



O CONTEXTO DO ENSINO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: BASES PARA UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-FORMATIVA NA PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTAL¹

THE CONTEXT OF EDUCATION IN A BRAZILIAN PUBLIC UNIVERSITY: BASES FOR A DIDACTIC-FORMATIVE INTERVENTION IN THE DEVELOPMENTAL PERSPECTIVE

AUTORA: Walêska Dayse Dias de Sousa²

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: waleskadayse@yahoo.com.br

Fecha de recepción: 20-08-2016

Fecha de aceptación: 30-09-2016

RESUMO

Pesquisa brasileira em andamento inserida no GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente. Nessa etapa vai apresentar o contexto de ensino de uma universidade pública brasileira, na qual será realizada, posteriormente, outras três etapas do processo investigativo: intervenção didático-formativa junto aos professores, observação de aulas dos professores sujeitos da pesquisa e sistematização e análise de princípios didáticos norteadores do ensino que desencadeiam desenvolvimento. Com a pesquisa pretende-se contribuir com a superação do quadro atual do ensino público brasileiro em que se observa precariedade das aprendizagens discentes e também colaborar com a produção científica na área de didática, que no Brasil tem se destacado por estudos teóricos, com poucas experiências de intervenção.

PALAVRAS-CHAVE: ensino público; aprendizagens discentes; produção científica; didática.

ABSTRACT

Brazilian research in progress inserted in GEPEDI - Group of Studies and Research in Developmental Didactics and Teaching Professionalization. This stage will present the teaching context of a Brazilian public university, where three other stages of the investigative process will be carried out later: didactic-formative intervention with teachers, observation of teachers' subject classes and systematization and analysis of principles Didactic factors that trigger development. The research intends to contribute to overcoming the current situation of Brazilian

¹ Financiado pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Brasil.

² Universidade Federal de Uberlândia/Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Brasil.

public education in which the precariousness of student learning is observed and also to collaborate with the scientific production in the area of didactics, which in Brazil has been distinguished by theoretical studies, with few experiences Intervention.

KEYWORDS: public education; Student learning; scientific production; Didactic.

INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que as universidades mantêm-se como referência na produção e disseminação de conhecimentos científicos, mesmo com o ritmo acelerado das mudanças, de toda ordem, verificadas, especialmente, a partir do século XX. É um prestígio que permanece, embora, hoje, seja dividido com outras instituições que também produzem pesquisa. Seu diferencial ainda é ser uma instituição específica e especializada de formação (ZABALZA, 2004), embora necessite dialogar mais com o meio social, para que não permaneça fechada em si mesma.

É o que ocorre no caso da universidade brasileira, especialmente a pública, que investe continuamente no tripé ensino, pesquisa e extensão, com vistas à qualidade dessas iniciativas. Tal situação não é harmônica e muitos conflitos convivem no espaço universitário brasileiro. Existem, por exemplo, muitas críticas relacionadas ao que é desenvolvido nesse tripé: ensino, pesquisa e extensão, dando conta que não são desenvolvidos de forma equilibrada. A pesquisa é considerada a atividade mais prestigiada, enquanto ensino e extensão menos.

No caso da instituição a ser pesquisada, além desses, convivem outros conflitos. Ela é uma instituição jovem, que enquanto universidade possui apenas oito anos de existência. Antes, durante 50 anos, funcionava como faculdade isolada, especializada em cursos da área de saúde, especialmente medicina, biomedicina e enfermagem. Tem sido, portanto, obrigada a incorporar mudanças de dois tipos: as que vêm ocorrendo nas estruturas de todas as universidades e as relativas à sua própria transformação de faculdade para universidade. São mudanças que ocorrem em ritmo lento, contraditoriamente à rapidez das mudanças verificadas em outras dimensões do mundo histórico, social, político e econômico, especialmente, influenciados pela inserção de novas tecnologias.

Especificamente em relação à docência universitária, as dificuldades com as mudanças tornam-se ainda maiores, visto que ela sempre esteve num espaço considerado privativo do professor, reforçado pela idéia da liberdade de cátedra. Zabalza (2004) chama esse fenômeno de “resistência cultural” dos docentes, que nem mesmo as pressões das políticas universitárias dos governos, pressões internas das administrações universitárias e pressões doutrinárias dos pedagogos conseguiram transcender, mesmo que as demandas sociais e o próprio aluno sinalizassem para essa necessidade.

Em pesquisa concluída em 2011, realizada na própria instituição da presente investigação, chegou-se a algumas sinalizações relativas ao ensino universitário aí desenvolvido: “os professores de medicina reconhecem a necessidade de uma formação específica para a docência, mesmo que sua mais importante referência formativa seja o treinamento didático dos programas *stricto sensu*” (DIAS DE SOUSA, 2011, p. 143).

