

DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS

Marilene Marzari*

Resumo

O presente artigo visa refletir sobre o papel da disciplina de Didática, nos cursos de licenciatura em uma instituição pública federal no estado de Mato Grosso. A metodologia da pesquisa priorizou o registro de depoimentos, diálogos e produções escritas dos acadêmicos, principalmente quando da avaliação da disciplina. O referencial teórico que subsidiou os estudos foi constituído por Garcia, Veiga, Vygotsky, Davidov, entre outros, que discutem as questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Os resultados sinalizam que os alunos aprovam novas perspectivas de ensinar e aprender e, embora resistam, no início, durante o processo acabam entrando em atividade de aprendizagem e aprovando os estudos em grupo, os debates, as produções e, o mais importante, o desenvolvimento da capacidade de pensar teoricamente.

Palavras-chave: Formação inicial. Didática. Pensamento teórico.

Este artigo tem como objetivo discutir possíveis contribuições da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura que preparam professores para atuarem na educação básica. A ideia de escrever a respeito dessa disciplina, na formação inicial, tem relação com a trajetória profissional, mais especificamente quando da nossa atuação enquanto professora formadora, no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO/MT. Essa instituição é responsável pela realização e acompanhamento da formação continuada dos profissionais da educação básica na rede estadual de Mato Grosso/MT. Durante alguns anos de atuação, em diferentes municípios do estado, passamos a observar que um número significativo de professores, das mais diferentes áreas de formação, apresentava certas fragilidades, tanto em relação aos conhecimentos didático-pedagógicos quanto aos conteúdos dos respectivos cursos de formação acadêmica. Essa situação ficou mais evidenciada, nos últimos anos, quando passamos a ouvir constantes “queixas” advindas, mais especificamente, dos coordenadores pedagógicos das escolas públicas, principalmente em relação aos professores que estavam recém-ingressando na carreira de magistério. Por um lado, as falas reforçavam o que vínhamos percebendo e, por outro, se constituiu em “novidade”, pois, até então, as críticas mais severas recaíam sobre a formação dos pedagogos, com mais tempo de serviço, em função do pouco aprofundamento dos conteúdos das diferentes disciplinas que compõe o currículo da primeira e, mais especificamente, dos anos iniciais da segunda etapa da educação básica.

Quando ingressamos em uma instituição pública federal no estado de Mato Grosso, uma das preocupações iniciais estava voltada para o ensino de Didática nos cursos de licenciatura. Durante esse período de experiência, observação e investigação, percebemos que os alunos apresentam fragilidades teóricas quando do ingresso nos cursos

* Professora doutora em Educação. Docente do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) – Campus Universitário do Araguaia (CUA)/UFMT. E-mail: marilenemarzari@uol.com.br.

de licenciatura e, durante o tempo em que permanecem na instituição, as mudanças que ocorrem no processo formativo são pouco eficientes para que possam mediar o processo de ensino e aprendizagem na educação básica. Em função disso, as “queixas” provenientes dos coordenadores pedagógicos começaram a fazer mais sentido, uma vez que os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Geografia, Física, Química e Educação Física enfatizam pouco os conhecimentos didático-pedagógicos e os conteúdos das disciplinas específicas são, basicamente, ensinados por meio de definições, ou, como se refere Davidov, do conhecimento empírico que contribui pouco para a formação do pensamento teórico. Além disso, existe, por um lado, certo “desprezo” pelos cursos de licenciatura e pelas disciplinas pedagógicas – considerados “inferiores”; por outro, há uma supervalorização e predominância das disciplinas específicas de cada curso, o que deveria efetivar, no mínimo, uma boa formação em relação ao domínio dos conteúdos.

Essa reflexão inicial auxiliou na elaboração do problema de investigação que consiste em: a disciplina de Didática, nos cursos de licenciatura, pode contribuir para a formação dos acadêmicos para que vivenciem perspectivas de ensino e aprendizagem que façam mais sentido para o exercício da docência? Diante disso, o objetivo principal deste artigo é discutir as possíveis contribuições da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura.

