas podem elucidar o reinício de muitos outros arcos.

No próximo item encontra-se os resultados obtidos na pesquisa de campo realizada em uma instituição de ensino superior privada localizada no município de Anápolis.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO

Participaram da pesquisa 125 alunos, do curso de Farmácia de uma instituição de ensino superior privada, localizada no município de Anápolis. Responderam aos questionários do sexo feminino 71,20% e do sexo masculino 28,80% dos pesquisados (Gráfico 1).

Gráfico 1- Características dos participantes.

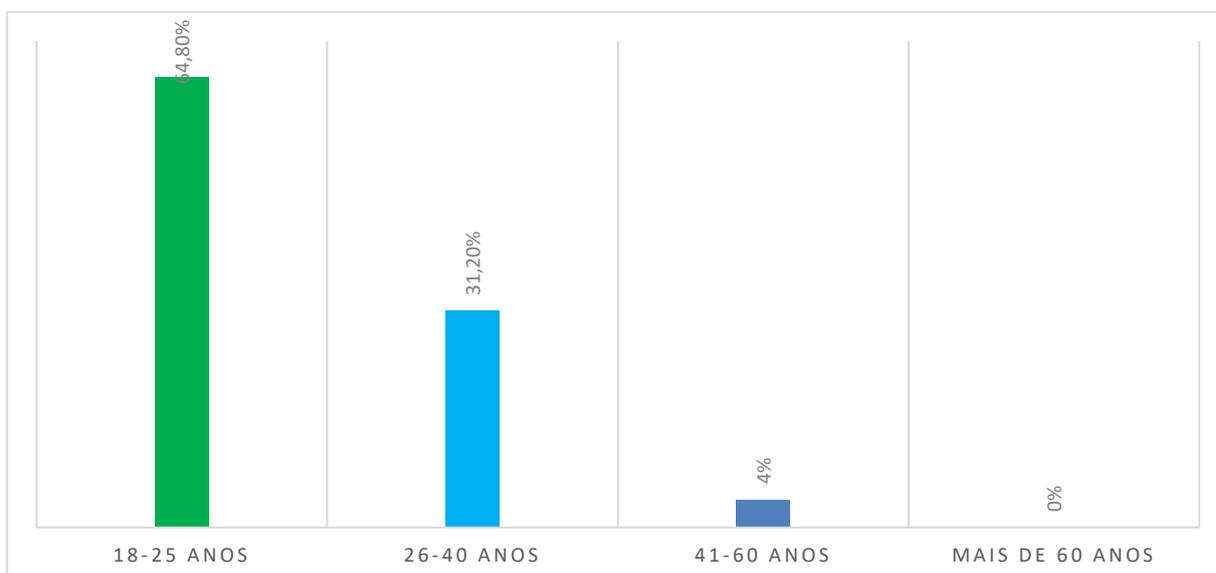


Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Alunos com idade entre 18 a 25 anos totalizaram 64,80%, com idade entre 26 a 40 anos foram 31,20%, com 41 a 60 anos representam 5% e não tiveram participantes com mais de 60 anos (Gráfico 2).

Atualmente, as instituições de ensino são compostas em sua maioria, por estudantes jovens. Isso reforça a ideia de cada vez mais tentar substituir a pedagogia tradicional por uma atual, através da metodologia de problematização, cuja intenção é desenvolver a capacidade do aluno, de observar, interpretar características da realidade do seu entorno, ou seja, aderindo o conteúdo a sua realidade social (SAVIANI, 2007).

Gráfico 2- Idade dos alunos.

