

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉLIA MARIA DA SILVA FARIAS

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO ESTADO DO PIAUÍ: CONCEPÇÕES E DIMENSÕES
DIDÁTICAS DO PROFESSOR FORMADO EM PEDAGOGIA SOBRE SUA PRÁTICA
PEDAGÓGICA

UBERLÂNDIA
2020

JOSÉLIA MARIA DA SILVA FARIAS

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO ESTADO DO PIAUÍ: CONCEPÇÕES E DIMENSÕES
DIDÁTICAS DO PROFESSOR FORMADO EM PEDAGOGIA SOBRE SUA PRÁTICA
PEDAGÓGICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU como requisito parcial para obtenção do título de doutora em educação.

Área de concentração: Saberes e práticas educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Malusá (PhD).

UBERLÂNDIA
2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F224 Farias, Joselia Maria da Silva, 1968-
2020 Docência universitária no estado do Piauí [recurso eletrônico] :
concepções e dimensões didáticas do professor formado em
Pedagogia sobre sua prática pedagógica / Joselia Maria da Silva
Farias. - 2020.

Orientador: Silvana Malusá.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.72>
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Malusá, Silvana ,1965-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 08/2020/251, PPGED				
Data:	Vinte e oito de fevereiro de dois mil e vinte	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	11613EDU041				
Nome do Discente:	JOSELIA MARIA DA SILVA FARIAS				
Título do Trabalho:	"DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO ESTADO DO PIAUÍ - concepções e dimensões didáticas do professor formado em Pedagogia sobre sua prática pedagógica"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Docência Universitária: contradições e expectativas nas vozes dos docentes e nos documentos de regulação dos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Direito, em seis IES da região Centro-Oeste do Brasil"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: José Petrucio de Farias Júnior - UFPI; Gilma Maria Rios - IMEPAC; Guilherme Saramago de Oliveira - UFU; Roberto Bernardino Júnior - UFU e Silvana Malusá Baraúna - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Silvana Malusá Baraúna, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Silvana Malusa Barauna, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2020, às 12:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Bernardino Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2020, às 12:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Guilherme Saramago de Oliveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2020, às 12:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gilma Maria Rios, Usuário Externo**, em 28/02/2020, às 12:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Petrúcio de Farias Júnior, Usuário Externo**, em 28/02/2020, às 12:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1895387** e o código CRC **70AB4300**.

Ao meu irmão Ronaldo Borges (In memoriam).

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os momentos de incertezas e desafios encontrados no decurso deste estudo. Porém, sabemos que as grandes realizações do ser humano não acontecem sem a ajuda, o esforço, a compreensão e o carinho das pessoas amigas que se fazem presentes nesta caminhada em busca do sucesso. De modo especial a Deus, fonte da vida, da inteligência e do amor.

A minha mãe Otacília Borges da Silva, porque para estar aqui hoje, participando deste momento, foi preciso dar um primeiro passo. Refiro-me a quando ela me tomou pela mão e me levou a escola, mostrando que o maior legado que temos na vida é a educação. Eu era bem pequena, mas ainda lembro que relutava muito, pois não queria ir. Ela então colocou sua trouxa de roupa na cabeça (era lavandeira) e foi me conduzindo pelos caminhos. Ao chegar a porta da escola me falou carinhosamente e num tom extremamente seguro: “Vai filha, porque aí você vai conseguir ter um futuro muito melhor que o meu.”

As minhas filhas Giselly Christine e Grazielle Christie, presentes de Deus, razões da minha vida, por suportarem as ausências e acreditarem sempre no meu potencial em busca dos meus objetivos. E a minha netinha Cristal, pela felicidade proporcionada e por fazer revisitar experiências do meu tempo de criança.

À Profa. Dra. Florice Pereira, pelo exemplo de profissional que aliava competência e amor á educação o que se refletia no zelo com que se vestia para ir ao encontro dos alunos: “parecia que ia pra uma festa”.

À grande amiga e orientadora, Profa. Dra. Silvana Malusá pela competência, paciência, alegria e simplicidade com que me conduziu nesse processo, transmitindo não apenas conhecimentos, mas tranquilidade, respeito e confiança que foram imprescindíveis em nossa caminhada.

À amiga e irmã Elaine Pontes, conquistada no Doutorado, por sempre (literalmente) apontar os caminhos certos, nos diversos momentos em que me encontrei perdida, e que foram muitos né, irmã?

Ao irmão da família Malusá, Igor Pedrini que, com sua sabedoria espiritual, nos transmitia paz quando o momento era de tormenta. E ainda discutia a Didática nos momentos de café e de skol.

À Coordenação, ao Corpo Docente e aos Técnicos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia por compartilhar

conhecimentos e experiências que contribuíram para o nosso desenvolvimento profissional e pessoal.

À Universidade Federal do Piauí, pela iniciativa em firmar convênio para o fortalecimento profissional de seus professores bem como pelas liberações concedidas.

Ao amigo e irmão do coração Professor Dr. Petrucio Farias, pela paciência, carinho e presteza com que conduziu a coordenação do programa de doutorado.

Aos professores de Didática das universidades públicas do estado do Piauí que prontamente aceitaram fazer parte da pesquisa.

Aos professores Roberto Puentes, Roberto Bernardino, José Petrucio e Gilma Maria, por participarem da Banca de Qualificação, contribuindo com valiosas sugestões.

Ao grande amigo Robson Veras, pela **PALAVRA**, pois às vezes, nos momentos de incertezas e angústia, tudo o que precisamos é de uma palavra que nos faça acreditar que tudo é possível.

Aos amigos professores e técnicos do Departamento de Fundamentos da Educação pelo apoio.

As grandes amigas Gizelda Freire, Elizabete Marques e Dulcinete Passos, pelo apoio e incentivo para cursar o Doutorado.

Ao amigo Benone Matos pela competência, amizade, paciência e presteza na digitação, formatação do trabalho e sugestões, companhia constante e valorosa.

Aos amigos Grazi, Geraldo, Penha, Conceição, Fabinho, Fabão, Edneide, Nilda, Darlene, Carmem Lima, Carminha, Cristiana, Nilton, Keila, Welbert e Romildo pela calorosa torcida.

Agradeço também a todos aqueles que, ao longo da minha trajetória pessoal e profissional, tentaram me convencer de que não era possível, e que não foram poucos. A esses brindo mais essa conquista.

Diante disso, agradeço carinhosamente a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a sua realização, uma construção de muitas mãos.

RESUMO

Ante as múltiplas transformações ocorridas em escala mundial nos âmbitos social, político, econômico, geográfico e cultural, decorrentes dos processos de reestruturação capitalista, da globalização e do neoliberalismo, privilegiando as relações de mercado, as instituições de ensino tiveram que redefinir seus papéis, diante do novo padrão de organização do trabalho, do perfil dos trabalhadores bem como dos modelos de formação. O estudo está ligado a linha de pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”. A tese defendida foi a de que a prática pedagógica dos Pedagogos que ministram a disciplina Didática nas instituições de ensino superior públicas do Piauí condiz com o que os especialistas, em docência universitária, consideram importante no que diz respeito às concepções de ensino e dimensões didáticas. Desse modo, a pesquisa tem como objetivo geral investigar, estudar e compreender quais são as concepções de ensino e dimensões didáticas que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas das IES públicas no estado do Piauí, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: concepções de ensino e dimensões didáticas. A pesquisa aborda uma metodologia quantitativa e qualitativa, em que se prioriza não só a coleta de dados na forma numérica e de percentuais/gráficos, mas atenta-se também às análises, em forma de textos discursivos, valorizando a subjetividade e a opinião dos sujeitos para que se responda aos seguintes problemas: 1. Quais são as concepções de ensino e dimensões didáticas que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos de Pedagogia das IES públicas no estado do Piauí, possuem frente a sua prática docente no ensino superior? 2. Quais as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: concepções de ensino e dimensões didáticas? Os locais de pesquisa foram duas universidades públicas brasileiras que atendem todo o estado do Piauí, sendo uma federal, Universidade Federal do Piauí (UFPI) – em seus cinco campi, e uma estadual, Universidade Estadual do Piauí (UESPI) – em seus 11 campi, que possuem o curso de Pedagogia. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário estruturado, desenvolvido na plataforma *Google Docs*, com questões fechadas dispostas em escala Likert de cinco pontos e uma aberta. Para a análise dos dados quantitativos utilizou-se a estatística descritiva e dos dados qualitativos foi a análise de conteúdo de Bardin. Obteve-se a participação de 40 professores que ministram a disciplina Didática nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas das universidades públicas do estado do Piauí. Os resultados permitiram inferir que os professores pedagogos que ministram a disciplina Didática nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas nas IES públicas do estado do Piauí, em sua prática docente no ensino superior, privilegiam uma perspectiva multidimensional de educação e ensino, dessa maneira, pensam a Didática alicerçada em seus princípios epistemológicos, promovendo reflexões críticas acerca da complexidade do ensinar, englobando, portanto, a análise dos condicionantes socioculturais, políticos, econômicos, técnicos, éticos, cognitivos, humanos que se interconectam na construção/reconstrução de saberes historicamente constituídos. Ademais, em sua prática docente, percebem o ensino permeado pelas contradições e dilemas nos contextos, no qual se inserem. Porquanto, a Didática contribui para que o professor exerça a sua ação educativa em uma perspectiva transformadora dos fatores que dificultam/impedem a realização de uma educação pública, democrática e de qualidade.

Palavras-chave: Didática; Formação de Professor; Docência Universitária.

ABSTRACT

In the face of the multiple transformations made in global scale in the social, political, economic, geographic and cultural fields, from the ongoing processes of the capitalist restructuring, globalization and neoliberalism, giving privilege to the market relations, the educational institutions had to redefine their roles over the new pattern of labor organization, of the labor's profile as well as the types of formation. The study is bounded to the line of research "Saberes e Práticas Educativas". The thesis argues that the pedagogical practice of the pedagogues who teach the subject Didactics in the public higher education institutions in Piauí corresponds to what the specialists in university teaching consider important as regards the conceptions of teaching and didactic dimensions. Therefore, the general purpose of this study is to investigate, study and comprehend which are the conceptions of teaching and didactic dimensions that the university professors, initially graduated in Pedagogy who work in Pedagogy courses and other degrees from public higher education institutions in the State of Piauí, have over their teaching practice in the higher education. It aims to display the interactions that these teachers establish among themselves and with the organization of their teaching work through the categories of study: conceptions of teaching and didactic dimensions. The research approaches a quantitative and qualitative methodology, in its priority is not only the data collection in its numeric form and percentage/ graphic and the opinion of the subjects in order to respond the following questions: 1 What are conceptions of teaching and didactic dimensions that the university professors, initially graduated in Pedagogy who work in Pedagogy courses in public higher education institutions in the State of Piauí, have over their teaching practice in the higher education? 2. What are the interactions that these teachers establish among themselves and with the organization of their teaching work through the categories of study: conceptions of teaching and didactic dimensions? Two Brazilian public universities that serve the whole state of Piauí, Universidade Federal Do Piauí (UFPI) – and in its 05 campuses, and the Universidade Estadual do Piauí (UESPI) – in its 11 campuses where there is the Pedagogy Course were chosen as research locations. were chosen as research locations. The used research instrument was a structured questionnaire developed in the Google Docs platform with closed questions disposed on a 5-point Likert-type scale and an opened one. We used the descriptive statistics to analyze the quantitative data and the analysis of the content by Bardin to analyze the qualitative ones. 40 professors who teach the Didactics subject in Pedagogy courses and other degrees in the public universities of the state of Piauí. The results allowed deducing that the pedagogue professors who teach the Didactics subject in Pedagogy courses and other degrees in the public universities of the state of Piauí, in their teaching practice in higher education, give privilege to a multidimensional perspective of education and teaching, therefore, think over the Didactics embedded to its epistemological principles, promoting critical reflections on the complexity about teaching, including, however, the analysis of the sociocultural, political, economic, technical, ethical, cognitive, human that interconnect in the construction/reconstruction of the knowledge historically constituted. Furthermore, in their teaching practice, they realize the teaching permeated by the contradictions and dilemmas in the contexts, in which they are inserted. Therefore, Didactics contributes to the professors exercise their educative actions in a transforming perspective of the factors that complicate the realization of a public, democratic and good education.

KEYWORDS: Didactics; Professor Training; University Teaching

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantitativo dos professores de Didática participantes da pesquisa por universidade pública e campus em que atuam	88
Quadro 2: Importância da Didática na formação e prática docente.....	171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição de frequência – gênero	98
Tabela 2: Distribuição de frequência – faixa etária	100
Tabela 3: Distribuição de frequência – titulação	102
Tabela 4: Distribuição de frequência – ano de conclusão da titulação	106
Tabela 5: Distribuição de frequência – área de formação	108
Tabela 6: Distribuição de frequência – Nível em que atua como profissional docente	115
Tabela 7: Distribuição de frequência – Além da profissão docente, exerce outra atividade profissional? Qual?	117
Tabela 8: O professor é a fonte do conhecimento	121
Tabela 9: O bom docente é o que domina bem as técnicas	124
Tabela 10: Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui	127
Tabela 11: Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento	130
Tabela 12: Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou	133
Tabela 13: Trabalhar a capacidade de ter apreço pelo aprendiz, como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades	137
Tabela 14: Considerar que quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Ensinar significa ministrar grandes aulas expositivas ou palestra de determinado assunto dominado pelo conferencista e mostrar na prática como se faz	141
Tabela 15: Compreender que o processo ensino-aprendizagem acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que tem uma posição de classe definida na organização social em que vivem	146
Tabela 16: Encaminhar à compreensão de ser um sujeito de princípios e condutas exemplares, a fim de educar pela retidão e pela coerência de sua conduta e crenças, ter atitudes constantes de autorreflexão e autoexame	151
Tabela 17: Capacitar sob o ponto de vista dos fundamentos para a organização do ensino expressando um caráter sistêmico, razão pela qual devem ser vistos e considerados de forma integral	157
Tabela 18: Matriz de correlação de Spearman entre Concepções de Ensino e Dimensões Didáticas	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONARCFE	Comissão Nacional de Formação dos Educadores
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FEUNB	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Brasileiras
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Instituto Superior de Educação
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OECD	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PU	Pedagogia Universitária
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SESU/MEC	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura
SPSS	Software Statistical Package for Social Sciences
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 DA DIDÁTICA UNILATERAL À DIDÁTICA HUMANA: PERSPECTIVAS HISTÓRICA E SOCIAL	22
2.1 Uma Didática unilateral: o professor em foco... ..	22
2.2 Uma didática viva: o aluno	29
2.3 Uma Didática segmentada: o professor na direção do seu aluno	35
2.4 Uma didática criativa: professor e alunos juntos	40
2.5 Uma didática interconectada: o desejo do aluno	47
2.6 Algumas considerações	59
3 DA DIDÁTICA VIVA À PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: VISLUMBRANDO DIMENSÕES NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO E PRÁTICA DO DOCENTE	62
3.1 Qualidade e aporias da pedagogia universitária junto à didática	62
3.2 Didática e pedagogia universitária enquanto caráter ubíquo	66
3.3 Algumas considerações	81
4 PERCURSO METODOLÓGICO	83
4.1 Abordagens da pesquisa: quantitativa e qualitativa	83
4.2 Hipóteses	86
4.3 Locais da pesquisa	87
4.4 População-alvo	88
4.5 Instrumento de coleta de dados	90
4.6 Aspectos legais – procedimentos	92
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	97
5.1 Dados gerais sobre os participantes da pesquisa	97
5.1.1 Gênero	98
5.1.2 Faixa etária	99
5.1.3 Titulação	101
5.1.4 Ano de conclusão da titulação	106
5.1.5 Área de formação	108
5.1.6 Nível em que atua como profissional docente	115
5.1.7 Além da profissão docente, exerce outra atividade profissional?	117
5.2 Categorias de análise: concepções de ensino e dimensões didáticas	119
5.2.1 Concepções de ensino	120
5.2.1.1 O professor é a fonte do conhecimento	121
5.2.1.2 O bom docente é o que domina bem as técnicas	123
5.2.1.3 Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui	127
5.2.1.4 Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento	129

5.2.1.5 Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou	133
5.2.2 Dimensões didáticas	135
5.2.2.1 Trabalhar a capacidade de ter apreço pelo aprendiz, como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades	136
5.2.2.2 Considerar que quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Ensinar significa ministrar grandes aulas expositivas ou palestra de determinado assunto dominado pelo conferencista e mostrar na prática como se faz	141
5.2.2.3 Compreender que o processo ensino-aprendizagem acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que tem uma posição de classe definida na organização social em que vivem	146
5.2.2.4 Encaminhar à compreensão de ser um sujeito de princípios e condutas exemplares, a fim de educar pela retidão e pela coerência de sua conduta e crenças, ter atitudes constantes de autorreflexão e autoexame	150
5.2.2.5 Capacitar sob o ponto de vista dos fundamentos para a organização do ensino expressando um caráter sistêmico, razão pela qual devem ser vistos e considerados de forma integral	156
5.3 Correlações	162
5.4 Questão aberta	169
5.4.1 Importância da Didática na formação e prática docente	171
5.4.1.1 Didática relacionada ao suporte teórico	172
5.4.1.2 Didática relacionada ao suporte prático	177
5.4.1.3 Didática relacionada ao suporte teórico-prático com conotação articuladora-multidimensional	183
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICE	224
ANEXOS	228

1 INTRODUÇÃO

Ante as múltiplas transformações ocorridas em escala mundial nos âmbitos social, político, econômico, geográfico e cultural, decorrentes dos processos de reestruturação capitalista, da globalização e do neoliberalismo, aforadores que são das relações de mercado, as instituições de ensino tiveram que se reestruturar aos novos modelos de organização do trabalho, no que diz respeito ao perfil dos trabalhadores, bem como as suas formações.

Nessa perspectiva, a sociedade do conhecimento, complexa e demandante da formação de profissionais cada vez mais preparados para enfrentar as mudanças nos processos de produção, passa a exigir reformas educacionais que forcem as universidades a redefinirem seus processos de formação de modo que, dentre outros aspectos, sejam capazes de adequar a sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais e dos variados meios de comunicação.

Diante desse cenário, o interesse pela problemática que permeia a presente pesquisa surgiu a partir de uma vivência desta autora enquanto discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) no ano de 1993. Naquela ocasião, discutia-se, no espaço de sala de aula, os dilemas que permeavam o curso, culminando na atuação, posteriormente, como docente daquela instituição nas disciplinas Estágio Supervisionado e Didática, bem como em vasta experiência na condição de coordenadora do referido curso no campus Senador Helvídio Nunes de Barros, situado na cidade Picos-PI.

Foi durante a mencionada experiência que se pôde mensurar, por meio dos desafios diários, qual seria a identidade do pedagogo, permeada pelas incertezas do campo de atuação, da utilização do currículo, das dificuldades encontradas no campo de estágio, da relação teoria/prática, das imprecisões e dos desafios percebidos no campo da Didática, dentre outros.

Além disso, ao analisar o curso de Pedagogia da UFPI, enquanto temática defendida em dissertação de mestrado no ano de 2013, foi possível compreender, no discurso dos partícipes e nos desafios por eles vivenciados no cotidiano das escolas, vários aspectos merecedores de reflexão, no sentido de favorecer ações capazes de propiciar a superação de questões pertinentes à qualidade da formação desses profissionais, destacando, assim, o ensino de Didática, enquanto disciplina mediadora da práxis educativa.

Se por um lado, houve o interesse para o desenvolvimento de estudos no campo da formação didática no curso de Pedagogia e demais licenciaturas, extrapolando a realidade vivenciada na Instituição de Ensino Superior (IES) do nosso campo de atuação, ampliando, sobretudo, a compreensão e o reconhecimento do papel da didática na formação da prática docente e na adoção de uma postura crítica e reflexiva frente ao fazer pedagógico dos professores que ministram essa disciplina nas IES públicas de todo o estado do Piauí, por outro, a temática abordada expressa a curiosidade que sempre se fez presente no nosso processo formativo e profissional, no que diz respeito aos motivos que a Didática tinha como foco e, sobretudo, o conhecimento das questões que permeiam o campo dessa disciplina de incontestável relevância na formação e prática docente.

Ademais, a atuação como professora no campo da política educacional deu início a construção de um pensamento onde todos os problemas da educação do nosso país só teriam possibilidades de resolução dentro da política. Logo, a necessidade de compreender melhor

esse posicionamento foi reforçada por meio das experiências em atividades realizadas enquanto coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), bem como enquanto coordenadora e professora do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), programas que contribuiram, sobremaneira, para o fortalecimento profissional.

Como resultado dessas experiências, ambos os programas propiciaram o contato direto com o ambiente escolar, ajudando a perceber diferentes realidades e as contradições presentes em nosso estado, emergindo, dessa maneira, a necessidade de ampliar os conhecimentos no campo da Didática como meio de fortalecimento da minha práxis docente, vislumbrando formar profissionais conscientes da multiplicidade de fatores que interagem no processo de ensino-aprendizagem e da imprescindibilidade da ação pedagógica imbuída de uma educação mais justa e igualitária.

No mesmo caminho de elencar nossas motivações, recorreremos a Hellman (1998) quando afirma que, “certamente um dos maiores estímulos na ciência é o simples prazer de descobrir coisas, de aprender algo novo sobre o mundo à nossa volta”. O pensamento desse autor abarca o sentimento em relação ao desafio de adentrarmos ao vasto mundo da Didática, no objetivo de conhecer todos os processos inerentes a ela e as suas múltiplas maneiras como vai se desvelando nessa prazerosa aventura do aprender a ser e se fazer professor.

Assim, as discussões acerca da importância da Didática na formação e na prática do professor traduzem-se, em instrumento de mérito, no proporcionar da formação docente, uma reflexão coletiva, esta imbuída na busca por novos horizontes de uma formação crítico-reflexiva, voltada para a emancipação das classes desfavorecidas da população e que se constituem como os “velhos, novos” excluídos da sociedade contemporânea.

Ao refletirmos sobre essas rápidas transformações vivenciadas na educação, e nela, a produção de conhecimento e os desafios da formação docente, observa-se que este estudo terá a capacidade de proporcionar ampla reflexão coletiva aos professores que ministram a disciplina Didática nos cursos de formação de professores das IES. Partindo desses desafios, espera-se uma melhor interação e organização metodológica entre professores nas suas ações docentes.

Concomitante a isso, as reflexões suscitadas servirão de embasamento para que os professores possam pensar no processo formativo como o desenvolvimento de estratégias que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e das condições de trabalho, mediante a superação dos modelos que privilegiam a racionalidade técnica, em prol de práticas formativas que priorizam a reflexão da prática pedagógica no contexto em que estão inseridas, implicando, diretamente, na melhoria da qualidade do ensino das instituições em seus variados níveis.

Como resultado disso, os conhecimentos produzidos ampliarão as possibilidades de discussão acerca da temática, servindo, assim, de ponto de partida para a produção de novos conhecimentos relativos à importância da Didática na formação e atuação dos futuros professores.

Os conhecimentos construídos acerca do campo profissional e dos desafios a ele inerentes possibilitarão a elaboração e o desenvolvimento de projetos que visem uma melhor formação/atuação desses profissionais, viabilizando a criação de um núcleo de estudos voltados para a Didática, tendo em vista que na atualidade é incontestável a relevância da

Didática enquanto disciplina acadêmica e campo profissional que se ocupa tanto do ensino quanto da prática, formação e profissionalização docente nos âmbitos teórico, e das condições e modos de efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Nessa investigação, as leituras se intensificaram ao fazermos parte do grupo de estudos e pesquisas “Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária: Saberes e Práticas Educativas”¹, vinculado à linha de pesquisa, “Saberes e práticas educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU.

Diante disso, entendemos ser necessário repensar o trabalho desenvolvido nos cursos de formação de professores, no sentido da construção de novos modelos e práticas formativas capazes de privilegiar a coletividade, contemplando a parte interdisciplinar, bem como criar mecanismos de aprofundamento do diálogo entre as instituições formadoras do nosso estado, em uma relação de interação, complementariedade e enriquecimento mútuo.

Em contrapartida, em estados federativos onde há graves quadros de exclusão social que acabam por refletir no desempenho dos alunos, como é o caso do Piauí – como demonstrado pelos últimos índices de desenvolvimento da educação básica e avaliações de cursos no ensino superior – estudos voltados para a formação de professores que expressem fatos e dados concretos acerca da realidade piauiense poderão servir como orientação para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas, tanto para os processos formativos (no sentido de uma perspectiva humana, política social, ética e estética), quanto para a valorização do professor e da criação de processos de ensino-aprendizagem que intencionem não somente a formação intelectual dos alunos, mas permitam uma formação cultural e científica capaz de possibilitar seu contato com a cultura, por meio da Ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética e pela ética.

Hodiernamente, ao pensar nas transformações que a educação vem sofrendo, com reflexos diretos nos cursos de formação de professores, surgem dois problemas básicos norteadores deste trabalho, estes são:

1. Quais são as concepções de ensino e dimensões didáticas que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos de Pedagogia das IES públicas no estado do Piauí, possuem frente a sua prática docente no ensino superior?

2. Quais as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: concepções de ensino e dimensões didáticas?

Diante da exposição dos problemas e das reflexões acerca da relevância científica e social da temática eleita, esta pesquisa apresenta como objetivos: investigar, estudar e compreender quais são as concepções de ensino e dimensões didáticas que os professores

¹O grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Silvana Malusá, tem como eixo central as questões inerentes aos conhecimentos produzidos e veiculados na UFU, bem como as práticas ou fazeres que nela se materializam. O Grupo se apresenta enquanto um espaço de investigação científica, vinculado ao desenvolvimento de estudos e pesquisas que visem à produção de novos conhecimentos e à análise das diversas dimensões dos processos de ensinar e aprender no âmbito da realidade universitária. Visa à consecução dos objetivos mais amplos do PPGED/UFU. Tem como objeto de investigação a DU, pretendendo investigar como o docente do nível superior se desenvolve profissionalmente e que saberes e práticas permeiam sua atuação no contexto da universidade.

universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos de Pedagogia das IES públicas no estado do Piauí, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Assim como sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: concepções de ensino e dimensões didáticas.

O arsenal metodológico para a realização desta pesquisa engloba as abordagens quantitativa e qualitativa, priorizando, tanto a coleta de dados na forma de números percentuais e tabelas, como a análise de conteúdo, em forma de textos discursivos, valorizando a pesquisa subjetiva e a opinião dos participantes da pesquisa: “Os dois métodos se diferem não apenas pelos procedimentos, mas pelas concepções de ciência que desenvolvem” (GAMBOA, 2003, p. 395). Nesse viés, serão articuladas as duas abordagens, de modo que seja possível traçar um percurso interpretativo que se aproxime com o que exprimem os dados coletados.

