

REFLEXÕES A RESPEITO DA DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR

REFLECTIONS CONCERNING DIDACTICS IN HIGHER EDUCATION

Eduardo Ribeiro Mueller **1**
Marilene Marzari **2**

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir a respeito da atividade de ensino, principalmente na disciplina de didática, e traz reflexões a respeito da necessidade de buscar alternativas para a atividade de ensino nos cursos de licenciatura. Para isso, realizamos discussões em relação à didática, a partir da sua própria história, das contribuições da abordagem histórico-cultural de Vygotsky e Leontiev e da teoria do ensino desenvolvimental de Davidov. As reflexões indicam que uma parcela significativa dos professores responsabiliza os alunos pela pouca aprendizagem e isso dificulta repensar em outra forma de organizar o ensino, predominantemente transmissivo. Os alunos aceitam essa prática e dificilmente se colocam como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. Se, de um lado, se tem uma formação acadêmica que resulte numa concepção de ensino que se perpetua ao longo das décadas, de outro, a atividade de ensino desenvolvimental se constitui como possibilidade de formação do pensamento teórico e do desenvolvimento da cognição dos alunos.

Palavras-chave: Formação de professores; Didática; Pensamento teórico.

Abstract: This article aims to reflect on educational activity, especially in the teaching discipline, and reflects on the need to seek alternatives for teaching in undergraduate courses. For this, we performed discussions regarding teaching from their own history, the contributions of historical-cultural approach of Vygotsky and Leontiev and theory of developmental education Davidov. The reflections indicate that a significant portion of teachers responsible for students learning little, making it difficult to rethink another way of organizing teaching, predominantly transmissive. Students accept this practice and hardly pose as active subjects in their learning process. On the one hand, it has an academic background which results in a conception of education that is perpetuated over the decades, on the other, the developmental teaching activity constitutes a possibility of formation of theoretical thinking and the development of cognition of students.

Keywords: Teacher training; Didactic; Theoretical thinking.

Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA). E-mail: edurmueller@hotmail.com **1**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Professora dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA). E-mail: marilenemarzari@uol.com.br **2**

Introdução

Este artigo é resultado de estudos e discussões realizados no decorrer de nossa trajetória profissional que se fortaleceram a partir das reflexões desencadeadas no âmbito do II Fórum das Licenciaturas, evento promovido, em novembro de 2018, pelo Campus Universitário do Araguaia (CUA), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no qual defendemos a necessidade de buscar alternativas para o desenvolvimento da atividade de ensino, principalmente na disciplina de didática, nos cursos de licenciatura. Para isso, partimos do olhar e da experiência, enquanto docentes, nas diferentes etapas da educação básica e, posteriormente, no ensino superior.

No início da nossa atuação como docentes na rede estadual de Mato Grosso nos deparamos com profissionais que reivindicavam conhecimentos básicos a respeito de questões didático-pedagógicas. À época, dizíamos que as instituições de ensino superior eram as responsáveis pela formação dos acadêmicos e que estes deveriam sair dos cursos de licenciatura prontos para o exercício da docência nas diferentes etapas da educação básica. A convicção disso impedia que tivéssemos consciência das nossas próprias fragilidades, mais especificamente, enquanto formadores no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO)¹, responsável pelo acompanhamento da formação continuada nas escolas.

Ao ingressarmos nos cursos de licenciatura, como docentes, essa forma de pensar foi sendo modificada na medida em que reavivamos a nossa memória e percebemos que as críticas que fazíamos às instituições de ensino superior, por deixarem de 'formar' satisfatoriamente os professores, também se aplicavam a nós. Pois as fragilidades apontadas se faziam presentes na nossa atuação docente ao reproduzirmos as práticas de ensino recebidas durante a vida escolar, inclusive na formação inicial, quando da realização do curso de graduação.

Essa tomada de consciência fez com que buscássemos investir nos estudos referentes às teorias pedagógicas e nos processos formativos, mais especificamente nos relacionados à didática, para buscar perspectivas de desenvolver a atividade de ensino junto aos acadêmicos dos cursos de licenciatura. Assim, este artigo tem como objetivo refletir a atividade de ensino, principalmente na disciplina de Didática, a fim de que os alunos dos cursos de licenciatura vivenciem outras possibilidades de desenvolver a atividade de ensino na atuação profissional.

Depois de refletirmos sobre a constituição das diferentes concepções de didática que predominaram em determinados contextos da história da educação brasileira para atender necessidades específicas de grupos que detinham o poder político, buscamos outros referenciais que possam contribuir para uma educação e, mais especificamente, uma atividade de ensino em que todos aprendam e se desenvolvam.

Nesse sentido, entendemos que a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991, 2001, 2004), a teoria da atividade de Leontiev (2005) e o ensino desenvolvimental de Davíдов (1988) trazem contribuições importantes para repensar uma atividade de ensino que promova a formação do pensamento teórico dos alunos, por meio da internalização e apropriação dos conhecimentos escolares.