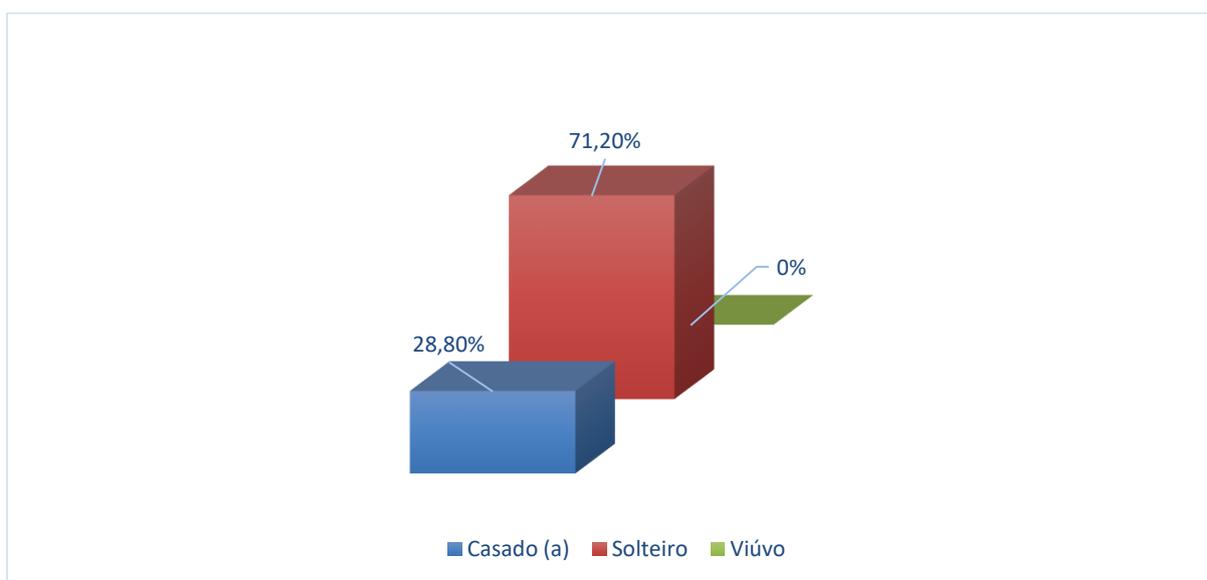


Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Dados relacionados ao estado civil dos alunos demonstraram um percentual de 71,20% de alunos solteiros, 28,80% casados e não tiveram participantes viúvos (Gráfico 3).

Apesar de não ter uma ligação específica, o grande percentual de alunos solteiros presente nas instituições de ensino possibilita um maior desempenho dos discentes em sua trajetória escolar, devido ao maior tempo disponível para o ensino. Ao contrário desses discentes, os alunos casados podem ter um decaimento significativo do empenho, dedicação e interesse nos estudos, já que dividem a atenção entre estudos, maridos e geralmente, dos filhos. Dessa forma, uma alternativa viável seria aliar uma metodologia inovadora, que despertem o interesse desses alunos, conciliando o tempo x aprendizagem (DÍAZ, 2011).

Gráfico 3- Estado civil.



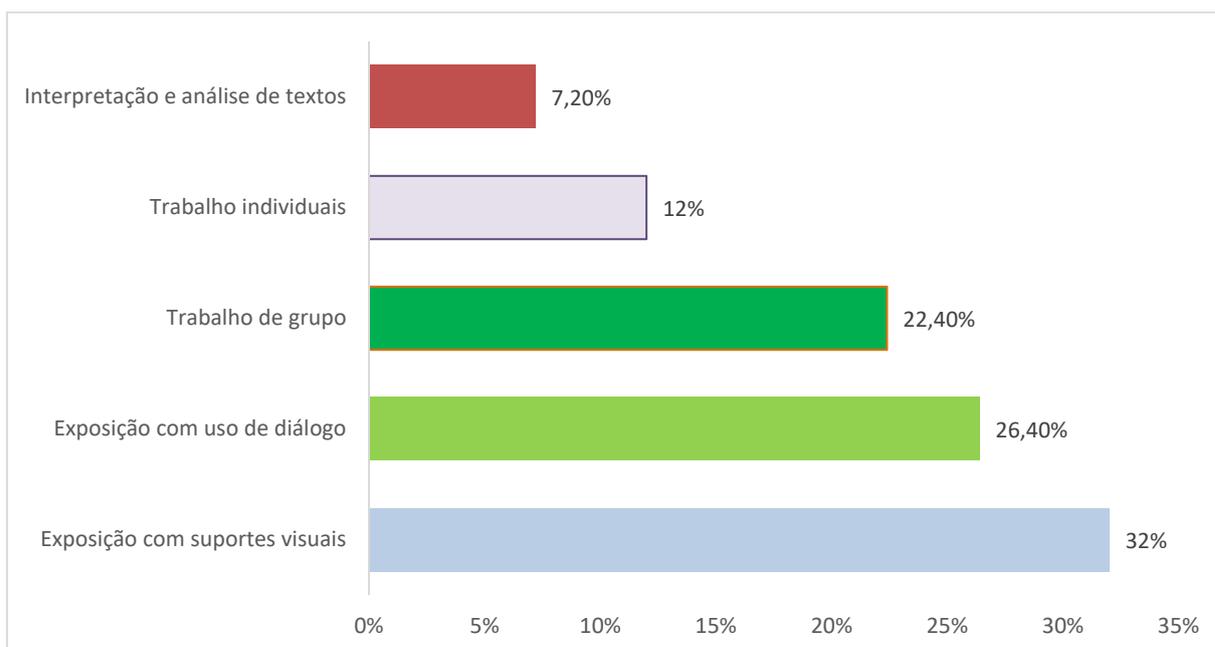
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O Gráfico 4 mostra a opinião dos discentes a respeito das estratégias pedagógicas utilizadas pelos seus professores, 32% responderam que utilizam exposição com suportes visuais, 26,40% informaram que usam exposição com uso do diálogo, 22,40% disseram que utilizam trabalho de grupo, 12% disseram que são realizados trabalhos individuais e 7,20% assinalaram que é utilizado interpretação e análise de texto.