Os dados foram levantados desde o início de nossa atuação na disciplina de Didática, em 2013, por meio do registro de depoimentos e de diálogos dos acadêmicos em relação ao tratamento dado à disciplina de Didática nos cursos de licenciatura. Além disso, fizemos uso de produções escritas dos acadêmicos, principalmente quando da avaliação da referida disciplina.

Em relação aos cursos de licenciatura ofertados pela instituição, dois chamam a atenção: um diz respeito ao curso de Letras, que deixou de contemplar em sua matriz curricular a disciplina de Didática, e o outro se

refere ao curso de Matemática, que oferece a disciplina como optativa e em horários que se diferenciam das demais disciplinas consideradas “mais importantes” para o curso, ou seja, a disciplina de Didática tem sido ofertada no horário das 17 às 19 horas, o que dificulta a presença de alunos que têm como atividade principal o trabalho. Nos demais cursos – Geografia, Física, Ciências Biológicas e Química – a disciplina de didática tem sido obrigatória e ofertada nos horários normais de aula – 19h às 22h40.

Para discutir as possíveis contribuições da didática na formação inicial de professores, buscamos fundamentos teóricos nos estudos de Garcia e Veiga que tratam da inserção da didática nos cursos de formação de professores e nos de Vygotsky, Davidov, entre outros, que contribuem para recriar o processo de ensino e aprendizagem.

1. A INSERÇÃO DA DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA.

A institucionalização da didática nos cursos de formação de professores, no Brasil, se deu no final da década de 1930, quando se constituía, basicamente, como método e técnica de ensino. De acordo com Garcia (1994), os conteúdos de didática ensinados nos cursos de licenciatura sofreram a influência, por um lado, do pensamento liberal europeu e, por outro, do pragmatismo americano, principalmente do pensamento de Dewey. O projeto escolanovista propunha a formação de um novo tipo de homem, ao defender os princípios democráticos segundo os quais todos têm o direito de se desenvolver; no entanto, “[...] isso é feito em uma sociedade capitalista, onde são evidentes as diferenças entre as camadas sociais. Assim, as possibilidades de se concretizar este ideal de homem se voltam para aqueles pertencentes ao grupo dominante”. (VEIGA, 2002, p. 50). Essa perspectiva didática se acentuou, ao longo das décadas em que os militares mantinham o país sob domínio – meados da década de 1960 e 1970 – quando

“[...] a didática vai engajar-se na busca da racionalização, da eficiência e da produtividade do ensino, levando às últimas consequências o caráter técnico e instrumental com que já vinha se afirmando nos anos anteriores” (GARCIA, 1994, p. 172).

Somente no final da década de 1970 e início de 1980, com o processo de redemocratização do país, a didática passou a ser criticada e questionada pelos sociólogos crítico-reprodutivistas, em função de seu tecnicismo e neutralidade política, e começou a ser repensada. Isso desencadeou uma série de seminários, eventos, pesquisas e discussões para construir novos rumos à didática nos cursos de formação de professores.

Nesse contexto de discussão, Saviani (1983), fundamentando-se na concepção marxista e na psicologia histórico-cultural, cria a pedagogia/didática histórico-crítica. Em decorrência desta, surge perspectivas para as didáticas críticas, e uma que vem se destacando, em diferentes instituições de ensino superior, diz respeito à didática desenvolvimental de Davíдов, que traz contribuições significativas para a educação escolar.

É pautado nesse referencial teórico que o referido artigo busca fundamentação para discutir a respeito da didática nos cursos de licenciatura, que visa preparar professores para atuar na educação básica, uma vez que traz importantes contribuições para a educação escolar, dentre elas, destacam-se: as diferenças entre os conceitos espontâneos e científicos, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a mediação cognitiva e didática e a atividade de estudo para a formação do pensamento teórico e, conseqüentemente, para o desenvolvimento cognitivo.

2. ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA DIDÁTICA.

