

## **PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Marilene Marzari<sup>1</sup>  
marilenemarzari@gmail.com  
Hidelberto de Sousa Ribeiro<sup>2</sup>  
hidelbertos@gmail.com

### **RESUMO**

Este artigo traz uma reflexão a respeito dos resultados do desenvolvimento da Didática do Ensino Superior, disciplina do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência no Ensino Superior, em uma Instituição de Ensino Superior de Barra do Garças-MT. O objetivo principal era analisar a avaliação realizada pelos alunos que frequentam a Disciplina, em relação à organização do ensino pautado na teoria desenvolvimental. Os objetivos específicos visavam: compreender a avaliação inicial dos alunos a respeito de Didática; desenvolver a organização da atividade de ensino referente às didáticas tradicional, renovada e crítica e realizar a avaliação da didática utilizada no curso. Para isso, foi utilizada a metodologia qualitativa com os procedimentos da observação, da produção de textos e a aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas. O referencial teórico pautou-se em autores, como Garcia (1994), Veiga (2002), Candau (1985) e Gil (2006) que tratam da didática nos cursos de formação de professores, de Vygotsky (2001) e Leontiev (2005) que trazem os fundamentos da abordagem histórico-cultural e da teoria da atividade, respectivamente, e de Davidov (1988) que versa sobre a teoria desenvolvimental. Os resultados, organizados em categorias, sinalizam que predomina, nos cursos superiores, o entendimento de didática como método e técnica de transmissão de conteúdos. Porém, os alunos, ao vivenciarem outras possibilidades de organização do ensino, motivam-se e se envolvem no processo de aprendizagem, participam das aulas e se apropriam dos conceitos, fazendo-os refletir a respeito da importância da disciplina no exercício da docência. **Palavras-chave:** Formação docente. Ensino desenvolvimental. Aprendizagem.

### **1. INTRODUÇÃO**

A ideia de escrever a respeito da disciplina de “Didática do Ensino Superior<sup>3</sup>”, ministrada no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em “Docência no Ensino Superior”, surgiu, a partir de nossa atuação, tanto nos cursos de licenciatura, quanto na formação continuada e nos estudos e discussões desencadeados junto ao grupo de pesquisa “Organização do ensino na perspectiva da didática desenvolvimental”, coordenado no

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO (2010). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Goiás-UCG/GO (2004). Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT e em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Goiás-UCG. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição - Santa Maria/RS. É professora da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2013) nos Cursos de Licenciatura do Campus Universitário do Araguaia-CUA/UFMT nas disciplinas de Didática, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais. É líder do Grupo de Pesquisa Organização do ensino na perspectiva da didática desenvolvimental e vice líder do Grupo de Pesquisa Abordagem histórico-cultural de Vygotsky e as contribuições para a educação. Realiza pesquisa em didática, mais especificamente na abordagem histórico-cultural e na Didática Desenvolvimental de V. V. Davidov e na formação de professores.

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Geografia Humana pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000). Mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (1993). Graduado em Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Estadual de Campinas (1987). É professor do Campus Universitário do Araguaia - CUA, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso. Docente do Programa de Mestrado em Sociologia - PPGS/UFMT, Campus de Cuiabá.

<sup>3</sup> Nossos agradecimentos aos alunos da Pós-Graduação “Docência no Ensino Superior 12” que autorizaram autorização de suas produções, sem as quais não seria possível produzir esse estudo.

Campus Universitário do Araguaia (CUA), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Em relação ao Curso de Docência no Ensino Superior, participam profissionais que recentemente concluíram diferentes formações, sejam elas licenciatura ou bacharelado, professores que atuam no ensino superior e na educação básica das redes municipal, estadual e privada de ensino de diferentes municípios da Região do Araguaia. Alguns buscam, por um lado, atender a uma exigência das instituições de ensino superior em ter especialização *Lato Sensu* e, por outro, aprender a lidar com o exercício da docência. Outros, em sua maioria, procuram essa especialização com o intuito de ingressar na docência em nível superior.

De uma maneira ou de outra, a maioria desses profissionais manifesta seu descontentamento em relação à pouca aprendizagem dos alunos, quer na educação básica, quer no ensino superior, principalmente no que diz respeito a aprendizagem dos conteúdos, ao desinteresse, à indisciplina, ao pouco tempo dedicado à leitura, à falta de atenção ao que está sendo proposto, entre outros problemas. Essas queixas vivenciadas no início do Curso e em outros espaços formativos foram importantes para levantarmos alguns questionamentos: Que concepção de ensino permeia a prática dos professores? É possível fazer com que os alunos se motivem a aprender os conteúdos? Que papel os alunos ocupam no processo de aprendizagem? Como organizar o ensino para que os alunos entrem em atividade de ensino?