De acordo com o levantamento realizado acerca das estratégias pedagógicas mais empregadas nas salas de aula, percebe-se que há uma dificuldade dos docentes

de inserir metodologias inovadoras, que possam contextualizar a realidade dos alunos com o conteúdo a ser ministrado (debates, dinâmicas, entre outras), possibilitando a transformação do aluno como agente ativo de informação.

Gráfico 4- Opinião dos alunos a respeito das estratégias pedagógicas utilizadas pelos seus professores.

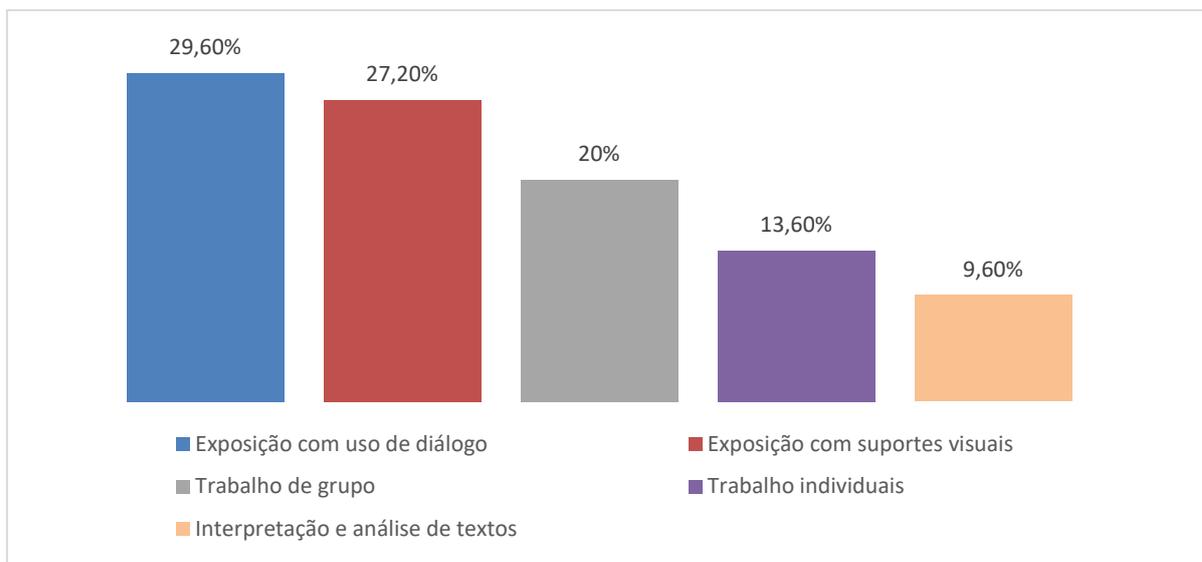


Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

No Gráfico 5 é possível observar a opinião dos alunos a respeito das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores que eles se identificam. Dentre os pesquisados 29,60% disseram que se identificam com a exposição com uso do diálogo, 27,20% assinaram que se identificam com exposição com suportes visuais, trabalho de grupo foram 20%, trabalhos individuais 13,60% e 9,60% informaram que se identificam com interpretação e análise de textos.