Os estudos de Vygotsky (2001) mostram que os conceitos espontâneos se formam na medida em que o sujeito se apropria das experiências cotidianas, e os

científicos na atividade educacional especializada e sistematizada, o que exige do sujeito operações mentais que permitem realizar sínteses e generalizações mais complexas. Se considerarmos que o sujeito aprende nas experiências cotidianas, isso significa que a aprendizagem inicia antes do seu ingresso na escola. Em função disso, devemos considerar a história de vida, na qual muitos conhecimentos foram sendo internalizados e se constituíram em aprendizagens. Assim, ao ingressar em uma instituição de ensino, todos os alunos apresentam um nível de desenvolvimento que, segundo Vygotsky, é efetivo/real construído pelas aprendizagens formadas de conceitos espontâneos – atividade imediata, social, prática – e, ao ingressar na escola, o professor: “[...] as confronta com as zonas de desenvolvimento proximal por meio de tarefas da atividade escolar, a fim de guiar seus progressos em direção ao estágio de aprendizagem formal” (HEDEGAARD, 2002, p. 344).

Para Vygotsky (2001) o desenvolvimento dos conceitos científicos, enquanto parte do processo educacional, se constitui numa forma única de cooperação sistemática entre o aluno e o professor. É nessa mediação/cooperação que ocorre o desenvolvimento de funções mentais superiores necessárias à internalização e apropriação dos conceitos científicos. Desse modo, o aluno deve ser capaz de fazer, com o processo de mediação didática do professor e/ou de alguém mais experiente, algo que ainda não havia feito, de forma independente. Para isso, o ensino escolar deve propiciar: “[...] situações de aprendizagem que não só permitam a definição do conceito científico, mas também de sua aplicação” (NUÑEZ; PACHECO, 1998, p. 94).

Isso nos remete à importância de quem atua na ação pedagógica conhecer a relação que se estabelece entre ensino e desenvolvimento cognitivo, principalmente no que diz respeito à zona de desenvolvimento proximal, que requer planejamento e mediação didática constante dos professores e/ou dos colegas mais experientes, a fim de que a aprendizagem se efetive. Nesse sentido, a organização

didática do ensino, voltada à estimulação e à promoção do desenvolvimento cognitivo, deve ser orientada para a zona de desenvolvimento proximal, que “[...] caracteriza a diferença entre o que a criança é capaz de alcançar por conta própria e o que é capaz de conseguir com ajuda do instrutor” (VYGOSTKY, 2004, p. 463).

Em relação à mediação, Cristina d’Ávila (2001) traz para discussão dois conceitos importantes de mediação: a cognitiva que se dá entre sujeito e objeto de conhecimento e a didática, capaz de tornar desejável e assimilável o objeto de conhecimento por parte do sujeito. Ou seja, um saber didático que perpassa a mediação cognitiva. Para isso, necessário se faz não só saber como se ensina, mas também como se aprende, para que se possa planejar e viabilizar o ensino.

Portanto, a mediação cognitiva, intrínseca ao sujeito, pressupõe uma mediação de caráter externo – mediação didática – para que os alunos se apropriem do saber sistematizado que é social, mas que deve se tornar individual, considerando o processo de mediação didática. Assim, a apreensão do objeto de conhecimento não é imediata, mas mediatizada pela operação cognitiva do sujeito que o conceitua. Nesse sentido:

O conceito é visto aqui como constructo humano e a ação docente deve incidir justamente na capacidade que tem o ser humano de objetivar o conhecimento no momento em que o conceitua. Por isso, a ideia de transposição do saber como um elemento externo, algo estranho ao indivíduo é, inteiramente, refutada nessa perspectiva (D’ÁVILA, 2001, p. 65).

Em relação ao exposto, os estudos de Vygotsky (2001) pontuam que o bom ensino deve preceder o desenvolvimento cognitivo¹. Para isso, é preciso organizá-lo de tal forma que o aluno desenvolva o pensamento teórico, na medida em que se apropria dos conceitos científicos. Nessa perspectiva, surgem os estudos de Davíдов (1999) a respeito da didática desenvolvimental para superar o desenvolvimento do pensamento empírico que se limita ao dado aparente e

impede uma maior compreensão das transformações, dos movimentos, da totalidade, das contradições, das variáveis próprias do pensamento teórico. Compreender essa diferença é importante para repensar a didática, que, “[...] presa à psicologia tradicional entende a formação de conceitos científicos como um prolongamento da formação de conceitos espontâneos e, com essa compreensão, organiza o ensino” (SFORNI, 2004, p. 84).

