

## Práticas da docência universitária no interior do Amazonas: narrativas do cotidiano educativo

University teaching practices in the interior of Amazonas: narratives of everyday education

Prácticas pedagógicas universitarias en el interior de Amazonas: narrativas de la educación cotidiana

Tiago Pereira Gomes 

Universidade Federal do Amazonas, Manaus - AM, Brasil.

[ti-pg@hotmail.com](mailto:ti-pg@hotmail.com)

Neide Cavalcante Guedes 

Universidade Federal do Piauí, Teresina - PI, Brasil.

[neidecguedes@hotmail.com](mailto:neidecguedes@hotmail.com)

*Recebido em 05 de junho de 2025*

*Aprovado em 23 de junho de 2025*

*Publicado em 10 de janeiro de 2026*

### RESUMO

Este estudo objetiva discutir a prática docente de professoras universitárias no interior do Amazonas. É um recorte da tese de doutorado intitulada: Os processos constitutivos da docência: trilhas formativas, saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas (AM), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPI), ao Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC), e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). É uma pesquisa qualitativa (Triviños, 2008), de abordagem Etnometodológica (Coulon, 2005) como teoria do social sob a égide das bases epistemológicas da fenomenologia de Schutz (2012; 2018), da teoria da ação (Parsons, 1974), dos cinco conceitos-chave de Coulon (2005), entre outros, realizada no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET), localizado na cidade de Itacoatiara (AM), no período de fevereiro de 2021 a julho de 2024. O dispositivo de produção de dados utilizado para esta discussão foi a observação participante (Angrosino, Flick, 2009). Realizamos análise interpretativa-compreensiva (Gomes, 2024), elaborada no percurso do estudo. Os dados revelam que as professoras desenvolvem sua prática docente com intencionalidade pedagógica e que estas foram construídas e/ou (re)elaboradas nas vivências experienciadas no seu percurso de vida-formação e profissão favorecendo uma ação didática e pedagógica que atende as necessidades formativas dos estudantes.

**Palavras-chave:** Prática docente; Universidade; Intencionalidade pedagógica; Amazonas.

## ABSTRACT

This study aims to discuss the teaching practice of female university professors in the interior of the state of Amazonas. It is part of the doctoral thesis entitled: The constitutive processes of teaching: training paths, knowledge and practices in Higher Education in Amazonas (AM), linked to the Postgraduate Program in Education (UFPI), the Center for Studies on Training, Evaluation, Management and Curriculum (NUFAGEC), and funded by the Amazonas State Research Support Foundation (FAPEAM). It is a qualitative research (Triviños, 2008), with an Ethnomethodological approach (Coulon, 2005), as a theory of the social under the aegis of the epistemological bases of Schutz's phenomenology (2012; 2018), the theory of action (Parsons, 1974), the five key concepts of Coulon (2005), among others, carried out at the Institute of Exact Sciences and Technology-ICET, located in the city of Itacoatiara (AM) from February 2021 to July 2024. The data production device used for this discussion was participant observation (Angrosino, Flick, 2009). We used interpretive-comprehensive data analysis, prepared by the researchers. The data reveals that the teachers develop their teaching practice with pedagogical intentionality and that these were constructed and/or (re)elaborated, that is, in the experiences they had in their life journey - training and profession - favoring a didactic pedagogical action that meets the training needs of their students.

**Keywords:** Teaching practice; University; Pedagogical intentionality; Amazonas.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo discutir la práctica docente de las profesoras universitarias en el interior de Amazonas. Es una sección de la tesis doctoral titulada: Los procesos constitutivos de la enseñanza: trayectorias de formación, saberes y prácticas en la Educación Superior en Amazonas (AM), vinculada al Programa de Postgrado en Educación (UFPI), al Centro de Estudios de Formación, Evaluación, Gestión y Currículo (NUFAGEC), y financiada por la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Amazonas (FAPEAM). Se trata de un estudio cualitativo (Triviños, 2008), con enfoque etnometodológico (Coulon, 2005), como teoría de lo social bajo la égida de las bases epistemológicas de la fenomenología de Schutz (2012; 2018), la teoría de la acción (Parsons, 1974), los cinco conceptos clave de Coulon (2005), entre otros, realizado en el Instituto de Ciencias Exactas y Tecnología-ICET, ubicado en la ciudad de Itacoatiara (AM) de febrero de 2021 a julio de 2024. El dispositivo de producción de datos utilizado para esta discusión fue la observación participante (Angrosino, Flick, 2009). Analizamos los datos de forma interpretativa-comprehensiva, elaborada por los investigadores. Los datos revelan que los profesores desarrollan su práctica docente con intencionalidad pedagógica y que éstas han sido construidas y/o (re)elaboradas, es decir, en las experiencias que han tenido en su recorrido por la vida, la formación y la profesión, favoreciendo una acción pedagógica didáctica que responda a las necesidades formativas de sus alumnos.

**Palabras clave:** Práctica docente; Universidad; Intencionalidad pedagógica; Amazonas.

## 1 Diálogos Iniciais

As múltiplas possibilidades a partir das quais as práticas da docência são discutidas atualmente reverberam as concepções que as colocam em evidência na relação do saber-fazer do professor em seu processo de desenvolvimento profissional docente. As ponderações que realizamos neste estudo perpassam o cotidiano educativo no entendimento de que as práticas ocorrem nos espaços sociais e se estendem aos institucionais, definindo-as em suas particularidades no contexto em que elas ocorrem. Colocamos a centralidade das reflexões aqui empreendidas nas práticas da docência, no campo educativo de professores universitários, a partir de um estudo amplo atendendo as exigências do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) no âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com base no parecer de nº. 5.133.812 - CEP-UFPI.

