
Didática para o desenvolvimento na formação e prática de professores universitários

WALÊSKA DAYSE DIAS DE SOUSA*

Resumo

Estudo que analisou a formação e a prática de cinco professores universitários que atuam em cursos de licenciatura de uma universidade pública brasileira utilizando como referencial teórico-metodológico a teoria histórico-cultural. Utilizou os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, entrevistas, observação de aulas e análise de documentos. As análises indicaram que os professores, embora tenham formação em licenciatura, pouco desenvolvem perspectivas didáticas que contribuam na reorganização da sua prática pedagógica no Ensino Superior. Com isso, pouco desenvolvem também sua profissionalidade docente, mantendo-se na reprodução de modelos de aulas que vivenciaram enquanto alunos, sem se questionarem sobre motivos que os levam a essas escolhas didáticas. O estudo concluiu que o professor universitário brasileiro tem uma formação pedagógica frágil que não é prioridade em seu processo de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Didática universitária. Ensino Superior. Teoria histórico-cultural. Docência universitária. Formação docente.

* Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Coordenadora do Curso de Especialização em Pedagogia Universitária da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Assessora Pedagógica no ICENE/UFTM – Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação. E-mail: waleska.sousa@uftm.edu.br

Introdução

Este estudo teve como objetivo analisar a formação e a prática de cinco professores universitários que atuam em cursos de licenciatura de uma universidade pública brasileira, para compreender as apropriações do campo da didática que são feitas por eles. O estudo se fundamentou na teoria histórico-cultural que compreende o homem como produto e processo da sua relação com o mundo. Nessa relação ele se apropria das significações que são produzidas historicamente e produz em si seus próprios sentidos, contribuindo para transformar-se a si e também ao mundo.

Para desenvolver a pesquisa, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, entrevistas, observação de aulas e análise de documentos. As análises indicaram que os professores, embora tenham formação em licenciatura, pouco desenvolvem perspectivas didáticas diferentes que contribuam para reorganizar sua prática pedagógica no Ensino Superior. Com isso, pouco desenvolvem, também, sua profissionalidade docente, mantendo-se na reprodução de modelos de aulas que vivenciaram enquanto alunos, sem se questionarem sobre motivos que os levam a fazer escolhas didáticas.

Ideias pedagógicas no Brasil o campo da didática

As ideias pedagógicas, manifestadas em cada época, encarnam, orientam e constituem a própria substância da prática educativa. Explicitam diferentes concepções pedagógicas ao longo da história. (SAVIANI, 2011). Compreendê-las, ajuda a contextualizar o campo da didática. De 1549 a 1759 a didática se destacou pelo monopólio da vertente religiosa, chamada também de pedagogia

tradicional, cunhada na transmissão dos conhecimentos como verdades a serem assimiladas pelo estudante, sempre passivo, sobretudo pela via da memorização. Essa tendência se reflete na organização didática das aulas até os dias atuais.

O período de 1759 a 1932 foi marcado pela coexistência entre as vertentes, religiosa e leiga da pedagogia tradicional, inspiradas no liberalismo clássico, na filosofia e na doutrina econômica fundada na ideia de liberdade individual como ordem espontânea do bem comum. Essa concepção não eliminou a influência católica na educação, mesmo com a quebra do seu monopólio. A didática manteve seu formato tradicional de aulas organizadas com exposição e memorização de conteúdo.

De 1932 a 1969 predominou no Brasil ideias da pedagogia nova que vieram questionar os métodos empregados pela pedagogia tradicional, sugerindo uma nova abordagem, em que o aluno passasse a ter centralidade no processo educativo e o professor fosse o facilitador. Essas ideias inspiraram o que costuma ser chamado, no século XXI, de metodologias ativas. O professor deixa de ser o centro do processo educativo nessa perspectiva pedagógica e o estudante assume o protagonismo, com participação ativa.

Ainda sob as influências das ideias da pedagogia nova, o período de 1961 a 1969 marcou a articulação dessas ideias com a orientação tecnicista. A escola nova começava a apresentar sinais de crise, delineando-se a tendência tecnicista, centrada nos métodos e técnicas como forma de melhorar os processos educativos. A pedagogia tecnicista foi fortemente referendada ao longo do período militar, por meio das ideias de racionalidade, eficiência e produtividade. É desse período a tendência da didática instrumental, também muito utilizada nas práticas pedagógicas do século XXI.

No período de 1969 a 2001 houve a configuração da concepção pedagógica crítico-reprodutivista, num movimento de crítica à escola, sobretudo com base nos textos de Bourdieu e Althusser. A

teoria empenhava-se em desvendar os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, reproduzidos também pela escola, considerada aparelho ideológico do Estado. No mesmo contexto, de 1980 a 1991, se destacaram os ensaios contra-hegemônicos, com a pedagogia crítico-social-dos-conteúdos, pedagogia da educação popular, pedagogias da prática e pedagogia histórico-crítica. Os críticos-reprodutivistas não apresentavam um projeto de educação que rompesse com o modelo de reprodução denunciado, numa compreensão da educação pelo viés sociológico.

Todas essas ideias pedagógicas ajudam a engendrar o campo da didática, enquanto área de estudos da pedagogia. O campo precisa ser compreendido enquanto um conjunto de conhecimentos pedagógicos que investigam os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do desenvolvimento do ensino, necessários à formação docente. Portanto, não se pode reduzir a didática à mera classificação de técnicas de ensino.

De acordo com Marzari (2010) e Candau (2013), até meados da década de 1970, a didática presente nos cursos que formam professores no Brasil se limitava a tratar de métodos e técnicas capazes de alcançar os produtos previstos para o processo ensino-aprendizagem, influenciada pelas ideias tecnicistas. Fundamentos, condições e modos de realização do ensino não eram considerados de maneira articulada. A prevalência do estudo da didática era o seu caráter prescritivo, com conteúdo reduzido ao âmbito da articulação técnica, desconsiderando elementos políticos (meios e fins) e psicológicos, como se sustentasse como um conhecimento neutro.