Nos tópicos a seguir apresentamos o desenvolvimento do artigo, resgatando inicialmente uma síntese do contexto histórico da didática nos cursos de formação de professores, e na sequência apresentamos nossas reflexões acerca da ideia de recriação do ensino nos cursos de licenciatura por meio da abordagem histórico cultural de Vigotsky e da teoria desenvolvimental de Davíдов. Nossas considerações, ao final, carregam nossa expectativa de interlocução com nosso leitor.

Didática nos cursos de licenciatura: breve histórico

Para discutir questões referentes a didática, faz-se necessário recuperar alguns pontos de sua constituição, no Brasil, a partir do final da década de trinta, quando se constituía como curso e disciplina, com duração de um ano, as mudanças que foram ocorrendo, principalmente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4024/1961 quando a didática se desdobrou em geral e prática de ensino e os rumos da didática a partir do processo de abertura política, final da década de setenta e oitenta, do século vinte.

Em relação à origem da didática nos cursos de formação de professores, em nível superior,

1 Os autores desenvolviam suas atividades profissionais no Cefapro antes de ingressarem no Ensino Superior.

Veiga (1999) diz que ela está vinculada à criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, que ofertava a disciplina de metodologia do ensino secundário. Porém, o Decreto-Lei nº 1.190 de abril de 1939, que criou a Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), instituiu, em seu Art. 20, a didática como “[...] curso² e disciplina, com duração de um ano. A legislação educacional foi introduzindo alterações para, em 1941, o curso de didática ser considerado um curso independente, realizado após o término do bacharelado (esquema três + um)” (VEIGA, 1990, p. 30).

Assim, a didática era responsável por ensinar, aos futuros professores, técnicas para formular objetivos, elaborar planos, dar aula expositiva e conduzir trabalho de grupo. Na realidade, a didática, de acordo com Candau (1990), era entendida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o como fazer pedagógico, sem questionar os fins, uma vez que estavam previamente definidos pela expectativa que a sociedade dominante tinha da escola, que era preparar para o mercado de trabalho.

Em relação ao Curso de Pedagogia, o Art. 58 das Disposições Gerais e Transitórias do Decreto Lei nº. 1.190, de abril de 1939, dispõe sobre:

[...] a não obrigatoriedade de os bacharéis em Pedagogia de cursarem aquelas disciplinas do curso de didática que já houvessem estudado anteriormente. Assim, as disciplinas do curso de didática frequentadas pelos alunos oriundos da Pedagogia se reduziam à didática geral e à metodologia do ensino primário (GARCIA, 1994, p. 105).

Com isso, a didática tinha papel fundamental nas licenciaturas³ e papel subsidiário nos Cursos de Pedagogia, uma vez que este já se constituía como o espaço da formação pedagógica do especialista em educação.

Em decorrência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº. 4.024/1961, o esquema três mais (+) um foi extinto pelo Parecer nº 292 de 14/11/1962, do Conselho Federal de Educação (CFE) que fixou os currículos mínimos e estabeleceu as disciplinas pedagógicas Psicologia da Educação (adolescência e aprendizagem), Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado, para os cursos de formação de professores.

Nessa perspectiva, à prática de ensino cabia observar a aplicação dos conteúdos de didática às diferentes disciplinas, uma vez que ela carecia de um corpo teórico capaz de fornecer soluções aos problemas do ensino dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares. Isso desencadeou, de acordo com Marzari (2016), certa insatisfação por parte dos professores das práticas de ensino que reivindicavam maior autonomia dessa disciplina em relação à didática.

Outra mudança relevante, no contexto da didática, ocorreu na década de sessenta quando a educação foi marcada pela crise da pedagogia nova e pela articulação da pedagogia tecnicista. Nessa pedagogia, a didática engajou-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).

Nesse contexto, o objetivo da escola era preparar os sujeitos para atender uma necessidade das empresas multinacionais que se instalavam no país e requeriam, minimamente, uma formação escolar da população para atuar no mercado de trabalho.

Assim, o contexto econômico e político do período ditatorial foi propício para que a didática se configurasse como disciplina que enfatizava métodos e técnicas capazes de alcançar os produtos previstos para o processo ensino e aprendizagem, sem, contudo, se preocupar com a relação teoria e prática. Como se observa, a disciplina de didática tinha como objetivo “[...] fornecer subsídios metodológicos ao professor para ensinar bem, sem se perguntar a serviço do que e de quem se ensina” (OLIVEIRA; ANDRÉ, 2005, p. 9).

2 Disciplinas que faziam parte do Curso de Didática: “[...] didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação” (GARCIA, 1994, p. 47).

3 Licenciados eram os alunos que concluíam o curso de bacharelado em uma das seções fundamentais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o curso de didática, com duração de um ano.

Nesse sentido, a didática passou a enfatizar somente a solução formal e técnica dos problemas de ensino, sem se preocupar com as questões sociais, uma vez que “[...] não cabe a didática questionar os fins do ensino, uma vez que já estão previamente definidos pela expectativa que a sociedade (dominante) tem da escola: preparar para o mercado de trabalho” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.47).