É uma pesquisa de natureza qualitativa (Triviños, 2008), de abordagem Etnometodológica (Coulon, 2005), da teoria do social acrescentada às nuances epistemológicas da fenomenologia de Schutz (2012, 2018), da teoria da ação (Parsons, 1974), do interacionismo simbólico da Escola de Chicago (Coulon, 2005), da multirreferencialidade de Ardoino (1998), da escuta sensível de Barbier (1998), da concepção de pesquisador como artesão intelectual de Wright Mills (1986) e dos cinco conceitos-chave de Coulon (2005).

Utilizamos como dispositivo de produção de dados a observação participante (Angrosino, Flick, 2009), mobilizados pelo registro diário no campo em que as práticas da docência de fato acontecem. As participantes deste estudo foram cinco professoras que atuam em diferentes áreas em uma universidade no interior do Amazonas com no mínimo 10 (dez) anos de docência no ensino público e nesta discussão apresentamos as narrativas duas delas. Priorizamos o anonimato das participantes deste estudo e, assim, optamos de forma coletiva por nomes de personalidades das áreas de formação e/ou que tenham relação subjetiva com cada uma delas.

A análise de dados é a interpretativa-compreensiva, elaborada no percurso da pesquisa (Gomes, 2024), que orienta esse processo em cinco fases: a análise preliminar (1), descrição dos dados (2), sistematização e/ou organização dos dados

(3), a interpretação dos dados (4) e a compreensão dos dados (5). Discutimos inicialmente as práticas da docência a partir de reflexões conceituais, ancoradas nos aportes teóricos, seguidas da descrição das atividades docentes desenvolvidas pelas professoras participantes do estudo, as análises das observações e, por fim, os diálogos finais.

## **2 Práticas da Docência: reflexões conceituais**

As práticas da docência – educativa, pedagógica e docente – estão expressas com base nos pressupostos teóricos e epistemológicos que as consideram na relação da ação dos atores em suas práticas sociais e educacionais. Fazemos parte de uma sociedade e como esta produzimos práticas que são originadas das interações cotidianas entre os atores sociais mobilizados pela cultura, identidade, regionalidade, dentre outros elementos que caracterizam o coletivo. Quando nos referimos à prática educativa, podemos dizer que ela não se dá “de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinada a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais” (Libâneo, 1998, p. 26). As ações sociais tecidas no processo de desenvolvimento pessoal, formativo e da profissão, estabelecidas nas teias de significação do social e educativo, demarcam o espaço/temporal em que a prática educativa de fato acontece.

As práticas educativas, são “as práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais” (Franco, 2012, p. 152), exercidas tanto em instituições escolares como não escolares, ou seja, a educação como prática social é realizada em diferentes espaços, seja formal ou informal. O que a difere das outras é a forma de análise e interpretação das especificidades e intencionalidades pedagógicas que as outras requerem. É interessante enfatizar “ainda uma unidade de análise apropriada para entender a extensão e o enlace da iniciativa subjetiva com a ação social que envolve crenças coletivas e marcos institucionalizados” (Fernandes, Grillo *apud* Morosini, 2006, p. 444), de modo a compreendermos que as transformações da realidade social são advindas da prática educativa que se interliga com as práticas

pedagógicas e docentes proporcionando a construção do ideário educativo da sociedade e a formação da consciência crítica.

As configurações em teias de significações em que a prática educativa é estabelecida devem ser vistas a partir da intencionalidade e da totalidade em que ocorrem. O diálogo constante, crítico e reflexivo das ações dessas práticas não pode ser anulado, mas considerado como aspecto relevante para a compreensão desta no contexto educativo, visto que “somente as práticas vivenciadas no coletivo e pedagogicamente estruturadas podem dar sentido aos processos de ensinar-aprender” (Franco, 2015, p. 613). Assim, podemos afirmar que para a prática social ser educativa reforçamos a necessidade de ter objetivos e finalidades que garantam a produção de transformação da realidade social e educacional, promovendo a redução das desigualdades sociais e garantindo a equidade e igualdade de direitos, se queremos alcançá-la na sua função social interventiva.

Por emergir do ato político e intencional para atingir suas finalidades, a prática educativa como prática social tem se caracterizado na sua relação da natureza humana e das concepções de homem e sociedade nos processos interacionais, envolvendo modos de ser e agir, produzindo sentidos e significados que influenciam diretamente no desenvolvimento das demais práticas, quando olhadas na multidimensionalidade no campo educativo; logo, “os fins educativos devem ser fins sociais, pois eles só podem ser fins sociais” (Charlot, 2013, p. 308). Perceber o modelo social e educativo em que o homem vive e socializa é garantir uma visão ampla sobre os projetos de vida, formação e profissão reconhecendo a natureza do trabalho humano.

Apoiamo-nos em Libâneo (2001, p. 3) ao esclarecer que a ação intencionalizada educativamente em “várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não formais e formais é ampliada a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes, levando a práticas pedagógicas”. Essas práticas são indissociáveis, e são determinadas socialmente em diferentes contextos, sejam midiáticos, religiosos, científicos, culturais, regionais e outros, como refere o

autor, não se restringindo apenas ao campo educacional, abarcando as fronteiras das interações educativas.

As práticas pedagógicas, por se revelarem sinônimas das práticas educativas, constituem-se como práticas unívocas (Franco, 2012). É oportuno diferenciá-las em suas definições de modo a situar o campo que cada uma delas abrange. Nesse sentido, dizemos que “são as práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (Franco, 2012, p. 152). A intencionalidade do saber-fazer pedagógico é uma característica singular dessa prática que tem representatividade no diálogo coletivo no contexto educativo mobilizada por meio de negociações e deliberações, com base na realidade cotidiana em que o desenvolvimento profissional é tecido. É formada por um “conjunto complexo e multifatorial” (Franco, 2012, p. 156) determinando as expectativas de um grupo social a partir das construções em que são estabelecidas no processo de interação.

A prática para ser pedagógica tem que ter finalidades intencionais, organizada previamente a partir do planejamento de ensino, alicerçada em teorias educacionais que embasam a ação docente no sentido de garantir os direitos de aprendizagem em sua totalidade. Os conhecimentos mobilizados durante esse processo não ocorrem apenas no contexto da sala de aula, mas também nos espaços em que os atores sociais interagem e se relacionam produzindo saberes sociais e específicos da formação.