Essas inquietações contribuíram para a realização desta pesquisa que se pautou na seguinte problemática: Que avaliação os alunos que frequentam a disciplina de Didática do Ensino Superior, do Curso de Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior, em uma Instituição privada de Barra do Garças, fazem da organização do ensino fundamentada na teoria desenvolvimental?

O objetivo principal consistiu em analisar a avaliação dos alunos que frequentam a disciplina de Didática do Ensino Superior, do Curso citado, em relação à organização do ensino pautada na teoria desenvolvimental. Os objetivos específicos visavam: compreender a avaliação inicial dos alunos a respeito de didática; desenvolver a organização da atividade de ensino referente às didáticas tradicional, renovada e crítica e; realizar a avaliação da didática utilizada no curso.

Para isso, utilizamos a pesquisa qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), permite o contato direto do pesquisador com os sujeitos pesquisados e a obtenção de dados descritivos ricos em detalhes. Nessa mesma perspectiva, Triviños (1987) diz que tal pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza descritiva. Nela as descrições dos fenômenos são carregadas de significados que o ambiente lhes concede, sendo produto de uma visão subjetiva. Os resultados são expressos em narrativas, com descrições dos sujeitos, para dar o fundamento necessário à interpretação do fenômeno “[...] procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por *intuir* as consequências que terão para a vida

humana” (TRIVIÑOS, 1987, 129).

Assim, a pesquisa qualitativa permite maior aproximação do pesquisador com as perspectivas dos sujeitos, por meio do levantamento de dados qualitativos e de observação mais detalhada. Por ela, o pesquisador tem o cuidado de conduzir a investigação, buscando a aproximação com o objeto, por meio de informações individuais e coletivas, da descrição das situações que ocorrem, durante as interações de estudo, dos significados que os participantes atribuem ao conteúdo, do desenvolvimento do ensino em sala e das aprendizagens dos alunos.

Neste estudo, fizemos a opção pelos seguintes procedimentos: questionário, com questões fechadas e abertas; observação, durante as aulas e produções dos alunos. O questionário tem sido mais propício para o levantamento de dados quantitativos, sobretudo com questões fechadas que permitem “[...] descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo social” (RICHARDSON, 2015, p. 189). O questionário foi aplicado a 22 alunos, de um total de 25, efetivamente participantes da disciplina, e organizado em 3 itens que tratam da escolaridade do grupo familiar, de questões acadêmicas e de dados profissionais.

O procedimento de observação tem sido um dos principais instrumentos de investigação, uma vez que “[...] o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Assim, a observação permite um contato mais direto com os sujeitos investigados, possibilitando uma análise da realidade que os cerca, dando mais veracidade à pesquisa. Neste estudo, a observação contribuiu para a compreensão das relações que se estabelecem entre os alunos, dos questionamentos e das intervenções realizadas.

Por último, a organização do ensino foi desenvolvida a partir dos fundamentos da teoria desenvolvimental, por meio do experimento didático-formativo que, segundo Davíдов (1988), tem se constituído como uma metodologia que visa organizar o ensino com o objetivo de desenvolver capacidades intelectuais, de modo que os saberes apropriados sejam mediadores de ações mentais, resultando em mudanças qualitativas nas funções cognitivas. Além desses procedimentos, utilizamos as produções de textos dos alunos, durante o desenvolvimento da disciplina “Didática do Ensino Superior”, que possui uma carga horária de 45 horas, concentradas em três finais de semana – sábado (matutino e vespertino) e domingo (matutino), em uma instituição privada de Ensino Superior de Barra do Garças/MT.

Assim, a organização deste artigo iniciou-se com uma breve contextualização da inserção da didática nos cursos de formação de professores, no Brasil; na sequência, traz uma introdução à teoria desenvolvimental e, por fim, a avaliação do desenvolvimento da atividade de ensino, com os resultados organizados a partir de três categorias que perpassam a formação

dos acadêmicos: coletivo para individual, mediação didática e aprendizagem dos alunos.

## **2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

No Brasil, a preocupação com a formação de professores ocorreu tardiamente, se considerarmos o início da educação escolar trazida pelos Jesuítas. Somente na década de trinta do Século XX, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e, posteriormente, com a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) foi que se instituiu a formação pedagógica nos cursos de bacharelado. De acordo com Garcia (1994) e Veiga (2002), a criação da FNFfi levou à implantação do padrão federal de ensino, ao qual todos os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas instituições deveriam se adaptar. Essa formação era oferecida em um Curso de Didática, com duração de um ano, e nele os alunos cursavam as disciplinas de Fundamentos Psicológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Fundamentos Biológicos da Educação, Administração Escolar, Didática Geral e Didática Específica.

Nessas didáticas eram ensinados os conteúdos de “[...] caráter genérico em que não se distinguiam as questões relativas ao ensino e à aprendizagem das diferentes áreas ou matérias de estudo, ou, quando muito, a didática especial resumia-se a um elenco de técnicas e métodos de natureza indistinta” (GARCIA, 1994, p. 64).