Como tradicionalmente se ensina os conteúdos de forma empírica – contribuindo pouco para o desenvolvimento cognitivo – é comum prevalecer o discurso de carência individual, ou seja, de que os alunos “não sabem nada” ou “quase nada” quando ingressam nas diferentes etapas e/ou níveis de educação escolar. Mudar essa concepção de ensino requer um caminho pedagógico e didático que resulte na formação da generalização conceitual, no qual o professor

[...] organiza a observação dos alunos, precisando o objeto da observação, orienta a análise para diferenciar os aspectos essenciais dos fenômenos daqueles que não o são e, finalmente, a palavra-termo, sendo associada aos traços distinguidos, comuns para toda uma série de fenômenos, se converte em seu conceito generalizador (DAVÍDOV, 1988, p. 102-103).

Diante disso, a diferença entre generalização de conceitos empíricos e teóricos é que, para os primeiros, a aparência dos fenômenos é captada sensorialmente e tomada pela essência e, com isso, acaba por unir coisas e fenômenos em termos aparentes; no segundo, são os aspectos essenciais/nuclear os traços comuns para uma série de fenômenos.

Assim, a formação dos conceitos empíricos se fundamenta na prática de ensino que avança do particular para o geral e, para formar conceitos teóricos, o ensino deve partir do método dedutivo para identificar o “nuclear” originário do conteúdo e, a partir disso, deduzir as múltiplas propriedades particulares da disciplina. Esse procedimento ajuda os alunos a reproduzirem mentalmente o objeto em estudo.

Os estudos de Davídov têm mostrado que os conteúdos ensinados na escola têm ajudado os alunos a desenvolver somente o pensamento empírico, e que se ele “[...] se realiza com ajuda das abstrações e generalizações de caráter lógico-formal somente leva a formar os chamados conceitos empíricos” (DAVÍDOV, 1988, p. 104). Com isso, o que se aprende nas instituições de ensino pouco contribui para a formação da consciência e do pensamento teórico necessário para realizar generalizações científicas.

Nessa perspectiva, a teoria empírica toma as propriedades extrínsecas dos objetos e fenômenos, ou seja, a aparência como algo definitivo, uma vez que o ponto máximo do conhecimento se constitui no conjunto de traços comuns levantados pela percepção externa. Assim:

A existência do objeto no tempo e no espaço, na unidade da existência presente, significa a manifestação de sua imediatez ou caráter externo. O conhecimento empírico é o movimento na esfera desta exterioridade, a assimilação do aspecto da realidade descrito pela categoria da existência (DAVÍDOV, 1988, p. 125).

Se considerarmos a necessidade de desenvolver o pensamento teórico dos alunos, a didática desenvolvimental contribui para entendermos que a base da educação escolar está no seu conteúdo e é dele que se originam os métodos de organizar o ensino necessário à internalização e apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente. Assim, a essência da didática desenvolvimental centra-se na análise do conteúdo, como base para o planejamento do ensino, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo necessário à apropriação e reprodução do conceito teórico, entendido como “[...] um conjunto de procedimentos para deduzir relações particulares da relação abstrata” (CHAIKLIN, 1999, p. 4).

Para isso, é importante que o aluno percorra o caminho de quem produziu o conhecimento, de forma reduzida, para reproduzir o processo de sua origem, recepção e organização de atos que levam as pessoas

a conceituar o conhecimento teórico. Isso requer um programa de ensino fundamentado na compreensão dialética do pensamento, no qual:

[...] os alunos descobrem e distinguem no material de aprendizagem algumas relações gerais ou essenciais, e quando o estudam podem descobrir aparências muito particulares da matéria. Nesse caso os alunos se apropriam do “conhecimento geral” imediatamente por meio de sua atividade de análise do material. Os aspectos particulares dos materiais são derivados do “conhecimento geral” (DAVÍDOV, 1999, p. 10).

Para Lompscher (1999), a organização didática dos processos de aprendizagem deve levar em consideração a lógica do objeto de ensino, isto é, a lógica do processo de aquisição referente a uma área específica de conteúdos e a lógica do desenvolvimento cognitivo. Nessa linha de pensamento, o conhecimento é produzido a partir de um movimento que vai da aparência à essência².