Tal pesquisa teve como temática central a questão da identidade profissional docente na educação superior, entendida como os saberes específicos necessários para ser docente, para além dos conhecimentos técnicos-científicos do seu domínio. Saberes que são mobilizados na experiência docente e articulados, por meio de constante reflexão, às teorias pedagógicas, fazendo com que o sujeito professor tenha condições de exercer uma postura crítica e intencional que contribua para uma educação emancipadora de si e do seu aluno.

O estudo contribuiu com o entendimento de que os professores da educação superior têm aprendido com suas experiências docentes, mobilizando saberes (TEIXEIRA E SANTOS, 2010) nem sempre conscientes, indicando que o caminho da profissionalização da docência é uma possibilidade válida, um caminho promissor, mas se encontra distante de ser consolidado. Trata-se de um processo merecedor de investimentos pessoais e institucionais com foco na formação de professores. Em especial, no desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa considerou, ainda, a necessidade de repensar os modelos formativos oferecidos aos professores, na instituição, por meio de uma política de formação mais atraente do ponto de vista de valorização da carreira e, também, do ponto de vista teórico-metodológico. Conforme Baraúna e Ciccilini (2006, pg. 8): “quando se trata da docência universitária e, principalmente, da formação pedagógica desses docentes, as pesquisas ainda são restritas”, indicando a necessidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação desenvolverem pesquisas que tenham como foco essa problemática.

Afirma Libâneo (s.d, p. 1):

O núcleo de uma instituição universitária é a qualidade e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem que, alimentados pela pesquisa, promovem melhores resultados de aprendizagem dos alunos. Ou seja, a universidade existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidades e habilidades; formem atitudes e valores e se realizem como profissionais-cidadãos. É para isso que são formulados os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação.

Os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no contexto da educação superior de uma universidade pública brasileira são o ponto central da presente investigação, que pretende, nessa

etapa, apresentar o contexto do ensino, para ser possível, em outra etapa da pesquisa, intervir nele por meio de um experimento didático-formativo, na perspectiva desenvolvimental.

Com a pesquisa pretende-se contribuir com a superação do quadro atual do ensino público brasileiro em que se observa precariedade das aprendizagens discentes e também colaborar com a produção científica na área de didática, na perspectiva desenvolvimental, que no Brasil tem se destacado por estudos teóricos, com poucas experiências de intervenção.

E o que tem sido realizado no campo da didática brasileira, relativo ao ensino, prática e pesquisa? De acordo com Marzari (2010), até meados da década de 1970, a didática identificava-se como disciplina dos cursos de formação de professores tratando dos métodos e técnicas capazes de alcançar os produtos previstos para o processo ensino-aprendizagem. Não havia preocupação de vincular teoria e prática. Os conteúdos sendo ministrados de forma estanque e fragmentados, desarticulados do contexto em que eram concretizados. Além disso, havia predomínio de um caráter prescritivo, com conteúdo reduzido ao âmbito da articulação técnica, desconsiderando elementos políticos (meios e fins), como se pudesse se sustentar como um conhecimento neutro.

A recusa a este caráter tecnicista e instrumental, aliado ao desejo de mudanças, acabou resultando na busca por novos caminhos à educação escolar e também à didática. A partir dos anos 80, influências das Ciências Sociais nas pesquisas em educação ganharam destaque, sendo questionadas as finalidades dos processos educativos. A produção acadêmica avançou e a educação escolar passou a ser vista como prática social.

Ao mesmo tempo em que ampliou entendimentos sobre a relevância social das práticas pedagógicas, influenciado pelas Ciências Sociais, a didática acabou deixando para segundo plano sua dimensão técnica e humana, comprometendo sua identidade e acentuando o descrédito de sua contribuição para a prática do futuro professor assim como diz Veiga (2002).

Passou de um papel alienante do processo educativo – tal qual era visto numa concepção de didática prescritiva e técnica, para destacar a dimensão política da prática pedagógica, ganhando essa tal importância que negou a dimensão técnica, numa leitura linear, positivista, de uma dimensão negando as demais. O que para Candau (1985), não deveria ocorrer, pois de acordo com seu entendimento, competência técnica e política não devem se contrapor e sim se interrelacionar.

Em encontro de pesquisadores realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1982 foi sintetizado o desafio da didática para os anos seguintes: superar uma didática exclusivamente instrumental para construir uma didática que garantisse sua especificidade, voltada para a compreensão do processo ensino-aprendizagem sem abandonar uma busca permanente por formas de intervenção na prática pedagógica, articulando o

fazer, no sentido ético, político e social de todo projeto educativo.