Em 1941, o Curso de Didática tornou-se independente e passou a ser realizado após o término do bacharelado “[...] denominado por Valmir Chagas de ‘três mais um’, ou seja, três anos de bacharelado, seguindo-se um ano de Didática (licenciatura) (VEIGA, 2002, p. 48-49).

Com a aprovação do Decreto-Lei n. 9.053, de 12 de março de 1946, o Curso de Didática ficou desobrigado, mas foi mantido na maioria das instituições de ensino superior que foram obrigadas a instituir o Ginásio de Aplicação para realização da prática docente dos alunos matriculados nesse Curso.

Em decorrência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º. 4.024, de 20 dezembro de 1961, o esquema de três mais (+) um<sup>4</sup> foi extinto pelo Parecer n. 292, de 14 novembro de 1962 do Conselho Federal de Educação (CFE) que fixou os currículos mínimos e estabeleceu as disciplinas pedagógicas: Psicologia da Educação; Elementos de Administração Escolar; Didática e Prática de Ensino, esta, sob a forma de Estágio Supervisionado, realizada nas escolas da comunidade e não mais nos Ginásios de Aplicação.

Tais mudanças foram oriundas do contexto vivido no país com a centralização das decisões políticas e administrativas, período de 1964 a 1979. Nesse contexto, a educação tinha

<sup>4</sup> - O esquema três mais um (3 + 1) diz respeito a formação que os Bacharéis em três anos e um ano para formação de licenciado.

como objetivo a formação de recursos humanos para atender às necessidades das empresas multinacionais que se instalavam no país. Em função disso, 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).

Assim, a didática se configurava como disciplina que tratava de métodos e técnicas de ensino, desvinculava teoria e prática, prescrevia o conteúdo reduzido à articulação técnica de planejamento, execução e avaliação do processo pedagógico em sala de aula. É importante salientar que, desde sua criação, a didática pautava-se na neutralidade e no silêncio político.

Essa realidade começou a mudar, a partir dos discursos sociológicos influenciados, principalmente, por autores como Bourdier e Passeron (1975), Althusser (1970), Charlot (1979), entre outros, e do processo de abertura política do país, quando os educadores passaram a reivindicar o reconhecimento da escola como o espaço das práticas sociais e o acesso e permanência de uma parcela significativa da sociedade, excluída dela, durante séculos. Esse contexto fomentou a necessidade de rever a concepção de didática nos cursos de formação de professores, o que desencadeou discussões entre os defensores da didática para sua recriação, a fim de atender às demandas de uma sociedade mais democrática.

Mesmo com todas as discussões em relação à didática, a maioria dos cursos superiores pouco se preocupava com a formação à docência, uma vez que existia a “[...] crença de que, para se tornar um bom professor neste nível, bastaria dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que pretendesse lecionar” (GIL, 2006, p. 01).

Isso se dava, por um lado, pelo fato de o ensino superior lidar com adultos que não necessitavam de auxílio pedagógico para apreender os conteúdos; por outro, os estudantes universitários, segundo Gil (2006), possuíam uma ‘personalidade formada’, sabiam o que queriam e exigiam dos professores competência para transmitir os conhecimentos e sanar suas dúvidas. Com o passar dos anos, começou-se a exigir do professor universitário conhecimentos, não somente da área que lecionava, mas didático-pedagógicos, para que os alunos aprendessem mais e melhor. Além disso, o professor universitário precisava “[...] ter uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatível com as características de sua função” (GIL, 2006, p. 01).

Essas exigências tornaram-se realidade, a partir das últimas décadas do século XX, principalmente quando os alunos começaram a reclamar da ‘falta de didática’ dos professores. Em função disso, as instituições superiores passaram a ofertar cursos de formação continuada *Lato Sensu* em Docência no Ensino Superior, no qual incluíam a disciplina de didática, tanto para seu quadro de professores como para possíveis candidatos ao exercício da docência, nesse nível de educação.

Nesse contexto, a concepção de didática crítica começou a fazer-se presente junto aos professores preocupados com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Uma dessas didáticas tem sido a do ensino desenvolvimental de Davídov que busca fundamentos na teoria histórico-cultural e na teoria da atividade, respectivamente de Vygotsky e Leontiev.

### **3. A TEORIA DESENVOLVIMENTAL**

A teoria desenvolvimental tem servido de referência para professores que querem recriar a organização do ensino, tanto na educação básica como no ensino superior. Essa teoria fundamenta-se nos pressupostos da teoria histórico-cultural que, por sua vez, pautou-se no materialismo histórico-dialético, mais especificamente na categoria atividade trabalho, vista como fundante para explicar a relação homem x natureza, isto é, ao mesmo tempo em que os homens modificam a natureza são modificados por ela, para satisfazer as necessidades criadas por sua existência. Essa relação ficou conhecida por práxis, isto é, ação/prática e reflexão/pensar. Assim, para a concepção dialética, a “[...] forma inicial de todos os tipos de atividade humana é a prática histórico-social do gênero humano, ou seja, a atividade laboral coletiva, adequada, sensório-objetiva, transformadora, das pessoas” (DAVÍDOV, 1988, p. 27).