Percebe-se que o método tradicional, cujo professor é o instrumento principal, decaiu significativamente quando comparado aos anos anteriores, e já não é considerada uma metodologia de preferência dos discentes (BULGRAEN, 2010). Pelos dados coletados, verificou-se que os alunos se identificam com metodologias dinâmicas, como a exposição de diálogos, por exemplo, realizar uma análise crítica sobre um assunto específico, partindo de exemplos que envolvam a realidade e o cotidiano desses alunos.

Gráfico 5- Opinião dos alunos a respeito das estratégias pedagógicas que se identificam.

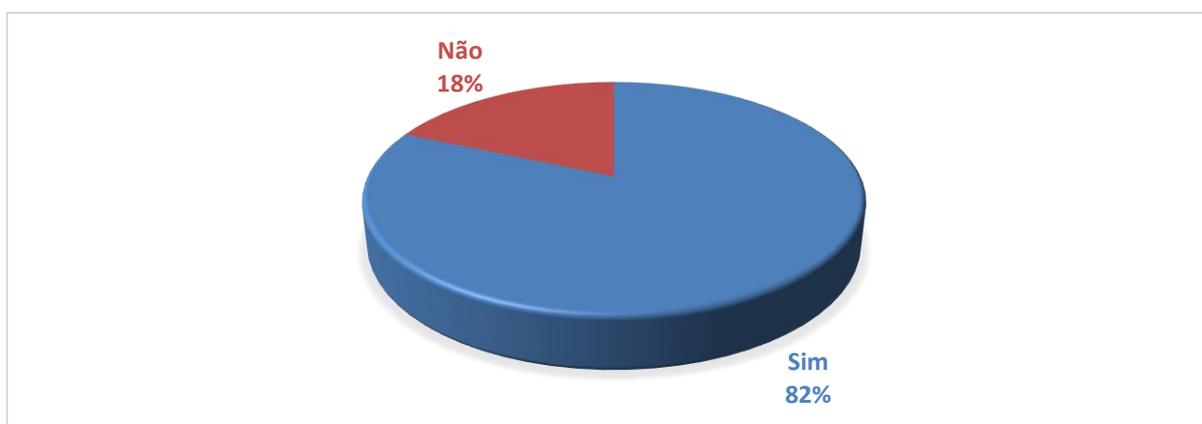


Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

No gráfico 6 é possível observar a opinião dos discentes a respeito da eficácia dos métodos pedagógicos utilizados em sala de aula pelos professores, disseram que sim 81,60% e responderam que não 18,40%.

Apesar das estratégias pedagógicas serem consideradas eficazes pela maioria dos estudantes, há uma necessidade crescente de implementar novos métodos de ensino, uma vez que no método tradicional, o domínio e a transmissão de conhecimentos e habilidade, surgem da memorização de informações, que geralmente não conduzem a uma prática profissional adequada.

Gráfico 6- Opinião dos discentes sobre a eficácia dos métodos pedagógicos utilizados pelos docentes.