Essa concepção de didática começou a ser repensada com o processo de redemocratização do país quando sofreu críticas, principalmente advindas de teóricos da Sociologia Crítica que denunciaram o caráter técnico e neutro da didática. Em função disso, segundo Veiga (2002), a didática passou a assumir um discurso sociológico, filosófico e histórico que comprometeu novamente sua identidade ao adotar uma postura pessimista e de descrédito em relação à sua contribuição com a prática pedagógica do futuro professor.

Essa dimensão política assumida pela didática desencadeou na negação da dimensão técnica, como se ambas fossem contrapostas. Nos dizeres de Candau “[...] competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica” (CANDAU, 1985, p. 21).

Nesse sentido, a didática passou a ser vista, nos cursos de formação de professores, não somente como método e técnica de ensino, mas como elemento de articulação entre as concepções e ações significativas à formação docente, sem contudo perder sua especificidade, principalmente em relação a

[...] compreensão do processo de ensino e de aprendizagem e, também, com a busca de formas de intervenção na prática pedagógica, entendida como prática social, articulando o fazer, no sentido ético e político-social, de todo projeto educativo (MARZARI, 2016, p. 46).

Nesse cenário de mudanças, as pesquisas referentes a didática caminharam para o entendimento de que:

[...] a didática deve propiciar a análise crítica da realidade do ensino por parte dos professores em formação, inicial ou continuada, buscando compreender e transformar essa realidade, de forma articulada a um projeto político de educação transformadora (FRANCO, 2008, p. 363).

Esse entendimento da didática desencadeou em estudos, mais especificamente nas décadas de oitenta e noventa do século vinte, que buscavam alternativas para um ensino mais coerente com os interesses e necessidades educativas da maioria da população. Nessa perspectiva, destacaram-se os estudos de Saviani (1991) e Libâneo (1992), que enfatizam o papel da didática como disciplina que estuda o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo objetivos, conceitos científicos, métodos e técnicas, avaliação e formas de organização e viabilização do ensino. Assim, esses teóricos acentuaram a importância da formação de uma consciência crítica e de uma ação transformadora junto a maioria da população.

É importante destacar que as discussões envolvendo a didática não se esgotaram, e que nossa intenção tem sido de abordar as mudanças que envolveram a didática nos diferentes contextos, enfatizando uma das perspectivas que emergem no meio acadêmico, a qual diz respeito as contribuições da abordagem histórico-cultural, da teoria da atividade e, principalmente, da teoria desenvolvimental como possibilidade à formação dos pensamento teórico dos alunos.

Abordagem histórico-cultural

Os estudos de Lev Semenovich Vygotsky fundamentam-se na concepção filosófica marxista para compreender a transformação, tanto da natureza como do homem que cria, por meio da atividade trabalho, os instrumentos necessários à satisfação de suas necessidades materiais e espirituais e que, ao satisfazê-las, geram novas necessidades e, conseqüentemente, a produção de novos instrumentos que são utilizados como mediadores entre sujeito e o mundo.

De acordo com Oliveira (2010), Vygotsky dedicou-se, juntamente com seus colaboradores

Luria Alexander Romanovich e Alex Nikolaevich Leontiev, a uma tarefa intelectual, cujos resultados são utilizados para tentar reunir, em um mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico. Assim,

A abordagem da psicologia como ciência mental, por Vygotsky, descreve as propriedades dos processos psicológicos superiores, aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, com ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato e comportamento intencional, nos diferenciando dos demais animais, que possuem apenas mecanismos mais elementares, como reflexos, reações automáticas e associações simples (MUELLER & MELLO, 2018, p. 60).

A necessidade de comunicação fez com que o homem criasse os signos, dentre eles Vygotsky destaca a linguagem/palavra como principais mediadores culturais. Para o referido autor, é pelo processo de mediação que o sujeito interioriza e se apropria do significado do patrimônio da humanidade e de seu grupo social. Assim, para Vygotsky (1991) os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, por meio da mediação simbólica, e das significações culturais.

Nessa perspectiva, os estudos de Vygotsky indicam que: “Todas as funções superiores se originam como relações efetivas entre indivíduos humanos”. (VYGOTSKY cf. DANIELS, 2003, p. 480). Por isso, para o autor, o meio social e cultural em que o indivíduo vive é tão importante para desafiar, exigir e estimular o seu intelecto, para que alcance os estágios mais elevados, em termos de raciocínio, necessários à apropriação de conceitos. Isso significa dizer que o pensamento conceitual não só depende do esforço individual, mas também da interação com o contexto em que o indivíduo está inserido.