O estudo de Vygotsky (2001) utilizou-se dessa categoria para dizer que a mediação entre o sujeito e o mundo se realiza por meio dos signos, imprescindível para o desenvolvimento do pensamento. Ao estudar a origem da linguagem e do pensamento, Vygotsky foi “[...] o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa” (COLE; SCRIBNER, 1991, p. 7). Assim, as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica.

Nessa mesma concepção teórica, Leontiev (2004) desenvolve a teoria da atividade - constituída pela necessidade, motivo (objeto), objetivo e condições - para melhor compreender o desenvolvimento do psiquismo humano. Dessa maneira, a atividade tem como característica o motivo pelo qual o sujeito se dispõe a agir a partir de uma necessidade. Assim, o motivo é que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto, ou seja, o objeto da atividade é seu motivo real. Além disso, a atividade não existe senão pelas ações que estão relacionadas aos objetivos que se referem ao aspecto intencional e operacional de realização das operações, que dependem das condições materiais e espirituais para sua execução.

A partir desses referenciais, Davídov criou a teoria desenvolvimental para que os alunos formem o pensamento teórico, diferenciando-o do pensamento empírico que consiste no “[...] conhecimento do imediato na realidade, justamente do aspecto que se expressa pela categoria de existência presente [...]” (DAVÍDOV, 1988, p. 123). Assim, o conceito formado

a partir desse pensamento se limita ao dado externo, imediato e aparente do objeto, impedindo que se desvelem suas conexões internas e essenciais.

Diferente desse pensamento empírico, o teórico se forma 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).

Essa lógica de pensamento permite a reconstrução e a transformação mental do objeto, em sua totalidade, o que requer o desenvolvimento de “[...] 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).

Para que a educação escolar forme o pensamento teórico são necessárias mudanças no sistema de ensino, pautado na transmissão e na reprodução mecânica dos conteúdos que comprometem a aquisição dos conceitos científicos “[...] potencialmente promotora do desenvolvimento psíquico” (SFORNI, 2004, p. 82). Nessa perspectiva, o ensino desenvolvimental contribui para organizar a atividade de ensino, a fim de que os alunos se apropriem dos conceitos científicos e desenvolvam o pensamento cognitivo. Segundo Davídov (1988), essas ações consistem: na transformação dos dados da tarefa de estudo, com a finalidade de revelar a relação universal do objeto; na criação de um modelo representativo da relação universal com suas conexões internas; na transformação do modelo, com vistas a estudar as propriedades intrínsecas do objeto; na criação de um sistema de problemas específicos que podem ser resolvidos mediante a aplicação do modo geral e no controle e avaliação da aquisição dos conceitos. Cada uma dessas ações contempla operações e tarefas que atendam às necessidades de apropriação dos conceitos em estudo.

Ensinar a partir desses fundamentos teóricos, por um lado, ainda se constitui em desafio, uma vez que requer domínio de conceitos complexos e pouco presentes nas formações, por outro, a maioria dos alunos vivencia, em sua trajetória escolar, práticas de ensino transmissivo. Mesmo assim, buscamos recriar a atividade de ensino, com o propósito de fazer com que os alunos encontrem motivos para participar das aulas e se apropriem dos conteúdos que, segundo Vygotsky (2001), têm suas raízes na atividade educacional sistematizada. São esses conceitos que levam os sujeitos ao desenvolvimento de procedimentos cognitivos, a fim de retirar deles aspectos essenciais que permitam realizar sínteses e generalizações mais complexas.

#### **4. A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM SALA DE AULA**

Inicialmente, entendemos ser importante traçar o perfil dos alunos da disciplina de Didática do Ensino Superior, principalmente em relação ao processo de escolarização dos pais, às pretensões profissionais e às expectativas em relação à didática. No que diz respeito à primeira questão, a maioria é constituída por alunos filhos de pais (17) e mães (17) que são analfabetos e/ou tiveram uma escolaridade primária (8 pais) e (8 mães); outros frequentaram do ensino fundamental incompleto ao médio completo (9 pais) e (9 mães). Somente 4 pais e 2 mães concluíram o ensino superior e 1 pai e 3 mães possuem especialização *Lato Sensu*.