Estabelecer os nexos conceituais e característicos da prática pedagógica implica a necessidade de tecer reflexões sobre o saber-fazer docente na universidade. Assim, ela, ainda que educativa, é política pelo fato de que as ações educativas são elaboradas nos diálogos constantes e nas intencionalidades que favorecem o ensinar e o aprender mediados pela visão de mundo no qual docentes, alunos e comunidade universitária influenciam nas tomadas de decisões para o desenvolvimento da ação prática assegurada pelos pressupostos epistemológicos, teóricos e pedagógicos que orientam o fazer do professor na universidade.

Repensando os dizeres de Franco (2015, p. 605), que nos convida a mergulhar no campo das reflexões sobre as práticas da docência, colocamos que “as práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na



perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens” (Franco, 2015, p. 605). A autora nos alerta que a crítica, como componente da ressignificação do saber-fazer docente da formação e da profissão, deve assegurar a (re)construção de pressupostos epistemológicos mediados pela reflexão permanente e tomada de consciência das ações afirmativas no cotidiano universitário.

No âmbito da dimensão no que tange a modelos teóricos que embasam a prática pedagógica, Viana (2016) nos chama a atenção sobre a necessidade de olharmos a ação educativa como um ato político que tem modelos teóricos de “natureza epistemológica (premissas do conhecimento), modelos teóricos oriundos das ciências auxiliares – Filosofia, Sociologia, Psicologia etc. – e modelos pedagógicos que dão suporte à prática pedagógica” (Viana, 2016, p. 70). A relevância dessas bases epistêmicas possibilita ao professor perceber-se como agente ativo do processo de ensinar e aprender, exigindo cada vez mais o acompanhamento das mudanças sociais e tecnológicas favorecendo a (re)construção de saberes e fazeres que atendam as singularidades dos atores sociais no campo universitário.

As práticas pedagógicas são tecidas em espaço-tempo local em que as ações educativas se movimentam, com estrutura e conjuntura local desencadeadas pelos objetivos definidos previamente no planejamento de ensino, obedecendo a política institucional e do curso. É fruto da ação coletiva, mobilizada pelas negociações entre docentes, coordenação de curso e equipe de orientações institucionais. De certo modo, “[...] a prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização” (Veiga, 1992, p. 16). Toda prática tem sua particularidade, porque é exercida pelo docente com objetivos e fins pedagógicos, favorecendo a construção de saberes da formação, ancorados no projeto político pedagógico do curso em que professores atuam e de outros documentos legais que demarcam a territorialidade formativa da área em que estas são tecidas.

É influenciada pela dinâmica social contemporânea, que atribui novos sentidos às ações desenvolvidas no processo educativo. Nesse contexto, o professor, por meio de uma escuta sensível e atenta nas interações com os alunos e demais sujeitos da escola, contribui para a construção de significados sobre a realidade cotidiana,

considerando tanto as dimensões macro quanto microsociais. Essa prática é permeada pela influência dos sistemas de ensino, das políticas educacionais, das exigências do mercado de trabalho e de outros fatores singulares, os quais evidenciam a complexidade em que a prática pedagógica está inserida. O trabalho docente, nessa perspectiva, é coletivo e depende de saberes múltiplos para desenvolvimento de práticas pedagógicas, bem como de profissionais de áreas e funções específicas, além de uma estrutura que garanta a realização da profissão, pois o professor “não consegue trabalhar sem que haja esse substrato pedagógico tecendo as intenções coletivas na escola; sem uma esfera institucional, que chamamos de espaço pedagógico, acompanhando o andamento do projeto político da escola e funcionando como instância crítica [...]” (Franco, 2012, p. 32). As estratégias metodológicas de ensino utilizadas pelos professores movimentam a relação teoria e prática, potencializadas à medida que estes rememoram os conhecimentos apreendidos nos percursos de vida, formação e profissão, redimensionando-os para o desenvolvimento do ensinar e aprender.

A prática pedagógica, por ser também social, é determinada “por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orientam; pelo contexto em que essa prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam” (Carvalho; Netto, 1994, p. 59). Por ser uma prática complexa, reforçamos a importância de considerar o cotidiano universitário na qual elas são realizadas para, assim, situarmos suas características em relação aos aspectos linguísticos, regionais, culturais, sociais, identitários, com vistas a destacar os elementos que as compõem na realidade educativa amazônica.

Portanto, não podemos emitir opiniões de valores e competências do professor apenas pelo Currículo Lattes. Pelo contrário, é preciso adentrar o campo das práticas da docência de modo a apreender que dificuldades fazem parte da ação educativa no campo universitário e discutir como podem ser enfrentados esses desafios. As reflexões nesse cenário são pertinentes ao tempo em que a profissão docente tem sido debatida atualmente, como descreve Zabalza (2004, p. 105) ao afirmar que a identidade profissional do professor se move “em torno da produção científica ou das



atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais”. É no contexto da escola/universidade que as práticas pedagógicas são estabelecidas, seja no restaurante universitário, espaço que acolhe os professores e acadêmicos, no qual socializam saberes pessoais e da formação, ou nas reuniões de colegiados, e outros conselhos deliberativos.

Franco (2012, p. 159) diz que “a sala de aula organiza-se pela teia de práticas pedagógicas que a envolve e com ela dialoga”, ou seja, é através dessa relação que a prática docente é estabelecida por ter uma intencionalidade para a ação. Dizendo de outro modo, a prática docente pode ser compreendida como as ações práticas tecidas especificamente no contexto da sala de aula pelo professor. A autonomia no desenvolvimento das estratégias metodológicas de ensino, ancoradas no planejamento sistemático realizado na prática pedagógica pelo coletivo favorece o saber-fazer diretivo, pontual e necessário para atingir os objetivos, habilidades e competências da formação. “É prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (Franco, 2012, p. 160).