Nesse sentido, o desenvolvimento das funções intelectuais é mediado socialmente pelos signos e pelo outro e, ao internalizar as experiências culturais, o indivíduo reconstrói os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar seus processos mentais. Para Vygotsky toda função no desenvolvimento cultural aparece duas vezes:

[...] primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1991, p. 64)

Vygotsky acreditava que todas as pessoas, em todas as culturas, são capazes de aprender e desenvolver as funções psicológicas superiores. Para isso, as interações dos indivíduos com seu grupo social e com os objetos de sua cultura são decisivas nas definições das formas de governar tanto o comportamento como o desenvolvimento do pensamento das pessoas. Com isso, Vygotsky definiu as zonas de desenvolvimento como as funções que

[...] ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. [...]. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar

através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal permite delinear o estado imediato de desenvolvimento do indivíduo e pode ser estimulada pela mediação de alguém mais experiente, para auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas necessárias para aprender algo que o indivíduo ainda não consegue resolver sozinho. Esse processo é necessário, uma vez que “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1991, p.101).

Isso significa que para se ensinar os conceitos científicos é necessário compreender o desenvolvimento mental dos indivíduos, em suas diferentes etapas, e também o que acontece em sua mente quando são ensinados os conhecimentos científicos, pois o processo de formação de conceitos se constitui na cooperação sistemática entre o aluno e o professor. É nessa cooperação que se dá o desenvolvimento de procedimentos cognitivos que permitem realizar sínteses e generalizações mais complexas. Desse modo, o aluno deve ser capaz de fazer, com a mediação didática, algo que ainda não havia feito de forma independente.

Em relação ao contexto educacional, D’Ávila (2001) destaca que o conceito de mediação cognitiva ocorre entre sujeito e objeto de conhecimento e a mediação didática, capaz de tornar desejável e assimilável o objeto de conhecimento por parte do aluno. Ou seja, o professor medeia a mediação cognitiva. Para isso, necessário se faz não só saber como se ensina, mas também como se aprende, para que seja possível organizar e viabilizar a atividade de ensino.

Diante do exposto, podemos dizer que a teoria histórico-cultural se constitui em uma perspectiva teórica que fortalece a compreensão da prática humana, em geral, e da prática educacional, em particular. Nessa perspectiva, a teoria da atividade de ensino traz contribuições significativas para organizar um ensino que seja desenvolvimental, ou melhor, que os conhecimentos escolares sejam ensinados de maneira tal que os alunos se apropriem dos conhecimentos teóricos, formem o pensamento teórico e desenvolvam a cognição.

A teoria desenvolvimental

Vasily Vasilyevich Davíдов teve sua trajetória acadêmica marcada por pesquisas no campo da psicologia pedagógica. Seus estudos fundamentam-se no materialismo histórico-dialético de Marx e na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e Leontiev para criar a estrutura da atividade de estudo que tem como base a formação do pensamento teórico-científico dos escolares.

Para que isso se efetivasse, Davíдов (1988) partiu da teoria da atividade, sistematizada por Leontiev, constituída pela necessidade, motivo (objeto), finalidade, condições e tarefas, e acrescentou a ela o desejo como base sobre a qual as emoções funcionam e desencadeiam a atividade de estudo que segue uma característica central que é o conhecimento teórico. Para isso, a organização do ensino deve partir

[...] da experiência dos estudantes, dos seus interesses, das perguntas, e das necessidades [...]; deve estimular e utilizar conflitos cognitivos; estimular a reflexão sobre demandas objetivas e pré-requisitos subjetivos como uma base para a formação de objetivos de aprendizagem tem que tornar os estudantes cientes dos sucessos e das falhas [...] e tem que manter a autoconfiança e a auto-competência dos estudantes (LOMPSCHER, 1999, p. 3-4).

Nessa perspectiva, a atividade de estudo tem papel ativo na formação da consciência humana, que se desenvolve mediante uma educação escolar que impulsiona o desenvolvimento cognitivo, ligado à fundamentação lógico-psicológica da estruturação das disciplinas escolares. Para isso,

O conteúdo destas e os meios para desenvolvê-los no processo didático-educativo determinam essencialmente o tipo de consciência e de pensamento que se forma nos escolares durante a assimilação dos correspondentes conhecimentos, atitudes e hábitos (DAVÍDOV, 1988, p. 99).

Para Davíдов os conteúdos e métodos desenvolvidos na escola têm ajudado os estudantes a formarem somente o pensamento empírico que se constitui pelo “[...] conhecimento do imediato na realidade, justamente do aspecto que se expressa pela categoria de existência presente [...]” (DAVÍDOV, 1988, p. 123). Portanto, deixam de favorecer a formação do pensamento teórico necessário para realizar generalizações científicas. A formação do pensamento teórico se constitui a partir da abstração e da reflexão teórica, na qual se identificam as relações genéticas do objeto do conhecimento, seu princípio geral que serve como uma base para a análise do objeto, desde sua origem (gênese) até as transformações e relações internas que o constituem. Assim, o pensamento teórico

[...] é a forma de atividade mental por intermédio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material e como meio de sua representação mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

Esses procedimentos de pensamento possibilitam a reconstrução e transformação mental do objeto. Assim sendo, pensar teoricamente é “[...] desenvolver processos mentais pelos quais se chega aos conceitos, transformando-os em ferramentas para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos” (DAVÍDOV, 1988, p. 332).