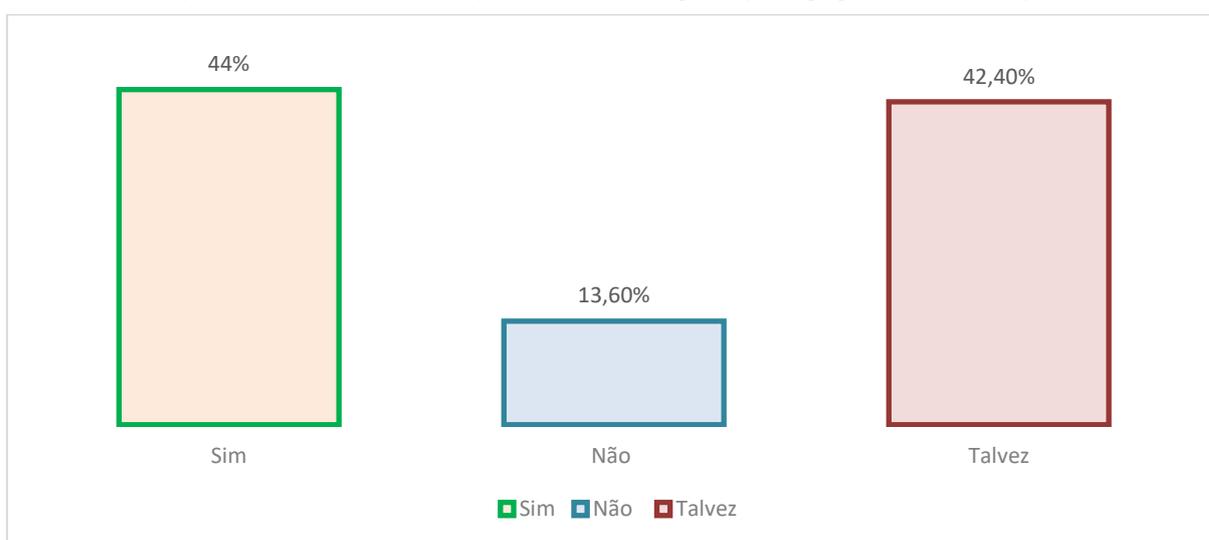


Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O gráfico 7 mostra se as estratégias pedagógicas utilizadas são condizentes com as expectativas de aprendizagem dos alunos, informaram que sim 44%, disseram que não 13,60% e talvez 42,40%.

Percebe-se que através dos dados coletados, as estratégias pedagógicas correspondem a expectativa de menos da metade dos entrevistados. Vale ressaltar a importância de se aplicar uma metodologia inovadora e que estimulem a aprendizagem dos alunos.

Gráfico 7- Expectativa dos discentes quanto as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O gráfico 8 refere-se a opinião dos alunos sobre a importância da inovação pedagógica para o estímulo da aprendizagem, 92,80% informaram que é importante, 7,20% disseram que talvez seja e nenhum aluno assinalou que não é importante.

A importância da inovação pedagógica surge através de uma metodologia significativa no processo de ensino, na qual o conteúdo passar a fazer sentido para o aluno aprendiz, de modo que novas informações serão assimiladas significativamente, interagidas e ancoradas aos conceitos relevantes já existentes na estrutura mental do aluno, possibilitando, posteriormente, em uma nova aprendizagem (MARTINY, 2012).

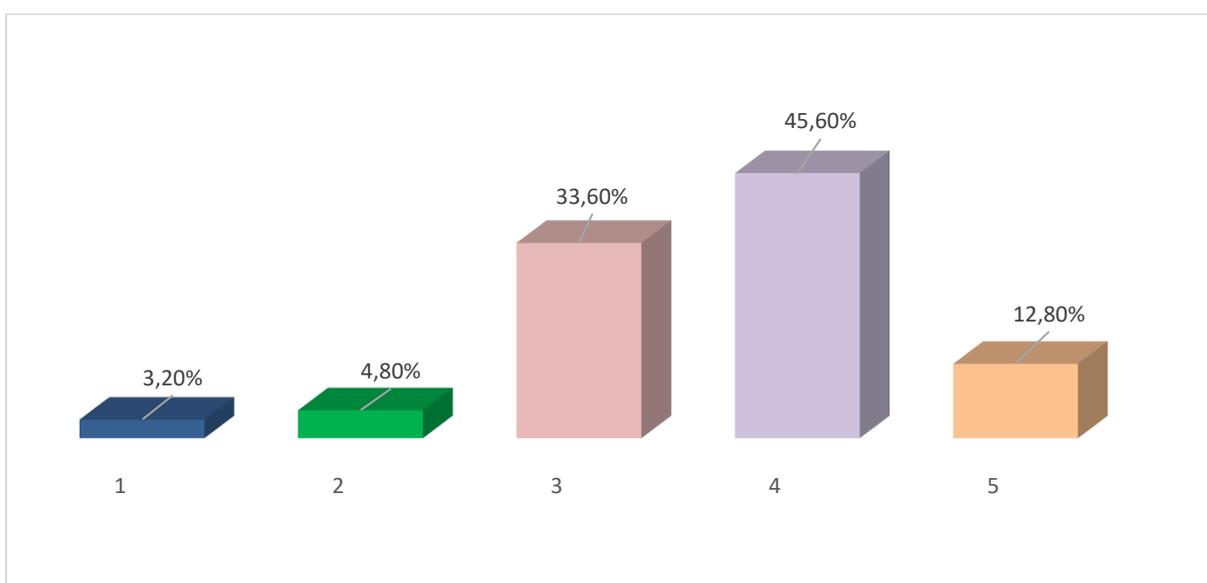
Gráfico 8- Opinião dos alunos sobre a importância da inovação pedagógica para o estímulo da aprendizagem.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O gráfico 9 mostra a pontuação, de 1 a 5, em valor crescente de eficácia entre estratégias pedagógicas utilizadas e a qualidade de ensino, 3,20% assinaram 1, 1,80% disseram que seria 2, a pontuação 3 e 4 foram 33,60% e 45,60% respectivamente e 5 foram 12,80% dos entrevistados.