O desafio para a didática, portanto, ainda é o de superar uma didática exclusivamente instrumental para construir uma didática voltada para a compreensão do processo ensino-aprendizagem sem abandonar a busca permanente por formas de intervenção na prática pedagógica, articulando o fazer, no sentido ético, político e social de todo projeto educativo.

Os modelos da pedagogia tradicional (centrada no professor), da pedagogia nova (centrada no estudante) e do tecnicismo, modelos hegemônicos que influenciam, até os dias atuais, as aulas da maioria dos professores, inclusive as aulas dos professores universitários, precisam de ser problematizados, para que se construam novas perspectivas didáticas.

O que se defende nesse estudo é a perspectiva de uma didática que promova o desenvolvimento de professores e estudantes, considerando os estudos da teoria histórico-cultural. Essa perspectiva preconiza a concretização de uma didática como mediação da mediação cognitiva¹ e compreensão do trabalho didático como mediador 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. (LIBÂNEO, 2010).

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).

Encontra-se em aberto a construção de uma didática que supere as oposições: técnica desprovida de articulação com as finalidades políticas da aprendizagem, de um lado, e educação como prática social sem revelar suas especificidades, de outro.

Uma definição contemporânea de didática deverá reconhecer: seu aporte a uma teoria científica de ensinar e aprender, que se apoie em leis e princípios; a unidade entre a instrução e a educação; a importância do diagnóstico integral; o papel da atividade, comunicação e a socialização; a unidade entre o cognitivo, o afetivo e o volitivo em função de preparar o ser humano para a vida, para que possa responder a suas condições sócio-históricas concretas,

¹ Expressão utilizada por Libâneo (2010). A perspectiva histórico-cultural entende que o ser humano se constitui no movimento de apropriação-objetivação, tendo os signos sociais e os instrumentos como mediadores. Assim, nessa perspectiva, a didática deve ser entendida como a ciência que se ocupa em estudar como podem e devem se organizar esses processos de apropriação-objetivação no âmbito do ensino, ou seja, a mediação da mediação cognitiva.

assegurando o desenvolvimento das potencialidades humanas. (ORAMAS E ZILBERSTEIN, 2003, prólogo).

A didática desenvolvimental, ou seja, didática que contribua para o desenvolvimento (na perspectiva psicológica) do aluno e do professor, como “resultado de um processo de apropriação da experiência sócio-histórica acumulada pela humanidade” (ORAMAS E ZILBERSTEIN, 2003, prólogo), surge no Brasil como grande possibilidade de uma construção que, de fato, articule teoria-prática; ensino-aprendizagem; conteúdo-forma na prática educativa. Foi considerando essa ótica que a formação e prática dos professores participantes da pesquisa foi analisada.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Para desenvolver a pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: aplicação de questionário de identificação aos cinco sujeitos da pesquisa (anexo 1), realização de entrevista reflexiva (anexo 2), observação de aulas, análise de documentos, além de revisão bibliográfica. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da instituição e aprovado, bem como os professores participantes da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na aplicação do questionário de identificação, submetido anteriormente à validação de três juízes, foi possível extrair informações dos sujeitos envolvidos, principal qualidade do uso de um questionário composto por questões objetivas no processo de qualquer pesquisa, conforme afirma Cervo, Bervian e Silva (2007).

Com base nos questionários chegou-se ao seguinte perfil dos professores: quatro são do gênero feminino e um do gênero masculino, a idade média é de 35 anos, todos são professores efetivos

da instituição de ensino superior pública, com dedicação exclusiva, quatro doutores em suas respectivas áreas: letras, história, ensino de geografia e ensino de física e um doutorando no ensino de química, todos com experiência docente anterior de pelo menos cinco anos, seja na Educação Básica ou Superior e os cinco ministrando disciplinas voltadas ao ensino de sua respectiva área de conhecimento, todos nos cursos de licenciatura da Instituição.

Também foi utilizada entrevista reflexiva, que de acordo com Szymanski (2002, p. 12), promove “uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”. Para realizá-las partiu-se de um roteiro inicial de questões, relativas aos modos e fundamentos definidos pelos sujeitos ao planificar e concretizar sua prática docente.

Na observação de aulas dos sujeitos da pesquisa em que “se pode estudar sujeitos individuais ou grupos de sujeitos” (DOMINGUÉZ GARCÍA, 2006, p. 9), foi realizada observação concentrada na conduta docente, em como eles apresentam a proposta das aulas, realizam o seu desenvolvimento, envolvem os alunos na atividade de estudo, promovem e sistematizam os processos e conduzem aos encaminhamentos necessários. Os planos de ensino dos professores sujeitos da pesquisa também foram analisados.

As análises da pesquisa se sustentaram nas bases do materialismo histórico-dialético, investigando um fenômeno da realidade em processo, em movimento, essencialmente, contraditório, repleto de desafios.

Hoje já é quase geralmente reconhecida a tese segundo a qual o processo de criação científica não se reduz a operações lógicas de dedução de efeitos de conhecimento antes obtido. Em realidade mesmo não se pode, como às vezes se faz, interpretar de modo tão simplista o movimento do conhecimento no sentido de novos resultados apenas como processo de inferir

de premissas das conclusões conforme as leis da dedução lógica rigorosa. A relação do novo conhecimento com o anterior não cabe nos limites da investigação lógico-formal, os novos resultados podem não só não derivar do conhecimento antes obtido como entrar em contradição com ele, parecer estranhos e absurdos em relação a ele. (KOPNIN, 1978, p. 224).