Diferente da maioria dos pais, os alunos que buscam a pós-graduação constituem uma geração que procura avançar no processo de escolarização e, conseqüentemente, ampliar, segundo Bourdieu; Passeron (1975), seu capital cultural. Dos 22 alunos frequentes no curso, 8 possuem formação em Direito, 2 em Ciências Contábeis e os demais em Comunicação Social, Gestão de Agronegócio, Pedagogia, Administração, Engenharia de Produção, Letras, Recursos Humanos, Marketing, Educação Física, Nutrição e Ciências Biológicas. Desses, 19 fazem a primeira especialização e 3, a segunda, sendo que 14 pretendem seguir a carreira docente superior, 2 para conhecimento pessoal e os demais, para adquirir conhecimento do processo de ensino-aprendizagem e aprimorar os conhecimentos para prestar concurso na área da educação.

Em relação à didática, 15 afirmam desconhecê-la e 7 haviam estudado em seus cursos de graduação. Estes dizem que didática serve para: vencer a timidez e aprender a falar em público, planejar as aulas, aplicar o conteúdo para o aluno, ter conhecimento e saber passá-lo, aprender a planejar as aulas e ter clareza e conhecimento do assunto a ser ensinado.

Quando questionados sobre as expectativas em relação à didática, apareceram questões relacionadas à aprendizagem de métodos e técnicas; formas inovadoras de ensino-aprendizagem; demonstração e vivências sobre o ensino superior; alcançar sucesso profissional; melhorar a arte de ensinar e falar em público; aprender a passar conhecimentos; melhorar o modo de lidar em sala de aula; aprender a superar obstáculos, entre outras relacionadas com uma compreensão de didática presente na maioria dos espaços escolares, ou seja, em uma concepção empírica de didática, nos dizeres de Davídov (1988).

De posse desses conhecimentos, tanto referentes aos alunos como às suas expectativas, desenvolvemos a disciplina de Didática do Ensino Superior, a partir da atividade de ensino, planejada com as ações propostas por Davídov. Em cada uma delas, os alunos, organizados em grupos, resolviam as questões relativas à concepção de conhecimento, de ensino e de aprendizagem na didática Tradicional, Renovada e Crítica, para se apropriarem do nuclear de cada uma delas. Segundo Davídov (1988), essa organização do ensino visa superar os

conteúdos e métodos tradicionais e privilegiar a formação do pensamento teórico dos alunos.

Considerando que este estudo tinha como objetivo analisar a avaliação dos alunos a respeito do desenvolvimento da disciplina de didática, a partir da teoria desenvolvimental, elegemos quatro categorias que perpassaram o ensino da disciplina: coletivo para individual, mediação cognitiva e didática, avaliação dos alunos a respeito da aprendizagem e avaliação da didática utilizada em sala de aula.

## **5. ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS DO COLETIVO PARA INDIVIDUAL**

59

Os alunos foram organizados em grupos de quatro componentes, que eram modificados a cada encontro, para que pudessem vivenciar pensamento diferentes, uma vez que possuem formação acadêmica variada, trazem experiências de diferentes espaços de atuação profissional e com idade entre 21 e 55 anos, média de 30 anos. Essa organização permite que os alunos, ao discutirem os textos, as imagens e a resolução de situações-problema, planejadas para cada ação, apropriem-se dos conceitos de didática, de forma teórica. Para isso, nos grupos, o(s) mais experiente(s), como se referia Vygotsky (2001), esclarece(m), questiona(m) e estabelece(m) relações, para que todos apreendam os conteúdos. Inicialmente, essa organização causou estranhamento, pois a expectativa inicial era a de que o professor transmitisse os conceitos.

As discussões entre os pares aconteciam no decorrer das aulas, inicialmente, com uma maior participação do professor nos grupos, uma vez que a maioria dos alunos lia individualmente os textos. Foi preciso insistência e persistência para fazer com que os alunos compreendessem a importância das discussões coletivas, 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 faz sentido, na medida em que cada um se apropria dos conceitos e os reproduz nas verbalizações e elaborações individuais. Depois de muito diálogo com os grupos, a maioria passou a discutir os textos e a perceber o quanto isso contribuía para a aprendizagem de cada um.

Não estar organizado em sala da forma tradicional foi essencial, a divisão dos grupos, cada aula interagindo com pessoas diferentes, faz com que compartilhem e aprendamos com os outros [...]. (D. M. S.).

Os grupos [...] nos ajudaram a realizar as tarefas que eram apresentadas de forma a saber lidar com os diversos tipos de pensamentos que surgiam. Posteriormente, os grupos apresentavam seu ponto de vista em forma de um grande debate, agregando conhecimento uns aos outros (I. C. F. S.).

Ótima maneira de fazer o aluno apreender [...]. No primeiro momento trocando ideias com um pequeno número, depois interagindo com toda sala, criando debates interessantes, onde cada um expõe sua visão levando a uma maior apropriação do conteúdo (A. R. F.).

Ao avançar, nesse desafio, os alunos percebem que tanto o professor como os colegas, com suas diferentes formações e experiências, contribuem para a aprendizagem individual.