Gráfico 9- Pontuação em valor crescente de eficácia entre estratégias pedagógicas utilizadas e a qualidade de ensino.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

É sob esse sentido que se permite pensar numa proposta de construção do conhecimento propugnada a partir de alternativas de ensino que, em sua concepção, podem ser incorporadas sob novas práticas e estratégias pedagógicas.

A aplicabilidade das etapas do método do Arco no contexto da problematização, a partir das informações aqui discutidas, permite considerá-lo como estratégia pedagógica viável para se trabalhar a transposição didática. Isto porque as etapas do Arco proporcionam a formação da consciência crítica do educando, à medida que permite que ele saia da condição de sujeito passivo para a condição de agente transformador da própria realidade, de modo que, conseqüentemente, contribui para construção do conhecimento social e pedagogicamente transposto na sala de aula universitária.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, este estudo agregou, acerca dos resultados, contextualizações prévias sobre as análises concernentes à transposição didática, no contexto da problematização, para construção do conhecimento no ensino universitário. Para tanto, sugere-se que as informações aqui levantadas possam ser empregadas, como base ou fundamentação, para operacionalização de estudos futuros ou subseqüentes sobre a inserção de inovações pedagógicas, visando estratégias para melhorar a eficácia do ensino superior.

Em virtude disso, além de ter ampliado o debate acerca das questões relativas à reformulação pedagógica enquanto processo de mudança na ação educativa, a realização desta pesquisa buscou contribuir, como valor científico, para o avanço das discussões no que diz respeito ao grau de qualidade do processo ensino-aprendizagem na educação universitária, constituindo-se um conhecimento indispensável ao profissional docente.

Através da realização desta pesquisa foi possível avaliar a transposição didática, enquanto estratégia pedagógica para construção do conhecimento discente, além de verificar que as estratégias didáticas utilizadas pelos docentes para construção do conhecimento são eficazes, através da pesquisa de campo que abordava as estratégias, métodos e inovação pedagógica utilizadas pelos docentes na sala de aula, importância e eficácia para a aprendizagem dos discentes.

7 ABSTRACT

DIDACTIC TRANSPOSITION: EVALUATION OF THE PEDAGOGICAL STRATEGY FOR THE CONSTRUCTION OF STUDENTS KNOWLEDGEDISCENTE

The didactic transposition today refers to a process of transformation of the object of knowledge to be taught to the object of teaching, and encompasses the set of transformations that a certain group of scientific knowledge invariably suffers. The research problem was the following: Are the didactic strategies used by teachers for the construction of knowledge effective? Its objective was to evaluate didactic transposition as a pedagogical strategy for the construction of knowledge. While the specific objectives were to point out the reforms and innovations used by teachers in the classroom, to verify the teaching practice and its implications in the construction of knowledge, and to analyze the pedagogical strategies used in the context of didactic transposition. The research consisted of a field study, quantitative and descriptive, the field study was carried out in a private higher education institution, located in the city of Anápolis. The sample was composed of 125 university students enrolled, the questionnaires applied were anonymous and were composed of ten objective questions. For the analysis of data was used to the technique of explanatory statistics, the Microsoft Excel® program was used. The study was carried out in accordance with the ethical principles contained in ordinance 466/2012. This study resulted in the contextualization on the analyzes concerning didactic transposition in the context of the problematization for knowledge construction in higher education.