Nesse sentido, nos dizeres de Sforini (2004), a aquisição dos conceitos científicos é potencialmente promotora do desenvolvimento cognitivo. Como na educação escolar comumente se ensina de forma empírica, é comum prevalecer o discurso de carência individual.

Mudar essa forma de pensar e agir requer um caminho filosófico, psicológico, pedagógico e didático que resulte na formação do pensamento teórico e na generalização conceitual, promovida pelo processo de ensino. Nesse sentido, a relevância da teoria do ensino desenvolvimental está, entre outros aspectos, em defender que a base da educação escolar está no seu conteúdo e é dele que se originam os métodos para planejar o ensino necessário à internalização, apropriação e reprodução dos conceitos científicos por parte dos alunos.

As instituições de educação escolar, para Davíдов (1988), devem ensinar os alunos a pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formar um conceito teórico e utilizá-lo em situações concretas de vida prática. Essa tarefa depende fortemente da estrutura da atividade de estudo e da realização de todos os componentes mobilizados da prática educativa que são constituídas de ações, operações e tarefas.

É nesse sentido que a teoria do ensino desenvolvimental contribui para melhorar a formação dos futuros professores, pois, como já assinalou Libâneo “[...] o que se espera da aprendizagem dos alunos também deveria ser esperado de um programa de formação dos próprios professores” (LIBÂNEO, 2004, p. 115). Portanto, um dos pressupostos que orienta a presente reflexão é o de que o professor em formação inicial deve apreender práticas de ensino que impulsionem o desenvolvimento cognitivo dos alunos, sendo relevante que ele, enquanto acadêmico, vivencie práticas de ensino com essa mesma orientação.

Reflexões sobre o ensino de didática nos cursos de licenciatura

A experiência de ensino na perspectiva da teoria desenvolvimental tem sido desenvolvida a partir do nosso ingresso no ensino superior, no qual vivenciamos inúmeras queixas, por parte dos professores, de que os alunos chegam ao ensino superior sem base, que sabem pouco, que são passivos, que as produções textuais apresentam pouca consistência teórica e predominam ideias pontuais, fragmentadas e descontextualizadas, que dificilmente desenvolvem a capacidade de raciocinar teoricamente, que deixam de utilizar dos conteúdos ensinados para o aprendizado de

outros, que dificilmente se motivam para apreender os conteúdos, entre outros.

Isso tem sido resultado de práticas de ensino que têm contribuído para reforçar às próprias queixas, uma vez que transmitem conteúdos de forma fragmentada, superficial e descontextualizada, ou como se refere Davídov, de forma empírica. No discurso, a maioria dos professores valoriza a formação crítica dos alunos, mas, na prática didático-pedagógica, predomina um ensino predominantemente tradicional, ou seja, com ênfase na transmissão de definições de conteúdos considerados inquestionáveis.

Nesse sentido, Libâneo (1982) destaca que as contradições que envolvem o trabalho docente acerca dos condicionantes sociopolíticos em diferentes épocas, com suas diferentes concepções de homem e sociedade, geram, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, da aprendizagem, da relação aluno-professor, das técnicas pedagógicas entre outras. Assim, uma parcela significativa de professores fundamenta suas práticas em prescrições pedagógicas pautadas no conhecimento empírico, incorporadas quando da sua passagem pela escola ou transmitidas por colegas mais experientes. Tais situações sinalizam que avançar na compreensão das práticas educacionais, hegemônicas em diferentes momentos, constitui-se em tarefa complexa.

Para recriar essa prática buscamos fundamentos nas teorias críticas, a fim de planejar e desenvolver o ensino que contribua para formação do pensamento teórico dos alunos. Entendemos que, nessa perspectiva, a teoria do ensino desenvolvimental traz os elementos necessários, uma vez que tem como objetivo intervir nas ações cognitivas dos alunos, por meio da atividade de estudo organizada em uma sequência de ações, operações e tarefas que fazem parte da atividade de ensino.

Para isso selecionamos os conceitos básicos para a formação do pensamento teórico em didática como: concepção de conhecimento, de ensino e de aprendizagem na didática tradicional, nova e crítica. Cada um deles foi organizado a partir da atividade de ensino proposta por Davídov, que consistia em seis ações, com diferentes operações e tarefas a serem desenvolvidas pelos alunos.

Inicialmente, podemos dizer que mudar a atividade de ensino e de estudo esbarra na concepção internalizada ao longo do processo de educação escolar, vivenciada por nós e pelos alunos, no qual predomina um ensino fundamentado em outras bases orientadoras, notadamente a tradicional e/ou instrumental/tecnicista.

Ao iniciar o desenvolvimento da primeira ação percebemos que um dos obstáculos a ser superado referia-se ao estudo coletivo (interpsicológico) para o individual (intrapsicológico), embora o fato de estar em grupo era uma realidade em diferentes disciplinas, uma vez que os alunos se reuniam em grupos, geralmente organizados por eles, mas liam os textos individualmente e dificilmente discutiam, questionavam, expressavam suas compreensões e socializavam com os componentes do grupo e com os demais.