Em análise, os dados quantitativos serão considerados conforme a escala Likert como opções de respostas, mensurados pelos itens: “nunca”, “quase nunca”, “eventualmente”, “quase sempre” e “sempre”, sendo o primeiro e último item extremos de compreensão da satisfação total ou insatisfação total. Desta forma, o estudo possui o foco na análise quantitativa e qualitativa, porquanto, além de buscar estabelecer uma relação numérica dos dados colhidos quanto à opinião dos participantes da pesquisa, também valerá da análise qualitativa das opiniões colhidas para avaliação dos dados, tendo em vista que o cruzamento dessas informações constituirá de um banco de dados.

Por conseguinte, os questionários serão tabulados de forma conjunta e complementar, de forma que do cruzamento das informações serão extraídos dados para análise das opiniões expressas por meio numérico para a análise quantitativa, e a questão aberta, bem como os comentários livres serão lidos e qualificados para avaliação do teor das opiniões e seu grau de particularidade no contexto geral da pesquisa.

Em ambos os casos, conforme indicado por Gil (2010), haverá a tentativa de utilização da amostra para estabelecer a generalização das opiniões, até mesmo porque, torna-se de grande importância considerar as opiniões como um indicador próximo das amostras para que não seja perdido o teor original e fiel dos questionários refletidos e respondidos pelos participantes da pesquisa.

Para isso, a pesquisa foi realizada em duas universidades públicas brasileiras, as quais atendem todo o estado do Piauí, sendo uma federal: a Universidade Federal do Piauí (UFPI) – em seus cinco *campi*; e uma estadual: a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) – em seus onze *campi*, que possuem o curso de Pedagogia. O corpus da pesquisa é composto por quarenta professores com formação inicial em Pedagogia, os quais lecionam em universidades públicas nas esferas federal e estadual no estado do Piauí; professores concursados, efetivos, os quais ministrem, ou que tenham ministrado a disciplina de Didática nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Todos receberam e-mail de convite para participar da pesquisa.

Estruturalmente, o presente trabalho está dividido nas seguintes seções: DA DIDÁTICA UNILATERAL À DIDÁTICA HUMANA – situando-a histórica e socialmente; cujo objetivo específico é situar histórica e socialmente a Didática, enfatizando sua necessária efetividade na formação e prática do professor, em especial do docente universitário.

A outra seção teórica, denominada: DA DIDÁTICA VIVA À PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: vislumbrando dimensões necessárias à formação e prática do docente universitário; na qual é apresentada como objetivos específicos o de estudar e compreender como a Didática é o cerne, na chamada hoje, Pedagogia Universitária (PU), discutindo os seus campos de pesquisa inseridos nas dimensões ética, humana, social, política, cultural, técnica e multidimensional, necessárias a formação e prática do docente.

A seção do PERCURSO METODOLÓGICO registra com detalhes, os caminhos percorridos para esta tese, apresentando de que forma chegamos à construção do instrumento de pesquisa utilizado.

E, finalizando o que se pode chamar de núcleo desta tese, serão divulgados os RESULTADOS E DISCUSSÃO, apresentando e discutindo cientificamente os dados obtidos na pesquisa de campo.

2 DA DIDÁTICA UNILATERAL À DIDÁTICA HUMANA: PERSPECTIVAS HISTÓRICA E SOCIAL

No contexto do ensino superior, tanto nos cursos de bacharelado, como nos de formação de professores, mesmo de forma implícita, há movimentos e pesquisas que se debruçam em discutir a real necessidade da existência de uma disciplina denominada Didática nos currículos de formação docente universitária.

No entanto, essa questão tem inquietado não só pedagogos, mas também outros especialistas e estudiosos que passaram a indagar sobre a relevância da Didática e suas implicações na formação acadêmica em diferentes áreas, o que nos estimula a construção dessa seção, que tem como objetivos situar histórica e socialmente a Didática, enfatizando a sua necessária efetividade na formação e prática do professor, em especial do docente universitário.

2.1 Uma didática unilateral: o professor em foco...

Durante os primeiros séculos da colonização portuguesa no Brasil, a economia agroexportadora dependente favoreceu o traslado de ideias, valores e princípios sociais vigorados na Europa Ocidental. Não só instituições políticas e religiosas, como também a concepção de educação portuguesa, alicerçada na moral cristã, cruzou o Oceano Atlântico. Nisso, para Farias Júnior:

[...] atribui-se aos jesuítas a responsabilidade pela sistematização da educação no Brasil. Em outras palavras, coube aos jesuítas, no âmbito do projeto civilizador português, instituir um ensino letrado e sistematizado, período denominado por Saviani (*apud* RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2010, p. 79) de ‘pedagogia brasilica’, que se inicia com a chegada dos jesuítas em 1549 e objetivava a catequese dos gentios, projeto que confere à Companhia de Jesus um significativo papel tanto na conquista de novos fiéis, em um momento histórico marcado por dissensões religiosas na Europa, quanto na conquista de novas terras [...] Assim, a importância legada pelos jesuítas no Brasil Colonial não se restringe ao projeto missionário que, em certa medida, subsidiava o projeto colonizador-civilizador português, mas também à empreitada educacional, pois os alunos recebiam, em seus colégios, preparação humanística para o ingresso nas universidades portuguesas de Évora e de Coimbra. (2013, p.127).

Como se observa, o processo educativo era marcado pela iniciativa de clérigos que visavam inserir índios e negros na comunidade letrada instalada no Brasil, o que leva a pressupor a transmissão de visões de mundo e preceitos cristãos, entretanto o prosseguimento nos estudos era reservado, predominantemente, aos filhos dos colonos, caracterizando uma educação elitista.

Nessa perspectiva, destaca-se a primeira tentativa de forjar um plano de ensino adequado ao nosso país, a qual ocorre por meio da iniciativa do padre Manoel da Nóbrega que, igualmente aos demais jesuítas, fazia parte da Companhia de Jesus. Portanto, é possível descrever os primeiros professores do Brasil como altamente preparados para o sacerdócio e para ministrar o ensino das ciências humanas, das letras e das ciências teológicas nos colégios por eles criados (GHIRALDELLI, 2006, p.25).

Posteriormente, com a Reforma Protestante, a igreja adota o *RatioStudiorum*, manual constituído por um conjunto de orientações pedagógicas normas e estratégias de ensino que objetivava a formação integral do homem cristão.

Ao analisar a educação jesuítica, Albuquerque defende que:

[O] grande mérito dos jesuítas no Brasil consiste em seus colégios que de acordo com o *RatioStudiorum* os seus professores eram bem instruídos cabendo a estes, a prática da formação dos professores, os colégios seguiam uma organização rígida vigiando constantemente a parte pedagógica e a conduta dos alunos (ALBUQUERQUE, 2002, p.44).

Em análise, o *RatioStudiorum* representou uma tentativa de promover uma orientação à ação pedagógica coerente com a visão de homem e de mundo em vigor naquela época. No entanto, quanto à forma de organização da educação, Veiga (1994, p. 41) destaca:

[N]ão se pode pensar em uma prática pedagógica e, muito menos, em uma didática que buscasse uma perspectiva transformadora na educação no país. De certa maneira, a educação foi condicionada a uma pedagogia de dominação, uma vez que os colégios e seminários jesuítas foram desde o início, polo de irradiação da ideologia dos colonizadores.

Verificou-se, no que foi dito, a presença de uma abordagem tradicional de educação, alheia à realidade, baseada na memória e no desenvolvimento do raciocínio, cujo objetivo é moldar o educando. Sob esse prisma, no entender de Saviani (2005, p. 02):

[A]s pedagogias tradicionais, pautando-se na centralidade da instrução (formação intelectual) pensava numa escola como uma agência focada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Nota-se, em análise, a prática sendo determinada pela teoria que a moldava, fornecendo-lhes tanto o conteúdo, como a forma de transmissão pelo professor com a

consequente assimilação pelo aluno. Logo, os jesuítas tiveram preocupação em orientar a prática pedagógica dos professores mediante rigorosa disciplina, o que contribuía para configurar o cerne da escola tradicional.

Dessa maneira, condescendente com Veiga (1994, p. 41):

[O]s pressupostos didáticos diluídos na “*Ratio*” enfocavam instrumentos e regras metodológicas compreendendo o estudo privado, alma do processo de aprendizagem em que o mestre prescrevia o método de estudo, a matéria e o horário. As aulas eram ministradas de forma expositiva. Os alunos prestavam contas de suas lições oralmente, corrigiam os exercícios e repetiam o que já fora exposto pelo professor. No preparo das aulas, o mestre dedicava especial atenção ao método ou às formas, compreendendo: verificação do estudo empreendido, correção, repetição, explicação ou preleção, interrogação, ditado. O conteúdo abrangia tanto a matéria da última aula quanto a da nova. O desafio que estimulava a competição era considerado instrumento didático da aula. A disputa, outro recurso metodológico, era visto como uma defesa de tese.

Diversas críticas foram tecidas com relação à educação jesuítica, principalmente quanto à forma de condução do ensino no nosso país; no entanto, seus colégios tiveram uma grande influência sobre a sociedade e sobre a elite brasileira e, quando foram expulsos de Portugal e de suas colônias, em 1759, deixaram mais de cem estabelecimentos de ensino, considerando os colégios, as residências, as missões, os seminários e as escolas de ler e escrever sob sua administração direta (GHIRALDELLI, 2006, p. 26).

Em 1759, a expulsão da Companhia de Jesus pelo Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, aprofundou a fragilidade do projeto educacional brasileiro, já que foi acompanhada por significativas mudanças na estrutura político-administrativa e na ideologia política dos grupos que passam a ocupar as instâncias de poder (ROMANELLI, 2003, p. 36).

Dessa forma, a mudança no cenário político e educacional em Portugal produz significativos impactos no Brasil. Por isso, o curso de Humanidades, por exemplo, foi substituído pelas aulas régias que compreendiam aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica que eram organizadas pelos professores, os quais além de ministrarem as disciplinas, tinham a responsabilidade de organizar e manter os locais de ensino; para tal, requisitavam ao governo o pagamento pelo seu trabalho. Para alguns, a reforma da instrução de Pombal pode ser considerada, sob o ponto de vista pedagógico, um retrocesso na educação do país (VEIGA, 1994, p. 42), já que no governo de Marquês de Pombal (1750-1777), as diretrizes educacionais estavam pautadas por “medidas reformistas inspiradas pelo ‘enciclopedismo’, cuja proposta provinha das ideias de enciclopedistas franceses que ambicionavam libertar o ensino da estreiteza e do obscurantismo que imprimiram os jesuítas” (FARIAS JÚNIOR, 2013, p. 128).

No entanto, tal projeto educacional não resultou numa efetiva reforma de ensino, como explica Sodré:

[...] a reforma pombalina, que decorre de necessidades ligadas à expulsão dos jesuítas, não cria estrutura nova, limitando-se a prescrições gerais. Dela, no que afetou a colônia, a consequência (*sic.*) ostensiva na fragmentação, na dispersão, que passa a constituir, no ensino, a característica maior [...] (SODRÉ, 1994, p. 28).

No limite, observa-se que a atuação da Igreja como órgão colaborador do Estado nas questões educacionais e a importação de modelos educacionais franceses relaciona-se com a despreocupação da Metrópole no tocante à elaboração de um sistema de ensino singular para a Colônia.

Posteriormente a vinda da família real ao Brasil, associada à abertura dos portos às nações amigas, percebe-se sensíveis mudanças no ensino brasileiro. Sob essa perspectiva, Romanelli (2003, p. 38) assevera:

[A] presença do príncipe regente, D. João trouxe sensíveis mudanças no quadro das instituições educacionais da época. A principal delas foi, sem dúvida, a criação dos primeiros cursos superiores (não teológicos) na colônia. Embora organizados na base de aulas avulsas, esses cursos tinham um sentido profissional prático. Dentre as escolas superiores, distinguiram-se a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, mais tarde transformada em Escola Central e Escola Militar de Aplicação que tiveram a incumbência de formar engenheiros civis e preparar a carreira das armas.

Paralelo a isso, os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro foram as células das nossas primeiras Faculdades de Medicina. Não se pode omitir a criação de um curso de Economia Política, que ficou a cargo de José da Silva Lisboa. O gabinete de Química, organizado na corte imperial, e o curso de Agricultura, criado na Bahia, em 1812, foram duas tentativas de implantação do ensino técnico superior, que, se não vingaram, pelo menos tiveram o mérito de trazer para a colônia opções diferentes em matéria de educação superior, e tais iniciativas sinalizavam uma preocupação relacionada às suas estruturas, a partir de demandas inerentes ao processo de desenvolvimento cultural e tecnológico do Império do Brasil (RIBEIRO, 1998, p. 42).

Com o retorno de D. João VI para Portugal, o país alcança a autonomia política, todavia essa autonomia, nas condições em que foi alcançada, não refletiu uma melhor organização da estrutura educacional em termos de objetivos, conteúdos e métodos, nem na implantação de uma rede escolar que atendesse às necessidades sociais emergentes da nascente sociedade imperial brasileira.

Assim, decorrente da instabilidade política, da insuficiência de investimentos estatais e políticas públicas direcionadas à educação, dentre outros fatores, a organização escolar

padecia de grandes dificuldades, uma vez que as escolas de primeiras letras eram insuficientes, os professores não tinham preparo adequado, eram em número reduzido, não tinham amparo profissional – o que acarretava em desmotivação pelo magistério – acrescido ao fato de que seus objetivos, conteúdos e metodologias eram limitados, colaborando para a permanência dos antigos procedimentos didáticos.

Ainda durante o Império, a formação de professores foi praticamente negligenciada, visto que a Lei de 15 de outubro de 1827, que aprovava a criação de Escolas de Primeiras Letras, determinava, por exemplo, que o provimento de professores e mestres era vitalício e, caso estes não fossem capacitados, deveriam fazê-lo com seus próprios recursos nas escolas das capitais. Logo, no entendimento de Piletti (1995, p.148):

[A]s primeiras escolas normais foram criadas nas províncias da Bahia e do Rio de Janeiro, na década de 1830, mas seus resultados foram poucos promissores. Na capital do império, somente em 1875 foram instituídas duas escolas normais, uma para cada sexo e que foram transformadas, depois, em escola única (1880), quando se iniciou realmente o desenvolvimento das escolas normais no Brasil.

O referido autor informa que a criação das escolas normais ocorreu em meio à falta de incentivos financeiros e de projetos políticos específicos para a estruturação da educação brasileira (primário, secundário e normal), corroborando para a falta de profissionais qualificados para as cadeiras de Didática.

Nesse horizonte, os pareceres de Rui Barbosa, de 1882, e a primeira reforma republicana de Benjamim Constant de 1890 defenderam a introdução de disciplinas científicas nos currículos escolares, o que reforçava os indicadores da penetração da Pedagogia Tradicional em sua vertente leiga, cujos pressupostos são baseados na doutrina liberal que prega a organização da escola objetivando difundir a instrução.

No entender de Veiga (1994, p. 44):

[É] assim que a Didática, no bojo da Pedagogia Tradicional leiga, está centrada no intelecto, na essência, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos, sendo seus métodos, princípios universais e lógicos. O método pedagógico mais empregado é o expositivo, calcados nos cinco passos formais de Herbart: preparação, apresentação, comparação e assimilação, generalização e, por último, aplicação Saviani (1994, p. 48). A metodologia Herbartiana emprega também a demonstração, a chamada oral, a revisão da matéria com vistas à fixação.

E continua:

O livro didático, a leitura e o quadro negro são muito valorizados. O relacionamento professor e aluno é hierárquico e autoritário. O professor se torna o centro do processo da aprendizagem, concebendo o aluno como um ser receptivo e relativamente passivo. Na sala de aula, mestres e alunos estão separados e não há necessidade de comunicação entre os alunos. A disciplina é a forma de garantir a atenção, o silêncio e a ordem.

A Pedagogia Tradicional leiga se evidencia nas escolas normais a partir das disciplinas de natureza pedagógica dos currículos, tais como pedagogia, metodologias e práticas de ensino que, nas escolas normais atuais, correspondem à disciplina Didática, cujos conteúdos poderiam abranger o estudo dos métodos e processos de ensino, suas implicações e vantagens comparativas, as técnicas de ensino misto – que eram uma conciliação da técnica de ensino simultâneo e do ensino mútuo – e os exercícios práticos nas escolas-modelo.

Nesse mesmo grau de compreensão, a Pedagogia Tradicional se traduz por uma concepção ou prática educacional que persiste no tempo, em suas diferentes formas, e que “passam a fornecer um quadro referencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram” como bem enfatiza Mizukami (2012).

Observa-se a permanência dos reflexos da concepção tradicional de ensino nos diversos níveis educacionais, tendo em vista que, na atualidade, constata-se uma profusão de análises e conclusões capazes de discutir amplamente a importância da Didática na formação docente universitária e as reminiscências da concepção tradicional em maior ou menor grau.

Para delinear essa tendência, ao refletir profundamente sobre a docência universitária e suas implicações na formação dos professores, bem como os desafios enfrentados pela disciplina de Didática no ensino superior, Amaral (2012) afirma que:

Os estudos demonstram que a Pedagogia Universitária é um campo pouco explorado tanto no Brasil quanto em outros países. Uma análise realizada na França abordando a formação de professores para o ensino superior em diferentes países, evidenciou que, quando as pesquisas se voltam para esse nível de ensino, centram-se especialmente, nas políticas, nos sistemas de ensino, nas estatísticas, ou nas estratégias instrucionais, detendo-se pouco ou quase nada aos aspectos pedagógicos, mostra, ainda a precariedade da preparação de professores para o ensino superior em diferentes países, onde os casos de formação inicial são raros.

A autora continua a sua análise, reforçando que, talvez por isso, independentemente de onde os professores estejam, parecem padecer dos males identificados por Gauthier (1998), ou seja, de alguns preconceitos que cercam a docência no ensino superior, tais como: a) basta-lhes conhecer o conteúdo; b) basta-lhes ter talento; c) basta-lhes ter bom senso; d) basta-lhes seguir a sua intuição; e) basta-lhes a experiência; f) basta-lhes ter cultura (AMARAL, 2012, p. 142).

Outro preconceito ressaltado no estudo é o de que, uma vez professor, o estudante reproduzirá as práticas pedagógicas a que foi submetido na universidade, por seus formadores. Geralmente, os alunos da pós-graduação, em sua maioria, evidenciam um grande número desses preconceitos, conforme revelou o estudo.

Percorrendo esse mesmo caminho, constata-se que, ao contrário dos professores da educação básica, cuja matriz curricular dos cursos contempla uma formação pedagógica, os docentes do ensino superior, na maioria dos casos, nem sempre passam por essa formação; alegam como justificativa que o professor universitário, por trabalhar com adultos, não necessita tanto da formação didática, tanto quanto os professores da educação básica que lidam, principalmente, com crianças e adolescentes. De acordo com esse raciocínio, “o mais importante para o desempenho do professor universitário é o domínio dos conhecimentos referentes à matéria que leciona, aliado, sempre que possível, à prática profissional” (GIL, 2008, p. 15).

Ao analisar a concepção de profissionalidade para o caso do trabalho docente e, considerando o caráter de processualidade do exercício docente, Cunha (2007, p. 14) questiona a concepção de trabalho docente voltado à ideia de que a função docente se assenta em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que eles representam. Para essa perspectiva, a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente, que representaria um depositário do saber cuja palavra estaria pré-ungida de legitimidade acadêmica. O elemento fundante, nessa perspectiva, constitui-se na lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que essa deveria acontecer.

Nesse sentido, para Pimenta e Anastasiou (2002), ensinar, segundo esse modelo, corresponde ao ato de transmitir de geração a geração, os valores, os modos de pensar, visões de mundo, expectativas sobre a vida, os costumes e as práticas.

Após a Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos emergem como potência, provocando mudanças no estilo de vida e na cultura brasileira e, nesse contexto, a literatura pedagógica norte-americana passa a ser absorvida de forma mais intensa, o que constitui em parte, o conteúdo do otimismo pedagógico, na medida em que advoga que somente a construção de escolas não era suficiente: a reforma da educação deveria ser complementada por uma nova pedagogia e atualizações na arquitetura escolar, nas relações de ensino-aprendizagem, nas formas de gestão e avaliação escolar, e na psicopedagogia.

O otimismo pedagógico se refletiu no ciclo das reformas estaduais, a partir da ação de jovens intelectuais que foram para diversas capitais do país com a finalidade de dar consistência à educação naquelas regiões administrativas, bem como propor as regras da educação em cada estado, a exemplo de Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Francisco Campos.

Associado a isso, o movimento desses intelectuais consolida-se com a fundação da Associação Brasileira de Educação em 1924, e as diversas conferências nacionais de educação realizadas que impulsionaram a divulgação das ideias da “Escola Nova”, na qual gradativamente substituiu a versão tradicional de educação difundida pela concepção humanista moderna (SAVIANI, 1984).

A Didática, por sua vez, era compreendida como um conjunto de regras com o intuito de assegurar aos futuros docentes as orientações necessárias ao seu trabalho, contudo, separando a teoria, da prática, incorrendo em uma atividade docente autônoma diante das questões políticas e dissociada da educação na sociedade. A inclusão da Didática como disciplina em cursos de formação de professores a nível superior para atuarem no ensino secundário, somente ocorrerá em 1934 (VEIGA, 1994).

Entretanto, no que diz respeito à formação do professor para atuar no ensino superior, buscamos a compreensão de Gil, cuja análise incorre a respeito da preparação do professor universitário no Brasil, nos esclarecendo que, durante muito tempo, não se manifestou em nosso país uma preocupação com a formação desses professores para atuarem no ensino superior.

Nisso, as crenças amplamente difundidas de que “quem sabe, sabe ensinar” e “o bom professor nasce feito” contribuíram para que a seleção de professores para os cursos superiores fosse determinada, principalmente, pela competência no exercício da profissão correspondente. Dessa mesma maneira, isso ocorreu com os cursos de Direito, Medicina e Engenharia instalados ao longo do século XIX e início do século XX. Logo, com a criação das primeiras universidades, na década de 1930, verificou-se a disposição de órgãos governamentais para o desenvolvimento de ações para conferir maior competência técnica aos professores universitários, como coopera Gil (2015).

2.2 Uma didática viva: o aluno

A década de 30 foi um período de grandes repercussões sociais, políticas, econômicas e culturais, caracterizada por uma forte industrialização e modernização da sociedade brasileira.

Nessa época, tendo em vista o horizonte ideológico de fortalecimento do sentimento nacionalista, a educação se traduziu como um importante veículo de propagação de valores e princípios sociais condizentes com o projeto de poder que se instalava no Brasil, mas não só isso: era necessário atender às demandas de uma sociedade em processo de industrialização e

que, paralelamente, convivia com inúmeros problemas sociais. Sobre esse aspecto, a historiadora Rebeca Gontijo esclarece que:

[...] difundiu-se a perspectiva de que a escola e o ensino deveriam denunciar os atrasos impostos pela monarquia e assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização. Assim como ocorrera ao longo do século XIX, o conhecimento do passado tinha grande importância, indicando o papel estratégico atribuído à escrita e ao ensino da história para a consolidação do novo regime, vislumbrada através da efetivação de uma pedagogia do cidadão adequada à nova conjuntura (Gontijo, 2006, p. 2).

O panorama educacional é marcado pela influência da concepção humanista nas vertentes tradicional e moderna. Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento/amadurecimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade e em sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada ao meio social em que está inserida. Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal, tal como nos informa Mizukami (1986).

Para organizar o ensino, Getúlio Vargas cria o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, conferindo à União o poder de legislar sobre a educação no país e, ainda, de submeter os estados. O ocupante da pasta de primeiro Ministro da Educação no Brasil foi o mineiro Francisco Campos, cuja reforma estabeleceu diretrizes para a criação do Conselho Nacional de Educação; regulamentou e organizou o ensino superior; organizou a Universidade do Rio de Janeiro; organizou e consolidou o ensino secundário e o ensino comercial, bem como regulamentou a profissão de contador (SHIROMA, 2004).

Sobre o tema, Ribeiro (1998, p. 107) salienta que a reforma de Francisco Campos foi muito importante para o sistema universitário e para a coordenação político-administrativa das faculdades, englobando as faculdades de Direito, Medicina, Engenharia e a Faculdade de Ciências e Letras a qual competia:

[...] dar, ao conjunto das faculdades integradas na Universidade, o caráter especificamente universitário, pela cultura desinteressada, além de todo profissionalismo, e por sua função sintetizadora. Criou a Faculdade de Educação Ciências e Letras, que, entretanto, não se organizou, mas já estava proposta oficialmente a nova instituição para a formação do Magistério, problema esse que o país enfrentava a tempos.

A proposta para a formação do magistério, anunciada por Campos, só se concretizaria em São Paulo, no ano de 1934, com a criação da Faculdade de Filosofia,

Ciências e Letras, momento em que a Didática, como disciplina integrante dos cursos de formação do magistério, é introduzida, mais precisamente no Instituto de Educação, sendo concebida como metodologia do ensino secundário, equivalente à atual Didática presente nas licenciaturas, o que permitia os professores lecionar no ensino secundário. (VEIGA, 1994, p. 48).

Ao analisar as regulamentações que estruturaram a criação do Curso de Pedagogia no Brasil, Silva (2003) fala-nos que essa condição perdurará até 1939, quando é institucionalizado o curso de Pedagogia, por meio da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil que, ao compor as seções fundamentais da Faculdade, previa a de Pedagogia, a de Filosofia, a de Ciências e a de Letras e, como seção especial foi instituída a de Didática, composta apenas pelo curso de Didática (SILVA, 2003, p. 12).

Foram estabelecidos, também o currículo pleno e a duração dos cursos, sendo que o bacharelado durava três anos, com a possibilidade de, por mais um ano matriculado no curso de Didática, adquirir o título de licenciado, efetivando, assim, o esquema “três mais um”. Porém, esse curso é extinto em 1946, com a instauração do decreto-lei nº 9.092/46, determinando em seu art.1º que, para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano receberiam uma formação didática teórica e prática realizada no ginásio de aplicação e seriam obrigados a um curso de Psicologia aplicada à educação. Contudo, o referido decreto não especificava como aconteceria tal formação em Didática. Sob essa ótica, Veiga (1994, p.48) assevera:

[P]or força do artigo 20 do Decreto-Lei nº 1190/39, a Didática foi instituída como curso e disciplina. Com duração de um ano, o Curso de Didática constituía-se das seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Com isso, a antiga disciplina Metodologia do Ensino Secundário desdobra-se nas disciplinas Didática Geral e Didática Especial. O curso de Didática, portanto, substitui a anterior formação pedagógica que concedia o direito ao magistério.

Nota-se, a partir do excerto, que a Didática, em um curto espaço de tempo, passa por mudanças estruturais: de disciplina, que compunha a parte pedagógica dos cursos de formação de professores, a curso, que a substitui, demonstrando a urgência de proporcionar uma nova perspectiva na formação para o magistério.