A autora acrescenta, ainda, que, a prática pedagógica, por se incluir nas “práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social” (Franco, 2012, p. 161), , pode ser compreendida na perspectiva da totalidade, enquanto a prática docente se desenvolve na particularidade. Trata-se de uma relação dialética que se movimenta em uma concepção social, cultural, histórica, ideológica produzindo uma dinâmica social entre as questões internas e externas do cenário educativo.

### **3 A prática docente e a intencionalidade pedagógica no contexto universitário**

Os sentidos e significados nos quais a prática docente é tecida estão implicados na sua mediação entre sociedade e sala de aula, devido à sua conexão com a prática pedagógica e com a prática educativa. Falamos de uma interlocução que registra esse diálogo entre as práticas que reverberam a realidade objetiva em que os processos educativos se concretizam. A intencionalidade pedagógica no saber-fazer docente é

um aspecto singular das práticas da docência por conduzir um trabalho docente com responsabilidade social e com fins de formação e garantia dos direitos de aprendizagens, até porque “as práticas pedagógicas deverão reorganizar-se e recriar-se a cada dia para dar conta do projeto inicial, que se vai transmudando à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem” (Franco, 2012, p. 164).

É preciso pensar sobre as condições pedagógicas em que os docentes vivem e convivem em suas realidades cotidianas universitárias, e estas “fazem-se pelas condições/contradições de vida e existência dos sujeitos, dos *espaços-tempo* onde a educação se realiza, da dinâmica que envolve e cria o coletivo educacional, das subjetividades que vão construindo o sentido de ensinar/aprender na sociedade, entre outras” (Franco, 2012, p. 218). Perceber esse movimento do saber e fazer do desenvolvimento profissional dos atores sociais em seus espaços de interação é realçar a totalidade da prática pedagógica para o exercício de particularidades da prática docente, à luz de ações diretivas sobre os desafios que emergem no campo educativo, mobilizados pela reflexão que as tomadas de atitudes e intervenções pedagógicas são concretizadas, tendo em vista atender os objetivos e finalidades das propostas de ensino.

A prática docente, nessa direção, é alicerçada pelos “saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino” (Franco, 2015, p. 607). É reflexo da prática pedagógica porque a intencionalidade parte da totalidade para a particularidade objetiva da ação docente no contexto da sala de aula. A autoria docente na elaboração de estratégias de ensino, mesmo que orientada pela gestão e sistema de ensino é mobilizada pela autonomia profissional estabelecida a partir de um olhar singular em torno da realidade cotidiana educativa.

Os saberes e os fazeres mobilizados em sala de aula têm sentidos e significados que demarcam a territorialidade da prática, colocando a pluralidade de ações diretivas do professor com intencionalidades que convergem para os objetivos e fins pedagógicos. É nesse cenário, portanto, que as singularidades teóricas e práticas dos saberes profissionais são tecidas visando o desenvolvimento de

habilidades e competências que são próprios da profissão ou ressignificando-as de acordo com a realidade cotidiana do contexto educativo. É nessa perspectiva que os registros a seguir tecem as práticas docentes de duas das professoras participantes deste estudo observadas sob as lentes do pesquisador. Optamos, nesse caso, por trazer argumentações epistemológicas que possam ancorar as narrativas de professores universitários amazônidas de modo a descrever as práticas da docência desenvolvidas em seu cotidiano prático.

## **2.1 A prática docente da Profa. Maria Gaetana Agnesi**

Ao acompanhar a prática docente na disciplina de Cálculo I com 90h/a, no primeiro período do curso de bacharelado em Engenharia de Produção, ministrado pela professora Maria Gaetana Agnesi, às segundas-feiras, às quartas-feiras e às sextas-feiras, no horário das 10h às 12h, observamos sua ação didática no conteúdo de derivadas e diferenciais, entre outros que estão descritos no plano de ensino. Acompanhamos suas aulas expositivas e a explicação do conteúdo inicial com a retomada da aula anterior, seguindo com os conhecimentos da Educação Básica, favorecendo que os alunos pudessem rememorá-los e aplicá-los nas atividades propostas, ou seja, na lista de questões que envolviam o assunto estudado.

As percepções iniciais observadas no contexto da prática é que a docente realiza suas atividades profissionais mediada pelo planejamento que orienta sua ação educativa. Menegolla e Sant'anna (1992) explicam que é por meio do ato de planejar que o professor estabelece as direções, traça caminhos, indica metas, fins e objetivos que alicerçam o ensinar e o aprender. Essa estruturação organizada previamente se torna o instrumento básico do cotidiano docente e pode indicar os caminhos que a serem desvelados e que garantam os direitos de aprendizagens no espaço universitário. Esses autores acrescentam que o planejamento é o instrumento que sistematiza a ação do professor, colaborando para a consolidação dos objetivos do plano de ensino.

É a previsão dos conhecimentos e conteúdos que serão desenvolvidos na sala de aula, a definição dos objetivos mais importantes, assim como a seleção dos melhores procedimentos e técnicas de ensino, como também dos recursos humanos e materiais que serão usados para um melhor ensino e aprendizagem. Além disso, o plano de disciplina propõe a determinação das mais eficazes técnicas e instrumentos de avaliação para verificar o alcance dos objetivos em relação à aprendizagem (Menegolla; Sant'anna, 1992, p. 64).

A docente, nessa direção, compreende a importância do planejamento como elemento orientador de sua prática, consubstanciado na revisitação dos conhecimentos dos conteúdos que são ministrados, adotando uma rotina de estudos em seu horário pedagógico, na qual se fundamenta e estrutura sua ação didática de modo a encaminhar a sua ação didática de maneira clara, objetiva e de fácil compreensão.

A interação, o olhar atento aos alunos, é uma característica singular da professora que, além de demonstrar o domínio do saber disciplinar, estabelece uma relação mútua com os discentes principalmente nas dúvidas que surgem no decorrer das aulas que, geralmente, estimula-os a ir ao quadro demonstrar como foi feita a questão em debate.