Esse movimento de ascensão da aparência à essência, realizado na atividade de aprendizagem, permite a apropriação dos conhecimentos teóricos e o desenvolvimento da consciência, do pensamento teórico e de ações cognitivas relacionadas como a reflexão, a análise e o planejamento. Isso implica dizer que é preciso criar formas de ensinar que coloquem o aluno diante de desafios – situação-problema – que sejam acessíveis e, ao mesmo tempo, difíceis, para que possam resolvê-los em um processo de pesquisa que permite desvelar os problemas. É nesse contexto que surge o desejo de aprender os conceitos teóricos e, conseqüentemente, desenvolve o pensamento cognitivo, que se dá por meio da formação do pensamento teórico.

Nessa perspectiva, o ensino deve envolver os alunos em atividades que permitam desafiar seu pensamento. Isso implica dizer que o objetivo primeiro do ensino é fazer com que os alunos desenvolvam a capacidade de pensar por si mesmos. Para isso, o professor deve ter a responsabilidade de organizar uma metodologia que as favoreça. Assim, “[...] cabe ao professor organizar meios

e situações adequadas para assimilação, por parte dos alunos, da experiência histórico-social” (SERRÃO, 2006, p. 119). Desse modo, as atividades de ensino devem desencadear a mobilização do pensamento dos alunos, em direção à construção dos conceitos teóricos, uma vez que:

O propósito da atividade de aprendizagem é ajudar os alunos a dominar as relações, abstrações, generalizações e sínteses que caracterizam um aspecto da matéria. Este domínio é refletido na sua habilidade para fazer reflexão substantiva, análise e planejamento. A estratégia educacional básica para dar aos alunos a possibilidade para reproduzir pensamento teórico é criar tarefas instrucionais cujas soluções requeiram a formação de abstrações e generalizações sobre as ideias centrais do assunto. Esta aproximação é fundamentada na ideia de Vygotsky de internalização, ou seja, aprende-se o conteúdo da matéria aprendendo os procedimentos pelos quais se trabalha na matéria de estudo. (CHAIKLIN, 1999, p. 5)

A atividade de aprendizagem é uma necessidade para o desempenho futuro do profissional docente, mas, para isso, é preciso compreender o ensino como objeto principal da atividade docente que deve vir acompanhada da atividade orientada, da execução e do controle do processo de sua realização. Tudo isso requer o desenvolvimento da capacidade de pensar teoricamente como os conceitos de determinada matéria foram sendo construídos.

3. DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Organizar o ensino com a finalidade de desenvolver o pensamento teórico requer uma preparação do professor que a maioria dos cursos de formação inicial deixa de contemplar. Isso faz com que ele acabe ensinando os conteúdos apenas de forma empírica que, segundo Davídov (1988), ajuda pouco no desenvolvimento integral dos alunos.

Resultado desse processo de escolarização é a “queixa” de que os conteúdos ensinados e

“aparentemente apreendidos” fazem pouco sentido, tanto para dar continuidade aos estudos quanto para o exercício profissional. A impressão é a de que se “perdeu” anos de escolaridade e muito pouco permanece como aprendizagem que resulte em mais conhecimentos. Uma questão que chama nossa atenção diz respeito à passividade em que os alunos se colocam em relação ao processo de aprendizagem, e isso decorre da própria concepção de ensino que prioriza a exposição e explicação do professor em detrimento do desenvolvimento do pensamento por parte dos alunos. Em função disso, os alunos se colocam como sujeitos passivos e receptores de definições que provavelmente serão reproduzidas em determinados contextos de atuação profissional.

Infelizmente não fomos ensinados a questionar, somente a concordar e decorar, temporariamente. As aulas de didática foram, não só uma janela, mas portas que derrubaram paradigmas que tínhamos desde sempre (Acadêmico do curso de licenciatura, 2013).