Shiroma (2004) nos chama atenção ao fato de que, à luz da Reforma Francisco Campos, o cenário educativo se caracterizava pela mobilização de dois grupos que se conflitavam na tentativa de buscar, em nível de governo, legitimar seus projetos de educação: de um lado a Igreja Católica e seu enorme poder de influência dentro da sociedade, do outro o

dos educadores organizados por meio da Associação Brasileira de Educação, de grande reconhecimento junto à sociedade, estes baseados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, onde propunham um programa de reconstrução nacional alicerçado nos princípios de uma escola leiga, obrigatória e gratuita, bem como a adoção da concepção escolanovista de educação.

Em 1942, as mudanças educacionais ocorreram com a Reforma Capanema, que institucionaliza as Leis Orgânicas do Ensino, as quais estruturam o ensino elementar da seguinte forma: o ensino técnico comercial, industrial e agrícola, assim como o ensino primário e normal, antes sob a alçada do Estado. Fato marcante nesse período foi a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), tendo à frente Anísio Teixeira, responsável pela publicação de diversos trabalhos na área. Ele foi idealizador de reformas que impulsionaram os cursos de pós-graduação, resultantes na criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

É relevante enfatizar que o sistema educacional brasileiro em formação coexistia com concepções pedagógicas diferenciadas, tal como defende Saviani (2015):

[...] se o período situado entre 1930 e 1945 pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanistas tradicionais (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros da educação nova), a partir de 1945, já se delinea como nitidamente predominante a concepção humanista moderna. (SAVIANI, 2015, p. 14).

Nesse momento, a Pedagogia Tradicional é fortemente criticada pelo escolanovismo, que pretendia difundir a ideia da escola democrática baseada na filosofia progressista de J. Dewey, com ênfase no preparo do aluno para uma sociedade em constante mudança e no caráter prático-técnico do processo ensino-aprendizagem. Nessa concepção, a Didática integra esse movimento alinhado com a Escola Nova, cuja principal característica era a valorização da criança e a busca pela superação da Pedagogia Tradicional.

Na intenção de melhor compreender como essas transformações foram impressas no ensino, tomaremos como base um estudo realizado por Carl Rogers, apresentado em uma conferência realizada no ano de 1967, na Universidade de Harvard, no qual o autor reflete profundamente sobre o relacionamento interpessoal como fator de aprendizagens significativas, tanto para alunos quanto para professores, assim como sobre o ato de ensinar/aprender e de como esse processo se efetiva².

² É importante ressaltar que a efetiva implantação da pós-graduação no nosso país se deu apenas no ano de 1965, mediante o parecer nº 977 do Conselho Federal de Educação, no qual foi definida a oferta de cursos *lato e strictu sensu*.

Para Rogers (1978), uma prática educativa que promova a liberdade de aprender aos estudantes requer métodos de ensino voltados para facilitar a aprendizagem, o que, por sua vez, requer um professor presente na condução das situações de aprendizagem propostas aos alunos. Diante dessa premissa, o autor defende que ensinar é uma função supervalorizada, por isso sente a necessidade de rever o seu posicionamento ante o “ensino”. Rogers reage negativamente ao “ensino”, quando este suscita questões falsas sobre o quê? O porquê? O que um curso precisa ensinar? Os conteúdos ensinados são mesmo assimilados pelos alunos? O que o aluno precisa aprender? No entanto, busca evidências de que ensinar vale a pena, descrevendo uma experiência que teve em uma tribo indígena australiana, cujo objetivo era simplesmente assegurar a sobrevivência em um meio hostil e relativamente imutável.

Diante disso, Rogers chega à conclusão de que a única certeza possível consiste no fato do mundo moderno estar em constante mudança e de que os conhecimentos mudam continuamente. Desse modo, a educação só tem sentido se preparar os educandos para constantes mudanças sociais, o que requer o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”, enfim, de se adaptar e mudar (ROGERS, 1978).

O desafio de criar uma comunidade de aprendizes, na qual cada um tenha a liberdade de seguir os rumos escolhidos por si próprios, implica no estímulo do senso de pesquisa, a partir de questionamentos e observações que derivam do campo de experiências em que o aluno está inserido, o que resulta, por sua vez, em uma análise mais aprofundada da dinâmica social da qual faz parte. Nesse contexto, o objetivo da educação é a facilitação da aprendizagem e sua função consiste em construir respostas produtivas, experimentáveis, mutáveis, em processo, para os desafios sociais, porquanto se parte do pressuposto de que as sociedades e suas esferas econômicas, sociais, culturais e políticas não são fixas, estáveis, imóveis, mas sim transitórias, mutáveis, portanto “vivas”.

Segundo o autor, para se estruturar esse modelo de educação, é necessário fazer uma verdadeira revolução na forma de organização do ensino e, mesmo com dificuldade, é possível observar essa revolução em ação.

Importante destacar o “I Encontro Nacional de Professores de Didática” (1972), realizado no período pós-1964, momento em que o Estado reunia esforços para a racionalização do processo produtivo, tendo em vista a ambição governamental da retomada do crescimento econômico e do desenvolvimento industrial. Nesse contexto, o planejamento educacional torna-se uma área estratégica, por isso foi integrada ao Plano Nacional de

Desenvolvimento. Dado o exposto, a orientação básica consistia em centrar a Didática na racionalização, eficiência e eficácia do processo de ensino. A formação do “novo professor” ocorreria não só pelo comprometimento deste sujeito com o programa político-econômico do país, mas também por sua capacidade em mobilizar instrumentos técnicos necessários à aplicação do conhecimento científico. O professor, sob essa ótica, torna-se:

[...] um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertido em regras de atuação [...] o professor deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas para sua intervenção prática, apoiando-se nos conhecimentos que elaboram os cientistas básicos e aplicados [...] o professor competente corresponde a um bom executor de tarefas, observando sua posição no interior da organização do trabalho da escola [...] a racionalidade técnica impõe, pela sua própria natureza de sua concepção da produção do conhecimento social, uma relação de subordinação dos níveis mais abstratos de produção da ciência (Martins, 2008, p. 18)

Como se observa, nesse contexto, a Didática se restringe ao caráter técnico, mais do que prático, do processo ensino-aprendizagem. Privilegia-se, nesse sentido, a dimensão instrumental em detrimento do contexto político-social, já que se parte do pressuposto da neutralidade da Didática.

Para Veiga (1994, p. 52), a Didática é entendida como um conjunto de ideias e métodos que versa sobre a dimensão técnica do processo de ensino, fundamentada nos pressupostos psicológicos ou pedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e constituídos em teoria, ignorando o contexto social, político e econômico.

A percepção explicitada aponta para uma Didática centrada na questão meramente instrumental e baseada em uma visão reducionista de escola e sociedade, em que a ação pedagógica se efetiva de forma descontextualizada, tendo o professor como um orientador da aprendizagem que deverá ocorrer em um ambiente alegre, estimulador e dotado de materiais didáticos. Portanto, a sua competência está atrelada ao domínio dos conteúdos, estratégias e de métodos e técnicas de ensino que garantam a organização de melhores condições para a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Ao abordar sobre o ensino de Didática no Brasil, as pesquisadoras Marli André e Rita Oliveira (1997) mostram que, do século XIX até a primeira metade do século XX, as preocupações da Didática centram-se em métodos e técnicas de ensino, as finalidades são ignoradas, propõe-se o método experimental na pesquisa para a construção do saber didático e, no ensino, à luz do escolanovismo, os métodos verbais e intuitivos são substituídos pelos ativos. Os estudos realizados mostram que:

[A]té a década de 1950, o ensino de Didática no âmbito acadêmico universitário, no Brasil, privilegia objetivos, temas e procedimentos técnicos metodológicos com inspiração escolanovista, congruentemente com a orientação que predomina no interior de seu processo de desenvolvimento teórico (ANDRÉ; OLIVEIRA, 1997, p.8).

O enfoque escolanovista do papel da Didática passa a valorizar os processos de ensino, em detrimento dos conteúdos escolares, os quais são reduzidos na forma de aquisição do conhecimento, refletido na formação dos professores. Nessa espreita, Candau (2005) advoga que:

[O] domínio do conteúdo e a aquisição de habilidades básicas, assim como a busca de estratégias que viabilizem essa aprendizagem em cada situação concreta de ensino, constituem problemas fundamentais para toda proposta pedagógica. No entanto, a análise dessa problemática só adquire significado pleno quando é contextualizada e as variáveis processuais tratadas em íntima interação com as variáveis contextuais. (CANDAU, 2005).

É necessário enfatizar que a Escola Nova alterou significativamente o contexto escolar brasileiro, visto que o professor passa a ser um facilitador; há a substituição dos processos de transmissão e assimilação pelo de reelaboração pessoal; a valorização do aprender a aprender em um clima de harmonia; e a alocação do aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, tendo valorizada a sua iniciativa e autonomia. Desse modo, “a autenticidade e a congruência são consideradas condições facilitadoras da aprendizagem, as quais facilitarão, por sua vez, um processo de autenticidade ou congruência na pessoa ajudada”. Logo, há uma implicância na qual o professor deve aceitar o aluno tal como ele é, além de compreender os sentimentos que ele possui (MIZUKAMI, 1986).

2.3 Uma didática segmentada: o professor na direção de seu aluno

É importante ressaltar que, ainda na década de 1950, diversas ações desenvolvidas pelo Inep contribuíram para o avanço da concepção pedagógica, renovada por meio da fundação da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 1951, bem como do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em 1955. Essa década contempla, também, a surpreendente atuação de intelectuais e militantes que, preocupados com as mazelas educacionais, se articulam em torno dos movimentos de educação popular, a exemplo dos Centros Populares de Cultura da UNE, os Movimentos de Cultura Popular (CPC's) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Alguns desses movimentos eram imbuídos claramente de interesses políticos, contudo, Shiroma (2004, p. 31) nos esclarece que:

Foi nessas circunstâncias que Paulo Freire desenvolveu seu método de alfabetização de adultos que concebe a leitura como uma força no jogo de dominação social. Por isso, o método procura, a partir de palavras-chave, levar o analfabeto à palavra escrita com a consciência de sua situação política. O método Paulo Freire, pelos horizontes perspectivados, teve repercussão mundial, entretanto, no Brasil as suas iniciativas foram encerradas com o golpe militar de 1964.

Já sob a vigência da LDB-4024/61 foram introduzidas alterações no panorama da Didática, a exemplo do parecer nº 292/62, do Conselho Federal de Educação - CFE, que estabeleceu os currículos mínimos e as disciplinas pedagógicas, tais como: Psicologia da Educação, Elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, estas passariam a compor o estágio supervisionado e com isso a Didática perde o seu status de geral e especial (VEIGA, 2015).

O decreto-lei nº 9053/66 desobrigou o curso de Didática, ao tempo em que obrigava as Faculdades de Filosofia a manterem um ginásio de aplicação para a prática de ensino dos alunos anteriormente matriculados no curso de Didática, apontando, assim, para a extinção dos Colégios de Aplicação e para a criação dos ginásios orientados para o trabalho, os ginásios pluricurriculares e os ginásios vocacionais.

Esse período, caracterizado pelo conflito entre defensores da escola particular e defensores da escola pública, contempla a transição entre o movimento escolanovista, baseado no humanismo moderno, para a tendência tecnicista que alcançou seu ápice após o golpe militar de 1964. Adicionado a isso, a educação tornou-se uma pauta governamental vinculada à segurança nacional e ao modelo político-econômico, reforçando o controle, a repressão e o autoritarismo tão exacerbados em determinados momentos da ditadura.

No que tange às reformas empreendidas durante a tecnocracia militar, ressalta-se a lei nº 5540/68, que empreendeu a reforma do ensino superior, e a lei nº 5692/71, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus. Ambas visavam assegurar uma política educacional orgânica nacional e abrangente capaz de garantir o controle político e ideológico sobre a educação em todos os níveis e esferas. É necessário frisar, na década de 1930, a criação das primeiras universidades, por meio da Reforma Francisco Campos, quando foram dados os primeiros passos para a implantação da pós-graduação no Brasil. Entretanto, a sua efetiva implantação só veio a ocorrer no ano de 1965, através do parecer nº 977 do Conselho Federal de Educação.

Esse parecer definiu duas categorias para a pós-graduação: a *latu sensu* e a *stricto sensu*, sendo a *stricto* caracterizada por constituir cursos necessários à realização dos fins essenciais à universidade, a saber: a criação de ciência e a geração de tecnologia; já a *latu* é constituída por cursos destinados ao domínio científico e técnico de uma área específica do

saber ou de uma profissão. A *stricto sensu*, por sua vez, foi definida nos níveis de mestrado e doutorado (GIL, 2015, p. 19).

Ao analisar criticamente a evolução da Didática nessa década, Candau (2005, p. 19) expõe:

Desde o início dos anos 60 o desenvolvimento da tecnologia educacional e, concretamente, do Ensino Programado vinha exercendo forte impacto na área da Didática. De uma concepção da tecnologia educacional que enfatiza os meios, conceito centrado no meio, e, conseqüentemente, aos recursos tecnológicos, passava-se a uma visão da tecnologia educacional como processo. De fato, essa concepção partia da conjugação da psicologia Behaviorista, da teoria da comunicação e do enfoque sistêmico e se propunha a desenvolver uma forma sistemática de planejar o processo de ensino aprendizagem, baseando-se em conhecimentos científicos e visando a sua produtividade, isto é, o alcance dos objetivos de forma eficiente e eficaz.

O pensamento elucidado exprime o fato de que a Didática sofreu influência do desenvolvimento da tecnologia educacional, já que privilegiava, em um primeiro momento, os meios e, posteriormente, avançava para uma concepção de tecnologia educacional como processo, nesse aspecto, sob a ótica de Candau (2005, p. 18):

[N]essa etapa, o ensino da Didática assume certamente uma perspectiva idealista e centrada na dimensão técnica do processo de ensino aprendizagem. É idealista por que a análise da prática pedagógica concreta da maioria das escolas não é objeto de reflexão. Considerada tradicional, ela é justificada pela ignorância dos professores que, uma vez conhecedores dos princípios das técnicas escolanovistas, a transformariam.

Dentro da ótica da tecnologia educacional, implícita na formação de professores, tal como elucidado por Candau (2005), os determinantes socioeconômicos e estruturais da educação são negligenciados e, desse modo, responsabilizam os professores pelas mazelas da educação, tendo em vista que estão “preparados” para agir, independentemente da realidade na qual estão inseridos. Nesse cenário, as palavras de força da Didática, no entender de Candau (2005, p. 19):

[C]ontinuaram sendo individualidade, liberdade, atividade, experimentação e, acrescidas a essas com ênfase, produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle. A Didática passou a ser concebida como estratégia para o alcance dos produtos do processo de ensino-aprendizagem. Penetra assim no campo educacional a visão empresarial. O educador e o educando deixam de ser o centro do ensino, lugar que passa a ser ocupado pelas técnicas.

Estudos mostram que a visão empresarial que adentra o campo educacional estende-se para as outras áreas, a exemplo do que contempla uma pesquisa realizada por Berger (1988), cujo artigo foi publicado no ano mesmo ano, com o objetivo de refletir profundamente sobre a teoria latino-americana de comunicação, seu contexto histórico, principais autores de

referência, assim como seus desafios e perspectivas em prol de uma análise eminentemente latina e americana.

Nesse contexto, ao enumerar os diversos autores de referência na estruturação da Teoria da Comunicação, baseada em uma reflexão sobre os desafios que estes enfrentam e quais perspectivas são apontadas, a pesquisa remete ao brasileiro Paulo Freire, o qual é incluído entre os pesquisadores da Comunicação, por seu livro “Comunicação ou Extensão”, escrito em 1968 no Chile. Sem tratar da comunicação massiva, esse livro orientou muitas interpretações na área, uma vez que nele está contida a principal crítica aos meios de comunicação de massa: “de serem meros instrumentos de transmissão, de tratarem os destinatários como receptores passivos e de impossibilitarem relações dialógicas” (BERGER, 1988, p. 30).

Ao passo que o planejamento educacional adotou o mesmo modelo de gestão implantado nas empresas, segundo os princípios da racionalidade, os conteúdos da Didática adotaram a mesma forma de organização no ensino, provocando, assim, uma maior desvinculação entre teoria e prática.

Segundo Veiga (1994), a ideologia da eficácia e da produtividade refletiu nas preocupações didáticas e, conseqüentemente, restringiu o ensino da disciplina a sua dimensão técnica, sob a alegação da suposta neutralidade científica dos métodos, ou seja, a preocupação com os meios, desvinculando-os dos fins a que servem e do contexto em que foram produzidos.

Nessa perspectiva, o tecnicismo passou a assumir uma posição fundamental no discurso educacional e, conseqüentemente, no ensino da Didática. Na condição de disciplina acadêmica, a Didática passou a enfatizar a elaboração de planos de ensino, a formulação de objetivos instrucionais, a seleção de conteúdos, as técnicas de exposição e de condução de trabalhos em grupos e a utilização de tecnologias a serviço da eficiência das atividades educativas, passando a ser vista como um conjunto de estratégias para proporcionar o alcance dos produtos educacionais, confundindo-se com a Metodologia de Ensino (GIL, 2015, p. 04). Almeida (2012, p. 80) complementa isso afirmando:

[T]al entendimento faz com que o foco da formação esteja centrado no que os professores devem saber e fazer, portanto no modelo normativo baseado na aquisição de conteúdos e destrezas fragmentários, fundamentado numa concepção de ensino, de professor e de profissão que, ainda orienta parte considerável do professor universitário, dificultando que se veja a profissão e a profissionalidade docente como eixos estruturantes da formação.

E continua:

[É] essa compreensão que embasa o entendimento do ensino como algo estático e permanente, sustentado por uma Didática instrumental, preocupado em assegurar a lógica sequencial do currículo, e sem espaço para as características e necessidades dos sujeitos em formação e para as articulações com o contexto em que ela ocorre (ALMEIDA, 2012, p. 80).

Apesar das diferenças entre a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista, ambas coadunam no que se refere ao silenciar a dimensão política, assentando-se na afirmação da neutralidade do técnico, preocupando-se com os meios (método científico) e relegando a segundo plano os fins (processo de aprendizagem) e o contexto em que foram gerados, o que na visão de Candau (2005), “significa ver a prática pedagógica exclusivamente em função das variáveis internas do processo de ensino-aprendizagem, sem articulação com o contexto social em que essa prática se dá.”

Desse modo, a Didática perde o seu significado na prática pedagógica porque pressupõe um “aluno ideal”, na medida em que se torna alheia à realidade enfrentada pelos professores no cotidiano da escola, tendo em vista que não oferece os elementos necessários para a análise da prática pedagógica a partir das necessidades educacionais diagnosticadas - pelo contrário, tal âmbito de reflexão é negligenciado.

A partir de 1974, a organização educativa até então vigente sofre pelas críticas: começam a repercutir no país estudos que objetivavam esclarecer as intencionalidades da política educacional do governo, ou seja, as denominadas teorias crítico-reprodutivistas. Essa visão crítica se empenhou em desmontar os argumentos da concepção pedagógica produtivista, evidenciando a função da escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção (SAVIANI, 2005, p. 25).

Ao posicionar-se a esse respeito, Candau (2005, p. 21) afirma que essa crítica teve um aspecto fortemente positivo:

[A] denúncia da falsa neutralidade do técnico e os desvelamentos dos reais compromissos político-sociais das afirmações aparentemente “neutras”, a afirmação da impossibilidade de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada, de uma forma implícita ou explícita.

Diante disso, a Didática assume o discurso reprodutivista, negando a dimensão técnica docente e, conseqüentemente, contrapondo a competência técnica e a competência política. Segundo Veiga (2013, p. 65), sob essa ótica, a Didática nos cursos de formação de professores passou a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, deixando para o segundo plano a sua dimensão técnica e humana, o que comprometia, de certa forma, a sua

identidade, acentuava uma postura pessimista e de descrédito quanto à contribuição para a prática pedagógica do futuro professor.

O panorama descrito por Veiga aponta para indícios de modificações no papel crítico-reprodutivista da Didática e para a necessidade da instauração de uma visão mais crítica e adequada à realidade sociocultural dos alunos.

2.4 Uma didática criativa: professor e alunos juntos

Como já mencionamos, no contexto da sociedade brasileira pós-Revolução de 1930 e no âmbito do estabelecimento de políticas públicas educacionais, comprometidas, em grande medida, com a ideologia política do governo varguista, assiste-se à publicação da reforma educacional Francisco Campos de 1931, cuja ênfase dirige-se à renovação metodológica, proveniente, em parte, da divulgação dos ideais pedagógicos dos adeptos da Escola Nova no Brasil, marcada por seus diálogos entre a Educação e outras ciências, entre elas, a Psicologia e a Sociologia (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 100).

Na relação dialogal entre a Educação e a Psicologia, evidencia-se a abordagem cognitivista, que investiga os caminhos percorridos pela inteligência no processo de construção do conhecimento. Diferentes autores, adeptos dessa compreensão da ação educativa, atribuem maior ou menor influência à cultura, à personalidade, à afetividade, ao momento histórico e ao meio social no processo de ensino-aprendizagem, sendo, portanto, distintos em seus aspectos teóricos e práticos.

Para Mizukami (1986, p. 59), o termo “cognitivista” é divulgado por psicólogos que investigam os processos centrais do indivíduo dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões etc. Implica, assim, em estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos aos alunos, ou melhor, tal abordagem enfatiza os processos cognitivos, separados dos problemas sociais contemporâneos.

Vários estudiosos desse século podem ser considerados cognitivistas, entre eles, os principais são: Piaget (1896-1980) – considerado o precursor dos estudos sobre a aquisição do conhecimento, suas obras ainda influenciam muitos pesquisadores atualmente – Wallon (1879-1962), Vygotsky (1896-1934), Leontiev (1903-1979), Luria (1902-1977) e Ferreiro (1937-presente). Esses dois últimos pesquisadores aprofundaram os estudos sobre a aquisição

da escrita pela criança, sendo suas obras consideradas importantes referenciais teóricos (LEÃO, 1999).

O cognitivismo se propõe a analisar a mente, o ato de conhecer, como o homem desenvolve o seu conhecimento acerca do mundo, analisando os aspectos que intervêm nesse processo. Logo, se preocupa com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, envoltas no plano da cognição (MOREIRA, 1982, p. 3).

Ao longo de toda a história da humanidade, várias tentativas têm sido feitas no sentido de formular uma teoria de como o conhecimento humano é construído. Destarte, ao analisar o problema da fundamentação teórica das ciências humanas, Domingues (1991, p. 40) enumera três estratégias, quais sejam: a essencialista, a fenomenista e a historicista, que vigoraram, respectivamente, nos séculos XVII, XVIII e XIX, sendo que, para o autor, a última superou as duas anteriores, por ter alterado profundamente o programa de fundamentação do conhecimento, ao proporcionar-lhe uma nova configuração, como discorreremos com mais propriedade.

Na concepção dos empiristas, inspirados pela estratégia fenomenista, o conhecimento tem origem e evolui a partir da experiência acumulada pelo indivíduo. É o chamado determinismo ambiental: o homem é produto do ambiente. Por sua vez, para os inatistas, influenciados pela estratégia essencialista, o conhecimento é pré-formado; já nascemos com as estruturas do conhecimento, que se atualizam à medida que vamos nos desenvolvendo. Finalmente, o construtivismo, baseado na estratégia historicista, vem superar essas duas visões, ao afirmar que o conhecimento resulta da interação do indivíduo com o ambiente em que está inserido e com o qual interage e constrói seu campo de experiências.

Em outro grau de compreensão, na visão de Piaget, o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio. O eixo central de sua teoria sobre o desenvolvimento é justamente a interação entre o organismo e o meio ambiente no qual o indivíduo está inserido.

Para um melhor entendimento, o desenvolvimento do indivíduo no processo educativo, o aprender, conforme assegura Mizukami (1986, p.76-77), implica em assimilar o objeto aos esquemas mentais, e se mostra no exercício operacional da inteligência, realizando-se enquanto o aluno (re)elabora o seu próprio conhecer. Sob tal perspectiva, o ensino consistiria em organização dos dados da experiência, de forma a promover um nível desejado de aprendizagem, de forma a conduzir o sujeito aprendente a, progressivamente, diversificar suas ações sociais, conforme as demandas e os estímulos do meio. A respeito disso, cabe à escola possibilitar a esse aluno o desenvolvimento de suas possibilidades de ação motora,

verbal e mental, de forma que possa, posteriormente, intervir no processo sociocultural e inovar a sociedade.

Desse modo, ressalta-se a importância do professor cuja função deve ser a de criar situações de aprendizagem capazes de propiciar condições em que o sujeito aprendente possa estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação, ao mesmo tempo moral e racional. Em decorrência disso, sua função consiste em provocar desequilíbrios, propor desafios, desde que os alunos sejam orientados a construir respostas/reações às situações-problema propostas, bem como lhes conceder ampla margem de autocontrole e autonomia.

Nas teorias construtivistas, percebe-se o papel do professor como de mediador do processo ensino-aprendizagem, uma vez que ele é quem vai promover/conduzir/gerir a interação com os alunos e consigo mesmo. Por isso, ao apresentar situações-problema, o docente terá instaurado um momento de conflito para o alfabetizando e, conseqüentemente, um avanço cognitivo. Assim, considera-se o aprendiz como um ser ativo, ou seja, aquele que não espera passivamente que alguém venha ensinar alguma coisa para, assim, começar a aprender, uma vez que, por si só, ele mobiliza habilidades para comparar, ordenar, classificar, reformular e elaborar hipóteses, canalizando suas ações em direção à construção do conhecimento (ELIAS, 1991, p. 50).

Em nossa realidade nacional, a abordagem psicológica dos cognitivistas foi propagada pelos educadores que fizeram parte do movimento escolanovista nas décadas de 1920 e 1930, sendo revisitada na década de 1980 e tendo grande influência na teoria da aprendizagem, em que o princípio básico é o sujeito ativo e construtor do seu próprio conhecimento, cuja construção resulta da interação do sujeito aprendente com o meio em que está inserido, evidenciando o professor na categoria de mediador.

Ressalta-se que, com o fim da ditadura militar e o retorno das eleições diretas para a escolha dos governantes em diferentes instâncias de poder, houve um momento oportuno para repensar a política educacional, ação essa que requeria urgência, tendo em vista que o quadro educacional herdado da ditadura militar era caótico do ponto de vista do desenvolvimento autônomo, criativo e crítico do sujeito aprendente em relação às configurações político-culturais em que estava inserido. Além disso, imperavam altos índices de reprovação, evasão, repetência, distorção idade-série e analfabetismo, aliados à falta de capacitação dos professores e a um grau de extrema pobreza da maioria da população. De acordo com Veiga (2013, p. 66):

Neste quadro insere-se a educação da Nova República. Os objetivos proclamados são aparentemente os mesmos dos anos de autoritarismo e inserem-se nos ideais de

valorização e recuperação da educação em todos os níveis, de assegurar os recursos financeiros, torná-la democrática e universal, com ênfase no fortalecimento do professor, apoio ao estudante e recuperação da rede física, dentre outros.