Bardagi e Hutz (2012) expressam que os professores são percebidos pelos alunos que adentram o espaço universitário como modelos de professores e sua fonte de apoio e orientação. É como se o olhar de sua identidade formativa e profissional fosse amparado nas ações práticas de seus docentes. Não é apenas uma influência do conteúdo, das aprendizagens, mas das interações que vão além das fronteiras do saber, da vida social e educativa.

A maneira como os alunos são tratados, acolhidos e estimulados faz com que a experiência inicial na universidade seja bastante significativa e fundamental para a qualidade da trajetória formativa dos estudantes (Soares; Almeida; Diniz; Guisande, 2006), características da professora Maria Gaetana Agnesi que se estendem às demais professoras. Nos espaços de observação participante tivemos a oportunidade de dialogar com alguns alunos sobre o contexto educativo universitário que naquele

momento vivenciam na condição de calouros, de modo a perceber a realidade cotidiana.

Coulon (2017) registra que o ingresso no Ensino Superior é marcado por rupturas e construção de novos papéis e códigos culturais para os estudantes universitários. Assim, os alunos pontuaram que estão se adaptando a esse novo cenário estudantil, no qual cursam sete disciplinas, com diferentes professores e suas especificidades didáticas, percebendo, inclusive, as lacunas que tiveram na Educação Básica, correspondentes a alguns conteúdos exigidos nas disciplinas.

Baker e Siryk (1984) trazem sua contribuição nessa discussão ao dizerem que o processo de adaptação acadêmica está relacionado ao ajuste e/ou organização do aluno na sua inserção à vida universitária. Para esses autores, o grau de adaptação depende do trabalho colaborativo da instituição, coordenação de curso, dos professores e dos alunos mais experientes, no acolhimento e criação de vínculos nesse momento complexo da vida destes estudantes, que passam a assumir uma nova identidade: estudantes da graduação. Outro aspecto citado por eles está relacionado à rotina de estudos que ainda não conseguiram organizar, ou seja, estão em processo de adaptação e colocam que os professores têm contribuído desde o acolhimento e, também, nas orientações sobre o estudar na universidade, no entanto, precisam se planejar.

Nessa direção, a prática da professora envolve atividades em grupo para resoluções de questões, momento em que realiza o rodízio das respostas no quadro, estimulando a participação e a aprendizagem mobilizadas pela interação entre os alunos, favorecendo as socializações dos resultados, estando em consonância com os escritos de Cai e Lester (2012, p. 156) ao enfatizarem que os professores “devem desenvolver uma cultura de resolução de problemas em sala de aula para fazer da resolução de problemas uma parte regular e consistente de sua prática de sala de aula”. Portanto, os momentos observados na prática docente da professora Maria Gaetana Agnesi nos permitem afirmar que as experiências advindas de seu tempo vivido como pessoa, aluna e docente, por mais de uma década, favorecem que seu desenvolvimento profissional docente seja intencionalizado, reflexivo e crítico, de

modo a atender às especificidades da formação dos alunos, considerando a contribuição desses conhecimentos para o saber-fazer acadêmico.

## **2.2 A prática docente da Profa. Gertrude Belle Elion**

A observação participante da professora Gertrude Belle Elion ocorreu em duas disciplinas: Farmacotécnica II (30h/a) e Tecnologia Farmacêutica (45h/a) ministradas às segundas-feiras, às terças-feiras e às quintas-feiras, das 14h às 18h, para o 7º e 8º períodos, com aulas teóricas e práticas. Acompanhamos a aula expositiva sobre as Formas Farmacêuticas Sólidas: pós, grânulos, comprimidos e cápsulas, as formas farmacêuticas semissólidas: pomadas, cremes, géis, bem como as formas farmacêuticas líquidas: soluções e suspensões, as de liberação modificada, seguido de produtos estéreis, estabilidade e determinação do prazo de validade de medicamentos e demais discussões que reverberam das disciplinas.

Sua prática docente é tecida numa relação de interação com os alunos em que ela questiona sobre o conteúdo ensinado estabelecendo conexões com os conhecimentos de disciplinas anteriores. As aulas expositivas e explicativas são ilustradas com vídeos e imagens de modo com que os alunos possam aprender a teoria e aplicá-la nas práticas laboratoriais.

Limberger (2013, p. 969) explica que o contexto de formação de estudantes do curso de Farmácia, nas instituições de Ensino Superior, tem se transformado com vistas a “formar profissionais adequados às necessidades de saúde da população brasileira e do Sistema Único de Saúde, integrando a efetiva articulação das políticas de saúde com a educação”. Esse contexto possibilita espaços de construção do conhecimento por meio do desenvolvimento da autonomia e da inserção dos alunos em atividades práticas que favoreçam a consolidação da teoria, rompendo com paradigmas normativos, viabilizando uma compreensão interpretativa da realidade social e de seus fenômenos.

O professor, como mediador das habilidades e competências, é, também, o facilitador desse processo quando realiza no exercício de sua profissão ações diretivas que atendam as necessidades de seus alunos, considerando a realidade



amazônica, ou seja, os discursos e direcionamentos de suas aulas precisam assegurar essa reflexão necessária, aspecto que colabora com o desenvolvimento da profissionalidade da professora Gertrude Belle Elion.

Ao acompanharmos a realização de uma aula prática no laboratório na produção de uma pomada de cor amarela, observamos que a professora deixava entrever a relação da teoria e da prática consolidada nessa atividade. A docente segue uma rotina na orientação do procedimento, na qual explicava aos alunos sobre os materiais utilizados e o modo de fazer, convocando os alunos a ficarem atentos às medidas e cálculos necessários para a exatidão do produto.