Romper com essa concepção de ensino – ideologicamente reforçada por mestres e doutores – tem sido um desafio que requer domínio teórico e persistência pedagógica para desconstruir uma prática que tem sido reproduzida e, embora se distancie cada vez mais das necessidades sociais, persiste por diferentes razões: por um lado, por se acreditar que no ensino superior o aluno vai aprender o que não conseguiu durante os anos de educação básica, mesmo que seja utilizado dos mesmos procedimentos de ensino; por outro, porque buscar alternativas para ensinar gera angústia, ansiedade e expectativa por desconhecer os resultados.

Os procedimentos utilizados são um tanto diferentes dos que estou acostumada a presenciar em sala de aula, mas fizeram aquela diferença na minha aprendizagem [...] trabalho em grupo, elaborar textos e a utilização do diálogo em sala de aula só proporcionaram um ensino/aprendizagem de qualidade. Portanto, a didática adotada contribuiu para a minha aprendizagem e exercício futuro da minha docência (Acadêmico do curso de licenciatura, 2013).

Mudar a organização do ensino requer a tomada de decisão, e isso implica posicionamento teórico e político, ou seja, se queremos desenvolver a cognição/mente dos alunos, o planejamento das aulas precisa ser estruturado a partir dos referenciais que dê sustentação a essa prática.

O conteúdo estudado, aparentemente complexo, se tornou de fácil compreensão quando a professora utilizou de procedimentos da didática crítica, não nos dando respostas, mas nos fazendo pensar. Os trabalhos em grupo e os debates enriqueceram as nossas relações e nos trouxeram uma nova visão de aplicação do conhecimento (Acadêmico do curso de licenciatura, 2013).

Desconstruir uma prática de ensino instituída e vivenciada durante anos de educação escolar, tanto por parte do professor quanto dos alunos, não tem sido uma tarefa fácil, mas isso é possível, por meio do diálogo, da tomada de consciência da aprendizagem dos conteúdos empíricos, da necessidade de buscar alternativas para o ensino, experiências que buscam romper com a tradicional “transposição didática”. Para superar essas fragilidades no processo de aprendizagem, faz-se necessário criar “[...] ferramentas intelectuais tão poderosas no ensino que os alunos podem tomá-las no mundo exterior e aprender as complexidades desse mundo com a ajuda dessas ferramentas” (ENGESTRÖM, 2002, p. 196). Na medida em que a organização do ensino permite o desenvolvimento da capacidade de pensar, de raciocinar, de estabelecer relações, enfim, de desenvolver as funções psicológicas superiores, como afirma Vygotsky, faz com que muitos alunos passem a ter outra compreensão a respeito do que seja aprender: “É necessário incentivar o aluno a aprender, ao invés de decorar, usando métodos atrativos para fazer com que o aluno participe da aula”

(Acadêmico do curso de licenciatura, 2013).

Para que o aluno forme conceitos teóricos, compete ao professor elaborar plano de aula que permita essa construção. Para isso, é necessário conhecimento

das leis gerais da disciplina para poder organizar as atividades de aprendizagem, uma vez que o pensamento teórico é formado, nos escolares, durante a realização/desenvolvimento das ações que compõem a atividade de estudo.

Essa disciplina mudou a minha forma de ver como funciona o processo de ensino e aprendizagem, visto que tinha uma base limitada de formas de como levar os alunos até o conhecimento e agora possuo um leque maior de opções para trabalhar e [...] me considero mais preparado para exercer a docência (Acadêmico do curso de licenciatura, 2013).

Na mesma perspectiva, outro acadêmico diz:

Essa disciplina nos proporcionou conhecimentos de como chegar à construção de uma sociedade mais pensante, no que se refere à formação do ser humano crítico, para não ser um mero reprodutor de ideias e filosofias [...] (Acadêmico do curso de licenciatura, 2013).

Modificar o que está instituído tem sido um desafio constante, principalmente em relação à dinâmica de sala de aula, em que os alunos, inicialmente, se colocam na defensiva quando precisam ler, discutir, analisar e sintetizar as ideias presentes nos textos com os colegas. Outro desafio tem sido o de romper com a lógica de ensino individualizado, vivenciado, em diferentes contextos institucionais, ao longo do processo de escolarização, uma vez que os alunos apresentam certa resistência e/ou produzem pouco quando organizadas em grupos de estudo, por acreditarem que só se aprende com as explicações do professor. Isso se confirma nos dizeres de um aluno: “O que incomodou foi o fato de alguns alunos terem medo de questionar, medo de mudar suas ideias, medo de se questionar. Quem tem vergonha de perguntar tem vergonha de aprender” (Acadêmico do curso de licenciatura, 2013).