O desafio continua sendo válido, já que essa articulação não se tornou concreta o bastante para que o quadro da didática no Brasil se modificasse, desde então. Algumas experiências com a didática nos cursos de formação de professores após os anos da década de 1980 tentaram alcançar essa perspectiva, buscando superar o nível da crítica para propor alternativas. Nos anos da década de 1990 os estudos se destacaram por se aproximar mais da realidade do ensino, com análises de práticas de forma, acentuadamente, descritivas, mas com poucos e frágeis resultados. Ocupavam-se mais em responder como o professor constrói seus saberes e se forma professor e menos em responder como o aluno aprende.

Libâneo (2011) e Longarezi e Puentes (2011), nas pesquisas que dirigiram, confirmam que os resultados pouco se modificaram desde então e ainda estão longe de dotar o campo da didática da articulação necessária entre teoria e prática que resulte, de fato, em mudanças significativas para as práticas pedagógicas dos diferentes níveis de ensino brasileiro.

No estudo de Longarezi e Puentes (2011), sobre pesquisa e produção em didática no âmbito da pós-graduação em educação no estado de Minas Gerais, dados demonstram que sobressaem pesquisas relacionadas ao campo profissional docente, assim como verificava-se nos anos 90. Pesquisas em grande parte teóricas, com tímida circulação e divulgação.

Por sua vez, Libâneo (2011) destaca, ao referir-se a pesquisa realizada nos cursos de Pedagogia do estado de Goiás, sobre o lugar ocupado pela disciplina de didática nos respectivos currículos analisados, que persiste o seu caráter instrumental, assim como verificado até os anos 70. Não há articulação entre saberes específicos e saberes do ensino; a estrutura curricular está sobrecarregada e fragmentada e a didática separada dos fundamentos e das metodologias.

Não há a concretização de uma didática como mediação da mediação cognitiva, nem a compreensão do trabalho didático como mediação das relações entre o aluno e os objetos de conhecimento, razão pela qual o conceito nuclear do didático é a aprendizagem e por sua vez a razão de ser do ensino, assim como diz o autor. (Libâneo, 2010, p. 48-50).

Faltam os aportes teóricos e epistemológicos para a compreensão da complexidade da mediação didática, que envolve a articulação entre saberes dos conteúdos específicos, saberes pedagógico-didáticos, saberes da experiência do aluno-futuro professor e, além disso, uma abordagem teoricamente fundamentada das metodologias e dos procedimentos de ensino em conexão com a cultura e o cotidiano escolar e o conhecimento local,

tudo lastreado pela atitude investigativa (LIBÂNEO, 2011, p.31).

Com o exposto, observa-se que muito há que ser feito no campo da didática brasileira, seja no ensino ou na pesquisa, que resultem em contribuições para as práticas pedagógicas desenvolvidas, em todos os níveis da escolaridade. Na continuidade desse artigo, que se propõe a apresentar o contexto do ensino na instituição investigada, serão apresentados os referenciais teórico-metodológicos utilizados, a organização dos dados coletados e as primeiras conclusões do estudo.

DESENVOLVIMENTO

Os primeiros estudos histórico-culturais, orientação teórico-metodológica do presente estudo, datam do início do século XX e são atribuídos a autores russos. Seu nascimento foi marcado por um contexto político-social conturbado e movimentos que reivindicavam a construção de um estado soviético democrático. Os movimentos ficaram conhecidos como Revolução Russa e foram fortemente influenciados pelos ideais marxistas, que entre outros, defendiam projetos coletivos de humanização, libertação, transformação do homem como frutos de sua atividade principal: o trabalho.

A primeira grande referência dos estudos histórico-culturais foi L. S. Vygotsky, considerado fundador da teoria histórico-cultural. Vygotsky era russo com formação multidisciplinar em Direito, Literatura, Psicologia, Medicina e Educação. Desenvolveu seus estudos e pesquisas de 1920 a 1934, ano em que faleceu prematuramente, deixando mesmo assim, grande legado teórico que continuamente vem sendo analisado por seus seguidores ao redor do mundo.

De acordo com Vygotsky (2001, p. 33) é necessário “contribuir com a elaboração de uma concepção científica do processo pedagógico de acordo com os novos dados aportados pela ciência psicológica”. E também: “o ser humano só entra em contato com a natureza através do ambiente social e, por isso, esse meio é o fator mais importante que determina e organiza o comportamento humano” (p. 40). O autor valoriza o papel da educação no processo de desenvolvimento humano e afirma que para ensinar é necessário adquirir conhecimentos da área psicológica, para ele conhecimentos que se complementam aos saberes pedagógicos:

A psicologia não pode fornecer diretamente nenhum tipo de conclusões pedagógicas. Mas como o processo de educação é um processo psicológico, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia ajuda, naturalmente, a realizar essa tarefa de forma científica. (VYGOTSKY, 2001, p. 41).