Com a realização da “I Conferência Brasileira de Educação”, em 1980, emerge um importante espaço de discussão, luta, busca de alternativas e de conquista do direito e dever dos educadores de participar na definição dos rumos da educação que, em um primeiro momento, privilegia a denúncia da utilização da educação por parte da classe dominante como forma de imposição ideológica e reprodução da estrutura social vigente, para, em seguida, centrar-se em uma concepção educacional dialética preocupada com uma ação educativa comprometida com a transformação social (VEIGA, 2013, p. 66).

No campo específico da Didática, por iniciativa da PUC/RJ, de 16 a 19 de novembro de 1982, sob a organização de Vera Candau, realizou-se o “I Seminário: a Didática em Questão”, que objetivava promover uma revisão crítica do ensino e da pesquisa em Didática.

Na ocasião, constatou-se que a Didática não possuía um conteúdo próprio, logo se constituía num conjunto de informações fragmentadas, uma colcha de retalhos de teorias importadas, apresentando desarticulação entre a teoria e a prática, além de suas dimensões técnica, humana e política se relacionarem de forma desintegrada.

Desse modo, urgia a Didática proporcionar, no âmbito da formação de professores, a compreensão de que o cerne do processo educativo é a formação do homem e sua plena realização dentro da sociedade. Na esteira desse posicionamento, Macedo (1994) acredita que a formação de professores, calcada em uma proposta construtivista, é possível, levando em consideração quatro pontos que ele considera fundamentais: 1º) é importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica; 2º) ter uma visão crítica das atividades, dos procedimentos na sala de aula e dos valores culturais da sua ação docente; 3º) adotar uma postura de pesquisador, e não apenas de transmissor; 4º) ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características de aprendizagem dos seus alunos (MACEDO, 1994, p. 59).

Libâneo (2012, p. 136), ao posicionar-se acerca da ideia da escola inserida na prática histórico-social, defende que ela tem a função de difundir os conhecimentos em uma perspectiva crítica, traduzindo-se em instrumento de mediação entre indivíduo e sociedade.

Como resultado da intensificação dos debates, estudos e pesquisas no campo pedagógico e didático e ante a necessidade de mudanças no cenário educacional brasileiro, a concepção dialética conquista cada vez mais adeptos, na proporção em que contribui para viabilizar novos caminhos capazes de ressignificar o campo científico da Didática. No

entender de Libâneo (2010, p. 89), foram produzidos muitos trabalhos e pesquisas que contribuíram para o entendimento de que a Didática deve propiciar uma análise crítica da realidade do ensino por parte dos professores em formação, inicial ou continuada, a fim de compreender e transformar essa realidade, de forma articulada a um projeto político de educação transformadora.

Dessa forma, o papel da escola é fornecer ao aluno os instrumentos necessários para a transformação social por meio de um projeto político de educação. Posto isso, compete à escola difundir conteúdos ligados às realidades sociais, cujos métodos de ensino partem da relação direta com a experiência do aluno em confronto com os saberes trazidos de fora e colocados a serviço das finalidades da educação (LIBÂNEO, 1985, p. 49).

Nessa espreita, o trabalho pedagógico não está centrado no professor ou no aluno, mas na questão central da formação do homem. Diante disso, o professor é valorizado no seu papel de autoridade que orienta e favorece o processo de ensinar e aprender, no interior do qual aluno é visto como um ser concreto situado historicamente, que traz consigo um saber que lhe é próprio e precisa ser valorizado (VEIGA, 2013, p. 67).

Para aclarar mais essa compreensão, nos remetemos a um texto publicado em São Paulo, em 1996, por Freire, com o objetivo de refletir sobre a formação de professores, bem como dos saberes necessários para a prática educativa de docentes nas variadas concepções teóricas. Freire, ao discutir sobre os saberes necessários à prática educativa crítica, que, segundo ele, deve se transformar em conteúdos para a formação de professores, independentemente de sua orientação político-ideológica ou cultural, ressalta em primeiro lugar que no início do processo formativo o formando assume-se como um sujeito produtor de conhecimentos, convencendo-se de que ensinar não é transferir conhecimentos, todavia criar as possibilidades para a sua construção. É preciso esclarecer que o processo formativo é recíproco e, nessa dinâmica interrelacional pela busca dos saberes, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 26). Desse modo, “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 26).

Segundo Freire, aprender e ensinar, desde os tempos mais remotos, são ações que ocorrem imbricadas, ademais, são criações históricas que se ajustam ao momento histórico no qual acontecem, daí a busca por maneiras, caminhos e métodos de ensinar que se torna uma ação total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética.

Para Freire (1996) somos seres programados para aprender, e quanto mais criticamente for desenvolvida essa capacidade, mais se constrói e desenvolve a curiosidade

epistemológica que proporciona o alcance do conhecimento pleno do objeto, fator preponderante de recusa a um ensino baseado na assimilação e repetição do conteúdo.

Em síntese, além do recente processo de redemocratização no Brasil, as recomendações do “I Seminário: a Didática em Questão”, de 1981, requeria que a Didática passasse por uma revisão crítica que pensasse a prática pedagógica concreta e articulada com a transformação social, ou seja, uma Didática em “devenir”, que supere os modismos; uma Didática comprometida com o seu povo e o seu tempo (RAYS; Balzan, 1980). Em 1983, na IV Reunião Anual da (ANPED), foi proposta a revitalização, a reflexão crítica e a pesquisa em Didática, com ênfase em uma análise crítica do conteúdo da disciplina nos cursos superiores. Porquanto, visava uma Didática contextualizada que superasse o enfoque instrumental.

Nesse aspecto, é constituído o cerne da crítica tecida por Candau, ao enfatizar na prática pedagógica a relação conteúdo-forma de ensino, destacando:

Esta questão muitas vezes foi colocada na história da Didática como uma forma abstrata e a-histórica. No entanto, hoje se coloca procurando articulá-la com a reflexão sobre o papel social da escola, o caráter histórico-social da prática pedagógica da educação das classes populares. (CANDAU, 2005, p. 29).

Do pensamento da autora, apreende-se a relevância da articulação conteúdo-forma no processo ensino-aprendizagem que, diferentemente da visão defendida pelos reprodutivistas, é tomada em uma nova conotação, cujo âmago é a construção de uma escola comprometida com as minorias sociais. Assim, coerente com essa ideia, Saviani (2012, p. 122) afirma:

É nesse contexto que cabe considerar a relação conteúdo-forma. Do ponto de vista teórico, forma e conteúdo relacionam-se. Uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer essa articulação, estabelecer essa relação entre conteúdo e método. A separação desses aspectos é própria de uma lógica não dialética, da lógica formal, pela qual se pode separar pela abstração, um elemento do outro.

Nesse horizonte de discussões teórico-metodológicas, encaminha-se o “II Seminário: a Didática em Questão” com a finalidade de repensar o ensino e a pesquisa em Didática, como forma de superação da Didática exclusivamente instrumental, desarticulada dos objetivos, fins, conteúdos e contexto sociocultural no qual os aprendizes se encontram imersos. Nesse contexto, propondo a construção da Didática na perspectiva fundamental, Candau (2005, p. 24) assevera:

Nesta perspectiva, a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente para a maioria da população. Ensaia, analisa, experimenta. Rompe com uma prática

profissional individualista. Promove o trabalho em comum entre professores e especialistas. Busca formas de aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a relação do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências e etc.

A ótica do “III Seminário: a Didática em Questão” consistiu na construção de uma proposta ainda mais crítica da Didática fundamental, já que era pressuposto o compromisso social e a construção de práticas escolares que privilegiassem as minorias dentro da sociedade. Em caráter complementar, Veiga (2015, p. 72) explicita que a Didática representa o momento da reflexão e da prática, momento em que é possível verificar como determinadas propostas educacionais estão sendo realizadas e em que medida dialoga com o campo de experiências do aluno. Por isso, afirma-se que a Didática diz respeito ao trabalho docente e, sendo uma disciplina comprometida com a formação do professor, não pode deixar de explorar o conteúdo desse tema central: o processo ensino-aprendizagem.

Em 1985, durante a VII Reunião da ANPED, as discussões giraram em torno do tema “O Momento Atual de Revisão da Didática”, o que foi reforçado na oitava reunião anual desta associação, com a finalidade de enfatizar uma Didática construída a partir do cotidiano escolar.

Um balanço crítico do caminho percorrido e uma análise da literatura, buscando alternativas para a construção do conhecimento em Didática, nortearam a IX Reunião Anual da ANPED, em que foi detectada a necessidade de estimular estudos baseados na perspectiva da Pedagogia Crítica, cuja temática é evidenciada em 1987, no IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em que conferencistas destacaram posicionamentos educacionais que reforçaram os caminhos para a perspectiva de uma Didática contextualizada social e politicamente. Com as palavras de Veiga:

A Didática, no bojo da Pedagogia Crítica, auxilia no processo de politização do futuro professor, de modo que ele possa perceber a ideologia que inspirou a natureza do conhecimento usado e a prática desenvolvida na escola. Enfim, a Didática deve contribuir para ampliar a percepção do professor quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes com nossa realidade educacional, ao analisar as contradições entre o que é, realmente, o cotidiano da sala de aula e o ideário pedagógico calcado nos princípios da teoria liberal, arraigados na prática dos professores. O ensino é concebido como um processo sistemático e intencional de difusão e elaboração de conteúdos culturais e científicos. Não é difícil observar que nos encontros e seminários de educação, e, mais especificamente, nos de Didática, a tônica das discussões privilegia a análise crítica da educação, com uma visão histórica e preocupada com a transformação da sociedade (2015, p. 69).

Evidencia-se, diante da discussão apresentada por Veiga (2015), o relevante papel da Didática crítica na formação do professor, enquanto instrumento que desvela as ideologias presentes no contexto educativo, permeado pelas contradições sociais, e tendo o ensino como

ariete da transformação social. Nesse aspecto, parafraseando Candau, o grande desafio da Didática é assumir que o método didático tem diferentes estruturantes, e não se deve excluir qualquer um deles, já que é preciso superar o formalismo e trabalhar dialeticamente suas diferentes formas (1987).

2.5 Uma didática interconectada: o desejo do aluno

A abordagem sociocultural difere das outras abordagens por considerar que o centro do processo ensino-aprendizagem reside no contexto social, político, econômico e cultural, no interior do qual ocorre a ação educativa. Essa abordagem acolhe representantes que atribuem à interação social, importante papel no desenvolvimento do ser humano, explicitando o conhecimento como socialmente constituído, a exemplo do russo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e, no Brasil, o pernambucano Paulo Freire (1921-1997).

Ao discorrer sobre a concepção sociocultural, com base em Vigotski, as autoras Oliveira e Leite (2010) ressaltam que o autor pauta seus estudos sobre as origens e a evolução da consciência do homem no Materialismo Histórico, e é à luz de tal concepção que o pesquisador russo revela a relação entre linguagem, consciência e constituição da identidade.

Segundo Oliveira e Leite (2010), ao conceber a aprendizagem como processo sócio-histórico mediado pela cultura, Vigotski aponta a íntima articulação da aprendizagem com os esquemas de significação e com os quatro planos de desenvolvimento: Filogenético (história da espécie), Ontogenético (desenvolvimento histórico do indivíduo), Sociogenético (história da cultura) e Microgenético (história de cada fenômeno psicológico).

Seguindo essa compreensão da interação entre aspectos socioculturais e subjetivos no desenvolvimento da aprendizagem, Libâneo (2005, p. 50) ressalta que a atividade humana supõe, para se desenvolver, as mediações culturais. A atividade de aprendizagem, ao se apropriar da experiência sociocultural, assegura a formação do pensamento teórico-científico dos indivíduos, mediante atividades socioculturais, já que as ações individuais ocorrem em contextos socioculturais e institucionais, não separando as pessoas que atuam em sociedade e o mundo cultural em que realizam a sua atividade (CHAIKLIN, 2004).

Percebe-se, nessa perspectiva, que para o sujeito ser compreendido, faz-se necessário considerar o meio em que ele está inserido. Nesse sentido, o sujeito é o criador e elaborador do seu próprio conhecimento. Segundo essa abordagem, não existe senão homens concretos,

situados no tempo e no espaço, inseridos em um contexto socioeconômico, cultural, político, enfim, em um contexto histórico (MIZUKAMI, 1986, p. 86).

No Brasil, Paulo Freire é o representante mais significativo da abordagem sociocultural, que nos remete, por sua vez, à Pedagogia Libertadora, a qual converge, em alguns pontos, com a Pedagogia Renovada. De acordo com Saviani (2005, p. 36), tais vertentes valorizam o interesse e iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos de suas vivências, sem desconsiderar os conhecimentos sistematizados.

Diferentemente do movimento escolanovista, a Pedagogia Libertadora põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, na medida em que entende que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos.

Trata-se de uma abordagem progressista que surge com o fito de propor uma educação escolar crítica e a serviço das transformações sociais e econômicas, ou seja, de superação das desigualdades sociais decorrentes das formas sociais capitalistas de organização da sociedade (LIBÂNEO, 2013, p. 72).

Nesse horizonte, ao analisar o processo de ensino-aprendizagem, Mizukami (1986, p. 97) afirma que, uma situação de ensino-aprendizagem entendida em seu sentido global deverá procurar a superação da relação opressor-oprimido. A superação desse tipo de relação exige condições educacionais, tais como: reconhecer-se criticamente oprimido e engajar-se na práxis libertadora, onde o diálogo exerce papel fundamental na percepção da realidade opressora; solidarizar-se com o oprimido, o que implica assumir a sua situação e lutar para transformar a realidade que o torna oprimido; e transformar radicalmente a situação objetiva, entendida como a transformação da situação concreta que gera a opressão (tarefa histórica dos homens).

Segundo Oliveira e Leite (2010), a educação deve ser sempre problematizadora, de modo a proporcionar ao aluno uma compreensão ampla dos contextos nos quais o problema está inserido, e mobilizando-o para se perceber como parte integrante desse conjunto complexo chamado de sociedade. A relação professor-aluno é igualitária e democrática, porque o professor deve ser crítico e questionar os valores da cultura dominante, instigando os alunos para que eles mesmos se tornem produtores de cultura.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Demerval Saviani firma, a partir de 1979, em decorrência de sua própria necessidade de trabalhar a perspectiva dialética na formação de professores, a inexistência de uma reflexão sistematizada, além de explicitar o caráter dialético sobre a questão educacional. Desse modo, para Saviani (2012, p. 80):

[A] passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação compreende a necessidade de se considerar a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico- crítica.

Ao discorrer sobre a materialidade da ação pedagógica, a PHC enfatiza que a ação desenvolvida pela educação ocorre em um contexto de materialidade, cujas condições configuram o âmbito da prática, e advoga que, quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente ou será tanto mais qualitativa ou será tanto mais desenvolvida, quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada na medida em que exista uma elaboração teórica que justifica a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação; estaremos pensando a prática a partir da teoria. Entretanto, é preciso fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque, se a prática é o fundamento da teoria - seu critério de verdade e sua finalidade - o desenvolvimento da teoria depende da prática (SAVIANI, 2012).

Por outro lado, é importante ressaltar as contribuições da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos de José Carlos Libâneo, referenciadas na PHC, com as quais passam a entender a escola pública como local de difusão de conhecimentos, pois se constitui como instrumento de transformação social e parte da preocupação de como trabalhar pedagogicamente os conteúdos escolares básicos dentro do contexto em que ela se encontra.

A Pedagogia Crítico-Social inquieta-se com a construção de uma teoria pedagógica articulada com uma concepção de mundo e de sociedade, expressa por meio do movimento da prática social coletiva, transformadora das realidades sociais em direção à emancipação. Nessa dinâmica, Libâneo (2012, p. 147) elucida:

Teoria e prática, pedagogia e didática são momentos inseparáveis na atividade transformadora da prática social, enriquecendo-se mutuamente à medida que a prática educativa concreta é questionada e modificada em decorrência das exigências de situações pedagógicas que ocorrem em circunstâncias históricas determinadas.

Em análise, é visto que a formação do professor deverá tomar como base a compreensão da prática educativa na totalidade social, bem como o conhecimento e o domínio dos processos pedagógicos e didáticos constituintes do trabalho docente, na seleção de conteúdos, formas didáticas, manejo de classe, conhecimento das disposições do aluno, etc. O professor, enquanto mediador entre a teoria e a prática, pela ação docente, é o destinatário

da teoria e ator da prática, precisando da teoria pedagógica para determinar o sentido de sua ação e da Didática para embasar o aspecto técnico dessa ação.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, ao passo que busca evidenciar o ensino como transmissão intencional e sistemática de conteúdos culturais e científicos, a partir do entendimento de cultura como expressão de contradições e lutas concretas da sociedade, concebe a Didática como diretriz para a prática educativa que lida com procedimentos e meios educativos, cujos princípios orientadores são: as implicações socioculturais e psicológicas; seleção e organização de conteúdos escolares, bem como suas exigências epistemológicas específicas e seus valores axiológicos; formas didáticas; comunicação docente; exigências disciplinares etc.

Nesses termos, propõe-se a estruturação de uma Didática Geral como síntese dos fundamentos da prática educativa que possa fomentar diretrizes a legitimar uma atitude dialeticamente crítica, no tocante à realidade social e à prática concreta, sendo, portanto, indispensável para que o professor realize satisfatoriamente o seu trabalho docente e crie sua própria Didática, diante de situações pedagógicas específicas. Porquanto há divergências entre os teóricos da perspectiva crítica da educação e da Didática, entretanto, coadunam, em suas propostas, para a orientação da prática educativa na perspectiva da compreensão e da transformação social.

Percebe-se que a abordagem sociocultural, em suas diversas vertentes, contribuiu significativamente para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, promovendo a interação entre os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, refletidos na reorganização do sistema educativo. Porquanto, sugere uma educação escolar crítica capaz de valorizar o trabalho do professor e da escola pública como instrumento de superação das desigualdades sociais.

Nesse mesmo pensamento, evidencia-se a prática dessa abordagem tanto nas escolas de educação básica quanto em processos educativos ocorridos no interior dos grupos sociais, de maneira que serviu como base para a reorientação das propostas educacionais surgentes em momento posterior, cujo quadro será descrito agora.

Nos anos 1990, em decorrência dos processos de reestruturação capitalista, internacionalização da economia, da globalização e do neoliberalismo que privilegiam as relações de mercado, o mundo passou por profundas transformações que afetaram todos os setores, entre eles, o educacional. Sob a ótica de Puentes e Aquino (2011, p. 15):

[G]erou-se a ideia da aldeia global, produziu-se a intercomunicação por meio de satélites e redes eletrônicas, multiplicaram-se os saberes e aumentou-se o papel do

conhecimento na produção material e espiritual da sociedade. Por outro lado, cresceram também a expansão descontrolada do próprio saber e sua desigual socialização, os desequilíbrios sociais e econômicos, desataram-se guerras imperialistas, as forças de esquerda aumentaram sua resistência no planeta e o gênero humano passou a viver cada vez mais ameaçado por crises diversas.

Ao posicionar-se sobre os impactos das mudanças ocorridas na década de 90 no contexto educacional, Farias (2011, p. 214), por sua vez, afirma:

Essa década trouxe novos desafios, [...] tanto pela necessidade de compreensão crítica da forma neoliberal de organização político-econômica e social e suas repercussões na educação brasileira, quanto pelo avanço do ideário pós-moderno que coloca em questão os fundamentos de uma didática crítica.

Veiga (2011, p. 46) complementa o pensamento do autor supracitado ao afirmar:

[P]ortanto, os anos 90 inauguram um novo período na educação brasileira com repercussões no campo da Pedagogia e, conseqüentemente, da Didática. Esse período, situado entre o início da década de 1990 até os nossos dias, discute os enfoques do papel da Didática de duas perspectivas: a primeira com ênfase voltada para a formação do tecnólogo do ensino; o segundo enfoque procura favorecer e aprofundar a perspectiva crítica, voltada para a formação do professor como agente social.

É relevante ressaltar, nesse período, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - lei nº 9394/96 - que, ao estabelecer as diretrizes para a formação de professores, entre outras providências, determina, em seu art. 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica, será realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Entretanto, também se admitia como formação mínima para atuação no magistério no âmbito da educação infantil e nas cinco primeiras séries do ensino fundamental, a formação inicial oferecida em nível médio, na modalidade normal. Esse dispositivo provocou mudanças tanto no perfil profissional dos educadores, quanto na estrutura organizacional e espaços onde ocorria a formação docente.

Sob a ótica das determinações legais, no que concerne à Didática, houve novamente a implementação de reducionismo técnico, que passou a nortear a formação de professores, o que Candau (1997, p.77) traduz como uma nova versão da perspectiva modernizadora e instrumental da educação e da Didática.

Nisso, por meio do posicionamento de Candau (1997), deduz-se que as disposições legais acerca da formação do professor na contemporaneidade ainda estão imbuídas de uma forte conotação tecnicista, de forma que inúmeras responsabilidades são delegadas ao professor, o qual passa a desempenhar papéis sobre os quais não tem poder de decisão. Em consonância com Candau, Veiga (2011, p. 47) sustenta que:

[A] didática modernizadora explicita nos referenciais e nas diretrizes curriculares para a formação do professor (em nível médio e superior) está fundamentado em uma lógica de duas vertentes: uma, ligada à concepção da pedagogia por competências, e outra, ligada à avaliação de resultados. Um grande número de correntes e enfoques teóricos, oriundos das ciências sociais e humanas, pesa sobre o conhecimento da área. Dessa forma, é possível destacar a presença dos seguintes enfoques teórico-metodológicos: o neobehaviorismo, o cognitivismo computacional, baseado na teoria do processamento da informação, o construtivismo e o socioconstrutivismo, o simbolismo-interacionista e, ainda, os estudos sobre o ensino eficaz e estratégico, sobre as competências dos professores, entre outros.

Candau, a partir desse excerto, demonstra que as questões fundamentais apresentadas nesse momento histórico concebem a escola e a formação do professor sob a ótica da noção de competências e flexibilidade, com o intuito de preparar o trabalhador para se adaptar a qualquer tipo de trabalho e reagir às situações de desemprego e desamparo social que, caso ocorram, tornam-se culpa exclusivamente do indivíduo que não desenvolveu as competências necessárias para o enfrentamento das situações adversas. Os conhecimentos didáticos para a formação do professor se revestem de uma concepção pragmática e restringem a Didática a um conjunto de informações técnicas, cujo significado se apresenta de forma reduzida.

A Didática modernizadora analisa os processos de ensino baseados na aprendizagem por competências com ênfase nos métodos, nos instrumentos e nas ferramentas de medidas da aprendizagem, além disso, se ocupa em formar o prático, o tecnólogo, de forma a separar o saber do fazer e, conseqüentemente, fica restrita ao miniuniverso escolar em detrimento da relação social mais ampla (Veiga 2011, p. 48).

Adicionado a isso, observa-se que a formação de professores está atrelada às determinações de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, Unesco, Unicef, Cepal, dentre outros, cuja lógica é formar os trabalhadores dentro do perfil das competências e com flexibilidade para atender aos interesses dos grandes empresários. Sobre o aspecto mencionado, Farias Júnior lembra-nos de que:

Em geral as competências associam-se frequentemente à ideia de desenvolvimento de habilidades. Esses termos, no contexto das reformas educacionais da década de 90, assumiram um papel central nos discursos das propostas curriculares. Diante disso, quando se pensa no âmbito do currículo básico, identifica-se [...] que o foco deixou de ser os conteúdos disciplinares para valorizar e reforçar, em contrapartida, a resolução de problemas, o raciocínio lógico, a compreensão leitora, o domínio de procedimentos metodológicos (habilidades procedimentais), a valorização do comportamento colaborativo (habilidades atitudinais), entre outros. As atividades aplicadas pelos docentes representam a chave para o desenvolvimento da autonomia do aluno para continuar a adquirir novos conhecimentos, ainda que a escolarização básica tenha sido concluída [...] A necessidade de “aprender a aprender”, uma das máximas do discurso educacional contemporâneo, em um mundo marcado por constantes inovações científicas e tecnológicas, pode ter contribuído para que a escola se conscientizasse de que, por mais conteúdos novos e atualizados que

pudesse oferecer, jamais conseguiria uma sincronia entre a formação dos discentes e as necessidades do mercado de trabalho. Tudo leva a crer que, em razão disso, a principal atribuição da escola passou a ser o desenvolvimento de competências básicas para que os estudantes adquiram novos conhecimentos de maneira autônoma, o que sinaliza a capacidade de atualizar, reciclar ou renovar os conhecimentos já adquiridos, habilidade indispensável à atuação dos estudantes no mercado de trabalho em todos os setores (FARIAS JÚNIOR, 2019, p. 466).

Diante do exposto, convém salientar que se entende por competência o modo de ser, raciocinar e interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão a partir de desafios cotidianos em diferentes contextos. Para Perrenoud (2005, p. 7), competência “é uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Já as habilidades derivam das competências, pois exprimem um “saber-fazer”.

Em “O enigma da competência em educação”(2004), Joaquim Dolz e Edmée Ollagnier reconhecem que o currículo referido à competência tem a pretensão de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades dos alunos, isto é, uma abordagem curricular por competências requer trabalho coletivo, colaborativo e uso de procedimentos na elaboração de tarefas, atitudes de cooperação e respeito. Todavia, Dolz e Ollagnier (2004) defendem que essa proposta pedagógica não se aplica adequadamente às escolas públicas brasileiras, porque elas acabam por privilegiar o desempenho individual dos alunos por meio de avaliações, em grande parte dos casos, objetivas.

Ao analisar os desafios enfrentados pela educação escolar e pelos professores nesse final de século, Libâneo (2002, p. 10) afirma que:

[...] novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e as multimídias.

Nesse cenário, a aula se constitui como espaço privilegiado de estabelecimento da interatividade do processo ensino-aprendizagem. Masseto (2015) em “Competência Pedagógica do Professor Universitário” esclarece tópicos importantes, tais como a aula como ambiente de aprendizagem e de trabalho profissional do docente, suas concepções de ensino assim como seus desafios e perspectivas de mudança.

Nessa perspectiva, ao discutir sobre que aspectos da aula deverão ser revistas pelos professores a fim de que ela se transforme, realmente, em espaços de aprendizagem

significativa, o pesquisador enfatiza que os professores deverão rever a forma tradicional como a aula se organiza, de modo que a aula deixe de ser constituída como ambiente em que os alunos recebem passivamente os ensinamentos do professor e passe a se configurar como um grupo de pessoas que busca objetivos comuns de aprendizagem.

Para esgotar essa prática, é necessário o estabelecimento de uma espécie de “comunidade aprendente”, onde a corresponsabilidade e a parceria figurem como palavras-chaves, onde professores e alunos possam trazer suas vivências, experiências, conhecimentos, interesses e problemas para serem discutidos, analisados e interpretados, e onde os resultados, após serem sistematizados e organizados, sirvam de encaminhamentos para ações de profissionais competentes e cidadãos críticos e participativos.

Para Masseto (2015), a construção do conhecimento é realizada em conjunto e de forma significativa, permeada por habilidades humanas e profissionais e por valores éticos, políticos, sociais e transcendentais, visto que o processo educativo não prescinde do relacionamento entre alunos e professores. Dessa maneira, a aula representa um encontro entre eles, já que é essa interação que viabiliza a aprendizagem.