Nessa forma de proceder, a mediação didática tem o propósito de intervir no desenvolvimento cognitivo, principalmente porque a maioria dos alunos chega na academia pensando a realidade a partir do prático, ou, na melhor das hipóteses, do conhecimento empírico que, segundo Davídov cf. Hedegaard (2002), tem a ver com as diferenças e semelhanças entre os vários tipos de fenômenos. Essa maneira de conceber o ensino se contrapõe ao conhecimento teórico, entendido como: “[...] um sistema conectado de fenômenos e não como o fenômeno separado, individual” (HEDEGAARD, 2002, p. 205).

Romper com a lógica de organizar o ensino, de forma individualizada, constituiu-se em desafio, uma vez que os alunos, inicialmente, relutaram em aprender com os colegas. Porém, no decorrer do processo reconheceram a importância do outro na apropriação dos conceitos.

## **6. MEDIAÇÃO COGNITIVA E DIDÁTICA**

De acordo com Vygotsky (2001), os sujeitos se apropriam dos conceitos produzidos historicamente, por meio dos signos, responsáveis pela mediação entre o conhecimento e o sujeito. Daí a importância de os ‘mais experientes’ fazerem com que os ‘menos experientes’ se apropriem das significações culturais, expressas pela linguagem, a fim de que façam sentido, isto é, que estabeleçam relações entre aquilo que é discutido e as situações da vida prática. Isso nos remete à importância da mediação didática, para que os alunos desejem apreender, como podemos observar no fragmento que segue:

Trabalhando com leituras de textos e interpretação de imagens com o objetivo de que os alunos enfrentassem novos desafios, marcaram muito cada um dos alunos. [...] No final de todos encontros deixava uma tarefa de leitura de um ou mais textos que seriam trabalhados no próximo com a participação e discussão dos grupos, nos quais a docente sempre se fazia presente promovendo a mediação e levando o grupo a formar seu próprio entendimento sobre o tema em questão (F. D. C.).

Em relação ao contexto educacional, Cristina D’Ávila (2001), com base em Yves Lenoir, traz dois conceitos de mediação: a mediação cognitiva que ocorre entre sujeito e objeto de conhecimento e a mediação didática realizada por alguém mais experiente, a fim de que o outro se aproprie do objeto de conhecimento. Em outras palavras, a mediação didática

se constitui em um saber que medeia a mediação cognitiva. Nessa perspectiva, a mediação cognitiva, intrínseca ao sujeito, pressupõe uma mediação externa - didática -, para que os alunos se apropriem dos conceitos científicos. Assim, a mediação didática ocorre entre o professor e/ou colegas mais experientes e aqueles que ainda precisam se apropriar dos conceitos.

Professor demonstrou muita clareza no conteúdo, utilizando textos para pensarmos e tirarmos ideias de cada didática existente. Mediação excelente, fazendo que sempre pensássemos mais, utilizando de debates, elaborando um problema para cada conhecimento que gostaria de passar naquele momento (K. G. M. C.).

A divisão em grupos de estudos [...] a ênfase no desejo que fez-se surgir, o papel do professor como mediador, os alunos incentivados a formar o pensamento teórico, deixou nítida tal didática. Esse foi meu primeiro contato com esse tipo de didática e, sem dúvida alguma foram, de longe, as melhores aulas que já tive, principalmente pelo interesse e segundo por me forçar a refletir (J. R. C. F.).

As falas enfatizam a importância da mediação didática, pois persiste, no contexto acadêmico, a ideia de que somente o professor é o detentor dos conhecimentos. Porém, durante o desenvolvimento da atividade de ensino, um ou outro mediava as discussões e contribuía para a aprendizagem dos colegas. Assim, a organização do ensino, em grupo, propicia a mediação didática, considerada importante para o desenvolvimento cognitivo, principalmente na tomada de consciência dos alunos em relação à [...] 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).

A mediação didática, entre professor x alunos/alunos x alunos, e a cognitiva, entre alunos x conhecimento, tem papel fundamental, quando contribui para criar um estado de incerteza e de questionamentos das verdades inquestionáveis que podem ser superadas mediante a reelaboração de conceitos teóricos. Em relação a isso, os estudos de Pentecorvo (2005) mostram que a intervenção didática do professor é necessária, principalmente, quando os alunos ainda não são capazes de desenvolver sozinhos determinada atividade.

## **7. AVALIAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DE DIDÁTICA**

A avaliação realizada pelos alunos mostra que a organização da atividade de ensino contribui para a apropriação das didáticas estudadas, embora tenhamos consciência de que a leitura de textos, a mediação didática e o tempo são insuficientes para que todos os alunos se apropriem dos conceitos em sua totalidade. No entanto, as verbalizações, os posicionamentos e as produções de texto mostram mudanças em relação à aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento da consciência. Em relação a isso, Leontiev (2004) refere-se a ela como

conhecimento partilhado, como uma realização social. Assim, a consciência individual só pode existir a partir de uma consciência social que tem na língua seu substrato real.