Como a abordagem histórico-cultural e, por extensão, a didática desenvolvimental enfatizam que a base de apropriação dos conceitos ocorre do

interpsicológico para o intrapsicológico, era preciso insistência e persistência para fazer com que os alunos compreendessem a importância das discussões coletivas e a realização das atividades propostas, uma vez que

[...] a discussão é uma situação em que se elabora e se constrói a solução de um problema pelo raciocinar em conjunto, por meio de um pensamento – discurso que cada intervenção manifesta e, ao mesmo tempo, colhe dos outros (ZUCCHERMAGLIO, 2005, p. 208).

Essa prática é importante, na medida em que permite a cada um internalizar os conceitos de tal forma que possam reproduzir/expressar as aprendizagens nas verbalizações e elaborações individuais.

Cada um assimilou o conteúdo de formas diferentes, mas no geral a essência do conteúdo proposto foi “absorvida” de forma considerável, onde, ao nosso entender, o conteúdo contribuirá bastante para nossa formação, na nossa profissão, nos tornando um professor que induz o aluno a ser crítico e não passivo diante de todas as ações na sociedade, contribuindo, assim com a formação intelectual (Acadêmico do curso de licenciatura, 2013).

Mudar a lógica de pensamento dos alunos requer uma criteriosa seleção e organização dos conceitos para fazer com que o ensino contribua para que a aprendizagem faça mais sentido para a vida prática. Nessa forma de proceder, a mediação didática tem o propósito de intervir no desenvolvimento cognitivo, principalmente porque uma parcela significativa dos alunos tem chegado ao ensino superior pensando a realidade a partir do prático ou do conhecimento empírico que, segundo Davídov apud. Hedegaard (2002), tem relação apenas com as diferenças e semelhanças entre os vários tipos de fenômenos.

A organização da atividade de ensino e de aprendizagem em grupo propicia a mediação didática, considerada fator importante para o desenvolvimento cognitivo, principalmente no processo de tomada de consciência dos alunos. Como escreveu Leontiev, “[...]

tomam consciência da insuficiente clareza e precisão dos seus conceitos, das contradições que eles determinam, do fato de que frequentemente são inadequados para interpretar novos aspectos da realidade” (LEONTIEV, et. al., 2005, p. 10).

Nessa perspectiva, os estudos de Leontiev (2004) e de Vygotsky (2001) indicam que as interações levam à formação da consciência individual – que só existe a partir de uma consciência social – que tem na linguagem seu substrato real, pois é pela linguagem que os homens compartilham representações, conceitos, técnicas e se apropriam das significações sociais que, expressas individualmente, adquirem sentido individual, vinculado diretamente à vida concreta, às necessidades, aos motivos e aos sentimentos do falante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo traz reflexões a respeito da didática nos cursos de formação de professores desde sua criação, no Brasil, em que se constituía basicamente como métodos e técnicas de ensino aplicadas às mais diferentes realidades. Essa didática, a partir do processo de abertura política, passou a ser criticada, principalmente pelos representantes da sociologia crítica, por seu papel instrumental e de neutralidade política. Isso fez com que se intensificassem os estudos, os debates e as discussões envolvendo a didática.

Foi nesse cenário que a didática crítica ganha consistência por enfatizar seus estudos na organização do ensino que vise à apropriação dos conceitos e, conseqüentemente, a formação do pensamento teórico. Para isso, os fundamentos teóricos da abordagem histórico- cultural e da didática desenvolvimental têm trazido significativas contribuições para recriar o papel do ensino e da aprendizagem na educação escolar. Se considerarmos que a instituição escolar é responsável pelo ensino dos conhecimentos produzidos historicamente

pelos homens que resulte em aprendizagem por parte dos alunos, justifica-se a necessidade de discutir possibilidades de mudanças nos cursos de licenciatura que prepara docentes para a educação básica.