Sustenta-se, sob essa perspectiva, que a aula deve ser compreendida como uma “convivência humana”, tangenciada por relações pedagógicas integradas à realidade social de seus atores, na medida em que favorece e estimula a discussão, o estudo, a pesquisa e o enfrentamento de tudo que constitui o ser, com destaque ao significado de sua existência sempre transitória, flexível e aberta ao “novo” e ao “outro” em uma sociedade que também se caracteriza por transformações constantes e pelo caráter efêmero das “certezas” (MASSETO, 2015).

A aprendizagem deve ser significativa, baseada na realidade e enriquecida pela produção de novas formas de intervenção, o que, por sua vez, consiste no resultado da ação do professor enquanto mediador, bem como das relações estabelecidas entre todos de forma participativa. Desse modo, cria-se um clima de segurança e abertura para críticas e pensamentos contrários, pois ambos se comprometem a oferecer informações que busquem alcançar os objetivos e novas oportunidades para que o aprendizado ocorra. (MASSETO, 2015, p. 88).

É possível observar que, da mesma forma como ocorreu em períodos anteriores, a década de 90 produziu outras concepções sobre a Didática, pensada agora em um mundo mais conectado pelo advento da internet e do aprimoramento das redes sociais em ambiente virtual, no qual, com mais frequência, os sujeitos são afetados por diferentes discursos e práticas socioculturais, o que torna nossos campos de experiência marcadamente multiculturais.

Partimos do pressuposto de que essas circunstâncias colaboraram para a ressignificação da Didática Crítica, visando a sua adequação às novas formas de organização

do trabalho nas instituições, bem como das novas exigências no campo da formação inicial e continuada dos professores. Ao posicionar-se a esse respeito, Malusá (2005, p. 152) afirma:

[M]ais especificamente no que se refere à organização do trabalho pedagógico pelo professor, enfatiza-se aqui o compromisso da Didática com o planejamento nos processos de ensino-aprendizagem. Mesmo frente às situações complexas para resolverem, os educadores ainda possuem uma arma que não lhes foi tirada: a aula. É aí o espaço de sedução e de indignação, de consciência crítica e prática transformadora, onde o professor pode produzir conhecimentos novos, pesquisas revolucionárias, ressuscitar o sentimento de indignação que motiva a ação transformadora na educação e conseqüentemente, da vida mostrando a necessária união entre teoria e prática.

Há uma tendência em considerar o ensino como uma prática social complexa, cujos saberes dos professores são de extrema relevância para a (re)construção dos saberes didáticos. Pimenta (2010, p. 23) corrobora com esse pensamento ao concluir:

[E]ntendemos que nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente.

Ante o exposto, apesar dos saberes dos professores conterem diversos elementos extremamente necessários à reconstrução dos saberes didáticos, conforme descritos acima, vislumbra-se os múltiplos desafios a serem enfrentados para a sua execução, tendo em vista que o sistema educacional brasileiro, historicamente, reproduz as relações de poder, o que contribui para a utilização da escola como mecanismo de submissão ao aparato legal, à burocracia e à administração externa, incorrendo assim na necessidade de uma reflexão mais ampla que deve ser realizada no âmbito da Pedagogia, bem como de uma reorientação no campo da pesquisa, que deverá tomar o ensino escolar como prática social e como objeto de estudo da Didática, permeado pela integração orgânica entre teorias e práticas do ensino.

Nessa perspectiva, analisando pesquisas acerca da Didática na Itália dos anos 90, Laneve (1993) constrói um paradigma que denominou de descolonização epistemológica da Didática, no qual a disciplina é negada como suporte meramente instrumental de uma ciência do conhecimento, passando a ser concebida como aquisição original do conhecimento sobre o ensino. Desse modo, de acordo com Laneve (1993, *apud* PIMENTA, 2010, p. 25), “o ensino, e não a aprendizagem, é o conceito forte, o foco teórico da Didática, sobre o qual deve estar colocada a atenção do pesquisador”.

Confere-se centralidade ao ensino como objeto da Didática. Sob essa ótica, concebe-se o ensino enquanto prática, a partir da qual se constrói a teoria, desde que ultrapassem as formulações localizadas. Dito de outro modo, os professores, agindo racionalmente e

resolvendo os muitos problemas que derivam do ensino, adquirem consciência dos limites e possibilidades de sua prática profissional, na medida em que refletem sobre e a partir dela, condição indispensável para que se construam novos saberes e para modificarem suas próprias práticas; ou seja, para teorizarem.

Percebe-se que não é suficiente que o professor apenas planeje racionalmente suas ações pedagógicas, concretizadas na proposição de situações e aprendizagem, mas, principalmente, reflita sobre as limitações de sua própria prática de ensino a fim de desenvolver uma consciência crítica que considere as necessidades educacionais emergentes no momento da interação com os alunos. Nesse sentido, o autor acima mencionado, coaduna com o pensamento de Contreras Domingo (1990, p.18), pois este afirma que:

A tarefa da didática é, em primeiro lugar, tomar o ensino como prática social e compreender o seu funcionamento enquanto tal, sua função social, suas implicações estruturais. Em segundo lugar, realizar uma ação autorreflexiva de olhar a si mesma como componente do fenômeno que estuda, por que a didática é parte da trama do ensinar, e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar.

Pimenta (2008, p. 56), ao tecer considerações acerca do lugar que a Didática passou a ocupar, a partir da relevância que foi dada à formação de professores no sistema educativo francês, ressalta que:

Novos conceitos didáticos emergiram da prática tais como: contrato didático, objetivo, obstáculo, situação-problema, trama conceitual, transposição didática dentre outros, partindo das problemáticas suscitadas a partir desses novos conceitos, realiza-se uma reflexão profunda e crítica da didática buscando ressignificá-la frente aos desafios da contemporaneidade.

Nessa espreita, é esse conjunto de reflexões sobre a construção de conhecimentos por todos os agentes envolvidos no processo de ensino (professores e alunos), sobre os desdobramentos dos estudos no âmbito da Psicologia aplicada à Educação bem como sobre o ensino escolar e as renovações pedagógicas, que fez emergir a Didática contemporânea, sobre a qual Pimenta acrescenta:

[À]s colaborações descritas poderão ser acrescidas as discussões sobre o papel do conhecimento e da informação e suas consequências para o trabalho na escola com o conhecimento; as inovações curriculares; o lugar institucional da formação do professor; a formação inicial articulada à realidade escolar e a formação contínua; a pesquisa-ação e intervenção e a multiculturalidade, fatores esses que tem provocado uma explosão didática com potencial para revivificar os seus eixos reflexivos (2008, p.57).

Os eixos reflexivos concebem uma Didática mais flexível e plural que as vertentes anteriores, no tocante à relação entre teoria e prática na abordagem das questões do ensinar e/ou aprender. Nesse sentido, a referência à Didática remete a um programa que busca a

eficácia prática e a legitimação teórica. Esse programa didático pode transformar as práticas e as representações dos professores, ao conferir novos contornos à cultura profissional, além de revelar novas possibilidades à Didática. Propõe-se, com isso, a atribuição de novos valores e sentidos ao trabalho docente, diferentes do modelo tecnicista.

Demasiados representativos, enquanto espaços tanto de socialização, quanto de diálogos, compartilhamento de experiências e pesquisas, o que implica o confronto de posições, a crítica dos caminhos percorridos e o apontamento de novos horizontes, ressaltamos a importância da realização dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e das contribuições dos grupos de trabalho da ANPED, sobretudo no grupo da Didática, que, historicamente, tem buscado o desenvolvimento da área.

Ao ensejar a discussão sobre o confronto de ideias e novos caminhos para a Didática na contemporaneidade, Candau (2002, p. 152) retoma a necessidade de articular a educação à dinâmica de transformações sócio-político-culturais ocorridas a partir da década de 80, como descrito anteriormente, e afirma ter sido este o principal objetivo do primeiro ENDIPE. Moreira (1990) chama a atenção para o fato de essa década presenciar a preocupação, por parte de pesquisadores do campo da educação, em se distanciar das influências estrangeiras, aproximando-se, em contrapartida, da realidade brasileira.

Frente ao panorama de transformações ocorridas na década seguinte, contraditoriamente a uma forte valorização da educação, urge a necessidade da crítica ao pós-modernismo, principalmente, de abordar os aspectos da exclusão social provenientes do processo de globalização e da acelerada informatização das relações sociais e da produção do conhecimento.

Entretanto, admite-se a relevância da crítica pós-moderna enquanto instrumento para o repensar da Pedagogia e da Didática no contexto atual. Candau (2000) elucida esse pensamento ao afirmar:

[P]ortanto, se trata de trabalhar as possíveis articulações e de sem negar o horizonte emancipador da perspectiva crítica incorporar novas questões que emergem das perspectivas pós-modernas, como as relativas à subjetividade, à diferença, a construção de identidades, à diversidade cultural, à relação saber-poder, às questões étnicas, de gênero e sexualidade etc. A categoria cultura é sem dúvida, central nessa perspectiva.

Os diversos aspectos ressaltados constituem os desafios a serem enfrentados hoje pelo ENDIPE, os quais apontam para uma interação em perspectiva multi e interdisciplinar para se aprofundar nas questões da prática pedagógica e da formação de professores.

Com a finalidade de divulgar os mais recentes horizontes investigativos da Didática, no contexto dos estudos realizados no Grupo de Trabalho (GT) em Didática da Anped, no ano 2000, Libâneo (*apud* PIMENTA, 2010, p. 33) defende que uma educação de qualidade para os alunos depende de uma formação teórica e prática de qualidade dos professores, que implique numa relação bilateral entre o estudar e o fazer, e cujo resultado seja o fazer com consciência.

Ao passo que a insuficiência de formação teórica dificultará a análise reflexiva da prática, a desvinculação do currículo das efetivas demandas da prática, por sua vez, não permitirá que os professores desenvolvam competências para lidar com situações novas. As propostas de formação de professor têm em comum a ideia de que a transformação da prática docente requer a ampliação da consciência sobre a própria prática.

Nesse mesmo viés, Libâneo amplia o seu pensamento ao assegurar que:

A Didática deve ser assumida como disciplina prática, desenvolvendo programas de pesquisa a partir das necessidades e demandas da prática [...] ligar os conteúdos de formação com as experiências vividas na prática das escolas, considerar os pedidos de socorro que os professores fazem. Os problemas da prática dos educadores deverão ser considerados como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão com o auxílio de fundamentação teórica que amplie a consciência do educador em relação aos problemas e que aponte caminhos para uma atuação coerente, articulada e eficaz, frente aos problemas diários de sala de aula.

Candau (2000), em consonância com Libâneo (2010), ressalta a importância de se trabalhar com a diversidade e articulação de saberes na formação de professores e, tendo presente a especificidade da Didática, trabalhar a articulação com diferentes áreas do conhecimento científico. Logo, é importante considerar a intersecção de saberes que se dá no cotidiano escolar: o saber docente, os saberes sociais de referência e os saberes já construídos pelos alunos. Como entender e trabalhar esta rede de saberes do ponto de vista pedagógico é outro ponto importante da nossa agenda (CANDAU, 2000, p. 159).

Do exposto, constata-se que, das intenções propostas por Comenius ainda no século XVII, através da sua *Didática Magna* até os dias atuais, um extenso caminho foi percorrido, imprimindo marcas à Didática que tiveram seus méritos no sentido de buscar o seu aperfeiçoamento, dadas as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que caracterizaram os diversos períodos históricos da educação no Brasil.

Ao acompanhar a dinâmica em torno da necessidade de uma teoria crítica da educação, a dimensão instrumental da Didática é denunciada, o que requereu a sua reconstrução sob o ponto de vista de uma concepção crítica de educação, que serviu como pano de fundo para discussões balizadas pelo confronto de ideias e novos caminhos para a

Didática na contemporaneidade, o que resultou na imprescindibilidade de articulação da educação à dinâmica das transformações ocorridas nessa década.

Adentramos o século XXI com diversos desafios apresentados à educação brasileira que, nesse contexto, passa a ser fortemente valorizada e, ao mesmo tempo, criticada diante dos graves quadros de exclusão social decorrente do processo de globalização, da acelerada informatização das relações sociais e das novas formas de produção e disseminação do conhecimento, circunstâncias que nos conduzem à crítica ao pós-modernismo bem como à constituição da Didática como disciplina e sua relevância nos cursos de formação de professores, sobretudo à sua natureza teórico-prática, voltada à compreensão do processo de ensino-aprendizagem e de seus diversos condicionantes, que deverão ser articulados às políticas públicas endereçadas a esse fim.

Caso contrário, continuaremos a vivenciar, no contexto educacional brasileiro, discursos vagos, abstratos e deslocados das práticas de ensino que se efetivam nas diferentes salas de aula bem como das indagações ou inquietações de milhares de professores. Com a ampliação do acesso à educação, em diferentes modalidades de ensino, impõe-se à Didática o desafio de oferecer um ensino de qualidade a categorias sociais cada vez mais heterogêneas e multifacetadas - crianças, jovens, idosos, imigrantes (de diferentes grupos étnicos), indígenas, quilombolas, lavradores, assentados, (ex)presidiários, etc. (estes últimos muitas vezes matriculados na mesma turma, característica muito frequente nas turmas da EJA) - especialmente provenientes das camadas menos favorecidas da população, que urge em desenvolver um pensamento crítico que os capacitem a transformar a sua realidade.

2.6 Algumas considerações

Nesta seção, analisamos os desdobramentos históricos da Didática e suas implicações ao ensino. A nosso ver, essa compreensão histórico-social é fundamental para explorar os objetivos centrais e específicos desta investigação, tal como propostos na Introdução, por isso julgamos oportuno sintetizar os principais aspectos que tangenciaram o percurso histórico da Didática, sobretudo no Brasil.

A abordagem tradicional, desde a sua origem, é alicerçada na transmissão/assimilação dos conhecimentos acumulados pela humanidade e privilegia o professor em torno do qual o processo de ensino está centrado. Nessa perspectiva, a Didática se restringe à veiculação de normas e regras prescritivas para as atividades docentes.

A Didática inicia um movimento de transformação epistemológica, a partir do processo de modernização do país (1920-1930), que provocará uma ruptura do paradigma de ensino então vigente, inclusive passando a ser componente curricular nos cursos de formação de professores em nível superior. A Escola Nova tece severas críticas à tendência tradicional na medida em que aponta para uma educação onde a valorização do universo psicológico do aprendiz torna-se central na organização do ensino.

A abordagem comportamentalista de educação adota um modelo de gestão organizacional de ensino voltado para o atendimento dos interesses político-culturais do governo, bem como para atender aos grandes empresários. Isso explica o fato de que ensinar na educação básica e superior, nesse contexto, significa submeter-se a um arranjo curricular afinado à ideologia política das categorias sociais que ocupam os espaços de poder. A responsabilidade do professor consiste em assegurar a aquisição do comportamento desejado pelos diversos centros decisórios; sendo assim os docentes se mantêm alheios às instituições de ensino, responsáveis por desenvolver o processo educativo.

A Didática acompanha o movimento tecnicista de formação de mão-de-obra na sociedade que requer trabalhadores qualificados para atuação em diferentes áreas comerciais e industriais, porém essa abordagem passa a ser questionada ainda no final dessa década (1930-1940), o que apontava para mudanças que serão pautadas em uma pedagogia crítica de educação, tendência que se fortalecerá a partir de então.

O enfoque humanista representou uma ruptura na organização epistemológica da educação, uma vez que deslocou o centro do processo de ensino-aprendizagem do professor para o aluno, que aqui deve ser valorizado em sua individualidade. A escola tem como função oferecer todas as condições necessárias para facilitar a capacidade de aprender a aprender que resulta, ao que se espera, no desenvolvimento integral da criança.

Entretanto, essa abordagem é criticada por secundarizar a transmissão dos conhecimentos e por enfatizar, sobretudo, o método. A Didática, ao acompanhar essa dinâmica teórico-metodológica, privilegia a dimensão técnica do processo ensino-aprendizagem e ignora o contexto social, político e econômico onde ele se efetiva.

Embora considere a importância dessa abordagem no contexto educacional brasileiro, a Didática vai sofrer um forte impacto, visto que avança para uma concepção de tecnologia educacional como processo que formará a base da organização do ensino na década seguinte (1940-1950).

Percebe-se que uma das grandes contribuições do interacionismo de Piaget (1896-1980) reside na pretensão de superar as concepções inatistas e comportamentalistas de

educação e suas respectivas formas de analisar a construção do conhecimento humano, tal como mencionamos acima. Essa abordagem recebeu inúmeras críticas, sobretudo as que se referem a sua ênfase aos aspectos cognitivos em detrimento dos aspectos sociais, afetivos e linguísticos. Isso refletiria diretamente na interpretação do conhecimento dos estágios de desenvolvimento da criança, tomado por muitos como único critério para a ação educativa, minimizando, dessa forma, os aspectos sociais e políticos intrínsecos ao ato de ensinar.

Contudo, a sua concepção de que o aluno é um sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem permitiu a percepção de que o professor deve agir como um facilitador da aprendizagem e, por isso, incorre no respeito ao aluno e ao atendimento às suas necessidades educacionais específicas. Em outras palavras, a Didática passa a conceber o aprendiz como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, perspectiva que se fortalece com Vygotsky (1896-1934) para quem o campo de experiências sociais do educando é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma abordagem analítica que amplia a noção do sujeito aprendente no âmbito das pesquisas em Educação.

A despeito dos esforços de inúmeros pedagogos em (re)pensar o ensino, a Didática segue, em linhas gerais, com a busca de um professor tecnicamente competente e comprometido com os “pacotes educacionais”, em geral, afinados com os programas político-econômicos do Brasil, o que se torna evidente no I Encontro Nacional de Professores de Didática (1972).

O processo de redemocratização brasileira, ou seja, o processo de abertura política, que findou o regime militar instalado em 1964, foi marcado pelo I Seminário “A Didática em Questão” (1982) que fomentou, por sua vez, significativas clivagens no campo da Didática. As novas palavras de ordem passam a ser: 1. unidade teoria-prática, partindo-se sempre da prática profissional; 2. compromisso político com as categorias menos favorecidas economicamente e alijadas das instâncias de poder. Tais propostas requerem professores mais comprometidos com a transformação social e com as demandas das camadas populares, cada vez mais frequentes nas instituições escolares da educação básica e do ensino superior.

Em linhas gerais, a partir da década de 1980, parte-se da Didática instrumental para a Didática fundamental, em que se busca compreender a íntima relação entre a prática escolar e a estrutura social que a envolve, por isso se percebe um fomento aos estudos do cotidiano escolar como fonte para a Didática. Trata-se de uma importante dissociação entre o discurso sobre o que deveria ser a Didática e a Didática ‘vivenciada’, articulada com a realidade das escolas da educação básica e do ensino superior e com os interesses e necessidades práticas da maioria da população, o que permite até mesmo reconstruir as teorias já enunciadas a partir da

prática, por isso as próximas gerações de pesquisadores intensificarão o movimento de revisão crítica e reconstrução da Didática no Brasil, entre as quais nos situamos.

3 DA DIDÁTICA VIVA À PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: VISLUMBRANDO DIMENSÕES NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO E PRÁTICA DO DOCENTE

Na seção anterior, foram apresentadas e discutidas, histórica e socialmente, as principais concepções da Didática na prática e formação do professor. Disso decorreu a necessidade, frente às leituras realizadas, de compreender como a Didática está presente, necessariamente, na chamada hoje Pedagogia Universitária (PU). Nessa imbricação, foi possível destacar o emergente e necessário estudo, detalhado das reflexões sobre algumas dimensões didáticas tão necessárias à prática desses docentes, sendo elas: ética, humana, sociopolítico, cultural, técnica e multidimensional.

3.1 Qualidade e aporias da pedagogia universitária junto à didática

Há várias veredas a percorrer quando se ingressa no âmbito da pesquisa da Pedagogia Universitária. O intuito é delinear quais as linhas investigadas no país que perpassam pelo tema. Uma revisita ao conceito, contribui para se reconhecer os caminhos já trilhados e, possivelmente, contextualizar o ponto no qual esta investigação se insere. Desse modo, o Glossário de Pedagogia Universitária apresenta uma definição que traz algumas linhas de partida. O verbete atribui ser a Pedagogia Universitária:

(...) um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (...). Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico. (CUNHA, 2003, p. 321).

Trata-se de uma definição atrelada à pesquisa numa perspectiva multidimensional. Para Leite (2006), ao refletir sobre as pesquisas que têm sido desenvolvidas efetivamente, há duas correntes apenas:

No contexto latino-americano, a Pedagogia Universitária, nucleada no campo educativo, opera no espaço transdisciplinar da academia. Tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a

formação docente para o exercício pedagógico profissional. No contexto brasileiro, a Pedagogia Universitária vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidas pelos processos avaliativos (LEITE, 2006, p.58).

Têm-se dois pontos colocados pela autora. O primeiro, na contextualização latino-americana, onde os focos dos estudos estão centrados na relação professor-aluno (dimensão humana) e na formação do professor (multidimensional). Por outro lado, o segundo ponto, já em relação ao âmbito brasileiro, dá atenção à diversidade de cursos, a falta dos programas de formação continuada para a docência e a relação currículo-processos avaliativos, realizados no contexto institucional (sociopolítico e cultural). Leite (2006) pontua a maior atenção dada em cada uma das realidades de pesquisa, destacando como temas da pedagogia universitária: a formação pedagógica e teórico-científica do docente do ensino superior; os saberes docentes; o processo de ensino e aprendizagem; a relação do docente com a instituição, com o currículo de seu curso e sua disciplina.

Inovação e criatividade destacam-se, igualmente, como aspectos relevantes abordados nas pesquisas em pedagogia universitária no país. Lucarelli e Cunha (2009), ao abordarem a inovação no ensino superior e traçarem um comparativo entre Brasil e Argentina, elencam três linhas principais de pesquisa na esfera da pedagogia universitária, a saber: “a continuidade dos estudos sobre inovação; os processos de avaliação institucional como políticas públicas (...) e o constante desafio da formação dos professores” (LUCARELLI; CUNHA, 2009, p. 86).

Ao tratar dos estudos sobre inovação, as autoras os definem como pesquisas que focam nas experiências desenroladas em aulas, propondo a construção de conhecimentos sobre as mesmas. São pesquisas que analisam uma determinada experiência inovadora para posterior teorização, com o intuito de explicá-la e publicá-la. As inovações são aquelas que:

[...] se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, cultura e natureza, afetividade e cognição, sujeito e objeto e outros tantos binômios, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante a novas práticas (LUCARELLI; CUNHA, 2009, p. 87).

Lucarelli e Cunha (2009) condensam acima, os elementos que possam guiar a percepção acerca de inovação. Ao esmiuçar ainda mais o que seja inovar, as autoras relacionam o conceito a um processo de ruptura, tanto de saberes e práticas (dimensões ética, humana e técnica), quanto de resistência e ruptura ao paradigma político existente (dimensões

sociopolítico, cultural e multidimensional). Nesse seguimento, “implica a interrupção de uma determinada forma de comportamento que se repete no tempo” (LUCARELLI, 2012, p. 80).

Diante disso, qual a razão do professor mudar a sua prática para uma postura inovadora? O que o desperta? É a realidade da sala de aula e o comportamento daquela turma que recebe naquele ano? É a conjuntura política e opressora? Ambos os fatores?

As autoras lembram que “os movimentos dos professores em direção às possibilidades inovadoras, na grande maioria dos casos estudados, têm origem em situações-problemas” (LUCARELLI; CUNHA, 2009, p. 87); essas, vivenciadas em salas de aulas e no cotidiano com os alunos. Outro ponto, é que a inovação possa também servir como avaliação institucional, já que “pode ser um agente analítico de compreensão das políticas educativas atuais” (LUCARELLI; CUNHA, 2009, p. 88). Afirmam ainda que, inovar é se colocar contra um paradigma político vigente (dimensões sociopolítico e cultural).

Ao dissertar sobre as múltiplas dimensões da prática docente – representações sociais entre professores – objetivando analisar as representações sociais de professores das séries iniciais da educação básica no município de Riacho de Santo Antônio, no estado da Paraíba, as autoras Araújo e Melo (2011), fazem referências à inovação enquanto elemento expressado pelos professores ao ressaltar que para alguns, “inovar” denota ser para a prática docente, uma forma de “não parar no tempo”.

Para outros, aceitar o novo ainda é uma resistência entre os professores, ao justificar que, embora desejem que se acrescente o novo, não querem se adequar a ele, pois o novo “dá trabalho”, deste modo, muitos preferem não mudar. (ARAÚJO; MELO, 2011, p.112). Entretanto, Freire (2011) diverge dessa ideia, ao defender que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, desse modo afirma: “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico.”

Percebe-se que a inovação deve fazer parte da prática educativa de todo professor, se não o seu próprio interesse em buscá-la surgirá dos conflitos enfrentados na realidade escolar, das transformações ocorridas dentro da sociedade, bem como da percepção do próprio professor, ao fato de que cada indivíduo é uno, e como tal, suas aprendizagens dão-se de formas diferenciadas, incorrendo, portanto, na busca por melhores formas de desenvolver o ato educativo que se transforma no tempo e espaço nos quais ocorrem. Ao contrário, se o professor não se dispuser a enfrentar o novo ou o desconhecido, poderá está fadado ao insucesso, tendo em vista que a inovação é instrumento crucial para busca de formas

alternativas de se realizar, de maneiras diferentes, atividades consideradas corriqueiras na prática pedagógica.

Constatamos, na discussão acerca da evolução das concepções de Didática, realizada anteriormente, que em cada período histórico da realidade educacional brasileira, uma determinada tendência busca firmar-se enquanto proposta educativa a ser legitimada, desse modo, inflando-se com ares de inovação. Percebemos também, que essa assertiva não contempla a supremacia absoluta desses paradigmas, tendo em vista que ambas convivem simultaneamente nos espaços escolares, detalhe observado ainda na atualidade, cabendo aos professores abstrair o que cada abordagem apresenta de positivo, com o intuito de tornar o ensino mais eficiente, no sentido mais amplo que esse termo possa comportar.

No que tange a constante formação dos professores, o desafio está em diluir a dúvida a uma prática profissional que pode estar cristalizada. Isso pode ser um importante processo de ruptura de paradigma. Corroborando com o problema de pesquisa abordado por Castanho (2012) em *Pedagogia Universitária*, quando aponta que ao analisar diversos trabalhos sobre docência universitária, vê, em sua maioria, a não formação pedagógica para a docência.

As pesquisas em docência universitária têm tido uma atenção especial, pois, segundo a autora, as universidades brasileiras estão baseadas no ensino, que faz parte de sua tradição.

Outro tópico relevante sobre essa temática envolve um consenso que paira sobre o professor não pedagogo, o qual Castanho (2012, p. 66) resume na sentença: “precisa ir aprendendo a ser professor com suas trocas, suas parcerias, seu autodidatismo”.