A experiência observada faz parte do constructo de Limberger (2013, p. 971) ao enfatizar que nos laboratórios “a abordagem dos alunos, em um primeiro momento, pode parecer simples, mas, na prática, a mudança de papéis pode não ser tão facilmente percebida: o professor não é mais o condutor, mas companheiro na busca do aprendizado”. Nesse sentido, os alunos são divididos em grupos e executam os procedimentos conforme a orientação da professora que acompanha os resultados dessa primeira fase, realizando questionamentos acerca desse processo aliado a outros conhecimentos de disciplinas cursadas. Ao retornar à sala de aula, retoma a experiência da prática, fazendo o movimento da prática com a teoria para a formação de saberes.

Por isso que, ao vivenciarem “o cenário de prática [...]”, os estudantes realizam tarefas de acordo com a complexidade e autonomia em que se encontram. Essa etapa do processo é de fundamental importância, pois servirá como ponto inicial da realização do processo pedagógico (Silva; Miguel; Teixeira, 2011, p. 80). O uso de vídeos ilustrativos na disciplina de Tecnologia Farmacêutica colabora para a compreensão dos conteúdos, considerando a ausência de maquinários modernos na instituição de ensino e na dificuldade de promover visitas técnicas em fábricas e outros espaços que atendam às necessidades formativas dos alunos, considerando os objetivos da disciplina.

Para Silva, Miguel e Teixeira (2011), o conhecimento é construído à medida que os futuros farmacêuticos realizam atividades práticas problematizadoras, ou seja, por meio de participação ativa que amplie sua aprendizagem, configurada na relação

ação/reflexão/ação, cumprindo as exigências do projeto pedagógico do curso e de outras bases legais que orientam a competência profissional dos futuros farmacêuticos, mediada na vivência, na teorização e atuação na prática.

### **3 Interpretando para compreender a prática docente sob a ótica da etnometodologia como teoria do social**

Compreendemos o cotidiano das práticas da docência das participantes do estudo a partir das nuances da pesquisa qualitativa, das bases teóricas-epistemológicas da etnometodologia como teoria do social e sob as lentes da observação participante, colocando em evidência que as docentes estabelecem uma relação harmônica com os alunos em sala de aula, favorecendo a participação e a interação nos conteúdos disciplinares práticos e teóricos. Acrescentamos que todos esses momentos e atividades positivos não reduziram a exigência docente no cumprimento dos horários, da resolução de atividades e, acrescentamos, também, a exigência na utilização das vestimentas apropriadas para uso do laboratório, bem como nas avaliações teóricas promovidas pelas professoras após o cumprimento de todas as atividades docentes.

Em relação às diferenças quanto ao ritmo de aprendizagem dos alunos, as docentes buscaram reduzir essas dificuldades, retomando conteúdos anteriores necessários para a obtenção compreensiva do saber ensinado. Todas elas utilizaram a ferramenta Google Classroom e postaram videoaulas referentes aos conteúdos estudados, trabalhados interativamente por professoras e acadêmicos. A exemplo, citamos atividades da disciplina de Cálculo I, que colaborou e estimulou os alunos a estudarem individualmente e coletivamente, no sentido de aprimorar os conhecimentos produzidos, adquiridos e compartilhados como estratégias para minimizar impactos negativos que, porventura, tenham surgidos na processualidade do ensinar e do aprender no cenário da universidade.

Dialogando com estudantes no decorrer das observações, eles foram unânimes ao relatarem que as professoras têm domínio do conteúdo e os auxiliam em seus processos de aprendizagem, sempre retomando explicações sobre o que não se havia

alcançado uma clara compreensão, incentivam seu crescimento acadêmico, principalmente quanto à participação em eventos científicos e nas atividades de pesquisa e extensão.

Escritos de Quadros e Mortimer (2014, p. 262) contribuíram nessa direção ao exporem que “a aula é uma atividade humana que se realiza por um conjunto de ações mediadas. Como atividade, implica a presença dos sujeitos professor e estudantes, cada qual com seus objetivos e papéis diferenciados”. É interessante mencionarmos que as hipóteses e equívocos surgidos no decorrer das aulas, reiteradamente, eram transformados em espaços de reflexões, favorecendo a construção de saberes, oportunidade na qual as docentes respondiam com outras questões, promovendo o debate entre os alunos, desfazendo dúvidas individuais que passavam a ser socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma.

Sobre os procedimentos metodológicos utilizados pelas professoras, podemos afirmar que elas usam ações didáticas pedagógicas que atendem as exigências pedagógicas atuais. Não conseguimos perceber atividades interdisciplinares durante o tempo de observação, mas a mediação tecida pelas professoras conduz a uma aprendizagem significativa na medida em que realizam as práticas laboratoriais com recursos locais e com a produção de materiais que servem de base para a consolidação de saberes na relação com sua vida cotidiana, nos planos social, cultural e educativo.

No que se refere à relação aluno-aluno foi possível observar que existe um clima de cooperação entre eles. Ao realizarem trabalhos em grupo, principalmente nas práticas laboratoriais, auxiliam uns aos outros, compartilhando experiências em relação aos procedimentos orientados pelas professoras. As professoras nas práticas avaliativas, realizam provas escritas, práticas, exercícios escolares, elaboração de relatório, seminários no sentido de acompanhar os avanços dos alunos e, conseqüentemente, sua prática docente.

Observarmos a prática mobilizada pela escuta sensível das histórias de vida, formação e profissão, consubstanciada no compartilhamento de saberes nas rodas de conversas e em outros espaços de interação do cotidiano universitário alicerçadas nas narrativas registradas no memorial de formação e da prática docente, o que nos

conduziu a perceber que a singularidade de cada professora estava expressa em sua ação didática nas aulas expositivas e laboratoriais, articuladas às experiências de suas trilhas formativas e de trabalho docente, permitindo um olhar sobre a realidade educativa no decorrer das práticas da docência, de fato, acontecendo na universidade, sob as lentes microssociológicas dos atores sociais, na relação indissociável do eu pessoal, formativo e profissional.