Intervir nessa prática exigia muita paciência, persistência e intensa mediação didática, principalmente durante o desencadear das primeiras ações e operações, a fim de que os alunos percebessem que era possível aprender com o mais experiente, como se refere Vygotsky, e passassem a valorizar mais as discussões em grupo e aproveitar melhor o tempo para ler, discutir, refletir, produzir desenhos e textos individuais e coletivos, estabelecer relações, ensinar e aprender com os colegas. Depois de muita insistência e intervenções, os alunos começaram a atribuir um novo significado às tarefas em grupo e ao seu processo de aprendizagem.

Além dessa, outra questão presente nos cursos de licenciatura refere-se a prática de ensino transmissivo, aprovado e positivamente avaliado pelos alunos. Essa forma de proceder privilegia, por um lado, os alunos que têm facilidade em memorizar mecanicamente as definições e reproduzi-las, de forma simplificada, visando, principalmente, a nota nas avaliações pontuais; por outro, reforça a perpetuação do ensino transmissivo, pouco sendo feito para que os futuros professores desenvolvam outras perspectivas de aprendizagem e motivos para sua formação, sobretudo em relação à importância da didática para a organização dos conteúdos escolares. Assim, reforça-se junto aos acadêmicos, experiências de ensino fundamentalmente transmissivas, as quais influenciam no seu modo de ser professor, uma vez que está se constituindo como profissional da educação por docentes que possuem uma formação acadêmica que lhe conferiu essa atribuição.

Mudar uma prática de ensino consolidada ao longo dos séculos requer rupturas com as concepções arraigadas em nossa formação, e apropriar-se de referenciais críticos que contribuam

significativamente para a formação do pensamento teórico dos alunos. Nessa perspectiva, um dos principais desafios de organizar a atividade de ensino, a partir dos princípios da teoria desenvolvimental, tem sido o de identificar o nuclear dos conceitos a serem estudados. De posse do nuclear é preciso que o professor organize a atividade de ensino – ações, operações e tarefas - de tal forma que os alunos consigam, na medida em que se apropriam do nuclear do conceito, formem o pensamento teórico e realizem generalizações também teóricas. Caso contrário, continuam fazendo generalizações empíricas que pouco contribuem para intervir nas situações concretas da vida.

Para isso, Davídov (1988) diz que todo o ensino deve ser organizado a partir dos conceitos das disciplinas de tal modo que o aluno percorra, de forma condensada e abreviada, o processo histórico da origem e desenvolvimento do referido conceito. É essa dinâmica que permite ao aluno revelar para si o nuclear, ou como afirma o autor, a ‘célula’ do objeto de conhecimento. A esse respeito, Libâneo oferece uma interpretação elucidativa: “[...] o pensamento teórico do aluno se forma pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento, que, pelo seu caráter generalizador, permite sua aplicação em vários ambientes da aprendizagem”. (LIBÂNEO, 2004, p. 16).

Nesse processo, entendemos que a mediação didática acaba exercendo papel fundamental para auxiliar o aluno na identificação do nuclear, a fim de que perceba que ela se manifesta em outras situações particulares. Quando o aluno estabelece essa relação consegue fazer generalizações teóricas dos conceitos em estudo. Portanto, a aquisição dos conceitos teóricos deve constituir o objetivo principal da formação dos alunos e, nesse sentido, não é qualquer ensino que se deve propor. Se se ensina por meio de métodos que privilegiam o formalismo e o dogmatismo, a probabilidade é ficar somente no desenvolvimento de um pensamento que reflete esse modelo, ou seja, o empírico.

Essa forma de agir e/ou lidar com o conhecimento tem sido um forte indicativo da razão pela qual os alunos chegam ao ensino superior, e dele saem, desenvolvendo pouco o pensamento que deveriam ter sido trabalhadas, segundo Davídov (1988), ainda nos primeiros anos de escolaridade obrigatória. Como a escolarização básica tem avançado pouco nessa função, os alunos chegam ao ensino superior com carências concretas que acabam dificultando o êxito esperado nesse nível de ensino.

Tal fato não deve ser impeditivo para que nos cursos de licenciatura sejam organizadas atividades de ensino que permitam o desenvolvimento da capacidade de pensar, de raciocinar, de estabelecer relações, enfim, de desenvolver as funções psicológicas superiores, como afirma Vygotsky. Isso faz com que os alunos passem a ter outra compreensão a respeito do que seja aprender, como se percebe na fala de um deles. “Se você perguntar, ela vai devolver a pergunta para que você pense” (Acadêmico na aula de didática, 2018).