A pedagogia universitária precisa ainda ser desdobrada em sua aplicabilidade às bases pedagógicas desenvolvidas nos diferentes cursos, assumir que ensinar a aprender uma profissão exige competências, habilidades e atitudes diferenciadas daquelas que o profissional desenvolveu em seu perfil profissiográfico inicial e que lhe credenciou a ensinar essa profissão (MACIEL, 2009, p. 65).

Com base nessa discussão, e por considerar que a Pedagogia Universitária está enraizada nas diferentes bases pedagógicas, tendo como essência a Didática dos cursos superiores, reiteramos a sua relevância no contexto educacional brasileiro na busca pela superação da abordagem da prática docente tradicional, que privilegia, eminentemente, o domínio do conteúdo em uma determinada área específica, aliado, sempre que possível, à experiência prática do professor e a utilização de recursos técnicos como meio de alcançar a aprendizagem. Nesse viés, ressaltamos o papel das Instituições de Ensino Superior em proporcionar aos profissionais, que atuam ou intencionem adentrar o espaço da docência superior, processos formativos que articulem consistentemente as dimensões ética, humana, sociopolítico, cultural e técnica, ou seja, assumir a multidimensionalidade do ato educativo.

3.2 Didática e pedagogia universitária enquanto caráter ubíquo

A Pedagogia Universitária está entranhada em toda e qualquer instituição de ensino superior (IES), bem como é parte de qualquer curso universitário. É o traço no qual a Educação, como ciência, a acolhe, arregimenta suas bases epistemológicas, apresenta e a delimita como um continente de estudos diferente das realidades da educação básica, por exemplo. Isso não dificulta delinear comparativos e receber aportes teóricos, pois não são fronteiras intransponíveis, apenas demarcações.

O pontilhado que estabelece o lugar da Pedagogia Universitária começa pelos termos utilizados para nomeá-la. Embora a palavra Pedagogia esteja arraigada à língua grega e, superficialmente, indique o ato do escravo conduzir o filho do amo à escola, Melo *et al.* (2000), ressalta, numa análise mais abrangente e aprofundada, o sentido de força vital:

O lexema “pedagogia” agasalha, no seu seio, uma semântica de explosiva força vital, de seiva genesiaca, de energia criadora. Do ponto de vista da sua gênese, Pedagogia é, pois, uma outra forma de dizer “Vida”. Rebento, cria, de um lado; força (ou mesmo violência), do outro; aí estão duas das grandes linhas de sentido que pulsam no casulo deste lexema. São, pois, estas ideias de violência, de incontida força interior, de actogenesiaco de criação que estão, afinal, subjacentes ao próprio conceito de “pedagogia”. (MELO *et al.*, 2000, p.128).

Por esse ângulo, a Pedagogia, no nível da ação é impetuosa. É a violência que acompanha qualquer ato criador. Na aula universitária, durante as atividades de ensino-aprendizagem, é parte da colisão entre universos culturais presentes na relação entre professor e aluno.

Quando o professor articula com veemência a exposição de sua matéria e ilustra uma realidade; quando desenvolve perguntas ou problemas pareados com o que é corriqueiro, não faz outra coisa senão exibir a força criativa da profissão docente. Isso nos leva a cogitar a complexidade das conexões de saberes, atitudes, valores, comportamentos, habilidades crenças e intenções que o docente precisa mobilizar para exibir essa força criativa em sua ação pedagógica, o que nos remete ao pensamento de Roldão (2007) ao afirmar uma necessária prática multidimensional do docente, onde:

[...] saber ensinar é ser especialista da complexa capacidade de transformar o saber curricular mediado por um saber científico, por um domínio técnico-didático rigoroso, por uma postura meta-analítica, de questionamento intelectual da ação, de interpretação permanente e realimentação contínua, para que o aluno aprenda de forma contextualizada e com significado (p. 94).

Mas o que de fato está querendo criar? A resposta mais aceitável seria a de oportunizar a aprendizagem ao aluno. Reside aí, porém, algo que percebeu *Ciro Marcondes* (2010), quando, ao tratar da nova teoria da comunicação aplicada à educação, cunhou a aprendizagem como o “momento de mudança da realidade da relação” (*MARCONDES FILHO*, 2010, p. 304).

Com o papel daquele que conhece e sabe, pertencente a uma instituição social de ensino, o professor, ao lecionar, tende a acolher o aluno ou privá-lo de qualquer comunicação efetiva. O último caso, o da negação, acontece comumente quando o docente se empodera por meio do conteúdo ou o desempenho de seu papel profissional, se tornando uma figura incontestável, no qual se deve reverenciar e imitar. Ao agir dessa maneira, o docente submerge no universo da técnica, incorporando, assim, na visão de *Rios* (2003, p.89) “a compreensão de que ele deve ter domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento e de recursos para socializar esse conhecimento”. Assim, “a questão do ‘fazer’ da prática pedagógica é dissociada das perguntas sobre o ‘por que fazer’ e o ‘para que fazer’ e analisada de forma, muitas vezes, abstrata e não contextualizada” (*CANDAU*, 2005, p. 15).

Por outro lado, quando se abre, o docente acolhe o impacto de sua força criativa. Trata-se de aceitar a curiosidade do aluno, a transgressão de pensar diferente, o fato de ser o outro. Ao adotar esse comportamento, o docente demonstra a relevância de se considerar as relações interpessoais, ou seja, a dimensão humana, no processo ensino-aprendizagem, o que se traduziria, na acepção de *Freire* (2011):

Como prática estritamente humana jamais se pode entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista (p. 145).

Percebe-se, claramente, que ao discutir a dimensão humana nos processos formativos, desembocamos inevitavelmente na relação professor-aluno, bem como em todas as suas implicações, e, embora constatemos que há uma prevalência da racionalidade nos processos educativos, incorrem numa diminuição dos aspectos afetivos e emocionais na prática educativa. No entender de *Luck* (1981, p. 87), a qualidade do relacionamento entre professor e aluno torna o aprendizado e a escola mais significativos para o educando, tendo em vista que o afeto e a estima pelo professor facilitam a aprendizagem. A presença da firmeza e da ternura nas sutilezas de educar colabora para um processo na construção de conhecimento, este voltado para a dimensão humana da práxis educativa.

Importa ressaltar que a dimensão humana deverá fazer parte não tão somente do contexto das relações estabelecidas na escola, mas principalmente na formação docente conforme defendido por Santos Neto, ao afirmar:

Quando digo aspectos humanos da formação (ou competência) docente quero me referir àqueles elementos que são próprios da natureza humana e que dizem respeito à interioridade, à subjetividade de cada ser humano. Assim, aspectos como identidade, projetos pessoais, representações, vida emocional, intersubjetividade, consciência corporal, autoconceito, espiritualidade, sensibilidade ao ouvir o outro, capacidade de disciplina pessoal, generosidade, constância, compromisso pessoal com utopias, entre tantos outros, constitui-se no que estou chamando de aspectos humanos. [...] os aspectos humanos na formação docente articulam-se com a racionalidade técnica, política e profissional (SANTOS NETO, 2002, p. 45).

Klingberg (1972) ao considerar que, “para poder fazer com que o desenvolvimento da personalidade no ensino tenha êxito, há que se ter em conta as qualidades psíquicas e físicas dos alunos, suas características individuais”, encontra reforço nas palavras de Rogers (1972), para quem o desenvolvimento significativo do indivíduo não prescinde da capacidade do docente “de ter apreço pelo aprendiz, como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades”. (ROGERS, 1972, p. 115).

Essa perspectiva dialoga proficuamente com Bernard Charlot (2000), por exemplo, quando fala de um “movimento pelo qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado.” (CHARLOT, 2000). E, evidentemente, com Paulo Freire (2011) sobre o inacabamento do professor: “Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, a aceitação do diferente” (FREIRE, 2011).

Porquanto, ao procurar aprofundar estudos sobre a dimensão humana na formação do professor em cursos de licenciatura, as autoras Barbosa e Oliveira (2013) chamam a atenção para o reconhecimento dos fatores que permitem refletir a respeito da relação entre professor e aluno sob a ótica de emoções, relações pessoais, afetividade, compromisso profissional e ética. Competência e compromisso profissional são aspectos que influenciam as relações na escola e que não existem sem o exercício da dimensão humana. No entanto, essas mesmas autoras advogam que não há sobreposição de uma dimensão sobre a outra, nem uma determinação hierárquica, mas a necessidade de compreender e valorizar a articulação e a tessitura que precisa acontecer entre as dimensões de formação da pessoa, e também do professor na pessoa. Nesse horizonte, visto que a formação de professores consiste num processo de ensino e aprendizagem, insere-se a necessidade de pensar, também na dimensão técnica, enquanto aspecto importante, na capacitação profissional.

Tratar sobre a dimensão técnica na docência universitária, dentre outros aspectos, suscita uma série de questões que reportam tanto às críticas dos seus reflexos na prática docente, quanto à imprescindibilidade dos seus conhecimentos para a efetivação dos processos formativos, independentemente do nível de ensino ou área do conhecimento em que o profissional atue ou intencione atuar.

Nesse vislumbre, não se pode ignorar a urgência de uma perspectiva de formação integral do indivíduo, com vistas às rápidas transformações da sociedade contemporânea. Severino (2001), alerta para a premência de evitar a tendência de comprometer a integração da formação de professores nos cursos de graduação. Lerche (2015) compartilha essa ideia ao afirmar: “a formação acadêmica-científica pedagógica rigorosa coloca-se cada vez mais como uma necessidade, considerada a epistemologia da prática profissional, que alerta para a natureza dos conhecimentos em jogo numa profissionalização”.

A ideia dos autores expressa uma preocupação pela busca por uma sólida formação docente, baseada na articulação de diversos saberes. Desse modo, a dimensão técnica se coloca enquanto necessária, tendo em vista que os conhecimentos que a englobam também contribuem para a realização do ato educativo.

A valorização da dimensão técnica na formação docente resulta do processo histórico de institucionalização dos cursos superiores no Brasil, que baseado no modelo francês de universidade sempre priorizou as ciências exatas e tecnológicas, em detrimento das ciências humanas, bem como a departamentalização dos cursos profissionais das áreas específicas, logo, “exigia do candidato a professor do ensino superior apenas o bacharelado e o exercício competente da sua profissão” (MASSETO, 2000).

Esse modelo de formação docente foi se reproduzindo e legitimando-se ao longo do tempo, sendo que a própria resolução Nº 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, expressa claramente uma formação mais voltada à dimensão técnica.

Entretanto, esse paradigma formativo tem avançado e permanecido, embora permeado por diversas críticas. Nesse aspecto, recorre-se a Veiga (2015) que, por meio do texto intitulado “Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?”, reflete sobre as legislações pertinentes à política de formação de professores e em estudos sobre o tema, visando compreender as perspectivas de análise sob a ótica do tecnólogo do ensino e do agente social.

Ao tecer considerações acerca da perspectiva do professor como tecnólogo do ensino, a autora considera que ela tem caráter meramente técnico profissional, caracterizando-se

basicamente por ligar-se a um projeto de sociedade globalizada da política neoliberal e representar uma opção político-teórica, porquanto engloba um projeto político educacional mais amplo e vinculado a organismos internacionais, submetidos a modelos atemáticos e atrelando o processo educacional à relação custo-benefício, desse modo, vincula a educação à produtividade em uma visão economicista. De acordo com Veiga:

O tecnólogo do ensino define-se mediante a lógica do poder constituído, e procura adequar a formação de professores às demandas do mercado globalizado. Parece ser a figura dominante no âmbito das reformas da educação (VEIGA, 2015, p. 67).

Seguindo a linha de formação do professor tecnólogo, enfatiza-se o centro da formação, como são mobilizados os conhecimentos, no que resulta a formação e que caráter é atribuído ao trabalho do professor. Quanto a esses aspectos Veiga (2015, p. 68) afirma:

A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseado no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos, esquece a relação com a realidade social mais ampla, confere ao trabalho do professor um caráter mais ligado à atividade artesanal, restringe, assim as competências a um saber prático e a tentativa de uma racionalização pedagógica, oscilando entre o reducionismo e a generalidade.

Pérez Gómez encaminha-se nessa mesma perspectiva, quando afirma que o ensino é uma ciência aplicada e o professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertido em regras de atuação. (1992, p. 402). O pensamento do autor, nos leva à compreensão de que o professor que valoriza unicamente a dimensão técnica em sua prática profissional age de forma mecânica no momento em que se depara com os desafios apresentados no cotidiano escolar. Por acreditar que a técnica fala por “si”, incorre no erro de não realizar uma reflexão que abarque os problemas sob os diversos prismas. Dessa maneira, considera que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Ensinar significa ministrar grandes aulas expositivas ou palestras de determinado assunto dominado pelo conferencista e mostrar na prática como se faz” (MASSETO, 2000, p. 11).

Enfocando a necessidade de superação da formação meramente instrumental no ensino universitário, Almeida ressalta que:

[...] ao contrário da pesquisa, na qual se reconhece a importância e o valor da formação como caminho para alcançar o domínio de seus fundamentos teóricos, códigos e procedimentos, o ensino muitas vezes é compreendido apenas como uma dimensão técnica do saber do professor algo que se aprende com base na prática e pode ser alimentado apenas pelo conhecimento dos conteúdos da área específica, pelas experiências vividas como aluno. (2012, p.91).

Percebemos que as análises realizadas acerca da dimensão instrumental na formação e prática dos professores do ensino superior, reportam a concepções reducionistas de ensino, aprendizagem, formação, docência, pesquisa, teoria-prática, objetivos e fins educacionais, desse modo, distancia-se de um modelo formativo emancipador carecendo de ser complementado por outras dimensões. Isto é, como ressalta Almeida (2012):

Falamos de um processo formativo sustentado na articulação teoria-prática, no qual o professor cultive a capacidade de olhar para si, para o ensino e para a aprendizagem como uma ação dinâmica, viva, contextualizada e transformadora, ou seja, como uma prática social complexa (2012, p. 81).

É importante reportarmos ainda, a questão da contextualização histórica da educação, que abriga em seu seio a dimensão sociopolítica e cultural, que direciona, segundo Candau (2005, p.15) a compreensão na qual: “o processo ensino-aprendizagem acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que tem uma posição de classe definida na organização social em que vivem”. Logo, compreendemos que o professor, em sua ação docente, não está desvinculado da sua visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação, visões essas que direcionam sua prática: “ele é um cidadão, um político, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade e isso não se despreza da sua pele no momento em que ele entra em sala de aula” (MASSETO, 2000, p. 23).

A despeito da dimensão ética na formação do professor, Rios (2003, p. 61) ao refletir sobre a dimensão política na educação, mescla-a a questão ética, pelos “valores que fundamentam o seu trabalho, iluminando esse espaço de maneira a descobrir rumos na direção de uma vida feliz, de uma sociedade justa”.

Garcia (2003, p. 61) amplia essa compreensão, ao discutir o funcionamento da pedagogia e didática críticas e progressistas nas condutas de docentes críticos e intelectuais de esquerda no Brasil, nas décadas finais do século passado. Assim, a autora conceitua o regime do eu do docente crítico, destacando: como se constitui; quais requisitos devem atender; como consideram a docência; o que é necessário para a realização da sua tarefa e que funções assumem; como funcionam os saberes que professam; o que esperam da escola; como deve ser sua conduta.

Nesse caminho, Garcia (2003), destaca que o regime do eu do docente crítico é conceituado como um conjunto de coordenadas temporais e geográficas, a determinada forma de personalidade, ou subjetividade instituída pelas pedagogias críticas estudadas para os docentes, ou seja, são atitudes, princípios para a ação e modos de operar que constituem uma normatividade ou um conjunto regulador de ideais, que caracterizam a maneira de agir e se

conduzir do docente crítico. As pedagogias críticas propõem formas particulares de experiências aos docentes: experiência de si, experiências com os outros na relação pedagógica e experiências com as coisas do mundo.

Segundo Garcia (2003), nos discursos pedagógicos críticos, a docência é o exercício de uma função, com a tarefa da produção do sujeito de consciência e do bem agir instituindo, para os docentes, a moral de um asceta aliado a uma convicção política profunda. Os docentes são intelectuais universais e de esquerda, cuja personalidade moral exemplar baseia-se na autorreflexão, na autodeterminação e num certo fundamentalismo intelectual de esquerda.

Para o exercício dessa tarefa conscientizadora, Garcia (2003) defende que professores e intelectuais são interpelados como uma forma de personalidade que deve ter como característica a capacidade de interpretar e traduzir as necessidades e aspirações dos que são objetos dos projetos educativos, oferecendo-lhes as possibilidades programáticas e políticas que os possibilitam transformar a sua realidade. Além disso, no entender de Garcia (2003) essa tarefa engloba também

[...] ser um sujeito de princípios e condutas exemplares, a fim de educar pela retidão e pela coerência de sua conduta e crenças, ter atitudes constantes de autorreflexão e autoexame, vigiando e zelando pelos próprios pensamentos e por sua conduta para não se desviar dos princípios que devem pautar a relação pedagógica e seus objetivos emancipadores (GARCIA, 2009, p. 220).

Aponta, dessa maneira, que a tarefa pedagógica do intelectual educacional ou do professor crítico é orientar as consciências para a ação, contribuindo, pelo questionamento da conduta humana, para a capacidade de se reencontrar consigo, sua conformação histórica e sua capacidade de agir.

Nesse horizonte, o docente, como intelectual educacional crítico, deve ser o portador de valores universais como a razão, a verdade, a justiça, a liberdade e a emancipação. Sua posição tem a ver com certas relações de saber e poder. Assumem a função de guias, intérpretes e representantes dos interesses dos seres humanos. Diante dos alunos, carentes de saber, de iniciativa e de consciência política, os docentes têm o poder de representar o outro, de conhecê-lo, de adentrar em sua realidade, convertendo-os em entidades superiores que afastaram de si o erro, a mistificação e os efeitos danosos da dominação econômica e política.

Os saberes oferecidos pelos professores funcionam como sistemas de divisão que excluem os discursos falsos e ideológicos, sendo assim substituídos por discursos verdadeiros e precisos. Nesse sentido, o educador crítico e consciente luta por uma escola competente que possibilite aos trabalhadores e seus filhos as condições intelectuais e sociais para construção de um espírito de solidariedade e autodesenvolvimento. Para tal, devem ter uma conduta

exemplar, porque a imitação é o primeiro e mais poderoso veículo para a formação da consciência do educando.

Observamos que os sujeitos docentes críticos são sujeitos de suas próprias ações de consciência e de princípios, que governam e autorregulam a si mesmos como sujeitos de consciência e de princípios.

A linha pela qual caminham os autores até aqui estudados, é a de que o pedagógico seja executado de modo que o professor desenvolva o seu trabalho como ação que acontece no tempo da aula e que, pela própria regularidade em que acontece, requeira uma ação permeada pela criatividade, a fim de não se tornar enfadonha para os atores envolvidos. As pesquisas articuladas por Castanho (2012) têm corroborado essas perspectivas, principalmente, quando nota em professores criativos, a capacidade de fomentar a criatividade em seus alunos, numa dimensão também humana:

É interessante observar que as descrições de professores criativos geralmente vêm acompanhadas de características docentes ligadas ao domínio do afetivo: professores que “amavam” o que estavam fazendo, professores “apaixonados” pelo ofício de ensinar (CASTANHO, 2012, p. 69).

O resultado de seu esforço não é a aprendizagem. Esse é um fim que se percebe de forma incidental. O seu verdadeiro trabalho é o de contemplar a realidade, lado a lado com o aprendiz, confrontando o modo como o aluno interage com o mundo e os outros que o cerca, numa necessária dimensão sociopolítica e cultural.

Esta acolhida estimula a criatividade e criação por parte do aluno. Traz à tona a novidade e o novo pela singularidade de quem reflete e age imbuído em seu próprio tempo. O agir sobre o “aqui” e o “agora” exige, do professor e do aluno, um processo de construção permanente. Trata-se do inacabamento. Deve-se estar em atividade constante, porém, sobre o quê e o porquê?

Jaeger (1995) nos coloca diante dessa resposta ao estudar a formação educativa dos gregos, ao tomar o conceito de *paidéia* e ao relacioná-lo com a cultura. Diz o autor que os gregos designavam por *paidéia* “a todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição, tal como nós o designamos por *Bildung* ou, com a palavra latina, cultura” (JAEGER, 1995, p. 354).

Ao tratar do termo *Bildung*, Abbagnano (2007) o atrela à formação. No qual, o sentido é o mesmo para a Filosofia e a Pedagogia. É entendido como um processo de educação ou de civilização. Neste contexto, Araújo (2008), ao refletir sobre o significado da palavra em apreço, parte da ideia de que ela seja uma disposição do ser humano em adquirir algo.

Por outro lado, temos a palavra cultura. Ainda que seja um termo difícil de estabelecer o constructo, afinal o seu significado é multifacetado por pertencer a várias ciências e disciplinas, seria justo, para este trabalho, incluí-la no cenário educativo. A empreitada requer o apoio em um ponto fixo e atemporal, longe de cometer a generalização adotada por uma corrente da antropologia, designando-a como tudo que é produzido pela humanidade, por exemplo. Seria interessante incorrer para algumas perspectivas dentro da área da educação, buscando-se, uma essência.

O ponto de partida reside numa constatação de Assmann (1998) ao falar que aprender se trata de um processo criativo que se auto-organiza.

[...] se concordarmos que toda a realidade é construção perceptiva do real, então, talvez seja possível fazer as pazes com o único real plenamente afirmável: o de que somos corporeidades imersas em relações sociais de construção de significações/sentidos para o viável (e até para o inviável!!!) (ASSMANN, 1998, p. 138).

Partindo de uma linha construtivista, o processo criativo, para o autor, está na construção de estruturas mentais que são estimuladas pelos sentidos, porém, o pivô está nas relações sociais. Por outro lado, é a corporeidade que faz a mediação com o real. A mesma ideia é encontrada em Charlot (2000), quando fala que o ser humano nasce obrigado a aprender.

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade (CHARLOT, 2000, p. 53).

Em Charlot, a corporeidade é a condição/dimensão humana, uma vez que está calcada em um momento histórico particular, ao mesmo tempo em que se inscreve numa história maior, que é a de toda a espécie humana. O que há de novo aqui é a necessidade de se exercer uma atividade, ter um papel dentro de todo um contexto de relações.

O exercício de uma atividade já pressupõe um ato criador, ao promover uma modificação do mundo vivenciado. Por essas perspectivas a ideia de cultura está imbricada à condição de pertencer à espécie humana, que por sua ação é capaz de adquirir e produzir significados em suas interações com a natureza e os outros seres humanos, ou seja, uma ação multidimensional. Porém, essas transformações são realizadas de um lugar situado no tecido social e são orientadas por suas ocupações, numa perspectiva sociopolítica cultural.

Posto isso, o entendimento de “universitária” ganha o sentido dado por Melo *et al.* (2000), que o apresenta como totalidade dinâmica. Desse modo, para os autores, a Pedagogia

Universitária pode ser entendida como um “processo dinâmico de transmissão e de inovação, por um lado, e o conjunto dos saberes gerados e a gerar, por outro [...]” (MELO *et al.* 2000, p. 138).

Ao passo que a partir dessa perspectiva, é possível conceber o que seja, em essência, a Pedagogia Universitária, por outro lado, faz-se necessário estabelecer uma relação com a sua função dentro da esfera social. Um primeiro ponto sobre essa relação pode ser encontrado na pesquisa de Araújo (2008), onde, ao tratar da formação das universidades no período iluminista, conclui que o termo Pedagogia Universitária é fronteiro com diversas áreas das ciências humanas, ao menos no nível epistemológico.

Paradigmaticamente, a busca pela definição do significado de pedagogia universitária implica múltiplos saberes, desde o filosófico-educacional aos científico-educacionais, mas também aos saberes técnicos expressos pela constituição da própria pedagogia e da didática (ARAÚJO, 2008, p. 34).

A inserção da dimensão técnica, apontada pelo autor, torna a acepção de pedagogia universitária ainda mais abrangente. Porém, não termina por aí. Ao trazer Rossato (2009) para o constructo de pedagogia universitária, a partir de seu trabalho em defender a dimensão humana, através das ciências humanas e as humanidades dentro do conteúdo universitário, lembra-nos que é “no humano que se faz o médico, o engenheiro, o agrônomo, enfim, o profissional digno de tal nome” (ROSSATO, 2009, p. 32).

Essa construção está incutida numa preocupação mundial, principalmente quando assinala os quatro pilares para educação no século XXI, a partir do relatório da Unesco de Jacques Delors, dentro da perspectiva multidimensional, sendo elas: aprender a aprender, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser.

Outro ponto importante destacado por Araújo (2008, p. 28) é que a pedagogia universitária, também, “estrutura-se em torno de princípios, diretrizes e ações dedicadas à educação do jovem, o que implica, em sua imediatez, a construção da vida adulta”.

Com um olhar voltado para a história político-jurídica das IES públicas, Araújo (2008) considera a pedagogia universitária como uma aspiração. Evidentemente, o autor evoca o termo com ressalvas. Porém, a amplitude de sua reflexão está em observar o significado do termo sob a luz das universidades criadas no período iluminista, alegando que a pedagogia universitária é indissociável do ensino e pesquisa. Por esta razão, sua reflexão tanto é em atribuir o caráter de aspiração, quanto de se perguntar se a pedagogia universitária também não cabe para outras IES, como faculdades ou centros universitários, por exemplo.

Trilhar este caminho culmina na necessidade de se ter um arcabouço didático, que seja capaz de contemplar este momento da vida dos educandos, considerando as habilidades e competências que serão articuladas na apreensão da profissão, bem como, o seu arsenal numa dimensão ética. Nesse sentido,

[...] a pedagogia universitária se distingue da pedagogia em geral pelo seu interesse em compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional, mesmo se considerarmos que, na fase inicial da graduação, muitos estudantes estão ainda saindo da adolescência (SOARES, 2009, p. 100-101).

Soares (2009) expande a perspectiva de outrora, deslocando as ações da pedagogia universitária para serem desempenhadas junto às pessoas adultas e os seus processos de aprendizagem. Diante disso, não seria necessário a elaboração de uma teoria didático-psicológica que desse conta de explicitar a construção da aprendizagem para as pessoas adultas? Será que o adolescente-adulto que chega neste momento de sua vida, chegou completa e satisfatoriamente ao seu apogeu intelectual? A ponto de aprender e articular os conceitos e desenvolver-se criativamente na profissão escolhida? Talvez ainda não seja o momento de responder a estas questões, afinal:

[...] entendemos que a pedagogia universitária caracteriza-se por ser um campo disciplinar em construção, que vem sendo consolidado como parte de um conjunto de práticas com características próprias, por meio de processos de fazer e pensar a ação docente e sua repercussão nos processos formativos para a docência, assumindo-se como um campo gerador de diversidade (BOLZAN; ISAIA, 2010, p. 15).