Vygotsky ressaltou o aspecto individual da formação da consciência, defendendo que primeiro se tem a coletividade, feita por meio das singularidades próprias das pessoas. Para ele, as origens da vida consciente e do pensamento abstrato deveriam ser

procuradas na interação do organismo com as condições de vida social e nas formas histórico-sociais de constituição da humanidade no homem.

Enquanto no referencial construtivista de Piaget o conhecimento se dá mediante a ação do homem sobre a realidade, sendo o sujeito considerado ativo, para Vygotsky o conhecimento se constitui a partir de relações inter e intrapessoais, num processo que caminha do plano social para o plano individual interno. Portanto, para Vygotsky, o homem não é passivo frente a novas aprendizagens, dependente exclusivamente de mecanismos biológicos e nem, tampouco, apenas ativo, regulado por forças internas – ele é mais que isso – ele é interativo, relacionando condições biológicas, sociais e individuais.

A aprendizagem em Vygotsky é um processo por globalidades em vez de por elementos; com caráter qualitativo da mudança em vez do quantitativo. O organismo reconstrói o organismo. Os aspectos da aprendizagem são simbólicos produzindo mudanças intrapsíquicas através de processos conscientes e não automáticos por via da interação social levando o indivíduo a reinterpretar/internalizar o conhecimento.

Segundo ele, só por meio do ensino, da atitude colaborativa de outro sujeito mais capaz é possível chegar ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores, finalidade do desenvolvimento humano, potencial de independência para novos aprendizados, essência para novas criações humanas. Vygotsky valorizava muito a escola, e essencialmente os professores, se dedicando a produzir muitos estudos e pesquisas na área.

Ele, junto a seus seguidores, como Luria, Leontiev, Elkonin, Zaporozhets, Galperin, Davidov, Zankov, Talizina, entre outros, oriundos da Pedagogia, Psicologia e Neurociência, produziram um extenso referencial, marcado por uma abordagem interdisciplinar, não dissociando elementos das áreas pedagógica, psicológica, neurológica, necessários à condução das pesquisas experimentais realizadas por eles.

O termo: didática desenvolvimental utilizado por Davydov, didata seguidor de Vygotsky, relaciona-se ao conjunto de estudos advindos da teoria histórico-cultural que defendem a importância do ensino e da educação nos processos de formação da personalidade da criança e que está orientada para a busca dos meios psicopedagógicos que ajudarão a exercer uma influência substancial tanto no desenvolvimento mental geral quanto no desenvolvimento de suas capacidades especiais (DAVYDOV, 1988).

Por desenvolvimento, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, entende-se o processo de novas formações do pensamento, ou seja, mudanças qualitativas na vida psíquica do homem, relacionadas, simultaneamente, com o desenvolvimento funcional do intelecto e com o desenvolvimento por estágios, produzindo, conseqüentemente sua reestruturação permanente (TALIZINA, 2000). Desenvolvimento que só ocorre por meio da experiência social, espaço em que o ensino ocupa papel essencial.

Sforni e Galuch (2006) reforçam os construtos de Vygotsky, ao afirmarem que a cultura é um elemento decisivo no processo de desenvolvimento dos sujeitos. Para elas, essa abordagem teórica ainda tem sido subutilizada no campo da educação e da didática brasileiras, sobressaindo maior influência no campo das interações entre professor e aluno e na valorização dos conhecimentos espontâneos, como ponto de partida para conquista do conhecimento teórico.

O desafio da presente investigação é apresentar o contexto de ensino da universidade pública brasileira em destaque e as experiências de ensino que têm sido produzidas pelos sujeitos da pesquisa, considerando que esse meio ou entorno, é essencial no processo de desenvolvimento dos sujeitos: nele encontra-se mesmo, a fonte do seu desenvolvimento, como afirma Vygotsky (1935): “O homem é um ser social, que sem interação social não pode nunca desenvolver-se em nenhum dos atributos e características que tem desenvolvido como resultado da evolução sistemática de toda a humanidade”.

Para analisar o contexto de ensino da universidade em destaque, utilizaram-se os seguintes procedimentos teórico-metodológicos:

- Aplicação de questionário de identificação entre os sujeitos, que para Cerro, Bervian e Silva (2007) é uma técnica que permite verificar com exatidão o que se deseja;
- Entrevistas, que de acordo com Szymanski (2002, pg. 12), promove “uma situação de interação humana, em que estão em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”;
- Observação de aulas: “mediante este método se pode estudar sujeitos individuais ou grupos de sujeitos”. Pode ser uma observação altamente concentrada, quando se buscam condutas específicas, que o caso da presente investigação, que tem como foco a conduta do docente, ou desconcentrada, quando se objetiva registrar tudo o que ocorre com a maior quantidade de detalhes possível (GARCIA, 2006, p. 9);
- Análise de documentos institucionais.