Após profunda leitura de todos os dados produzidos na pesquisa, eles foram organizados de modo que refletissem o todo do fenômeno observado a partir de três critérios: a natureza do dado (se produzido durante uma observação, entrevista, questionário ou análise documental), o momento em que foi produzido, para localizá-lo no tempo de realização da pesquisa e o meio utilizado para o seu registro (se produzido nas anotações de campo, áudios dos participantes depois transcritos, respostas dos questionários).

A partir dessa organização foi feita nova leitura dos dados para que fosse possível extrair deles unidades que pudessem produzir sentidos para a pesquisa, num profundo processo de análise-síntese. “A análise e a síntese têm caráter criativo e seu resultado é o avanço do nosso conhecimento.” (KOPNIN, 1978, p. 236). Das unidades de sentido foram destacadas falas representativas dos docentes participantes que ajudaram nas sínteses produzidas com a pesquisa.

Análises e discussões

Os dados da pesquisa possibilitaram evidenciar que o professor universitário brasileiro não é formado para exercer a docência universitária (VEIGA, 2002; CUNHA, 2007; PACHANE, 2009; PIMENTA, ANASTASIOU, 2010) e sim a pesquisa em sua formação pós-graduada *stricto sensu* (mestrado e doutorado), mesmo para atuar num curso de licenciatura, o que contribui para o desprestígio do ensino em detrimento da pesquisa. Um dos sujeitos da pesquisa revela isso:

*Quando eu entrei numa sala de aula a primeira vez, [...] foi muito difícil. Muito difícil porque eu não sabia aproximar aquilo que eu tinha aprendido na universidade com aquele espaço que eu estava (informação verbal)*².

² Relato fornecido por um dos sujeitos participantes da pesquisa.

Ensino, pesquisa e extensão, enquanto pilares da Educação Superior Brasileira são tomados de forma fragmentada, numa visão dicotômica, e não numa visão de unidade necessária para a atuação docente. Trata-se de uma fragmentação que penaliza, sobretudo, ensino e extensão.

Embora o professor exerça várias funções em sua rotina acadêmica, a função de professor muitas vezes é desempenhada sem fundamentação teórico-prática específica, ao contrário das funções de médico, engenheiro, psicólogo, físico, químico, biólogo. “[...] a formação de grande parte dos professores universitários não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente”. (MELO, 2012, p. 32).

Para exercer a função de professor de medicina, de engenharia, de psicologia, de física, professor de química ou professor de biologia, usualmente, são os conhecimentos das áreas específicas (e muitas vezes de uma forma tradicional, ou seja, no nível da reprodução e memorização de conceitos) que são mobilizados para ensinar, desconsiderando as contribuições da didática, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento, enfim, das ciências da educação em geral.

Nem mesmo os cursos de licenciatura, ou seja, os que devem formar professores para a Educação Básica têm conseguido superar estas contradições, mesmo dedicando parte de sua carga horária à chamada formação “pedagógica”.

Diante dessa problemática, é que se torna oportuno reavaliar os saberes que são importantes na constituição da docência. É preciso romper com a cultura do ‘ensino porque sei’, para um ensino ‘por que sei e sei ensinar’ e, assim, construir uma outra perspectiva que promova uma formação de professores

pautada nos diferentes saberes: sólidos conhecimentos da área específica e igualmente sólidos conhecimentos da área pedagógica. (MELO, 2012, p. 35).

Tal formação deveria percorrer todo o processo formativo e não se dar apenas em pontos isolados. Deveria acompanhar o modo de conceber e desenvolver todo o ensino universitário nas diferentes disciplinas que o compõem. Trata-se de assumir a importância do papel da didática nesse processo, expressa nos diferentes conflitos presentes no contexto universitário brasileiro.

A didática não se sustenta teoricamente se não tiver como referência de sua investigação os conteúdos, a metodologia investigativa e as formas de aprendizagem das metodologias específicas. Do mesmo modo, não há como ensinar disciplinas específicas sem o aporte da didática, que traz para o ensino as contribuições da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, dos métodos e procedimentos do ensino. (Desse modo), a didática generaliza as leis da aprendizagem transformando-as em princípios didáticos comuns para o ensino das disciplinas específicas. Por outro lado, tem nas metodologias específicas uma de suas fontes mais importantes de pesquisa [...] A didática somente faz sentido se estiver conectada à lógica científica da disciplina ensinada. Ela oferece às disciplinas específicas o que é comum e essencial ao ensino, mas respeitando suas peculiaridades epistemológicas e metodológicas. (LIBÂNEO, 2008, p. 67).

Um dos sujeitos da pesquisa confirma que a sua formação chamada “pedagógica”, mesmo incluída no curso de licenciatura realizado por ele, não o ajudou a “pensar didaticamente” a sua área específica. Essa formação não impactou em sua atuação profissional de professor. De acordo com ele, a importância dessa formação só foi sendo percebida aos poucos, já em sua prática pedagógica, quando já era docente, o que o levou a estudar essas teorias. É o que um dos fragmentos de entrevista revela:

*Formação em didática? Não, não, não. Não teve mesmo. Pra pensar didaticamente da forma que você está colocando não. Porque isso eu fui aprendendo na prática (informação verbal)*⁴.

⁴ Relato fornecido por um dos sujeitos participantes da pesquisa.