Bolzan e Isaia (2010) anunciam a necessária ação multidimensional do professor. Essa preocupação é emergencial, uma vez que “o professor universitário é o único profissional de nível superior do qual não se exige formação para o exercício da profissão. Isso redundaria em muitas situações ruins de ensino e aprendizagem” (CASTANHO, 2012, p. 65).

Nesse mesmo caminho, destacamos o trabalho de Teresinha Azerêdo Rios (2003), parte constituinte da quarta edição do livro publicado em São Paulo, no ano de 2003, como resultado da sua tese de doutorado intitulada “Por uma docência da melhor qualidade”, que contou com a colaboração do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Tendências Investigativas Contemporâneas da Formação de professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, da qual a autora faz parte como coordenadora, com o intuito de ampliar e aprofundar a questão da competência na formação do educador e sua articulação com a proposta da qualidade total implantada nas escolas.

Rios (2003), objetiva refletir sobre a articulação dos conceitos de competência e de qualidade na formação profissional docente, verificando suas significações, permanência, contradições e transformações, intencionando responder quais as concepções de qualidade e competência e como se relacionam na formação e prática docente.

Partindo do princípio de que o ensino competente é um ensino de boa qualidade, Rios (2003) advoga que o conceito de qualidade é multidimensional e emerge de uma realidade específica e de um contexto concreto, ou seja, é social e historicamente constituído, logo a sua análise deve ser abrangente e criticamente construída.

Desse modo, em relação ao trabalho educativo, constata-se que a retórica da qualidade deve ser superada por estar eivada de ideologias que intencionam mascarar os discursos da classe dominante. Na mesma direção, deve seguir o discurso da competência que precisa ir contra o seu caráter ideológico e tentar trazer para os sujeitos sociais e suas relações no aspecto mais abrangente, visando dá-las um novo significado.

Importa ressaltar que, na concepção da autora, ambos os termos se modificam de acordo com os contextos nos quais são utilizados. No campo educativo, aponta-se a necessidade de uma educação de qualidade, inferindo assim a pertinência de buscar os seus significados, que serão descritos abaixo.

De acordo com o dicionário Aurélio, o vocábulo “qualidade” significa “propriedade, atributo ou condição das coisas, das pessoas que buscam distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza” (FERREIRA, 2010). Ao tratar do processo educativo, educação de qualidade é a que oferece uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social, ou seja, para uma educação ser considerada de qualidade é necessário que ela seja desenvolvida com competência.

Para compreender o significado de competência, a autora recorre a Perrenoud (1997), que a define como uma capacidade de agir eficazmente em determinadas situações, apoiado em conhecimentos, sem, no entanto, reduzir-se a eles, tendo em vista que diversos outros recursos cognitivos deverão complementá-los. A aprendizagem deve ser significativa, baseada na realidade e enriquecida pela produção de novas formas de intervenção, o que será resultado da ação do professor enquanto mediador, bem como das relações estabelecidas entre todos de forma participativa.

Quanto à competência profissional que o professor deve deter, a autora lista algumas atribuições que a caracteriza, quais sejam: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; trabalhar em

equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar as novas tecnologias; enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação contínua (RIOS, 2003).

O termo competência é descrito de diferentes formas, por diversos autores e todos deixam transparecer que ela é baseada em conhecimentos. A própria legislação educacional brasileira adota em variados documentos que a formação do aluno deve seguir a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica, bem como a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Rios (2003), elucida as competências intuitiva, intelectual, prática e emocional, demonstrando que aqui também a ideia de competência aparece associada a saberes, capacidades e habilidades. Sublinhamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio aliam a ideia de competência à ideia de qualidade total, desenhando assim um modelo de qualificação profissional voltado aos critérios de racionalidade econômica e mercadológica.

Entretanto, a ideia de competência não pode ser substituída pela de qualificação, sob pena de incorrer em dualismo. Na atualidade, é evidente que as competências levam em conta a demanda do mercado, resultante da proposta neoliberal que as relaciona à ideia de desenvolvimento de recursos humanos.

Percebemos que a substituição de um termo pelo outro não se dá pelo esgotamento de seu significado e sim pelo interesse de cada grupo em particular, assumindo assim duas perspectivas. No âmbito das propostas de alguns teóricos, a competência é um indicativo de um movimento que busca dar maior flexibilidade à formação, rompendo com modelos fechados de saberes e disciplinas. Entretanto, quando apropriado pelas propostas oficiais, parece visar somente o alinhamento a uma nova moda, mantendo-se no discurso, uma vez que não altera as condições concretas do contexto educacional. Desse modo, é preciso afastar do conceito de competência, a compreensão ideológica que vislumbra um novo tecnicismo ao trabalho pedagógico.

Ao buscar contribuir com o debate sobre o significado da competência, a autora retoma as dimensões ressaltadas em seu estudo, destacando que, na década de 80, observou duas dimensões que se articulavam, a técnica e a política, mas essas eram vistas de forma equivocada pelos professores, pois adotavam uma e desconsideravam a outra dimensão da competência.

Com o intuito de evitar esse dualismo, Rios (1995) propõe o reconhecimento da ética como elemento mediador, garantindo assim o caráter dialético da relação. A ética define-se

aqui como uma reflexão de caráter crítico sobre os valores presentes na prática dos indivíduos em sociedade.

Tratando sobre a dimensão política na formação e prática do professor competente, a autora afirma que o profissional deve “definir finalidades para a sua ação e comprometer-se em caminhar para alcançá-la” (RIOS, 2003, p.89).

E sobre a dimensão ética:

Elemento mediador - ele deve assumir continuamente uma atitude crítica, que indaga sobre o fundamento e o sentido da definição dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos tendo como referência a afirmação dos direitos, do bem comum (RIOS, 2003, p. 89).

Dessa maneira, não se pode qualificar de competente um professor que pauta seu trabalho privilegiando apenas numa das dimensões. Para ser competente o professor deve articular um conjunto de propriedades de caráter técnico, político, ético e estético, o que implica em ter uma visão multidimensional do processo formativo e prático do docente.

Diante do exposto, abstrai-se que a competência deve ser vista em sua totalidade, uma vez que é impossível na ação docente separar o técnico do político, do ético e do estético. O ser humano é multidimensional, logo, os processos formativos só darão conta de desenvolver o indivíduo se os processos formativos contemplarem todas as suas dimensões. Esse processo formativo se dá de forma coletiva, levando em consideração os conhecimentos, as atitudes e as habilidades necessárias ao desenvolvimento da cidadania.

Desse modo, a competência vai se construindo a partir da práxis do próprio sujeito e para que isso ocorra se faz premente o investimento na formação continuada dos professores como forma de testar novos conhecimentos e ampliar o seu espaço de atuação, proporcionando todas as condições precisas para que o professor se torne um agente de mudanças, para que a sala de aula se torne um espaço de colaboração e aprendizagens significativas e prazerosas visando alcançar os objetivos educativos a partir da efetivação de um ambiente inovador e de novas mediações pedagógicas de possibilidades, de encontros, descobertas, rupturas, revisão de valores e aquisição de competências para o exercício da profissão com cidadania.

Convergindo com essa linha de raciocínio, vale destacar os princípios didáticos enfatizados por Nuñez (2009), que ilustram a efetivação do caráter multidimensional no processo ensino-aprendizagem, possibilitando que sua direção resulte de uma teoria da aprendizagem, articulando, desse modo, a didática (o ensino) com a aprendizagem.

Para tal, valemo-nos de um texto, o qual é parte integrante de um livro que se constituiu em um capítulo que discorre sobre os princípios didáticos, que como referências teóricas e hipóteses de ensino reúnem elementos para o planejamento, o desenvolvimento e a reflexão crítica da prática educativa de forma científica, questão básica para a postura do professor profissional. Tem como objetivos conhecer os conceitos e a caracterização do princípio didático, bem como analisar e caracterizar as concepções dos princípios didáticos observados na organização do processo ensino-aprendizagem sob o ponto de vista do enfoque histórico cultural de L. S. Vigotsky; a teoria da atividade de A. N. Leontiev e a teoria da assimilação de P. Y.A. Galperin.

Segundo o autor:

Um sistema de princípios didáticos assume um referencial teórico, sendo assim necessário para a organização dos processos de ensino aprendizagem. Esses validam, aperfeiçoam ou estabelecem limites os conhecimentos psicopedagógicos, podem ainda impulsionar a busca por novos referenciais teóricos (NUÑEZ, 2009, p. 115).

Para Klingberg (1972), os princípios didáticos são postulados gerais sobre a estruturação dos conteúdos, a organização e os métodos de ensino que derivam dos objetivos e das leis que os orientam. Já a concepção de Danilov (1985) expressa que os princípios do ensino são categorias da Didática que definem os métodos de aplicação das leis do ensino em correspondência com as finalidades da educação e do ensino e que, em conjunto com as regras, são um seguro guia de ação para os professores.

Pressupõe-se, a partir disso, que as atividades de ensino devem estar fundamentadas teoricamente nos saberes profissionais e que a capacidade de teorizar a prática é uma condição básica do ensino enquanto atividade profissional.

Dessa maneira, os princípios didáticos são postulados gerais que regem o ensino e derivam das regularidades e se apoiam em uma concepção explícita de aprendizagem, considerando-se como um guia de ação pedagógica que deve adequar-se às finalidades da escola. Nesse horizonte, de acordo com Nuñez (2009):

Os princípios didáticos são, pois, fundamentos para a organização do ensino e expressam um caráter sistêmico, razão pela qual devem ser vistos e considerados de forma integral, em relação com a complexidade dos processos de ensino (NUÑEZ, 2009, p. 131).

Os princípios didáticos, de forma geral, apresentam importantes características destacando-se: a) o caráter geral, que diz respeito a sua aplicação às diferentes disciplinas e níveis de ensino; b) o caráter de sistema, significando que o cumprimento de um deles supõe o

cumprimento dos demais e o descumprimento de algum deles afeta todo o processo de ensino, visto que este último configura-se como sistema complexo e interdependente.

A definição do sistema de princípios didáticos muda de acordo com os objetivos, com o desenvolvimento social das teorias e com a prática pedagógica, no contexto histórico no qual está inserido. Porquanto, o enfoque histórico cultural comporta: o princípio do caráter educativo do ensino; o princípio do caráter científico do ensino; o princípio do ensino que desenvolve; o princípio do caráter consciente e o princípio do caráter objetal.

Nunez (2009) ,destaca também como princípios didáticos, os que derivam da teoria de P. Y. A. Galperin os quais compõem: Princípio da definição ou formulação exata e clara dos objetivos; Princípio do caráter seletivo da percepção; Princípio do caráter ativo; Princípio da vinculação da aprendizagem com a vida; Princípio da ilustratividade e materialização; Princípio da unidade entre o ilustrativo e o verbal; Princípio da retroalimentação; Princípio do caráter sistêmico do objeto da assimilação- BOA III; Princípio da sistematização do ensino e princípio da atividade criativa.

Portanto, percebemos que a formação de habilidades se constitui num processo complexo, e a didática orientada pode contribuir no desenvolvimento da criatividade nos alunos, pois se baseia num sistema de princípios didáticos que nortearão de forma adequada a práxis pedagógica no contexto escolar, fundamentada em concepções explícitas sobre educação, aprendizagem e ensino. Possibilitando que os processos de ensino não sejam orientados por tentativa e erro, ou por um ativismo desvinculado de uma teoria da aprendizagem, ou seja, há uma articulação da didática com o ensino e a aprendizagem.

3.3 Algumas considerações

A partir do que fora exposto inicialmente, pode-se dizer que, por um lado, a pedagogia universitária é a educação de adultos em sua trajetória profissional, arquitetando-se na ação docente e no seu processo ininterrupto de construção. É o inacabamento, fonte da força criadora da atividade docente desenvolvida na aula universitária, capaz de levar o aluno a vislumbrar os elementos culturais que compõem a sua realidade.

Por outro lado, consiste no acolhimento e confronto do professor diante da singularidade e idiosincrasias do aluno, levando-o ao seu potencial criativo e criador. Inscreve em um ser humano, pertencente a um local e tempo, a oportunidade de se tornar um profissional, com um papel de transformador da sociedade. Têm-se aqui os enfoques necessários às dimensões ética, humana, sociopolítica, cultural, técnica e multidimensional,

necessárias a formação e prática do docente universitário. Lembrando que essa formação, frente às dimensões aqui em estudo, deveria, necessariamente, estar ocorrendo nas Instituições de Ensino Superior (IES), para que, na medida do possível, apresente-se na prática didática desses docentes.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nas seções precedentes apresentamos e discutimos as principais concepções de Didática existentes na prática e na literatura, situando-as historicamente e socialmente. Na sequência, foi compreendido o quanto a Didática está inserida na hoje chamada Pedagogia Universitária (PU), destacando no percurso, algumas dimensões didáticas: ética, humana, sociopolítico, cultural, técnica e multidimensional, as quais se tornaram, igualmente, categorias de estudos desta tese.

Na presente seção, objetivamos associar os capítulos teóricos à pesquisa de campo realizada.

4.1 Abordagens da pesquisa: quantitativa e qualitativa

Ao falarmos de metodologia, consideramos difícil concebê-la caso se encontre distante de uma concepção metodológica de pesquisa crítica, em que o primeiro passo consiste em um problema real de vida prática no cotidiano, no qual “[...] o conhecimento não é espontâneo. Surge de circunstâncias e interesses socialmente condicionados, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos” (MINAYO, 1996, p. 90). Nessa linha de pensamento Chizzotti (1991):

Parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (p. 79).

Na área das Ciências Humanas é comum trabalhar a abordagem chamada de Pesquisa Qualitativa, a qual se relaciona à “obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (ANDRÉ, 1986, p. 13). Essa abordagem tem como foco uma busca constante, não pela aparência do fenômeno em estudo, mas sim pela sua essência, sua origem, sua história, suas transformações, ou seja, consiste na “observação dos fenômenos, não de maneira estática, mas no seu movimento contínuo na luta de seus contrários” (GADOTTI, 1992, p. 22).

No entanto, o arsenal metodológico para a realização deste estudo engloba as abordagens quantitativa e qualitativa, priorizando tanto a coleta de dados na forma de

números percentuais e tabelas, como atentarà à análise de conteúdo, em forma de textos discursivos, valorizando a subjetividade e a opinião dos participantes da pesquisa: “Os dois métodos se diferem não apenas pelos procedimentos, mas pelas concepções de ciência que desenvolvem” (GAMBOA, 2003, p. 395).

Articulando essas duas abordagens, será possível traçar um percurso interpretativo que se aproxime aos dados a serem coletados, ou seja, uma vez que o pesquisador ache importante a utilização dos métodos quantitativo e qualitativo, deve fazê-lo associando as análises estatísticas à realidade e embasamento teórico utilizado (DEMO, 2004).

Para Santos (2009), uma das principais tendências atuais da pesquisa na área de humanas é a utilização simultânea das abordagens quantitativa e qualitativa:

Os delineamentos metodológicos modernamente incorporam diferentes técnicas de coleta e análise de dados, integrando múltiplas estratégias de pesquisa. Os fenômenos sociais apresentam diversas dimensões e interfaces e sua adequada abordagem requer, com frequência, a integração de aspectos subjetivos com determinantes estruturais ou contextuais mais abrangentes. Desta forma, podem ser interligadas perspectivas macro e micro sociais de forma complementar, assim como, incorporar procedimentos mistos nas etapas da coleta, processamento ou análise dos dados (p. 06).

As leituras nos mostram que o ponto distintivo das abordagens quantitativa e qualitativa acaba sendo apenas os tipos de dados coletados, em que uma apresenta resultados preestabelecidos, enquanto a outra tem como foco principal as relações interpessoais:

Quantitativos: preveem a mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas. O pesquisador escreve, explica e prediz; Qualitativas: fundamentam-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta (CHIZZOTTI, 1991, p. 52).

O pesquisador deve estar atento ao empregar simultaneamente as duas abordagens, sabendo, necessariamente, selecionar o que cada uma delas tem de melhor. Para Minayoet *al.* (2005), a abordagem quantitativa é importante, visto que apresenta dados mensurados, pois torna possível o estabelecimento de relações com as variáveis; já a abordagem qualitativa nos permite uma análise inclusive de aspectos subjetivos.

Já na ótica de Santos Filho e Gamboa (2000), embora as duas abordagens, quantitativa e qualitativa, possuam métodos diferentes, elas não se excluem:

As divergências entre as abordagens qualitativa e quantitativa refletem diferentes epistemologias, estilos de pesquisa e formas de construção teórica, no entanto, que os métodos quantitativos e qualitativos, apesar de suas especificidades, não se excluem (p. 40).

Nessa linha de pensamento, encontramos em Günter (2006) a mesma defesa, ou seja, a adoção das abordagens quantitativa e qualitativa, ao afirmar que não existe quantificação sem qualificação, ou que, não existe análise estatística sem interpretação:

Difícilmente um pesquisador adjetivado como quantitativo exclui o interesse em compreender relações complexas. O que tal pesquisador defende é que a maneira de chegar a tal compreensão é por meio de explicações ou compreensões das relações entre as variáveis (p. 03).

Assim, nesta pesquisa, optamos por trabalhar com as duas abordagens, por entender que toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa (TRIVIÑOS, 1992, p. 118) e, sobretudo, por considerar que a articulação dessas abordagens atende prontamente às expectativas do estudo, que tem como objetivos gerais investigar, estudar e compreender quais são as concepções de ensino e dimensões didáticas que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas das IES públicas no estado do Piauí, possuem frente a sua prática docente no ensino superior.

De forma específica, investigar, estudar e compreender quais conhecimentos pedagógicos os professores universitários, que atuam em cursos presenciais, possuem frente a sua prática docente no ensino superior e sinalizar as concepções de prática pedagógica que esses professores estabelecem na organização do seu trabalho docente, bem como a importância atribuída por eles às disciplinas que lecionam.

Partiu-se, portanto, de dois problemas básicos:

1) Quais as concepções de ensino e dimensões didáticas que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos de Pedagogia e licenciaturas das IES públicas no estado do Piauí, possuem frente a sua prática docente no ensino superior?

2) Quais as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: concepções de ensino e dimensões didáticas?

A docência universitária tem exigido a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Por isso, as características inerentes ao profissional da educação superior não se limitam ao bom professor, como também ao bom pesquisador, ao bom articulador social, além de tutor, gestor e orientador. A exigência desse novo docente requer o conhecimento de práticas educacionais e pedagógicas inovadoras.

É nesse contexto de valorização das pesquisas sobre a prática pedagógica e os modos de pensá-la e valorá-la, cuja ampliação da consciência sobre a sua própria atuação pressupõe

uma análise tendente a dotar professores de disposição para revê-las, que se propôs a investigar as concepções de práticas docentes de professores universitários com formação inicial em Pedagogia, a partir de suas próprias percepções.

O estudo limita-se às “concepções” no sentido proposto por Bernardino Júnior (2011) como conceitos valorativos atribuídos pelos docentes. Ou seja, são as opiniões sobre sua prática pedagógica de acordo com suas convicções sobre o ato de ensinar. O referencial teórico para esse estudo baseia-se na produção científica dos campos docência universitária, concepções de ensino e dimensões didáticas se apoiando em autores como: Alarcão (1998); Arroyo (2000); Balzan (1996); Behrens (2000); Buarque (2003); Castanho (2007); Couto (2013); Cunha (2000); Masetto (2000); Masetto (2003); Mizukami (1986); Rogers (1972); Malusá (2003), que discutem a docência universitária; Amaral (2012); Freire (2011); Vasconcelos (2000); Nuñez (2009); Libâneo (2010; 2013); Veiga (2008); Candau (2008; 2009) que nos amparam na reflexão acerca das concepções de ensino; Garcia (2009); Klingberg (1978); Malusá (2001); Rios (2003), elucidando as dimensões didáticas, dentre outros.

Contudo, é importante ressaltar que, não existem fronteiras entre os autores enfatizados, apenas um pontilhado demarcatório, tendo em vista que esses discutem, simultaneamente, as diversas abordagens elencadas nesse estudo.

4.2 Hipóteses

Têm-se como possíveis hipóteses do trabalho em questão:

- a) Os professores pedagogos que atuam nos cursos de educação superior, no estado do Piauí, conhecem as questões pedagógicas pertinentes à docência universitária?
- b) Os professores pedagogos acreditam que o conhecimento teórico-científico é mais importante que o conhecimento pedagógico da docência universitária?
- c) Os professores pedagogos refletem sobre sua própria prática docente?
- d) A prática dos professores com formação inicial em Pedagogia, atuando no ensino superior, condiz com que os especialistas, em docência universitária, consideram importante no que diz respeito a concepções de ensino e dimensões didáticas?

4.3 Locais da pesquisa

Escolher o local da pesquisa requer do pesquisador a construção de critérios bem definidos. Para Richardson (2010, p. 95), visto que o contexto da pesquisa qualitativa é muito variável, não é possível prescrever de antemão as características de um local ideal, daí a necessidade de uma reflexão constante por parte do pesquisador. Nesta pesquisa, tem-se a opção pelas universidades públicas, no caso, de todo o estado do Piauí.

A opção pelas universidades públicas se deu por entendermos que os docentes que nelas atuam, procuram, de forma desejável, por meio de estudos/pesquisas, os títulos de mestres e doutores. Reforçando essa ideia, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu art. 52, registra que: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”.

Nessa espreita, o estado do Piauí, por compreender a escassez de pesquisas publicadas na área em estudo, como a necessidade de elevar os índices de desenvolvimento da educação básica, acrescida à produção, a partir dos agrupamentos dos dados e informações que expressem o processo de desenvolvimento da formação e prática pedagógica do professor de Didática, baseada nas categorias anteriormente elucidadas.

Dessa forma, esta pesquisa foi realizada em duas universidades públicas brasileiras, que atendem todo o estado do Piauí, sendo uma federal, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) – em seus cinco campi, e uma estadual, a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) - em seus 11 campi, que possuem o curso de Pedagogia. Os dados para a construção da tabela abaixo foram encontrados no relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), referente à divulgação das estatísticas do Censo da Educação de 2011 (BRASIL, 2011).

Quadro 1: Quantitativo dos professores de Didática participantes da pesquisa por universidade pública e campus em que atuam

Nome da universidade pública no estado do Piauí		Município	Número total de professores de Didática	Número de professores que participaram
1. Universidade Federal do Piauí (UFPI)				
1.1	Campus Ministro Petrônio Portela	Teresina	13	08
1.2	Campus Ministro Reis Veloso	Parnaíba	04	01
1.3	Campus Senador Helvídio Nunes de Barros	Picos	10	08
1.4	Campus Amílcar Ferreira Sobral	Floriano	07	02
1.5	Campus Professora Cínobelina Elvas	Bom Jesus	01	01
2. Universidade Estadual do Piauí (UESPI)				
2.1	Campus Poeta Torquato Neto	Teresina	07	02
2.2	Campus Clóvis Moura	Teresina	04	03
2.3	Campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira	Parnaíba	07	02
2.4	Campus Prof. Antônio Giovani Sousa	Piripiri	05	03
2.5	Campus Heróis do Jenipapo	Campo Maior	02	00
2.6	Campus Prof. Barros Araújo	Picos	06	06
2.7	Campus Possidônio Queiroz	Oeiras	03	01
2.8	Campus Dra. Josefina Demes	Floriano	03	01
2.9	Campus Prof. Ariston Dias Lima	São Raimundo Nonato	02	01
2.10	Campus Uruçuí	Uruçuí	01	01
2.11	Campus Dom José Vasquez	Bom Jesus	01	00
Total			76	40

4.4 População-alvo

Nos diversos níveis e modalidades de educação no nosso país, em qualquer que seja a esfera, são inúmeros os componentes que se articulam para a efetivação do processo ensino-aprendizagem, objetivando buscar as condições que melhor propiciem o desenvolvimento integral do indivíduo. No que concerne, especificamente, às instituições de ensino superior, a própria Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1998), documento que norteia a organização e funcionamento dessas instituições, determina em seus artigos primeiro e segundo o conceito e a missão do ensino superior no mundo, descritos abaixo:

[...] educar, formar e realizar pesquisas, formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos responsáveis capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, incluindo-se capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível, aprendendo a se adaptar constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade [...] promover

oportunidades para a aprendizagem permanente e de educação para a cidadania e a participação plena na sociedade [...] contribuir para a consolidação dos valores da sociedade [...] tratar dos problemas que afetam o bem estar das comunidades e nações [...] ampliar sua função crítica com relação aos problemas éticos, culturais e sociais que afetam as populações.

Os artigos 9º e 10º amplia-se essa compreensão ao apontar também a prerrogativa de construir:

[...] aproximações educacionais inovadoras [...] reformulando currículos, usando métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas, para facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, reflexão independente e trabalho em equipes multiculturais [...] preparando novos professores, incentivando inovação constante nos planos curriculares nas práticas pedagógicas e na adaptação aos diversos estilos de aprendizagem.

Porquanto, baseado nas determinações do documento supracitado, percebemos que a missão das IES, encontram-se imbricadas com o papel dos docentes nos processos formativos, colocando-os como profissionais que devem desempenhar um papel fundamental para que os objetivos almejados sejam plenamente alcançados. Entretanto, para que o docente desenvolva as suas atribuições a contento, dentre diversas outras condições, é imprescindível que tenha competência. Nesta tese, adotamos como conceito de competência o mesmo atribuído por Zabalza (2004, p. 89) ao advogar:

[...] atualmente define-se uma competência como a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Nessa compreensão, e considerando o ato de educar como uma ação complexa, foi que elegemos como participantes da pesquisa, os sujeitos que apresentaram as seguintes características: professores, com formação inicial em Pedagogia, que lecionam em universidades públicas nas esferas federal e estadual no estado do Piauí; professores concursados, efetivos, que ministrem ou que tenham ministrado a disciplina de Didática, nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas; que tenham recebido por *e-mail* o convite para participar da pesquisa e que tenham concordado em participar da pesquisa após ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Não foram incluídos na pesquisa professores que não lecionam, especificamente, no curso de Pedagogia e licenciaturas com a disciplina de Didática, mesmo sendo das esferas federal e estadual. Igualmente excluídos foram os professores do curso de Pedagogia que atuam em IES particulares ou de autarquias municipais, além daqueles que não receberam o

convite para participar da pesquisa ou que não concordaram em participar da pesquisa após ler o TCLE.

4.5 Instrumento de coleta de dados

A escolha do instrumento de pesquisa para a coleta de dados é condição relevante para a realização da mesma, nesse sentido, não se pode descuidar ao cogitar as melhores características a serem consideradas no momento de sua elaboração. Ao enfatizar a importância do instrumento na qualidade do estudo a ser realizado, Gatti (2007) o assemelha a um martelo para o marceneiro, ou a pá para o pedreiro, “considerando que ambos podem ser utilizados de diferentes maneiras para propósitos e efeitos diferentes, em função dos desígnios, bem como na habilidade e experiência do pesquisador ao utilizá-los para a obtenção de bons resultados”.