A disciplina passou a ser para mim algo muito mais profundo e desafiador, me conscientizei, definitivamente, que a aula deve ser preparada para o aluno aprender e não para o professor demonstrar conhecimento. Em muitas de minhas aulas anteriores, principalmente quando iniciei no ensino, imaginava que os alunos só me respeitariam como professor se eu demonstrasse conhecimento profundo e, em muitas destas aulas, fiz questão de usar termos que nem eu entendia bem, mas os alunos tiveram que 'se virar' para entender o que eu dizia. Muitos não obtiveram êxito e hoje sei o porquê. Agora percebo claramente que a maioria dos meus professores trabalhava dentro da didática tradicional e/ou tecnicista, e, muito do que sou como docente devo à inspiração nestes professores que me tiravam o sono, tornando não prazerosa a forma como aprendi. Mas aprendi, e pago até hoje o preço que é ser extremamente ansioso perante conteúdos novos. Sempre imagino que aquela 'loucura' toda voltará. Depois de conhecer sobre a didática histórico-crítica e ensino desenvolvimental, parece que estou mais 'calmo' e mais seguro para desenvolver certas atividades em sala de aula. [...] Antes, me sentia delegando [...] a 'dar aula'. Então, falava por horas a fio sempre esperando ouvir só o 'zumbido de uma mosca' ou a resposta do que eu perguntasse. É obvio que ainda não assimilei a maioria das ideias que estas didáticas propõem, mas só de saber que existem [...] pessoas que compartilham de ideias tão úteis no sentido de buscar qualidade no ensino-aprendizagem, e que isso dá certo, já me sinto animado em caminhar para mudança (C. L. R. S.).

Aprendi que didática não é meramente técnica e método utilizados pelos professores, e que cada didática possuía sua denominação, dentre elas estão: a tradicional tendo o professor como o centro do ensino-aprendizagem e o aluno mero receptor. [...] na renovada o aluno é considerado [...] o centro e o professor o facilitador do aprendizado, sendo o aluno responsável pelo seu próprio progresso, tendo o direito e a liberdade pedagogia histórico-crítica [...] que trouxe inovações na área da educação, modificando a ótica em relação a sociedade e a escola, pois a escola interfere na sociedade e a sociedade interfere na escola, com o objetivo de superar as desigualdades sociais, introduzir a inclusão social [...]. Em seguida, Davídov [...] com o ensino desenvolvimental, [...] que dá ênfase ao desejo do aprendizado pelo aluno e caso isso não ocorra, o professor e a escola devem estar preparados e com as ferramentas adequadas para instigar e despertar o desejo de aprendizagem desse aluno (M. C. M.).

Os textos sinalizam para questões importantes; por um lado, os alunos fazem uma reflexão sobre seu processo de ensino-aprendizagem, sendo que a maioria se formou a partir dos fundamentos da didática tradicional e que ensina, nos dizeres de Davídov (1988), o conhecimento empírico; por outro, é unânime o desejo de buscar alternativas para que o processo de ensino-aprendizagem torne-se mais prazeroso e significativo. Embora, como se refere C.L.R.S., ainda necessite assimilar elementos importantes da didática crítica, mas o fato de saber que existe possibilidade, motiva a busca por mudanças.

## **8. AVALIAÇÃO DA DIDÁTICA UTILIZADA EM SALA DE AULA**

Em relação à avaliação da didática utilizada em sala, a totalidade dos alunos aprovou a vivência de uma organização de ensino que objetiva a formação do pensamento teórico. Um

dos alunos expressou o significado dessa mudança dizendo que foi “[...] uma postura corajosa do professor que, diante da resistência dos alunos, é obrigado a romper com as barreiras do tradicionalismo ou ceder e permanecer na mesmice” (M. R. D. C.).

O fato de desenvolvermos a atividade de ensino em um contexto, predominantemente tradicional, requer domínio dos fundamentos teóricos para que os alunos desejem apreender.

Durante toda formação profissional, foi uma das aulas mais significativas, pois consegui romper com alguns conceitos em relação à didática e adquiri novos. Foi a partir dessas aulas que eu percebi o quanto o professor necessita de muito estudo para desempenhar um papel transformador na vida de seus alunos, a ponto de fazê-los refletir de forma crítica sobre as mais diversas áreas do conhecimento (L. C. S. S.).

As produções mostram que é possível recriar o ensino para que faça sentido para os alunos. Para isso, é preciso fazer nascer o desejo e a vontade de apreender. Assim, 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 se 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).