Esse reconhecimento da constituição da docência no Ensino Superior, consubstanciada nas experiências vividas na formação e nas interações socializadoras nas práticas nos permite dizer que se constituir professor é alcançar além do domínio teórico-prático outras instâncias que fazem parte dessa constituição: habilidade e competência técnica, interação entre alunos e demais colegas de profissão, sensibilidade e empatia consigo, o outro e os outros, mediante um convívio harmônico, ético e com responsabilidade social no campo educativo.

As lentes perceptivas da prática docente são as lentes do fazer profissional, do ofício que são múltiplos e, ao mesmo tempo, complexos. As técnicas e/ou estratégias metodológicas de ensino são realizadas com base nas epistemologias educacionais da formação, construídas e (re)construídas a partir das experiências da/na prática, mobilizada pela autonomia, pela reflexão e próprias ao campo universitário. Nesse processo de mediação da prática docente são reveladas nuances da ação educativa, subjacentes ao reservatório de saberes, produzindo sentido ao fazer profissional, rompendo paradigmas tradicionais.

O professor, nesse sentido, como intelectual transformador, de acordo com Giroux (1997), exerce sua função não apenas no campo pedagógico, como também no campo político, no sentido de complementariedade, favorecendo reflexões críticas sobre a realidade social e educativa, promovendo, assim, a formação cidadã e emancipatória. Nessa circunstância, a prática docente precisa assegurar diálogos permanentes sobre temas relevantes que fazem parte do contexto sociocultural dos alunos, promovendo o senso crítico que se articula aos conhecimentos de conteúdos propriamente ditos.

## 4 Diálogos Finais

Ao apresentar conceitos das práticas da docência, intencionamos caracterizar suas similaridades e particularidades determinadas na realidade educativa, seja no contexto da Educação Básica, seja no Ensino Superior, espaço/campo de pesquisa. A teoria do social na perspectiva etnometodológica, fenomenológica da teoria da ação e do interacionismo simbólico, mergulha nessas discussões na medida em que as práticas tecidas pelos atores sociais em seus processos de interação linguística e simbólica são foco de investigação, interpretação para a compreensão das práticas da docência.

O cotidiano educativo de professores universitários é um campo dinâmico que se movimenta dialeticamente na relação teoria e prática, mobilizado pelas interações entre os atores sociais em seus atos comunicativos subjacentes à formação pessoal e profissional. Mergulhar nesse campo no qual as práticas docentes são tecidas, desenvolvidas, carregadas de sentidos e significados, evidencia como os saberes são tecidos no contexto da ação no âmbito da universidade, considerando a realidade sociocultural e favorecedores aos alunos, professores e outros que fazem parte desse coletivo educacional. Os registros sobre o cotidiano, neste estudo, se configuram na apreensão dos fatos sociais que podem ser vistos e/ou observados microsociologicamente a partir das atividades diárias estudantis das ações práticas.

Os pressupostos da fenomenologia de Schutz (2012; 2018), Goffman (2002), Garfinkel (1967), Simmel (1983) e outros autores que se aproximam em diversos momentos com os diálogos aqui propostos, ancoram estas reflexões. As construções simbólicas e as relações intersubjetivas, nesse sentido, são elementos característicos da fenomenologia e nos auxiliam nessas argumentações porque “partem da concepção de que a sociedade é uma construção em círculos concêntricos a partir das interações simples, e consideram a vida cotidiana como âmbito no qual se cria e se compreende o sentido do social” (Teixeira, 1991, p. 11).

A universidade na sua condição de espaço/lugar de produção de saberes e divulgação dos conhecimentos científicos tem em suas atividades diárias múltiplas práticas da docência, bem como diferentes manifestações sociais, culturais, étnicas e

outras que revelam muito sobre quem são os “eus” e os “nós” que nela se compõem, se formam e ensinam. Quando olhamos para essa pluralidade com o intuito de interpretar suas singularidades praticadas pelos professores universitários nos processos de interações sociais, linguísticas estabelecidas em seu trabalho docente, pretendemos, na verdade, apreender os ditos e não ditos com vistas à compreensão da rotina diária no Ensino Superior mediadas pelo saber-fazer.

Esses atores, em seus processos de interação e socialização, em diferentes espaços e lugares, fazem uso de “[...] todos os sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias e ideologias” (Heller, 1992, p. 17). Assim, o olhar dispersado ao cotidiano docente se justifica por ser um campo de identificação das subjetividades manifestadas pelos docentes, ou seja, os pormenores, “[...] os miúdos e obscuros do dia a dia, ou dos aspectos tidos como superficiais da existência” (Sodré, 1998, p. 7). Para que essas atitudes sejam percebidas é preciso que além de membro, o pesquisador faça uso da escuta sensível, atento às indicialidades proferidas nos discursos interacionais nos múltiplos lugares em que os professores transitam, ensinam e interagem.

Os estudos de Agnes Heller sobre o cotidiano têm se destacado com vistas a compreender a vida social, “[...], sobretudo no que se refere ao estudo da vida cotidiana como lugar privilegiado de apreensão do processo histórico” (Patto, 1993, p. 121). Inserir-se no universo docente universitário é percorrer caminhos reveladores de saberes oriundos das práticas educativas que movem os processos de formação e desenvolvimento profissional.

O cotidiano, “palavra que vem do latim *cotidie* ou *cotidianus*, significa todos os dias, o diário, o dia a dia, o comum, o habitual” (Guimarães, 2002, p. 11). São as atividades comuns do dia a dia dos docentes universitários que produzem seus diferentes modos de ser e de fazer na prática profissional possibilitando novos conhecimentos sobre a sua realidade educativa. Para a autora, a “vida cotidiana é a constituição da reprodução do próprio indivíduo e consequentemente da própria sociedade, através das objetivações” (Guimarães, 2002, p. 12). A ação humana sobre o objeto como aspecto fundante da objetivação produz sentidos e significados sobre a intencionalidade em que essa ação objetiva.