Keywords: Teaching. Problematization. Didactic transposition.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. P. B. Dramatização como método ativo de ensino-aprendizagem: a saúde coletiva como cenário de prática. **Revista Conhecimento Online**, v. 2, n. 5, p. 1-12, 2013.

BALLARIN, M. L. G. S. *et al.* Metodologia da problematização no contexto das disciplinas práticas terapêuticas supervisionadas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 21, n. 3, 2013, p. 609-616.

BARBOSA, F. R. M.; CANALLI, M. P. Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem? **Revista Digital**, n. 160, p. 1-1, 2011.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino e Aprendizagem**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 41-64, 2003.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, p. 45-51, 2000.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área de saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Caderno de Saúde Pública**, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.

DÍAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 396 p. 2011.

GARCIA, M. A. A. Saber, agir e educar: o ensino-aprendizagem em serviços de saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, n. 8, p. 89-100, 2001.

GRILLO, M. C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 80 p. 2000.

GUAZZELLI, M. E. *et al.* Internacionalização do ensino superior e as instituições de ensino privado no Brasil. **ABCS Health Sciences**, v. 40, n. 3, p. 294-299, 2015.

GUEDES, J. D.; TABOSA DA SILVA, M. I.; CAVALCANTI DA SILVA, C. A metodologia da problematização na Escola de Posturas da UFPA: um processo emancipatório na prática da educação gerontológica. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 9, n. 2, p. 298-314, 2007.

JOAQUIM, N. F.; BOAS, A. A. V.; CARRIERI, A. P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 351-365, 2013.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no ensino superior. **Educar em Revista**, n. 59, p. 211-229, 2016.

LEITE, D. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 80 p. 2000.

LEMES, E. O.; VARGEM, D. S. **Proposta didática para o ensino da química analítica**: análise de chumbo por meio da espectrofotometria de absorção atômica. In: 15º Congresso Nacional de Iniciação Científica, Ribeirão Preto, SP, p. 1-10, 2015.

LUZ, S. P.; BATZAN, N. C. Programa de formação continuada para docentes da educação superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 17, n. 1, p. 11-41, 2013.

MARTINY, L. E. **A transposição didática na educação física escolar**: A prática pedagógica dos professores em formação inicial e a relação com seus saberes docentes. Recife: UFPB, 2012. 173 p. Dissertação (Mestrado) - Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco/ Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2012.

MELLO, D. A. et al. Promoção à saúde e educação: diagnóstico de saneamento através da pesquisa participante articulada à educação popular. **Caderno de Saúde Pública**, v. 14, p. 583-595, 1998.

MELLO, T.; RUBIO, J. A. S. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2013.

MENTA, M. R. **Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola**. 2010.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa crítica**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 24 p. 2010.

PROCÓPIO, M. V. R. *et al.* Formação de professores em ciências: um diálogo acerca das altas habilidades e superdotação em rede colaborativa. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 9, n. 2, p. 435-456, 2010.

QUADROS, A. L.; MORTIMER, E. F. A atuação de professores de ensino superior: investigando dois professores bem avaliados pelos estudantes. **Química Nova**, v. 39, n. 5, p. 634-640, 2016.

RAMOS-CERQUEIRA, A. T. A. A prática pedagógica como processo de comunicação: a relação professor-aluno como eixo: o ponto de vista psicológico. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n. 1, p. 187-191, 1997.

RAPACK, F. F. **Planejamento docente e a qualidade da ação pedagógica em sala de aula**. Três Cachoeiras: UFRGS, 2010. 36 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio grande do Sul, Três Cachoeiras, 2010.