Então, por uma parte, a universidade caracteriza-se pelo seu prestígio enquanto instituição que produz e dissemina conhecimento. Por outra, sustenta sua atividade de ensinar os mesmos conhecimentos que produz, muitas vezes, somente na dimensão empírica, no ensaio-erro, na repetição de modelos de professores anteriores considerados ideais, sem que essa repetição seja consciente, voluntária e com fundamentação das ciências que têm-se dedicado a investigar os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

A universidade vem realizando isso ao longo dos séculos, desde seu advento, sem promover grandes alterações. Quando muito, são incluídas disciplinas da área educacional nos cursos de formação de professores que não chegam a ter atuação expressiva na formação, porque estão alijadas dos conteúdos específicos. Separadas e, portanto, estéreis de sentido para os alunos (LIBÂNEO, 2008). Além disso, em muitos casos, são disseminados discursos pedagógicos que não se concretizam na prática, acentuando a descrença que se tem em relação à área, bem como em relação à dicotomia entre o pensar e o fazer em educação.

O fragmento da entrevista analisada indica que o sujeito da pesquisa, ao afirmar que aprendeu didática na sua prática profissional e não em seu curso de licenciatura, em certa medida questiona a separação que ocorre entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos nos cursos de formação de professores. Aproximações entre estas duas dimensões que seriam importantes para os estudantes, não são produzidas nestes cursos, pois são conhecimentos que permanecem o tempo todo separados, sem interação intencional que se constitua enquanto conteúdo-método da formação.

Quanto ao ensino dos conhecimentos específicos, o professor não se detém na discussão dos métodos que utiliza para ensinar,

no porquê de suas escolhas teórico-metodológicas, pois entende que essa é uma tarefa do professor dos conteúdos “da parte do ensino” ou “da parte pedagógica”. E quanto aos conhecimentos do ensino, ou “da parte pedagógica”, eles estão alijados do seu sentido mais importante para os alunos, ou seja, da ciência a ser ensinada, e, portanto, são desvalorizados pelos alunos. É o que revela outro fragmento de entrevista:

Quando eu entrei numa sala de aula a primeira vez, quando eu ainda estava na graduação, foi muito difícil. [...] E aí eu tive que correr atrás de uma série de coisas. Correr atrás do tempo perdido. Correr atrás de algo que faltou na minha formação (informação verbal)⁵.

⁵ Relato fornecido por um dos sujeitos participantes da pesquisa.

O prestígio da universidade é, portanto, marcado pela produção intelectual de conhecimentos por parte de cada investigador (que também é professor). Não importa muito como cada um deles compartilha essas produções, pois o prestígio está em produzir não em socializar o conhecimento novo. O investigador-professor personaliza essa apresentação/socialização, nem sempre consciente que ela passa a constituir-se outra atividade – a atividade de ensinar –, que tem mão dupla e se estabelece numa relação de pelo menos dois interlocutores: quem ensina e quem aprende.

Como não há essa compreensão, impede-se qualquer tentativa de relacionar a essa atividade generalizações ou teorias ligadas ao ensino, ou seja, princípios científicos da área de educação. A personalização, particularização e foco no conteúdo que foi produzido por este pesquisador, que não reconhece, muitas vezes, sua docência como atividade profissional, coloca o ensino como atividade empírica e restrita a um espaço privado.

Zabalza (2004) explica isso como fenômeno da “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 sinalizem para essa necessidade.

Isso porque a docência, de acordo com o mesmo autor, sempre esteve associada a um espaço privado do professor, confirmada pela liberdade de cátedra, que de fato, é fundamental à relação educativa. Infelizmente, essa mesma liberdade tem servido de justificativa para que o ensino continue sendo tratado de forma intuitiva, empírica, reprodutiva, acrítica, alienada, enfim, distante dos conhecimentos produzidos pelas ciências que se ocupam em estudar os processos educativos formais.

Com as entrevistas e observação de aulas foi possível perceber também que os professores entrevistados, que ministram disciplinas relacionadas ao ensino de suas áreas específicas, sofrem no grupo ao qual pertencem, pois também nesses grupos, a área de ensino é desprestigiada em relação à área dos conhecimentos específicos. É o que revela um fragmento de entrevista:

Ele (o aluno) vai fazendo esse juízo, que aqui na instituição é feito em todas as áreas (...). Eles dão mais valor às disciplinas que eles chamam de específicas e menos a essas outras, que são as que eu estou inserida. E essa é uma dificuldade. Convencer ele a se dedicar do mesmo jeito (...). Tem características diferentes, tem dedicações diferentes. São atividades diferentes que ele tem que realizar. Mas o valor que se dá a cada uma, a importância tem que ser a mesma (informação verbal)⁶.

⁶ Relato fornecido por um dos sujeitos participantes da pesquisa.

Tal situação contribui para que a docência não seja valorizada enquanto profissão e potencialidade investigativa, negando que ela tenha um corpo de conhecimentos próprios, necessários de serem apreendidos, também produzidos pela via científica. Situação que mantém o ensino como atividade que se faz na prática pela prática, muitas vezes de forma intuitiva, reprodutiva, acrítica, alienada.

Nas observações que foram feitas das aulas dos professores sujeitos da pesquisa, o modelo de aula mais utilizado foi o mes-

mo modelo amplamente utilizado na pós-graduação, reproduzido na graduação de licenciatura: leitura prévia de textos de referência nas diferentes áreas, demonstrando as últimas contribuições de suas respectivas ciências, sem orientação prévia para a leitura, seguida de discussão muitas vezes sem direcionamento para o que se pretende alcançar em termos de conhecimentos mínimos a serem apreendidos com a leitura e as discussões.

Nesse modelo reproduzido, as aulas se sucedem com o mesmo movimento e dinâmica: com novas leituras de outros textos e novas discussões. Nessa organização de aula os alunos têm pouca compreensão do que tem conseguido aprender e para onde esse processo se encaminha. Estão alienados e não compreendem os significados dos processos, seus objetivos e justificativas para os procedimentos selecionados no processo.