Os critérios utilizados para definição dos sujeitos da pesquisa foram:

- Serem docentes efetivos da instituição pesquisada, para ser possível acompanhar o trabalho realizado por eles sem as intempéries que uma contratação temporária pode provocar, além de que o vínculo efetivo com a instituição signifique um indício do desejo dos docentes em desenvolver-se na carreira;
- Estarem ligados aos cursos de formação de professores de nível superior – Licenciaturas – da instituição, para que as possíveis contribuições advindas do processo da pesquisa,

que resultem em desenvolvimento de professores e estudantes, alcancem também a docência na Educação Básica, uma vez que se acredita que os egressos da universidade levarão para sua atuação profissional docente os conhecimentos adquiridos;

- Serem docentes representantes das três grandes áreas de conhecimento das Licenciaturas da instituição: Ciências Humanas e Sociais, das quais estão presentes na pesquisa um professor com formação e atuação na Licenciatura em História e outro com formação e atuação na Licenciatura em Geografia. Na área de Ciências Exatas e Naturais, a representação de um professor com formação e atuação na Licenciatura em Física e outro na Licenciatura em Química. Na terceira grande área, Letras, Linguística e Artes, a representação de um docente com formação e atuação na Licenciatura em Letras.

Foram, então, selecionados, mediante aceitação escrita, assinada em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cinco professores com o seguinte perfil: quatro do gênero feminino e um do gênero masculino; idade média de 30 anos; todos docentes efetivos com dedicação exclusiva, ou seja, não acumulam vínculos de trabalho com outras instituições; três com o título de doutor e dois doutorandos em suas respectivas áreas de conhecimento; três da categoria adjunto e dois da categoria assistente; na instituição, em média, há pelo menos três anos; experiência docente anterior de pelo menos cinco anos, seja na Educação Básica ou Superior; quatro ministrando disciplinas voltadas ao ensino de sua respectiva área de conhecimento e um ministrando disciplina de conteúdos específicos da área, todos em cursos de Licenciatura.

A análise dos dados, decorrentes dos questionários, entrevistas, observações de aula e documentos, está sustentada nos estudos de Bardin (1977), que a denomina de análise de conteúdo. Essa autora compreende que o termo identifica um conjunto de técnicas de análise das fontes utilizadas na pesquisa que visam organizar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das fontes de pesquisa, criando indicadores que permitam a inferência de conhecimentos produzidos durante as análises.

Também se tem como referência o que diz Aguiar (2006, p. 11):

Apontamos a necessidade de produção de um conhecimento/pesquisa que desvele, aprofunde o movimento complexo e contraditório de constituição dos sentidos subjetivos do professor, um conhecimento que avance na apreensão das formas de pensar, sentir e agir dos professores, para que, de posse desse conhecimento, criemos formas de intervenção que contribuam para a formação desses profissionais.

Com os dados, foi criado um referencial de análise a partir de três movimentos. No primeiro movimento, foi feita leitura exaustiva de todas as entrevistas já transcritas, observações de aulas e documentos para perceber algumas unidades de análise. Em

seguida, houve um processo de amadurecimento das unidades iniciais, para que fosse possível perceber, no diálogo com os dados, sua representação, de fato, do contexto. Novas leituras dos dados se sucederam, para refinar as unidades iniciais de análise e encontrar fragmentos, especialmente, nas entrevistas, significativas, representativas das unidades a serem analisadas. Finalmente, o quadro com as principais referências de análise tornou-se mais ou menos estável.

No segundo movimento, buscou-se criar um quadro com a síntese das principais concepções dos sujeitos de pesquisa, já que se pretende a partir dessa compreensão, na segunda etapa, dialogar com eles e propor estudos e experiências de ensino que contribuam para o seu desenvolvimento enquanto professores. As concepções sistematizadas focalizaram os conceitos que eles atribuem para educação, ensino, escola, aprendizagem e desenvolvimento.

Finalmente, no terceiro movimento, buscou-se aliar as referências de análise que emergiram dos dados aos referenciais teóricos da pesquisa, para que fosse possível analisá-las de forma aprofundada, e dessa forma se chegasse a algumas conclusões iniciais, a serem socializadas com os sujeitos da pesquisa, para que, a partir daí, fosse possível definir as bases para o experimento didático-formativo a ser empreendido na etapa seguinte.

Foram duas as unidades de análise que emergiram da organização dos dados coletados, sistematizadas a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural. A primeira referente à AULA com as concepções enunciadas pelos sujeitos da pesquisa e o que foi possível observar em relação ao planejamento de ensino que organizam. A segunda referente aos FUNDAMENTOS DA DOCÊNCIA, conscientes ou não, que os professores utilizam para referendar sua atividade docente.