A linguagem, os costumes e outros aspectos que demarcam a territorialidade da objetivação evidenciam sua importância para o convívio social. Perceber essas nuances no seio universitário se torna relevante pelo fato de que a vida cotidiana tem particularidades e as ações sociais e os fatos que dela advêm em uma perspectiva subjetiva consideram esses estudos.

As práticas educativas estabelecidas no desenvolvimento da profissão docente são múltiplas, por isso a necessidade de selecionar quais dessas são mais apropriados para este estudo. Optamos, assim, por não limitar as análises da vida cotidiana de professores do Ensino Superior, mas em identificar as práticas da docência tecidas no seu saber-fazer diário. Reconhecer as trivialidades (Certeau, 1998) expressadas nos momentos de interação, seja no contexto da sala de aula, seja em outros ambientes, faz do cotidiano um elemento indispensável para as pesquisas qualitativas, porque a sala de aula na qual a prática docente é exercida não se limita apenas àquela estrutura culturalmente categorizada pela sociedade, mas se expande além das quatro paredes, ampliando-se em diferentes espaços/lugares nos quais o ensinar e aprender podem ser, de fato, concretizados, ressignificando o conceito tradicionalmente posto de lugar em que os conhecimentos são ensinados.

O cotidiano, nessa perspectiva, pode ser concebido como o período em que os atores sociais “dentro de um tempo e espaço, perfazem suas vidas e dão novos significados de desejos individuais, permitindo ao pesquisador distinguir os desafios postos através das narrativas de suas vidas, onde esses indivíduos se inserem e atuam no mundo e no grupo do qual pertence” (Spindola; Santos, 2003, p.121). Para compreensão da cotidianidade de professores universitários, é importante considerarmos suas histórias de vida pessoal, formativa e profissional, mobilizadas pelas suas raízes culturais para que possamos entender as diversas formas de agir, de expressar o pensamento, as memórias e experiências advindas desses percursos.

Portanto, as práticas da docência, em suas concepções teóricas, têm uma articulação multirreferencial (Ardoino, 1980) porque estão vinculadas às diferentes abordagens, permitindo ao pesquisador, dependendo da intencionalidade e/ou interesse, discutir sua finalidade e objetividade com o sentido de proporcionar reflexões múltiplas e (re)construção de novos conceitos.

## Referências

ANGROSINO, Michael.; FLICK, Uwe. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 24-41.

ARDOINO, Jacques. **Education et relations**: introduction à une analyse plurielle des situations éducatives. Paris: Gauthier-Villars: UNESCO, 1980.

BAKER, Robert. Will.; SIRYK, Bohdan. Measuring adjustment to college. **Journal of Counseling Psychology**, v. 31, n. 2, p. 179-89, 1984.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EduUFCar, 1998. p. 168-199.

BARDAGI, Marucia. Patta.; HUTZ, Claudio. Simon. Mercado de trabalho, desempenho acadêmico e o impacto sobre a satisfação universitária. **Revista de Ciências Humanas**, v. 46, n. 1, p. 183-198, 2012.

CAI, Jinfa *et al.* Por que o ensino com resolução de problemas é importante para a aprendizagem do aluno? Traduzido por Bastos, A. S. A. M.; Allevato, N. S. G. **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 241-254, 2012.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de.; NETTO, José Paulo. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1994.

CERTEAU, Michel. de. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

COULON, Alan. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2005.

COULON, Alan. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017.

FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. C. Currículo e prática pedagógica da educação superior. *In*: MOROSINI, M. *et al.* **Enciclopédia Pedagogia Universitária**. Glossário, v. 2. Brasília: Inep/Ries, 2006, p. 441-457. Disponível em:

[http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia\\_Pedagogia.PDF](http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF) Acesso em: 24 set. 2023.

FRANCO, Maria. Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria. Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

GARFINKEL, Harold. **Studies in ethnomethodology**. Cambridge: Press, 1967.

GIROUX, Henri. Professores como intelectuais transformadores. *In*: GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, Tiago Pereira. **Processos Constitutivos da Docência: trilhas formativas, saberes e práticas no Ensino Superior no Amazonas**. Orientadora: Neide Cavalcante Guedes. 2024. 375 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024. Disponível em: [https://ufpi.br/images/arquivos\\_download/PPGED/PUBLICAES/Teses%20publicadas/Tiago%20Pereira%20Tese%20completa.pdf](https://ufpi.br/images/arquivos_download/PPGED/PUBLICAES/Teses%20publicadas/Tiago%20Pereira%20Tese%20completa.pdf). Acesso em 26 de maio de 2025.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4.Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 120p.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIMBERGER, Jane Beatriz. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para educação farmacêutica: um relato de experiência. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 17, p. 969-975, 2013.

MENEGOLLA, Maximiliano et al. **Por que planejar? Como planejar?**: currículo, área, aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. (Coleção: Escola em Debate/2).

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

PARSONS, Talcott. **O sistema das sociedades modernas**. São Paulo: Pioneira, 1974.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, v. 16, 1993.

QUADROS, Ana Luiza de; MORTIMER, Eduardo Fleury. Fatores que tornam o professor de Ensino Superior bem-sucedido: analisando um caso. **Ciência & Educação**, v. 20, n. 01, p. 259-278, 2014.

SCHUTZ, Alfred. **A construção significativa do mundo social**: uma introdução a sociologia compreensiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Rinaldo Henrique Aguiar da et al. Problematização como método ativo de ensino-aprendizagem: estudantes de farmácia em cenários de prática. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 9, n. 1, p. 77-93, mar. 2011.

SIMMEL, Georg. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983

SOARES, Ana. Paula et al. Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. **Análise Psicológica**, v. 1, n. 24, p. 15-27, 2006.

SODRÉ, Muniz. Apresentação. In: MAFFESOLI, M. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Vértice, 1998. p. 172.

SPINDOLA, Telma.; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1992.

VIANA, Iêda. Prática pedagógica: matrizes teóricas e interfaces conceituais. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (Org.) **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: UTP, 2016. p. 172-1998.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644492317>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)