Concepções de formação alicerçadas na transmissão de informações dificilmente problematizam situações que levem a reflexão que se constituem em uma das formas de desenvolver a capacidade de pensar, interpretar, entender e avaliar o que se aprende. Este é um processo, assim como o trabalho em grupo, que exige paciência e perseverança por parte do educador. É fundamental, segundo Mortimer (2000), a superação do padrão Iniciação-Resposta-Feedback⁴, fazendo com que a resposta deixe de ser mais importante que a dúvida no processo de apropriação do conhecimento. Investir na prática de problematizar os conhecimentos pode contribuir para a formação de um tipo de pensamento que, segundo Davídov (1988), se desenvolve quando o sujeito deixa de operar com representações e passa a operar com conceitos.

Dizer que todos os alunos conseguem desenvolver, ao mesmo tempo, a capacidade de pensar teoricamente é, de certa forma, desconsiderar a heterogeneidade do coletivo e a complexidade que é o processo real e concreto de ensino e aprendizagem. Todavia, é possível dizer que todos os alunos desenvolvem potencialidades durante o desenvolvimento das aulas se as práticas de ensino forem organizadas com esse objetivo.

No decorrer do ano, algumas mudanças significativas no processo de aprendizagem dos alunos foram sendo percebidas, dentre elas destacamos: a leitura e discussão da totalidade do material, em vez de fragmentos de textos; a prática de questionamentos no grupo e entre

⁴ Neste padrão a informação passada pelo professor representa o próprio objeto de resposta buscado por ele nos testes.

grupos, como elemento fundamental para a compreensão de que também se aprende quando os colegas questionam e expressam sua compreensão a respeito do que se está estudando; a aceitação de tarefas com situações problematizadoras que exigem reflexão, discussão e diferentes posicionamentos, os quais requerem a participação mais ativa na apropriação de cada conceito; as produções orais e escritas passaram a ser mais elaboradas e refletidas; alunos tímidos passaram a ler e a apresentar diferentes produções, entre outros.

Essas mudanças permitem que alguns alunos autorizem aprender com os colegas mais experientes, além de se envolverem com a atividade de estudo, na medida em que superam o sentimento de inferioridade e/ou de incapacidade para aprender.

Por fim, os alunos compreenderam que é possível internalizar, apropriar-se e reproduzir os conhecimentos, de forma significativa, tanto para serem utilizados na vida pessoal como profissional. Isso fez surgir neles a necessidade e o desejo de apreender, de buscar outras leituras a respeito do que estava sendo estudado, em vez de apenas memorizar e/ou estudar para saírem-se bem nas provas e passar de semestre.

Os estudos de Davídov (1988) são enfáticos ao dizerem que os conteúdos escolares devem proporcionar aos alunos ações mentais necessárias à formação do pensamento teórico. Isso tem relação com a seleção dos conteúdos que, por sua vez, devem ter por critério a formação de conceitos teóricos, por parte dos alunos. Isso desencadeia na importância da atividade de ensino ser organizada do geral para o particular, do coletivo para o individual e do pensamento abstrato ao concreto pensado.

A experiência vivenciada em sala de aula sinaliza que, para organizar a atividade de ensino a partir dos referenciais da abordagem histórico-cultural, da teoria da atividade e do ensino desenvolvimental requer uma formação acadêmica que ainda está se constituindo nos cursos de licenciatura, uma vez que são poucos os professores que se dedicam a esses estudos. Além disso, questões particulares de cada curso/instituição, como as condições de trabalho, formação das turmas, carga-horária, projeto pedagógico, entre outros, também interferem no processo de ensino-aprendizagem dos envolvidos.

Ao lado disso, a teoria desenvolvimental, particularmente, requer uma disponibilidade de tempo bem maior para o planejamento das aulas, acompanhamento, registros, análises do desempenho dos alunos, elaboração e reelaboração de materiais, em função dos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos, criação de estratégias para promover a aproximação entre os motivos dos alunos e o objeto da sua aprendizagem, entre outros que se constituem em constantes desafios.

Soma-se a isso a necessidade do domínio, tanto dos conceitos básicos da abordagem histórico-cultural, da teoria da atividade e do ensino desenvolvimental como dos fundamentos teóricos que subsidiam essa teoria, ou seja, dos conceitos da concepção dialética, para identificar a nuclear dos conteúdos, a fim de criar operações e tarefas que desenvolvam a cognição dos alunos.

Vale ressaltar que muitos professores expressam o desejo dos alunos desenvolverem a capacidade de discutir, argumentar, analisar, posicionar-se diante de situações problemáticas e contraditórias com autonomia, responsabilidade e compromisso. No entanto, existe certa insegurança em modificar a atividade de ensino, pois os alunos podem desaprovar e/ou resistir às mudanças ao preferirem aulas expositivas. Porém, as experiências vivenciadas com a organização da atividade de ensino na perspectiva crítica tem sinalizado para respostas positivas dos alunos, tanto que:

[...] a necessidade de mobilizar o pensamento para a aprendizagem reafirma que na organização do ensino o professor não trata apenas da organização lógica do conteúdo, mas também do modo de fazer corresponder o objeto do ensino com os motivos, desejos e necessidades do aluno. Sua função maior é a de transformar a atividade de ensino em atividade de aprendizagem para o aluno (SFORNI, 2004, p. 111).