Em relação à aula, de forma sintética, os professores têm as seguintes concepções:

- a) A forma de organização repercute na aprendizagem do aluno.
- b) É um espaço colaborativo de ensino e aprendizagem, construído entre professor e aluno.
- c) O melhor modelo de aula tem como referência a aula da pós-graduação *stricto sensu*, em que prevalece a leitura prévia, discussão e debate.

A seguir, um fragmento de entrevista de um dos sujeitos da pesquisa que retrata essas concepções sobre as aulas:

O processo de aprendizagem depende muito de como o professor se organiza. Eu acredito nisso. Então, creio que a forma com que eu me organizo, a maneira como eu encaminho as aulas, os textos que eu escolho, o que eu mudo de um semestre para o outro, eu creio que tudo isso ajuda os alunos (Sujeito 5).

Em relação ao planejamento que é feito das aulas, tomando como base as referências da teoria histórico-cultural, observou-se que:

- a) Os objetivos, de forma geral, não são formalizados nas aulas.
- b) Os conteúdos têm como referência de organização, a ementa da disciplina. Não são completamente sistematizados pelo aluno, para que cheguem ao pensamento teórico. O aluno não chega a fazer generalizações. É o professor que faz isso ao final. O conteúdo é demasiado e não há aprofundamento, com uma organização que inclui, geralmente, leitura inicial e discussão.
- c) Os métodos e procedimentos são pensados a partir da natureza dos conhecimentos. Predomina a leitura prévia, discussão coletiva e debate. Atitudes investigativas são pouco exploradas. As discussões ficam no nível do conhecimento empírico, com críticas já bastantes disseminadas na sociedade acerca dos problemas da educação. Os métodos de ensino não são explorados como conteúdo de aprendizagem e de formação profissional. Falta base orientadora na atividade de ensino do professor. A condução de debates não deixa claro, quais os conceitos a serem apreendidos. O debate não é suficiente para a construção de conceitos teóricos por parte dos alunos. Não se observou se há intenção, por parte do professor, em relacionar conceitos a situações práticas da vida profissional. Os alunos, poucas vezes, entram em atividade de estudo.
- d) O espaço de aprendizagem está sempre organizado para a atividade coletiva.
- e) O professor faz uma avaliação satisfatória dos resultados alcançados pelos alunos, mesmo que não seja percebida clareza do lugar de conhecimento e de desenvolvimento pensado, inicialmente, pelos professores, que os alunos poderiam chegar.

A seguir, um fragmento de entrevista de um dos sujeitos da pesquisa que retratam o teor das observações feitas relacionadas ao planejamento do ensino:

Ela é teórico-reflexiva porque exige muito mais atenção do aluno e discussão, debate. Esse período todo como eu avalio. É fundamental a participação dele em sala de aula que vai partir da leitura dos textos prévios que eu coloco. É uma fase que precisa de muita discussão, exige muito debate por parte deles e eles debatem mesmo que não lêem os textos, porque muitos não lêem o texto. Mas às vezes eles se empolgam com a discussão, eles se encontram na discussão e dão seus apontamentos, seus posicionamentos, mas muitos não lêem (sujeito 1).

A segunda unidade de análise foi às referências, conscientes ou não, utilizadas pelos professores no ensino, em que se observou:

- a) Utilização de um “discurso pedagógico”, influência de estudos da pedagogia e das ciências sociais, que ampliam as possibilidades de análise do fenômeno educativo, mas nem sempre convergem em mudanças das práticas educativas.
- b) Experiências docentes anteriores, em que os professores relatam as dificuldades que encontraram e como foram superando-as com a prática.
- c) Modelos de ensino de outros professores, experimentados enquanto alunos, que no seu entendimento merecem ser concretizados também na sua atividade docente, porque foram significativos em suas vivências acadêmicas.
- d) Conceitos didáticos que aparecem, principalmente, de duas formas: citados de modo consciente, a partir de referências de estudiosos do campo da educação ou incorporados à prática pedagógica. Seja em qualquer uma dessas formas, observou-se que os professores têm dificuldades para formalizar conceitos didáticos que fundamentem o seu fazer pedagógico.

A seguir, fragmento de entrevista que revela a influência de um discurso pedagógico no trabalho do professor, criando confusões em relação às suas concepções de avaliação:

Bom, o que eu faço, uma das minhas, vamos dizer assim, técnicas que eu utilizo para conseguir medir a aprendizagem, não sei se medir seria a palavra certa, acho que é verificar a aprendizagem, é que eles entregam pra mim trabalhos ao longo do semestre. São os exercícios. E eu sempre corrijo, leio. Isso pra mim é um parâmetro pra saber como eles estão. E isso nem tem relação com a prova. São exercícios que eles fazem. Não tem relação com as avaliações (sujeito 2).