RIBAS, M. S.; SOARES, S. T. **Formação de professores para atuar na educação de jovens e adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente**. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, RS, p. 1-16, 2012.

SANTO, E. E.; LUZ, L. C. S. Didática no ensino superior: perspectivas e desafios. **Saberes**, v. 1, n. 8, p. 58-73, 2013.

SANTOS, A. G.; FALCÃO, E. B. M.; CERQUEIRA, R. Praticar ciência: estudantes ensinam como aprender teoria da evolução e lidar com as crenças religiosas. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 103-130, 2016.

SANTOS, R. S.; FRISON, M. D. Considerações sobre a dicotomia entre teoria e prática na mediação dos saberes docentes durante o processo formativo de professores de ciências naturais. **Revista Didática Sistêmica**, v. 16, n. 2, p. 15-29, 2014.

SANTOS, S. C. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 8, n. 1, p. 71-82, 2001.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.

SILVA, A. V. A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 112, p. 58-66, 2010.

SILVA, M. T.; ISAIA, S. M. A.; ROCHA, A. M. A transposição didática no curso de pedagogia de uma IES federal na visão de seus professores. **Holos**, v. 2, p. 250-263, 2015.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 1-5, 2005.

VIEIRA, M. N. C. M.; PINTO, M. P. P. A Metodologia da Problematização (MP) como estratégia de integração ensino-serviço em cursos de graduação na área da saúde. **Medicina**, v. 48, n. 3, p. 241-248, 2015.

ZUMPANO, G. **Psicopedagogia**: processo histórico, ambientes e técnicas de atuação. Rio Claro: UNESP, 2013. 40 p. Trabalho de Conclusão de curso (Licenciatura) - Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2013.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa intitulada “Transposição Didática: Avaliação da Estratégia Pedagógica para Construção do Conhecimento”. Sob a responsabilidade dos pesquisadores Erick de Oliveira Lemes e Renata Awad, a qual pretende pesquisar a opinião dos discentes em relação aos métodos de ensino adotados pelos professores no curso de Farmácia da Faculdade Anhanguera de Anápolis.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionários de caráter anônimo com questões objetivas e subjetivas acerca das estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes.

A pesquisa não irá gerar nenhum risco aos acadêmicos, visto que a identificação dos participantes será mantida em anonimato, garantindo assim total segurança. Se você aceitar participar, estará contribuindo com informações relevantes que possa acrescentar elementos importantes à literatura.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com os pesquisadores no endereço erick.lemes@aedu.com ou re_awad92@hotmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que as pesquisadores querem fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ___/ ___/ 2016

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO

1) Qual é o seu sexo?

Masculino Feminino

2) Qual é sua idade?

18-25 anos 26-40 anos 41-60 anos Mais de 60 anos

3) Qual o seu estado civil?

Casado(a) Solteiro(a) Viúvo(a)

4) Está cursando qual ano do curso de Farmácia?

Primeiro Segundo Terceiro Quarto Quinto

5) Quais são as estratégias pedagógicas utilizadas pelos seus professores durante as aulas?

- Exposição com uso do diálogo
- Exposição com suportes visuais
- Trabalho de grupo
- Trabalho individuais
- Interpretação e análise de textos

6) Quais são as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores que você se identifica?

- Exposição com uso do diálogo
- Exposição com suportes visuais
- Trabalho de grupo
- Trabalho individuais
- Interpretação e análise de textos

7) Em sua opinião, os métodos pedagógicos utilizados em salas de aula são eficazes?

- Sim
- Não

8) Você considera que as estratégias pedagógicas mais utilizadas nas aulas são condizentes com sua própria expectativa de aprendizagem?

- Sim
- Não
- Talvez

9) Você considera a inovação pedagógica importante para sua aprendizagem?

- Sim
- Não
- Talvez

10) De 1 a 5, qual seria a pontuação em valor crescente de eficácia entre estratégias pedagógicas utilizadas e a qualidade de ensino?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

11) Na sua opinião, qual seria a estratégia pedagógica para que a relação entre aluno-professor e conteúdo, fosse mais proveitoso?

R: _____