Sabemos que a atividade principal dos alunos que frequentam um curso de pós-graduação está voltada ao trabalho, porém é possível dizer que houve um encontro entre motivos, desejo e necessidade de aprender, manifestada no decorrer da atividade de ensino.

## 9. CONCLUSÕES

Este estudo consistia em analisar a avaliação dos alunos a respeito da disciplina de Didática no Ensino Superior, organizada a partir dos fundamentos da teoria desenvolvimental.

Sabemos que, historicamente, no Brasil, a didática nos cursos de formação de professores se constituiu, predominantemente, como métodos e técnicas de ensino e com um discurso de neutralidade ideológica. Assim, essa concepção de ensino ainda está presente na prática da maioria dos professores de nível superior que ensinam empiricamente os conteúdos, dificilmente aceitam questionamentos dos alunos e deixam de relacionar o que ensinam com outras áreas do conhecimento.

Somente a partir da abertura política, no Brasil, referenciais críticos começam a fazer parte das discussões teóricas que buscam superar essa concepção de didática e recriar seu conteúdo de ensino. Uma das teorias que ganha visibilidade, dentro das teorias críticas, é a didática desenvolvimental que viabiliza um ensino que desenvolve o pensamento teórico dos

alunos, uma vez que o próprio Davidov (1988) afirma que a escola forma apenas o pensamento empírico, importante, mas insuficiente para o desenvolvimento cognitivo.

Vivenciar esse referencial teórico, nas práticas educativas, tem sido gratificante, uma vez que os alunos o avaliam como inovador e que contribui para a aprendizagem dos conceitos escolares e o desenvolvimento da cognição. Durante o processo de ensino, os alunos, com experiência no exercício da docência, recriam sua forma de pensar, ao entenderem que é bem mais complexo do que simplesmente transmitir empiricamente o conhecimento de sua área de atuação. Aos que ainda pretendem ingressar na docência, fica o desafio de aprofundar os estudos a respeito dos fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos da didática crítica, uma vez que é preciso estar mais atento ao processo de aprendizagem dos alunos.

Por fim, reconhecemos a complexidade teórica do materialismo histórico-dialético, da teoria histórico-cultural, da teoria da atividade e do ensino desenvolvimental, pouco discutidas nos cursos de formação de professores, para desenvolver o ensino no contexto escolar. Mesmo assim, a realização dessa atividade de ensino tem contribuído para que os alunos desejem aprender e se motivem a participar das aulas. Por isso, consideramos que essa experiência possa desencadear mudanças na docência, a fim de que os alunos sejam agentes na atividade de ensino, formem o pensamento teórico e, conseqüentemente, desenvolvam a cognição.

## **POST GRADUATION IN TEACHING ON HIGHER EDUCATION: TEACHING-LEARNING EXPERIENCE**

### **ABSTRACT**

This article brings a reflection concerning the results of the development of Higher Education Didactics, discipline of the “*Lato Sensu*” Post graduation Program in Higher Education Teaching, in a Higher Education Institution of Barra do Garças-MT. The main goal was to analyze the evaluation carried by the students who attended the discipline, regarding the organization of teaching grounded on the developmental theory. The specific objectives aimed: to understand students' initial evaluation concerning the Didactics; to develop the organization of the teaching activity related to traditional, renewed and critical didactics and perform the evaluation of didactics used in the course. To this purpose, we used the qualitative methodology with the observation procedures, the production of texts and the application of a questionnaire with open and closed questions. The theoretical framework was grounded on authors such as Garcia (1994), Veiga (2002), Candau (1985) and Gil (2006) who deal with didactics in teacher training courses; Vygotsky (2001) and Leontiev (2005) that bring the foundations of the historical-cultural approach and of the theory of activity, respectively; and Davidov (1988) that deals with the developmental theory. The results, organized into categories, indicate that predominates, in higher education careers, the understanding of didactics as method and technique of subject transmission. However, the students, when experiencing other possibilities of teaching organization, are motivated and involved in the learning process, participate of the classes and appropriate the concepts, making them to reflect about the importance of the discipline in the exercise of teaching. **Keywords:** Teacher education. Developmental teaching. Learning.

### **REFERÊNCIAS**

- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CANDAU, V. M. F. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A didática em questão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CANDAU, V. M. F. (Org.). **A didática em questão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich (Org.). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- 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.
- GARCIA, M. M. A. **A didática no ensino superior**. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2006.
- LEONTIEV, Alex N. et. al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- LEONTIEV, Alex N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal com base para a instrução. In: MOLL, Luis C. (Org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- PENTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERNAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Trad. Cláudia Bressan e Suzana Termignoni. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- RICARDSON, Roberto Jarry (Cool.). **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SFORNI, Marta Sueli de Faria. **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.
- 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, 200

Recebido em 29 de agosto 2019. Aprovado em 25 de novembro de 2019.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado do Mato Grosso – Brasil – iniciada em 2011.