Quanto às concepções dos professores, relativa aos conceitos, organizou-se a seguinte síntese, com base nos depoimentos e observações feitas:

- a) Educação: processo que não se limita ao espaço institucionalizado da escola. Tem função socializadora, para ajudar o indivíduo a se posicionar no mundo. Ocupa-se da formação do ser humano, em várias dimensões. Segue paradigmas, reflete ideologias dominantes em determinado tempo histórico.
- b) Ensino: é a atividade principal do professor, sendo difícil de ser concretizada. Tem como base o conteúdo específico de cada área de conhecimento e os conhecimentos necessários para ensiná-los, para que seja possível o aluno resolver questões concretas e práticas da sua realidade. Não é valorizado no Brasil, pois se acredita ser desnecessária

formação específica para ensinar. O domínio do conhecimento específico é reconhecido como suficiente para o ensino. É uma idéia forte, incorporada inclusive nos cursos de licenciatura, principalmente pelas áreas dos conhecimentos ditos “específicos”.

- c) Escola: espaço, ambiente de formação, instituição, em que as pessoas se encontram para ensinar e aprender algo ou para ficar enquanto os pais trabalham. Lugar obrigatório para o ensino e a aprendizagem de crianças, “sagrado” para discussão entre as pessoas. É, ainda, regulada por uma ideologia vigente, mais voltada para o treino do que para o desenvolvimento dos sujeitos.
- d) Aprendizagem: compreensão do mundo, a partir dos aportes teóricos ensinados na escola. Não deve ser o mesmo que nota. Trata-se do caminho percorrido pelo aluno para chegar a alguns objetivos definidos pelo professor. É o resultado esperado do processo de ensino. Cada um tem o seu próprio processo. Caracteriza-se por trocas entre professor e aluno.
- e) Desenvolvimento: conceito polissêmico, que tem sido utilizado para atender a diferentes interesses ideológicos. Processo de sair de um lugar de conhecimento para outro mais estruturado. Resultado da aquisição de conhecimentos novos. Construção de conceitos, de coisas novas, de novos processos. O que o indivíduo conseguiu adquirir em suas aprendizagens.

CONCLUSÕES

Com base nas análises, foi possível perceber que a aula do ensino superior na instituição objeto da pesquisa não possui características próprias que considerem, entre outros, o estágio de desenvolvimento dos alunos, o tempo destinado à formação profissional e cidadã, a peculiaridade do ensino acontecer no período noturno, os objetivos deste nível de escolaridade, as condições objetivas que dispõem os professores para preparar, concretizar e, continuamente, analisar os avanços e ou “crises”, entendidas, assim como diz Vygotsky, (GARCÍA, 2007), como as contradições existentes entre as potencialidades de desenvolvimento e a limitações impostas pela realidade.

Prevalece o modelo de aula da pós-graduação *stricto sensu* em que se presume que os alunos já adquiriram um estágio de desenvolvimento que lhes permite maior autonomia para fazer a seleção dos conteúdos que lhe interessam diretamente na construção da caminhada de pesquisa. Também aí se acredita que os alunos têm condições de formalizar, conscientemente, quais são seus caminhos peculiares e individuais de desenvolvimento do pensamento teórico. O ensino não se organiza com a colaboração intencional dos docentes, de forma orientadora, no encaminhamento dos seus processos de internalização de conhecimentos.

Acredita-se que para ser possível avançar nesse entendimento, os conhecimentos da teoria histórico-cultural podem exercer grande

colaboração, especialmente os que foram produzidos por Galperin (1987). Para esse autor, o objetivo do ensino consiste em ensinar a realizar ações com determinadas propriedades que vão criar as bases para o desenvolvimento. Para isso ele cita Vygotsky: “o ensino deve se adiantar e conduzir atrás de si o desenvolvimento”.

Então, para que o aluno do ensino superior consiga avançar no seu processo de desenvolvimento, deve realizar ações em que estejam envolvidas compreensão e capacidade, consideradas por Galperin (1987) designações subjetivas das partes de uma ação que ainda não se transformaram em conhecimento teórico, sendo, portanto, uma ação objetiva, ou seja, que ainda precisa da colaboração, da orientação do professor.

A compreensão, no entendimento do autor, envolve vários elementos. Tem um papel orientativo na ação; inclui um quadro com as circunstâncias da ação, que podem ser identificados como o conteúdo, o tempo, os métodos, entre outros. Também deve conter o plano para a realização da ação, a forma de avaliação e controle do que foi executado. Já a capacidade diz respeito à execução da ação, propriamente dita, dependendo, diretamente da primeira parte, que é a compreensão, mesmo não podendo ser reduzida a ela mesma.