Fica evidenciado que toda e qualquer mudança requer tomada de decisão individual e/

ou coletiva para recriar os objetivos nos projetos pedagógicos e, conseqüentemente, repensar o currículo, os procedimentos metodológicos, os recursos materiais e bibliográficos e, principalmente a formação continuada dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura, uma vez que “[...] uma boa formação sobre os processos de ensino-aprendizagem servirá para iluminar e dar sentido a ação docente dos professores, contribuindo assim para a sua melhora” (ZABALZA, 2004, 153).

Considerações finais

Com a retomada do poder pelos governos conservadores, inclusive no Brasil com o golpe de 2016, a educação tem sofrido intervenções que comprometem sobremaneira a valorização de diferentes disciplinas críticas, inclusive da didática, principalmente no ensino superior. Isso pode refletir negativamente na educação básica, principalmente quando a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, instituem como itinerário a ‘Formação Técnica e Profissional’, uma nova área na qual técnicos sem formação didático-pedagógica podem atuar na Educação Básica, que, até então, tinha como exigência a formação em licenciatura.

Essa concepção conservadora norteou a disciplina de didática nos cursos de licenciatura durante décadas, ao ser responsável pelo ensino de métodos e técnicas que auxiliavam professores na elaboração de planos, na definição de objetivos, na preparação de aulas expositivas e na elaboração de avaliações quantitativas. Nesse sentido, a didática se constituiu como um conjunto de conhecimentos técnicos que dizia respeito ao ‘como fazer’ pedagógico, sem questionar os fins da educação escolar, uma vez que estavam previamente definidos pela expectativa que a sociedade dominante tinha em relação à educação escolar.

Com o processo de redemocratização do país, a didática passou a sofrer severas críticas em função de seu caráter técnico e de neutralidade. Isso fez com que, nos anos posteriores, o desafio para a didática fosse buscar alternativas para um ensino mais coerente com os interesses e necessidades educativas concretas da maioria da população. A esse respeito destacamos os estudos de Saviani (1991) e Libâneo (1992) que buscam enfatizar a importância das teorias críticas para constituir uma didática coerente com as necessidades do novo contexto histórico, ou seja, de abertura política.

Nessa perspectiva, buscam-se as contribuições da abordagem histórico-cultural, de Vygotsky, e a teoria do ensino desenvolvimental, de Davíдов. Essas teorias, além de oferecerem estudos acerca da conexão entre questões psicológicas, pedagógicas e epistemológicas, o fazem a partir de fundamentos teóricos que consideram o entrelaçamento de fatores sociais, culturais e subjetivos no desenvolvimento humano. Entendemos que esses referenciais são significativos na medida em que agregam aspectos ligados aos conhecimentos teóricos e aos processos de ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas.

Embora os alunos inicialmente insistam em realizar a atividade de estudo de forma individualizada, com a mediação didática, seja do professor ou dos colegas mais experientes, é possível fazer com que percebam a importância das discussões para o desenvolvimento do pensamento cognitivo.

Em síntese, podemos dizer que a teoria desenvolvimental constitui-se num aporte teórico importante, no sentido de contribuir com a formação do pensamento teórico dos alunos como sujeito histórico-cultural. Além disso, esta teoria auxilia o sujeito no sentido de mostrar que possibilidades de mudanças existem e que é necessário intervir na formação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, apesar de todos os desafios e contradições que estão latentes na sociedade.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **A didática e a formação de educadores** - da exaustão à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *A didática em questão*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Rumo a uma nova didática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Da didática fundamental ao fundamental da didática**: tendências atuais. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.).

Alternativas no ensino de didática: Série prática pedagógica. Campinas: Papyrus, 2005.

D'ÁVILA, Cristina. **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.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **A didática no ensino superior**. Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimeto da psique infantil**. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich (Orgs.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Mariada Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Educar em Revista, Editora UFPR, Curitiba, n. 24, p. 113–147, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério – 2º grau. Série formação do professor).

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Revista da Ande, nº 6, 1982.

MARZARI, Marilene. **Ensino e aprendizagem de didática no curso de pedagogia**: contribuições da teoria desenvolvimental de V.V. Davídov. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MORTIMER, Eduardo Fleury. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

MUELLER, Eduardo Ribeiro; Mello, Irene Cristina de. **Sobre o (não) domínio da linguagem química e sua influência na aprendizagem**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A prática do ensino de didática no Brasil**: introduzindo a temática. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). Alternativa no ensino de didática. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2005, (Prática Pedagógica).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência e informação).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 40).

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da

teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática**: uma retrospectiva histórica. In: LOPES, Antônia Osima, et al. (Org.). Repensando a didática. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1990.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, M. A. **La enseñanza universitaria**: el escenario y sus protagonistas. Madri: Narcea, 2004.

Recebido em 7 de maio de 2019.

Aceito em 22 de maio de 2019.