Os textos não são explorados. Normalmente, as discussões sobre cada um deles duram o tempo de uma aula e já se parte para um novo texto a ser discutido. Isso contribui para uma leitura inicial e superficial de uma grande variedade de textos de diferentes autores. Há grande preocupação, por parte do professor, de oferecer uma bibliografia extensa a ser “absorvida pelo aluno”, o que pode ser entendido como desdobramento de uma didática e pedagogia tradicionais.

Não há uma organização e orientação didática que permita ao estudante ficar em situação de estudo, para que assuma o desenvolvimento do pensamento, como propõe a didática desenvolvimental. Essa constatação provoca questões que também contribuem para uma discussão sobre a organização curricular: é apenas a grande quantidade de leituras de diferentes autores, tomada de forma absoluta e superficial que vai garantir as aprendizagens sugeridas?

Espera-se do estudante de graduação a mesma autonomia de leitura, discussão e sistematização de conhecimentos que um aluno de pós-graduação já deve possuir, sem que sejam indicados os

modos, meios e condições para que isso ocorra. Parece que não se leva em consideração, para planificar tais aulas, características próprias que considerem, entre outros, o nível de desenvolvimento dos estudantes, os objetivos de tal nível de escolaridade, os vínculos necessários entre teoria e prática. Portanto, a aula na graduação parece não demonstrar elementos que lhe sejam próprias, peculiaridades, a não ser a preocupação do professor em apresentar muitos conhecimentos sem orientar seu estudo, como se o estudante, sozinho, já de forma completamente autônoma, pudesse produzir esses processos.

Não há formalização para justificar e organizar as ações a serem realizadas, nem num plano externo (na relação educativa), nem interno (orientações para produzir reflexão dos estudantes, de forma independente), que poderiam contribuir para que os alunos desenvolvessem habilidades na apreensão de determinados conceitos. Habilidades como: descrever, analisar, caracterizar, relacionar, tão necessárias no Ensino Superior, especialmente nas disciplinas em que professores sujeitos da pesquisa, estão relacionadas com a formação de futuros professores, em suas respectivas ciências. Talízina (2000, p. 73) diz que: “[...] a assimilação do meio de conduzir ao conceito pressupõe a assimilação de todo um sistema de outros conhecimentos e operações lógicas”, o que indica a necessidade de o professor orientar esse processo.

Além disso, é importante que o professor tenha clara a finalidade da universidade, entendida aqui como:

[...] instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados também nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar e na experimen-

tação e análise dos projetos de extensão, mediante as relações estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 161-162).

Os planos de ensino dos professores chegam a mencionar as habilidades⁷ a serem desenvolvidas com a disciplina, mas de forma muito genérica, sem especificar conceitos a serem apreendidos e fazeres que o estudante precisa de dominar a partir deles, como no exemplo da área de linguística, reproduzida de um plano de ensino de um dos sujeitos da pesquisa:

A disciplina estimula o desenvolvimento da competência e de habilidades do acadêmico sobre as principais ocorrências semânticas da língua, nos níveis fonológico, morfológico e sintático, bem como o uso dos efeitos semânticos em diversos gêneros de discurso. [S.l.: s.n.⁸].

No desenvolvimento das aulas esse documento não é retomado, para que o aluno seja esclarecido das possíveis relações que estão sendo promovidas ao longo do processo de ensino, entre o planejamento da disciplina e a operacionalização das aulas. Além do mais, o que está expresso nos planos de ensino, nem sempre está coerente com a lógica concreta da sala de aula. Ainda prevalece a utilização desse documento como uma formalidade burocrática institucional e não como um documento de referência importante para o professor prever as ações que vão colaborar para que o aluno estabeleça mediações com o objeto de estudo. Libâneo e Freitas (s.d., p.1) dizem que:

Na teoria do ensino desenvolvimental, o aspecto essencial do ensino é a mediação didática da mediação cognitiva. Ou seja, o ensino consiste na atuação do professor na relação do aluno com o objeto de estudo, ajudando-o a formar e desenvolver capacidades intelectuais (conceitos) por meio dos conteúdos. Por isso, os planos de ensino estão diretamente relacionados com os processos de formação de ações mentais que se dão na atividade

⁷ De acordo com Talizina (2000, p. 19): "A aproximação ao processo de ensino-aprendizagem como aproximação da atividade requer também considerar de uma maneira diferente a correlação entre conhecimentos e habilidades. Os conhecimentos não se devem contrapor às habilidades, senão considerar-se como seu componente. Os conhecimentos não se podem assimilar ou conservar fora das ações do aluno". Ou seja, na condução do processo ensino-aprendizagem na perspectiva da atividade, "saber" e "saber fazer" são elementos interdependentes, sendo a habilidade o componente do conhecimento que constitui o "saber fazer".

⁸ Trecho extraído de documentação analisada na pesquisa.

de aprendizagem. Ou seja, os objetivos registrados no plano devem expressar resultados da aprendizagem do aluno em termos de formação de ações mentais relacionadas com os conteúdos.

Análise realizada a partir da leitura dos planos de ensino dos professores, especialmente quando expressam o que vão realizar em termos de avaliação e de recuperação da aprendizagem em suas respectivas disciplinas, demonstram que esse documento, de fato, não é utilizado como recurso da mediação didática e da mediação cognitiva. (LIBÂNEO e FREITAS, s/d).

Nos planos de ensino dos professores participantes da pesquisa, são apresentadas cópias de fragmentos dos projetos pedagógicos dos cursos a que os professores estão ligados, o que não evidencia que sentidos esses projetos produzem para os professores. No exemplo a seguir, o trecho de um plano de ensino de um sujeito da pesquisa, demonstra que o professor não consegue dar clareza à sua proposta de recuperação da aprendizagem na disciplina ministrada por ele.