Modificar uma concepção de ensino e de aprendizagem, predominantemente pautada na transmissão de conhecimentos empíricos e na receptividade passiva por parte dos alunos que acabam reproduzindo o modelo recebido, no exercício da profissão, tem sido um desafio que requer muita paciência, persistência, tempo para planejar e replanejar as tarefas e, principalmente, fundamentação teórica para manter os alunos em atividade de aprendizagem.

Embora os alunos, no início das atividades, se coloquem na defensiva e resistam às mudanças em relação à organização do espaço, formação de grupos, leitura dos textos, tarefas coletivas e individuais, mediação dos colegas, entre outros, no decorrer das aulas acabam se motivando e acreditando que é possível buscar outros caminhos para ensinar e aprender, embora bastante árduos, mas que fazem mais sentido para o exercício da docência e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos.

TEACHING IN HIGHER EDUCATION: PERSPECTIVES OF CHANGES

Abstract

This article aims to reflect on the role of the Didactics in teaching courses in a Public Federal Institution in the state of Mato Grosso. The research methodology prioritized the registration of statements, dialogues and written productions of academic students, especially the course in evaluation. The theoretical framework that supported the studies consisted of Garcia, Veiga, Vygotsky, Davidov and others who discuss the

points related to teaching and learning process. The results indicate that students approve new perspectives of teaching and learning and, although they resist at the beginning, during the process they end up stating the learning activity and approving group studies, debates, productions, and the most important, the development of the ability to think theoretically.

Keywords: Initial training. Didactics. Theoretical thinking.

DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: PERSPECTIVAS CAMBIANTES

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el papel de la disciplina didáctica en la enseñanza de cursos en una institución pública federal en el Estado de Mato Grosso. La metodología de investigación prioriza las declaraciones de registro, los diálogos y las producciones escritas de los académicos, sobre todo cuando la evaluación del curso. El marco teórico que apoya los estudios consistió en García, Veiga, Vygotsky, Davidov y otros que discuten el tema relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados indican que los Estudiantes adopten nuevas perspectivas de enseñanza y aprendizaje y, aunque resistan al principio, durante el proceso, inmediatamente aceptan realizar las actividades de aprendizaje, aprobando los estudios de grupo, debates, producciones y lo más importante, el desarrollo de capacidad de pensar teóricamente.

Palabras clave: Formación inicial. Didáctica. Pensamiento teórico.

NOTAS

- ¹ Neste estudo, fizemos a opção de utilizar o termo pensamento cognitivo, embora em várias obras, tanto de Vygotsky quanto de Davídov, aparece também a denominação de pensamento mental e psíquico.
- ² Davídov, Chaiklin, Hedegaard, entre outros, utilizam diferentes termos – célula, núcleo, germe – para se referirem à essência do conceito que está presente tanto no abstrato quanto no concreto pensado.

REFERÊNCIAS

- CHAIKLIN, S. Ensino desenvolvimental na escola secundária superior. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Orgs.). *Learning Activity and Development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.
- DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.
- DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- DAVÍDOV, V. V. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M. (Orgs.). *Activity theory and Social Practice: cultural - historical approaches*. 4. ed. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.
- D'ÁVILA, C. *Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar? Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2001.*
- ENGESTRÖM, Y. Non scolaesed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: HARRY, D. (Org.). *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.
- GARCIA, M. M. A. *A didática no ensino superior*. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal com base para a instrução. In: MOLL, L. C. (Org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005.
- LOMPSCHER, J. A atividade de aprendizagem e sua formação: ascensão do abstrato ao concreto. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Orgs.). *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.
- NUÑES, I. B.; PACHECO, O. G. Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. *Caderno de Pesquisa*, Campinas, n. 105, p. 92–109, nov.1998.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1983.
- SERRÃO, M. I. B. *Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SFORNI, M. S. F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004.
- VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ZUCCHERNAGLIO, C. Construir modelos compartilhados sobre fenômenos naturais. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERNAGLIO, C. (Orgs.). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

Enviado em 26 de janeiro de 2015.

Aprovado em 5 de março de 2015.