Em função da aula do ensino superior ainda não estar suficientemente clara em relação ao que pretende alcançar no nível de desenvolvimento dos alunos, caracteriza-se pela preocupação do professor de apresentar muitos conhecimentos sem sistematizá-los, como se o aluno pudesse conduzir, sozinho, esses processos.

Em relação à formação psico-pedagógica dos professores, fica evidenciado que, quando ela existe, não consegue, geralmente, resultar em práticas conscientes e intencionais, seja em relação a qualquer tipo de referencial teórico utilizado. Ou são apresentadas na forma de um “discurso pedagógico”, sem reflexos na prática, ou estão incorporadas a prática pedagógica de forma inconsciente e acrítica, o que se revela na dificuldade que os professores apresentam de formalizar conceitos e eles estarem, de fato, traduzidos em sua atividade de ensino.

Quando a formação pedagógica declaradamente não existe, as referências utilizadas pelos professores não tem origem científica, ou seja, não se apóiam em teorias já formalizadas no campo das ciências da educação. Geralmente prevalece a referência de outros modelos docentes, retomados com base nas suas próprias vivências de aluno e também as aprendizagens produzidas a partir da sua própria prática docente anterior.

As concepções dos professores, sobre os sentidos atribuídos aos conceitos de educação, ensino, escola, aprendizagem e desenvolvimento são contraditórias, o que por um lado revelam seus próprios processos de desenvolvimento, em andamento, enquanto professores e por outro a ausência de espaços instituídos que funcionem como espaços mediadores e formativos. É

um desenvolvimento que ocorre de forma solitária e com um diálogo mais centrado no seu próprio cotidiano de ensino, o que poderia ser enriquecido se ocorresse no grupo, com outros professores, e de forma planejada e intencional.

Acredita-se que os estudos produzidos pela teoria histórico-cultural, ao constituir-se como referência teórica para a presente investigação, de fato podem contribuir para o desenvolvimento dos professores e alunos envolvidos, especialmente porque se sustenta num método que tem sua essência alicerçada na unidade teoria-prática e no movimento dialético que tem a realidade como ponto de partida e de chegada. Tem-se, portanto, um caminho promissor e desafiador para a continuidade da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, Wanda Maria Junqueira de. Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- Baraúna, Silvana Malusá; Cicillini, Graça Aparecida. Formação docente: saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2006.
- Bardin, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- Cavalcanti, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. In: Caderno CEDES, v.25, n.66, Campinas, May/Aug, 2005.
- Cervo, Amado Luiz; Bervian, P.A.; Silva, Roberto da. Metodologia Científica. 5. Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- Davydov, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Prefácio. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- Dias De Sousa, Waléska Dayse. Identidade profissional docente no curso de medicina da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. 2011. 161 f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.
- Galperin, P. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: La Psicología Evolutiva em La URSS: Antología. Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1987.
- García, Laura Domínguez. Psicología del Desarrollo: Problemas, principios y categorías. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela, 2007.
- Libâneo, José Carlos. O ensino de graduação na universidade – a aula universitária. S.d.S.e.
- Libâneo, José Carlos. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- Longarezi, Andréa Maturano E Puentes, Roberto Valdés (orgs.). Apresentação. In: Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- Longarezi, Andréa Maturano E Puentes, Roberto Valdés. Pesquisa e produção sobre didática no âmbito da pós-graduação. In: LONGAREZI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- Longarezi, Andrea Maturano; Baraúna, Silvana Malusá; Guimarães, Iara Vieira (orgs.). Pesquisas educacionais: formação e prática. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.
- Marzari, Marilene. Ensino e aprendizagem de didática no curso de pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de V.V.Davydov. PUC-GO: Goiânia, 2010. (Tese de doutorado).
- Sforni, Marta Sueli De Faria E Galuch, Maria Terezinha Bellanda. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental. In: Revista Educar, n. 28, p. 217-229, 2006, Editora UFPR.

Szymansky, Heloisa (org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

Talizina, Nina F. Introducción. In: Talizina, Nina F. La formación de las habilidades del pensamiento matemático. San Luís Potosi, México: Facultad de Psicología de La Universidad Autónoma de San Luís Potosi, 2000.

Teixeira, Geovana Ferreira Melo E Santos, Patrícia Peixoto dos. Docência universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes. In: Ensino Em-revista, Uberlândia: UFU, v.17, n.2. p.355-376, jul/dez 2010.

Vygotsky, L.S. El problema del entorno, 1935.

Vygotsky, L.S. Psicología pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Zabalza, Miguel A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.