Fica evidente a generalidade do que foi expresso, sem representar indicações claras e específicas relacionadas ao tema:

A recuperação da aprendizagem deverá ser coerente com os princípios do Projeto Pedagógico de curso e deverá ocorrer de forma processual, mediadora, formativa e contínua e permitir a verificação da aprendizagem do ponto de vista significativo, possibilitando ao aluno a aquisição dos conhecimentos específicos, das competências e habilidades propostas no diálogo professor-aluno. [S.l.: s.n.⁹].

⁹ Trecho extraído de documentação analisada na pesquisa.

Em conversa com uma das professoras participantes da pesquisa, ficou evidenciado que ela tem dois planos de ensino: um oficial, para apresentar à instituição e outro que de fato a ajuda no desenvolvimento da sua proposta de ensino.

Além do modelo de aula da pós-graduação, foi possível fazer outra observação: é grande a reprodução que os professores

fazem das suas próprias experiências docentes anteriores. Elas nem sempre se convertem em desenvolvimento profissional, uma vez que não são esclarecidas as justificativas teórico-práticas para a sua reprodução nas experiências atuais.

Os professores reproduzem, mas não sabem explicar muito bem o porquê. Os fragmentos de entrevista a seguir revelam isso: a importância que atribuem à experiência docente anterior, acompanhada de poucos fundamentos, relativos à estudos das ciências da educação:

O meu período de professora do Ensino Médio é fundamental para a professora que eu sou hoje. Porque eu formo pessoas que vão dar aulas para o Ensino Médio. Então eu tenho ideia do que é aquilo. Isso é um negócio importante. Foram oito anos fazendo isso. Então oito anos você acumula bastante crise e algumas soluções também, porque senão eu não teria ficado lá tanto tempo. Mas é isso. Essas crises são muito importantes pra me dar o perfil que eu tenho hoje (informação verbal)¹⁰.

¹⁰ Trecho extraído de documentação analisada na pesquisa.

Em outro trecho de entrevista:

Isso também tem a ver com a minha experiência em sala de aula, porque uma disciplina que é ministrada uma vez, significa que eu posso avaliar o que deu certo, o que deu errado, pra ministrá-las novamente de outras maneiras (informação verbal)¹¹.

¹¹ Trecho extraído de documentação analisada na pesquisa.

A falta de clareza sobre os motivos que fazem os professores recorrerem aos seus modelos de docência anterior, pode significar, de fato, a falta de teorização sobre o assunto ou a falta de oportunizar a socialização desses conhecimentos para si mesmos (reflexão do que fazem) ou para outros. O mesmo ocorre quando os professores citam o modelo de outros professores em sua própria prática pedagógica, de forma imprecisa e com alto grau de subjetividade. Isso aparece nesse fragmento de entrevista:

Esse convívio com ela foi uma coisa muito rica para mim. Algu-

*mas coisas que eu tenho, eu a enxergo, em algumas coisas que eu faço. Até algumas coisas que eu falo com meus alunos eu enxergo um pouco dela (informação verbal)*¹².

¹² Trecho extraído de documentação analisada na pesquisa.

Também foi possível observar nessas manifestações do processo formativo dos professores, dificuldades em formular conceitos estáveis relacionados ao que de fato realizam enquanto professores do Ensino Superior. No fragmento de entrevista:

*Eu não tenho como concepção que eu tenho o conhecimento em minhas mãos e eu vou trazer isso para os meus alunos. Nesse processo de troca entre mim e os meus alunos eu aprendo bastante. A aprendizagem pra mim ela é, essencialmente, adquirida ou ela é uma prática que se forma por meio das trocas entre pessoas num dado espaço que no caso seria a escola ou a universidade que é esse lugar sagrado que eu já falei (informação verbal)*¹³.

O professor procura apresentar suas concepções acerca do ensino. Não apresenta suas ideias de forma clara, concisa, consistente. Possivelmente, porque são concepções em processo de estruturação interna. Há uma preocupação em evidenciar que o professor não só ensina, mas também aprende com seu aluno e ao mesmo tempo um conflito acerca do que, afinal, constitui esse papel de ensinar do professor.

Mas há evidências de que é possível ter uma compreensão mais fundamentada do que se faz na docência universitária. Nas entrevistas também foi possível perceber isso, mesmo que de forma menos recorrente. Nessas situações o professor conseguiu se referir a uma prática que realiza, ao mesmo tempo que consegue compreender seus fundamentos teóricos, numa demonstração de formulação de sua práxis educativa: coerência entre o que se fala e o que se faz na prática pedagógica.

São situações que empoderam o professor, lhe dão autonomia para avaliar suas posturas e escolhas docentes e suas relações

com os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos. O fragmento selecionado demonstra essa unidade teórico-prática; a práxis educativa produzida pelo professor no confronto com as teorias:

Eu gosto muito dessa ideia de negociação. Entre algumas coisas que eu cursei no meu doutorado, algumas coisas da didática francesa me chamaram atenção que eu uso muito, que é a teoria do contrato didático. Elas refletem muito coisas que eu já fazia, de alguma maneira, na minha sala de aula e essas teorias me deram um suporte pra entender o que eu estou fazendo. [...] Essas teorias dão suporte pra gente entender essas dinâmicas. São textos que vieram na minha formação e de alguma forma eu incorporei e uso (informação verbal)¹⁴.

¹⁴ Trecho extraído de documentação analisada na pesquisa.

Embora o conceito de negociação didática, ligado à didática francesa, não seja aqui, objeto da análise, a professora é consciente e tem clareza da utilização dele em sua prática pedagógica, o que está de acordo com Vigotski¹⁵ (2007, p. 376-377) ao se referir às propriedades superiores de um conceito científico: “Podemos dizer que a força dos conceitos científicos se manifesta em uma esfera integralmente determinada pelas propriedades superiores dos conceitos: a compreensão consciente e a voluntariedade”.

¹⁵ A grafia do nome do autor, com “i” e não “y” foi mantida conforme a publicação da obra consultada.

Por dominar as propriedades de um conceito didático, a professora consegue avaliar até suas experiências docentes anteriores, ou seja, estabelecer generalizações. Ela reconhece que essa teorização, a unidade que estabelece entre teoria do ensino e prática, lhe possibilita compreender a concretização de sua ação docente e, portanto, continuamente, aperfeiçoar esses processos, para que se revertam em desenvolvimento para si e para seus alunos.

Em mais uma observação das aulas, foram evidenciadas poucas propostas em que era necessário que os estudantes se debruçassem sobre um conteúdo teórico para organizar soluções práticas a problemas do ensino de determinada área do conhecimento com orientação explícita de seus professores. A maioria das aulas tinha

o procedimento do debate de textos por meio de leitura prévia na forma já apresentada; ou seja, muito distante das possibilidades de uma didática desenvolvimental. As poucas propostas que fugiram dessa lógica, demandando dos estudantes estudo, análise e elaboração de sínteses, mais próximas, portanto, de princípios de uma didática desenvolvimental, ficaram evidenciadas, justamente, porque procuravam estabelecer uma relação entre teoria e prática de ensino.

Para os alunos, esses princípios demandavam mais esforço, mas também pareciam ser mais prenhes de sentido. Não é possível afirmar que os professores estavam conscientes do movimento de pensamento que provocaram nos alunos nessas atividades, mas elas se constituíram em bons exemplos a serem valorizados, como propostas de ensino produzidas a partir de um movimento de práxis, fontes para o desenvolvimento intelectual de professores e de alunos.

Considerações finais

O estudo concluiu que o professor universitário brasileiro tem uma formação pedagógica frágil que não é prioridade em seu processo de desenvolvimento profissional.

As análises relacionadas à formação e à atuação dos professores universitários participantes da pesquisa possibilitaram ampliar a compreensão do contexto do ensino-aprendizagem vivenciado pelos formadores de professores que atuam nos cursos de licenciatura da instituição pesquisada. Foram análises diagnósticas realizadas numa perspectiva integradora que buscou revelar em que contexto os sujeitos da pesquisatêm concretizado seu fazer profissional docente. Da análise, é possível compreender que os professores não contam com um ambiente constituído de condições adequadas ao seu desenvolvimento, tendo em vista que:

- enfrentam contradições relativas à ausência de unidade entre o que se tem produzido na área de educação, teoricamente, e o que, de fato, tem sido possível produzir, na sua prática;
- enfrentam o desprestígio da educação como área investigativa, além das proposições dogmáticas, fragmentárias e lineares que têm imperado nesse campo, desconsiderando a complexidade do processo ensino-aprendizagem e a sua vinculação com a realidade mais ampla. Conforme a tradição, os estudos na área têm sido desenvolvidos como se estivessem descolados de outras dimensões da vida material que são igualmente importantes para a sua compreensão e produção;
- estão implicados numa realidade em que desempenham muitas atividades relacionadas ao seu trabalho no ambiente acadêmico, relativas às iniciativas do âmbito do ensino, pesquisa e extensão, que por sua vez os têm aproximado de um ativismo extenuante; realidade que lhes tem imposto fazer escolhas do que eleger como prioridades, entre as quais os investimentos na sua própria docência.
- ao mesmo tempo e, contraditoriamente, os professores reconhecem a importância do ensino para a aprendizagem dos alunos, tendo em vista que:
 - entendem que a forma como planejam o ensino, repercute na aprendizagem dos alunos;
 - só um conhecimento profundo da sua ciência pode colaborar com escolhas éticas, políticas, didáticas e psicopedagógicas mais adequadas ao ensino, o que implica no estudo de, pelo menos, essas grandes áreas.

Envoltos pelos limites da alienação a que os professores estão submetidos, a intencionalidade da atividade de ensino tem ficado comprometida, bem como seu desdobramento enquanto unidade dialética, ou seja, a aprendizagem dos alunos. Entre os sujeitos da pesquisa, suas referências para organizar a prática pedagógica continuam pautadas na reprodução de modelos de aulas previamente experimentados, sobretudo aqueles vividos na pós-graduação *stricto sensu*, sem que essas opções lhes agreguem

a possibilidade de desenvolvimento profissional. A intenção de promover um ensino que colabore para o desenvolvimento dos futuros professores – um ensino desenvolvimental – que ajude os licenciandos a aprender a pensar, a fazer escolhas teórico-metodológicas conscientes não é alcançada.

A apropriação de princípios e características essenciais relacionadas ao conceito de ensino desenvolvimental tem potencial para contribuir na formação dos formadores de professores. Segundo DAVYDOV (1988), para uma nova educação, adequada às exigências do contexto social moderno, há a necessidade de um ensino intencional colocado a favor do desenvolvimento dos sujeitos, o que, necessariamente, implica em rever a organização de conteúdos e métodos de ensino.

Tais sinalizações indicam a necessidade de empreender formação permanente do professor universitário comprometida com suas necessidades e realidade concreta. Uma formação que seja potencializada para:

- ser fonte de uma atuação consciente, em que as referências formativas utilizadas na prática pedagógica possam ser problematizadas para tornarem-se substrato para a práxis educativa;
- possibilitar avanços na produção científica da didática geral e das didáticas específicas, a partir do estudo aprofundado do que tem sido produzido nesses dois campos; produções dos próprios sujeitos envolvidos;
- possibilitar a produção de sentidos à sua própria prática pedagógica;
- instaurar ambientes de estudo colaborativos e interdisciplinares, adequados à realidade dos professores;
- promover melhores aprendizagens dos estudantes, tendo em vista a possibilidade de seu desenvolvimento;
- analisar e experimentar potencialidades para uma didática desenvolvimental na formação de professores.

Uma formação com essas características teria que contar com métodos e procedimentos adequados para conduzir o processo

formativo, com tarefas científicas e profissionais a serem desenvolvidas pelos professores. (FARIÑAS LEÓN, 2007):

a) Tarefas científicas:

- buscar alternativas para solução de problemas que foram estudados de maneira insuficiente por diferentes autores;
- compreender a investigação científica do ponto de vista histórico-culturalista, considerando alguns princípios elementares e alguns dos seus dilemas no campo da educação;
- analisar criticamente as relações existentes entre o enfoque histórico-cultural e outros enfoques teóricos.

b) Tarefas profissionais:

- análise de diferentes situações concretas de ensino, com base nos recursos teórico-práticos estudados;
- elaboração de requisitos para o desenho de situações de aprendizagem.

Que esse estudo amplie a compreensão para diferentes perspectivas da didática, potencializando outros debates. Muito há que ser feito para superar uma didática instrumental, tradicional, tecnicista e ainda hegemônica, que desconsidera os sujeitos concretos que participam da relação educativa. Para isso é necessário avançar nas pesquisas e dar visibilidade a outras tendências didáticas que começam a se destacar no país, sobretudo as de matriz dialética, histórica e cultural. Professores e estudantes podem e precisam se desenvolver, não apenas reproduzir, potencializando, assim, sua inesgotável capacidade criadora, ainda muito negligenciada pelos modelos formativos tradicionais vigentes. Que esse estudo contribua com tal mudança.

Referências

CANAU, Vera Maria Ferrão. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *A didática em questão*. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, P.A. *Metodologia Científica*. 6 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Textos publicados na Revista Educação Soviética, August/vol XXX, número 8, sob o título: “Problems of developmental teaching. the experience of theoretical and experimental psychological research - excerpts”. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

DIAS DE SOUSA, W. D. *Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica: uma intervenção didático-formativa com o formador de professores*. 2016. 343f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

DOMINGUÉZ GARCÍA, Laura. *Psicología del Desarrollo: Problemas, principios y categorías*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela, 2006.

FARIÑAS LEÓN, Glória. *Psicología, Educación y Sociedad: um estúdio sobre eldesarrollo humano*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela, 2007.

KOPNIN, PávelVassilievich. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A. e D'ÁVILA, C. (org.) *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. A Integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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.

LIBÂNEO, José Carlos. *O ensino de graduação na universidade – a aula universitária*. S.d.S.e.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira. *A elaboração de planos de ensino (ou de unidades didáticas) conforme a teoria do ensino desenvolvimental*. S.d.S.e.

MARZARI, Marilene. *Ensino e aprendizagem de didática no curso de pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de V.V.Davydov*. 2010. 278f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, Goiânia-GO, 2010.

MELO, Geovana Ferreira. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônoco de Paula (orgs.). *Didática e docência universitária*. Uberlândia-MG: EDUFU, 2012.

ORAMAS, Margarida Silvestre; ZILBERSTEIN, José. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educacion, 2003.

PACHANE, Graziela Giusti. Formação de professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica. *In: Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. Ano 7, n. 12, jan./jun. 2009. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2009, p. 25-42.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

TALÍZINA, Nina F. *Manual de Psicologia Pedagógica*. San Luís Potosi, México: Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San LuízPotosi, 2000.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*.

Data de submissão: 21/07/2020

Data de aprovação: 07/10/2020

ANEXO 1 – Questionário

Parte 1: Identificação.

- 1) Gênero:
- 2) Idade:
- 3) Categoria Funcional: auxiliar, assistente, adjunto, titular ou associado.
- 4) Regime de Trabalho: 40 horas (dedicação exclusiva), 40 horas ou 20 horas.

Parte 2: Formação Acadêmica.

- 1) Formação na Graduação: área e curso, instituição, modalidade: licenciatura curta ou plena, bacharelado ou outro.
- 2) Formação na Pós-Graduação: Especialização, Mestrado ou Doutorado

Parte 3: Experiência Profissional.

- 1) Você já lecionava antes de fazer este concurso?
- 2) Se já lecionava, cite suas últimas experiências como professor(a):
- 3) Instituição:
- 4) Níveis em que atuou:
- 5) Quantos anos:
- 6) Cite as disciplinas ministradas nos dois últimos semestres:

ANEXO 2 – Roteiro de entrevista reflexiva

- 1) Qual sua área de formação?
- 2) Qual o tempo de experiência na condução das disciplinas atuais ministradas?
- 3) Você acredita que a forma como você organiza o ensino traz impactos para a aprendizagem dos alunos? Por quê?
- 4) E como se dá o seu planejamento de ensino? Conteúdos, objetivos de aprendizagem, métodos, acompanhamento e avaliação...
- 5) Que princípios didáticos você considera essenciais para a atividade de ensino?
- 6) Você acredita que todos os alunos podem aprender o que se dispõe a ensinar? Explique.
- 7) A que você atribui as dificuldades de aprendizagem de determinados alunos?
- 8) O que compreende por:
 - a) Educação?
 - b) Escola?
 - c) Ensino?
 - d) Aprendizagem?
 - e) Desenvolvimento do estudante?
 - f) Desenvolvimento do professor?
- 7) Que relação percebe entre sua concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do estudante e do professor?
- 8) Como organiza e desenvolve o ensino da sua disciplina?
- 9) O que acha que orienta didaticamente a aula?
- 10) Como descreveria sua aula?