O Instrumento de Pesquisa escolhido consiste num formulário eletrônico (questionário) disponibilizado em página da web, por considerar que esse instrumento se mostra adequado para a obtenção de informações acerca da prática pedagógica dos docentes da disciplina de Didática nas IES públicas do Piauí. Para Richardson (2010), os questionários, dentre outras funções, cumprem as de descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. O pensamento do autor é complementado por Laville e Dionne (1999), para os quais:

Os questionários são utilizados para determinar a opinião de um determinado grupo, selecionado em forma de amostra, que deverá ser constituída com os cuidados necessários, uma vez que, através deles: o entrevistado tem assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme o seu próprio sistema de referências. Tal instrumento mostra-se particularmente precioso quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, mal conhecido. Permite ao mesmo tempo ao pesquisador assegurar-se da competência do interrogado, competência demonstrada pela qualidade de suas respostas (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 186).

Desse modo, para este estudo o instrumento se encontra estruturado em três partes: 1) “Dados gerais sobre o participante da pesquisa”, contém informações pessoais e profissionais de uma maneira geral; 2) “Categorias a serem estudadas”, onde foram selecionadas duas categorias: concepção de ensino e dimensões didáticas, em escala Likert de grau de concordância em cinco níveis: “nunca”, “quase nunca”, “eventualmente”, “quase sempre”, “sempre”. Na concepção de Gable (1986), as escalas de Likert são frequentemente utilizadas, uma vez que têm validade, são de fácil construção e podem ser facilmente adaptadas as medições de vários tipos de características do domínio afetivo. Nas escalas de Likert é o

investigador quem determina a atribuição de um valor “positivo-negativo” ao item. Os respondentes posicionam-se numa gradação afetiva de acordo com a sua concordância ou discordância em relação à questão.

Por fim, segue a terceira e última parte referente a questão aberta: 3) “Questão aberta: Para você, professor universitário, formado em Pedagogia, qual é a importância da Didática na formação e prática do futuro professor?” Além de um espaço para comentários, caso o professor considere necessário. O instrumento da pesquisa, que contém três partes e se encontra no Anexo A, intenciona proporcionar aos docentes, através dos seus elementos constituintes, momentos de reflexão sobre a sua própria prática e que serão expressas a partir de cinco frases que representam as categorias, concepções de ensino e dimensões didáticas, originadas a partir da compreensão de diversos estudiosos que discutem as respectivas temáticas as quais passamos a descrever.

Antes de se adentrar ao instrumento, para respondê-lo, é apresentada aos participantes uma carta convite com as opções “concordo em participar” ou “discordo participar”. Lembrando que a pesquisa será aberta as respostas após a anuência, obtida e registrada, unicamente, por meio da opção “concordo participar”. Ao concordar o participante irá se deparar com a seguinte mensagem: “Ao participar você será submetido a um instrumento de pesquisa contendo três etapas, que serão concluídas em uma única fase, embasada por um formulário eletrônico.” Incitando os professores a participarem do estudo, esse contempla os objetivos, a escala de valoração, bem como orientações em como proceder para responder o questionário.

Na parte I do formulário, são solicitados os dados gerais do participante da pesquisa, englobando sexo, faixa etária, titulação, ano de conclusão, área de formação, níveis profissionais onde atua e se exerce outras atividades além da docência.

Na parte II, encontram-se as categorias a serem estudadas, as frases a serem analisadas, bem como a escala de valoração com seus respectivos graus de importância e que deverão ser consideradas pelos docentes.

Quanto à categoria “Concepções de Ensino” temos as seguintes frases: 1. O professor é a fonte do conhecimento; 2. O bom docente é o que domina bem as técnicas; 3. Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é, e compreender os sentimentos que possui; 4. Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento; 5. Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou.

A categoria “Dimensões Didáticas” está representada nas seguintes frases: 1. Trabalhar a capacidade de ter apreço pelo aprendiz, como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos e de muitas potencialidades; 2. Considerar que, quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Ensinar significa ministrar grandes aulas expositivas ou palestras de determinado assunto dominado pelo conferencista e, mostrar na prática como se faz; 3. Compreender que o processo ensino-aprendizagem acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que tem uma posição de classe definida na organização social em que vivem; 4. Encaminhar à compreensão de ser um sujeito de princípios e condutas exemplares, a fim de educar pela retidão e pela coerência de sua conduta e crenças, ter atitudes constantes de autorreflexão e autoexame, vigiando e zelando pelos próprios pensamentos e condutas para não se desviar dos princípios que devem pautar a relação pedagógica e seus objetivos emancipadores; 5. Capacitar sob o ponto de vista dos fundamentos para a organização do ensino, expressando um caráter sistêmico, razão pela qual devem ser vistos e considerados de forma integral, em relação com a complexidade dos processos de ensino.

A parte III do instrumento é constituída de uma questão subjetiva onde o professor deverá tecer considerações acerca da importância da Didática na formação e prática do educador, sendo possibilitado a este, a oportunidade de fazer comentários, caso ache necessário. Prosseguindo, conscientizamos os participantes que em nenhum momento serão identificados e que, apesar da publicação dos resultados da pesquisa, a sua identidade será totalmente preservada, prova disto está no fato do estudo em nenhum momento coletar dados pessoais ou imagens dos participantes. Esclarecemos ainda, que não haverá nenhum ganho ou gasto financeiro e que a colaboração gerará benefícios a toda a comunidade acadêmica dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas no estado do Piauí e no país, uma vez que, em posse dos dados será possível obter um panorama completo sobre a formação dos futuros professores, bem como as suas perspectivas acerca das categorias em estudo.

4.6 Aspectos legais – procedimentos

Falar em educação, em qualquer que seja o âmbito focalizado, remete inevitavelmente aos conhecimentos, aos espaços formativos onde eles acontecem, bem como a necessidade de sua produção. Reside aí a relevância de se fundamentar toda a atividade educacional a ser desenvolvida em uma sólida plataforma epistemológica, tendo em vista que é a partir da utilização das ferramentas do conhecimento que a prática educacional garante a sua

consistência e fecundidade. Desse modo, intencionando propiciar a “qualidade técnico-científica, consistência teórica, legitimidade ética e sensibilidade política”, como defende Severino (2012), e vislumbrando uma melhor compreensão da docência universitária no estado do Piauí foram realizados os procedimentos descritos a seguir.

A presente pesquisa foi encaminhada ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para análise, tendo sido aprovado através do Parecer Nº 3.433.192. Entendemos que isso assegura uma conduta ética, além de proporcionar um maior conforto aos participantes desta tese, uma vez que toda pesquisa pode incorrer em riscos e/ou desconfortos. Importa ressaltar, que a pesquisa está vinculada ao grupo de estudos e pesquisas “Desenvolvimento profissional e docência universitária – saberes e práticas educativas” da UFU, instituição na qual a autora está vinculada.

Ferreira (2013) nos chama a atenção ao fato de que, trabalhar com pesquisas que envolvem sujeitos é inserir-se no contexto de outros seres humanos, por isso a questão da ética é fundamental, tendo em vista que, na maioria das vezes, os sujeitos pesquisados participam voluntariamente da pesquisa, em razão disso, é importante que eles conheçam bem a natureza dela, os riscos e obrigações que os envolvem. O pensamento da autora é complementado por Severino (2012, p. 47), ao afirmar que:

[...] no contexto histórico-social da atualidade, a legitimidade ética de nosso agir está intimamente marcada pela sensibilidade política, ou seja, o ético só se legitima pelo político. Em que pese o desgaste que tal perspectiva vem sofrendo em decorrência do uso banalizado e cínico dessas categorias, é preciso insistir no compromisso ético-político do pesquisador, em geral, e do pesquisador em educação, em particular.

A compreensão dos autores acerca da ética na pesquisa remete à importância do agir ético e político dos pesquisadores em educação, o que incorre, não tão somente em seguir as legislações pertinentes sobre a temática, mas, sobretudo, ao imprescindível respeito à dignidade da pessoa humana. Nesta tese, antes de colocarem-se enquanto participantes, os sujeitos tomaram conhecimento de todos os aspectos intrínsecos à pesquisa e conscientizados de que não haverá riscos pessoais envolvidos. Somado a isso, foram situados de que os riscos que corriam seriam menores que os benefícios propiciados pela pesquisa, conforme subscrevemos.

Quanto ao possível risco de interrupção temporária da pesquisa, existe a possibilidade de não contarmos com a participação imediata de uma amostra significativa, uma vez que cabe aos professores a escolha por participarem ou não da pesquisa. Caso isso ocorra, será feito o reenvio do convite a estes, com o intuito de lembrá-los da importância de sua

participação. Enviaremos e-mail a todos os professores do curso de Pedagogia das instituições públicas do estado do Piauí e, desta forma, mesmo que muitos não aceitem participar, entendemos que conseguiremos atingir um número significativo de professores participantes.

Acerca dos possíveis riscos aos participantes da pesquisa, não há riscos pessoais envolvidos no procedimento como um todo, e, especificamente, nenhum fator que se indisponha com a ética e/ou com princípios morais e sociais. Os avaliadores da pesquisa terão acesso à opinião dos participantes, mas de nenhuma forma guardarão aspectos individualizados quanto à concepção da opinião dos sujeitos. Ainda assim, a guarda dos formulários será de uso restrito à análise de dados, preservando as opiniões concedidas dos sujeitos da pesquisa e IES envolvidas.

Porquanto, a primeira etapa da pesquisa se constituiu na busca em site da web o relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a divulgação das estatísticas do Censo Educacional de 2011 (BRASIL, 2011), das duas universidades públicas do estado do Piauí que oferecem o Curso de Licenciatura em Pedagogia, ou seja, a Universidade Federal do Piauí, UFPI – 05 campus e Universidade Estadual do Piauí, UESPI – 11 campus (Quadro 01).

Após a primeira coleta, buscamos nos sites oficiais das universidades os contatos telefônicos das diretorias dos campi de ensino, com o intuito de obter os contatos dos coordenadores do Curso de Pedagogia. Nessa fase, o desafio foi o contato telefônico com os diretores, pois, principalmente nos campi mais distantes da capital, em uma das instituições pesquisadas, grande parte desses estavam sem esse tipo de serviços, em decorrência da falta de pagamento. Entretanto, à medida que conseguíamos contatos com outros diretores, foram solicitadas ajuda, no sentido de fornecer contatos de telefonia móvel, permitindo, desse modo, a comunicação.

Dando prosseguimento à pesquisa, no período de julho a setembro de 2018, foram identificados os participantes da pesquisa, com seus respectivos e-mails, através das páginas de internet das universidades públicas do Piauí. Daí, realizamos os contatos por telefones e e-mails, com os professores que trabalharam ou estivessem trabalhando com a disciplina de Didática no curso de Pedagogia e Licenciaturas nas respectivas instituições de ensino.

Nesse estágio, observamos coordenadores que, mesmo conscientes da relevância da pesquisa e da insistência em obter os dados não forneceram as informações, nesses casos, foram enviados memorandos aos diretores dos campus, reforçando o pedido, esses se prontificaram a ajudar conversando e repassando aos coordenadores a solicitação e, ainda assim, não fomos atendidos.

Houve um município próximo da capital em que os professores da disciplina de Didática eram os mesmos da capital, esses se deslocavam em um determinado tempo do período letivo para atender as turmas que ofereciam a disciplina. Em um município, três professores eram responsáveis pela disciplina, entretanto apenas um era efetivo, assim, tivemos que eliminar os outros participantes da pesquisa, que embora tivessem se colocado à disposição para participar do estudo, não atendiam aos critérios estabelecidos. Conforme informações prestadas pela coordenação, o concurso para a contratação de professores já havia sido realizado e os aprovados estavam aguardando a contratação por parte do estado.

Na última fase de coletas de dados que ocorreu no interstício de setembro a dezembro de 2018, os contatos foram mais intensos, tratamos de conversar com os professores, participantes potenciais do estudo, o que foi realizado através de e-mails e contato telefônico onde tomaram conhecimento sobre a pesquisa e sua relevância no contexto educativo no estado do Piauí, bem como foram sensibilizados para a importância da sua colaboração.

Nas diversas instituições de ensino superior, tanto os e-mails quanto as ligações telefônicas foram efetivadas repetidas vezes, essas foram acompanhadas de lembretes remetendo a participação.

Tendo em vista que mesmo com esses argumentos alguns professores não atendiam as solicitações, nos municípios mais próximos, buscamos falar pessoalmente com esses professores, obtendo, dessa maneira, um melhor retorno. Somado a isso, a participação em congressos, seminários, palestras e outros eventos científicos, realizados pelas IES no estado do Piauí, constituíram-se como oportunidades de encontros e diálogos que em muito contribuíram para a adesão a pesquisa.

Após a realização da investigação estatística dos dados, que ocorreu de janeiro a março de 2019, iniciamos a análise qualitativa dos dados, para tal, tomamos como base a análise de conteúdo, que sob a ótica de Bardin (1979, p. 42).

Se configura em um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens, indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção dessas mensagens.

Baseada na concepção da autora, percebemos a importância do conteúdo das mensagens dos participantes da pesquisa para uma melhor compreensão acerca da docência universitária no estado do Piauí, que, confrontados à luz do referencial teórico e a construção de uma visão crítica, permitirá a partir do desvelamento das categorias concepções de ensino e dimensões didáticas, produzir conhecimentos que contribuam para a formação e prática dos

docentes que ministram a disciplina Didática, que se refletirá na melhoria da qualidade do ensino.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apontaremos os resultados e a discussão da pesquisa realizada para esta tese, mediante o instrumento de pesquisa aplicado, tomando como base o referencial teórico que trata da temática docência universitária.

Nesse âmbito, está inserida a Pedagogia, curso que se ocupa da formação e da atuação do pedagogo, cuja matriz curricular encontra a disciplina de Didática, na qual vigora como disciplina fundamental para a formação profissional dos docentes, servindo-se de instrumento na organização e efetivação das atividades de ensino, em função da aprendizagem e do desenvolvimento integral do estudante. Para tanto, esta seção foi estruturada da seguinte forma: 5.1 Dados gerais sobre os participantes da pesquisa; 5.2 Categorias de análise: concepções de ensino e dimensões didáticas; 5.3 Correlação estatística entre as categorias estudadas; 5.4 Questão aberta.

5.1 Dados gerais sobre os participantes da pesquisa

A formação de professores tornou-se uma temática fortemente presente nas pesquisas da área educacional, sobretudo a partir da década de 90, devido ao conjunto de transformações ocorridas ao redor do mundo que se refletiram profundamente nos campos social, político, econômico e cultural, provocando mudanças no perfil dos trabalhadores, mais precisamente nos seus espaços de formação.

Dessa maneira, temos como norte, investigar, estudar e compreender quais as concepções de ensino e dimensões didáticas que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que ministram a disciplina de Didática nos cursos de Pedagogia e licenciaturas das IES públicas do estado do Piauí possuem frente a sua prática docente no ensino superior.

Nessa investigação, buscamos o entendimento acerca da concepção de formação de professores tal qual foi elaborada por Marcelo Garcia (1995, p. 183) que a define como:

O campo de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que, dentro da Pedagogia e da Didática estuda os processos mediante os quais os professores – em formação e em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos.

Na esteira da concepção do autor é que, na primeira parte dos resultados e discussões, elegemos traçar o perfil dos participantes da pesquisa focando o gênero, a faixa etária, titulações profissionais, área de atuação, enquanto docentes universitários, além de outras atividades exercidas. Esses aspectos são relevantes para uma melhor compreensão do objeto em estudo.

5.1.1 Gênero

No que se refere ao gênero, dos 40 participantes da pesquisa, 35 (87,5%) são do feminino e cinco (12,5%) são do masculino, conforme descrito na tabela abaixo:

Tabela 1: Distribuição de frequência – gênero

Gênero	Frequência	Porcentagem
Feminino	35	87,5
Masculino	5	12,5
Total	40	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa (2020).

Há um desequilíbrio quanto ao gênero dos participantes, visto que a maioria pertence ao sexo feminino, comprovando a predominância histórica relacionada ao exercício do magistério. Embora haja inúmeras iniciativas no sentido de favorecer a entrada e a permanência de professores do gênero masculino, essa realidade ainda vem passando por mudanças muito tímidas. Tal fato decorre do próprio processo de criação e organização das escolas normais, durante o século XIV, quando se deu o início da institucionalização da formação de professores no Brasil que, de certa forma, acompanha a dinâmica desenvolvida em outros países, como nos esclarecem Tardif e Lessard (2014, p. 62):

[...] é somente no final do século XIV e, sobretudo no século XX que a docência começa, lentamente, a assumir a atual configuração devido à obrigatoriedade da instrução, a união das classes e escolas para estabelecer as bases de um sistema mais considerável e estável. Afastando-se da vocação religiosa, o ensino torna-se progressivamente uma ocupação realizada por leigos – sobretudo mulheres – e se exime da tutela da comunidade social em que se insere e da igreja integrando-se ao Estado.

No Brasil da década de 30, período de institucionalização das escolas normais no país, as mulheres não eram formalmente proibidas de frequentar a escola, no entanto, o conteúdo dos currículos das escolas femininas era reduzido.

Na perspectiva de Vilella (2010), “durante todo o século XIV, encontramos firmada essa diferenciação nos currículos, tanto das escolas primárias femininas, quanto nas sessões

femininas das escolas normais”. A situação dos currículos das escolas normais perdura até o início do século XX, com a experiência da “coeducação” e a unificação do currículo, o que não impediu a permanência da fragilidade das disciplinas de formação geral. A introdução do ensino misto causou escândalo na comunidade. Curioso é que nessa ocasião o número de mulheres já havia, em muito, superado o de homens, fato que ocorre nessa escola ao longo das décadas de 60, 70 e 80 do século XIX. Nessa sequência histórica, as reformas nas escolas normais foram tênues, as discussões giram em torno das questões curriculares, bem como da necessidade ou não de se manter tais instituições.

No caso do estado do Piauí, a predominância das mulheres no magistério dos cursos de Pedagogia acompanha a estatística nacional, tal como constatado nesta pesquisa. Estudos realizados por Cunha (2011), com o objetivo de investigar as aprendizagens docentes produzidas pelos professores de Didática do curso de Pedagogia da UESPI, na sua trajetória profissional, mostram que a maioria dos professores que ministram a disciplina de Didática também são mulheres, confirmando a persistência dessa realidade.

De acordo com a autora mencionada, a predominância de mulheres no magistério como professoras no curso de Pedagogia está ligada a sua vinculação anterior à docência na educação básica, especificamente no ensino fundamental, pois historicamente a trajetória profissional das professoras começava como normalistas que lecionavam nas escolas de séries iniciais do ensino fundamental, depois realizavam o curso de licenciatura em Pedagogia e iniciavam a docência nas escolas normais. Em seguida, ingressavam nos cursos de formação de professores em nível superior, ministrando aulas de disciplinas pedagógicas.

Na atualidade, essa predominância do gênero feminino no magistério permanece e reflete também nas estatísticas de oferta do curso em análise. Esse dado pode ser comprovado por meio do “Resumo Técnico do Censo da Educação Superior” (INEP, 2016), segundo o qual, dentre os vinte maiores cursos de graduação oferecidos nas IES públicas, o de Pedagogia é que tem maior percentual de matrículas femininas, com uma participação de 92,8%, sendo o terceiro maior curso do país, no que refere ao número de concluintes, ocupando a primeira posição.

5.1.2 Faixa etária

Dos 40 participantes que responderam ao instrumento de pesquisa, quanto a faixa etária houve uma variação, sendo que cinco (12,5%), tem de 21 a 30 anos, 11 (27,5%) estão entre 31 a 40 anos, 13 (32,5%) na faixa de 41 a 50 anos e 11 (27,5%) estão acima de 50 anos.

Percebemos que houve um equilíbrio nas faixas de 31 a 40 e acima de 50 anos, conforme descrito na Tabela 2.

Tabela 2: Distribuição de frequência – faixa etária.

Faixa etária	Frequência	Porcentagem
De 21 a 30 anos	5	12,5
De 31 a 40 anos	11	27,5
De 41 a 50 anos	13	32,5
Acima de 50 anos	11	27,5
Total	40	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa (2020).

O fator idade não constitui critério de seleção para o ingresso na profissão docente. A práxis pedagógica dos professores está relacionada com a sua trajetória pessoal e profissional que, de forma articulada, vai definindo o “ser” professor.

Isaia (2009), valendo-se de estudos realizados por diversos pesquisadores que defendem a importância da articulação dessas dimensões pessoal e profissional tais como Riegel (1979); Erikson (1998); Huberman (1989); Zabalza (2004) dentre outros, ressalta que:

O percurso docente é assim concebido como um processo complexo em que vida e profissão se entrelaçam, permeados por crises, avanços, recuos, descontinuidades e relativa estabilidade, que representam as mudanças ocorridas, desse modo, esse processo é contínuo e engloba a fase de opção pela profissão, bem como os espaços institucionalizados de formação e atuação docentes. No que refere a vida pessoal dos professores, o transcorrer da vida adulta se constitui como um de seus momentos importantes, por caracterizar-se por uma maior abertura às mudanças e transformações e sensibilidade por diferentes fontes de influência, que envolve simultaneamente perdas, ganhos, aquisições novas reorganizações (ISAIA, 2009, p. 91).

Palácios (2004), ao posicionar-se a respeito da delimitação temporal da vida adulta, defende que essa se situa entre os 25 e os 65 anos, podendo estender-se até os 75, momento em que imbrica com a velhice precoce, refletindo assim avanços em relação à expectativa de vida, envolvendo, sobretudo, os aspectos qualitativos.

Para Isaia (2009), a idade, fase ou etapa, por marcar porções de tempo vivido, não compreende apenas um ano, mas um conjunto de anos vivenciados por um grupo de pessoas que compartilham entre si valores, crenças, convicções e estilos de vida.

Desse modo, nesta pesquisa foi possível observar que 32,5% dos professores estão na faixa etária de 41 a 50 anos, o que os perfila como adultos, fase quando, segundo Erikson (1998), predomina entre estes profissionais, o exercício continuado da docência, momento caracterizado pelo desenvolvimento pleno do que foi gestado na fase de iniciação e onde passam a exercitar as funções de domínio e mando.

Ainda segundo o autor, é nessa fase que costumam despontar qualidades próprias da pessoa adulta, madura, tal qual o cuidado que se vincula a uma necessidade psicológica e que leva o professor a sentir-se responsável, tanto pelo desenvolvimento dos seus alunos e de seus colegas mais jovens, quanto por suas produções individuais ou por aquelas do grupo ao qual pertence, sejam elas de cunho acadêmico-científico ou de cunho pedagógico.

Essa linha de pensamento é compartilhada por Marcelo Garcia (1995) em estudo elaborado para analisar as diferentes etapas pelas quais passam os professores. Segundo o autor, a categoria dominante nesta pesquisa encontra-se na fase em que os professores já se adaptaram à maturidade, adotando novos papéis na escola e no sistema educativo. Podem ser professores que mantêm os princípios e os costumes da escola, aqueles sobre os quais recaem muitas das responsabilidades, as quais se incumbem porque acreditam que é o que devem fazer. Contudo, essa reação não é igual para todos, alguns não se adaptam as mudanças e ficam amargurados, críticos e cínicos.

No que tange à faixa etária, encontramos sobre os professores brasileiros no ensino superior, medidas estatísticas descritivas para as idades nas funções docentes em efetivo exercício, segundo a categoria administrativa, mostrando que nas IES públicas, mais da metade das funções docentes tem mais de 44 anos, sendo 44,9 anos a média de idade conforme registrado pelo Censo da Educação Superior (INEP, 2016), inserindo-os, assim, como é constatado nesta pesquisa, mediante análise da tabela 2, na etapa adulta da carreira.

Contudo, compartilhamos o pensamento de Palácios (2004), ao afirmar que a carreira docente, por sua especificidade, pode contemplar professores nesse vasto espectro vivencial, principalmente, aqueles engajados na educação superior. Enquanto tiverem idade biológica, psicológica, social e funcional adequadas, os docentes podem se manter ativos no meio acadêmico e colaborar com a formação de novas gerações de profissionais, alocados em diferentes áreas, bem como com a de futuros mestres e doutores. As atividades gerativas, próprias da docência, contribuem para o sentido de realização, tanto na dimensão pessoal, quanto profissional desses sujeitos.

5.1.3 Titulação

Os dados sobre a titulação constataam que do total de participantes, sete (17,5%) são especialistas, 21 (52,5%) são mestres, 11 (27,5%) são doutores e apenas um (2,5%) tem o título de pós-doutorado, conforme descrito na Tabela 3.

Tabela 3: Distribuição de frequência – titulação.

Titulação	Frequência	Porcentagem
Especialização	7	17,5
Mestrado	21	52,5
Doutorado	11	27,5
Pós-doutorado	1	2,5
Total	40	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa (2020).

Conforme apontam os dados, percebemos que, a maioria dos professores de Didática das IES públicas do estado do Piauí possuem o título de mestres e doutores, respectivamente. Isso remete ao fato dessas instituições buscarem atender às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9394/96, que estabelece em seu art. 52, inciso III, que as universidades, por serem instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, deverão apresentar no mínimo um terço do corpo docente com título de mestrado ou doutorado (BRASIL, 2018).

Contudo, tentar compreender a busca por uma melhor qualificação na docência superior somente pelas vias das determinações legais não induz a uma visão ingênua, mas resulta em uma concepção reducionista da profissionalização docente.

Nesse mesmo nível de compreensão, vislumbramos a necessidade de acompanhar a própria dinâmica das transformações pelas quais passa a sociedade que, paulatinamente, exige cada vez mais dos indivíduos de forma geral, e dos profissionais da educação em particular, a busca por qualificação profissional que melhor atenda suas demandas e desafios.

Nessa perspectiva, Ramalho, Nunez e Gauthier (2003) relatam que, na maior parte dos países, o novo século vem acompanhado por reformas educacionais orientadas para adequar a educação as exigências dos novos tempos e contextos, tais como a globalização das economias, as atuais políticas públicas e especialmente os impactos das novas tecnologias e comunicações.

Dessa maneira, tanto os docentes do ensino superior quanto as instituições de formação passam a admitir a necessidade de investimentos nos processos formativos, assim como das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente.

A busca por melhores patamares profissionais dos docentes do ensino superior imbrica-se com a própria luta histórica da categoria, processo que se desenrola permeado de tensões e conflitos de interesses de classes antagônicas, os quais fazem das relações de poder, instrumentos de legitimação das concepções de formação docente que melhor lhes convêm.

Além disso, visa constituir a identidade enquanto professor, por sua vez, complementada pelos avanços no terreno da pós-graduação no Brasil, que impulsionaram as pesquisas em educação nos seus diversos âmbitos.

Da forma como ela vem sendo realizada compreende uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades, ela tem abrangido questões em perspectivas filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, biológicas, administrativas e etc. (GATTI, 2007, p. 13).

A autora ressalta que, desde os primórdios do século XX já existia certa preocupação científica com as questões educacionais, entretanto, é com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e seus desdobramentos em Centros Brasileiros e Centros regionais de pesquisa, na década de 1930, que se iniciam estudos mais sistemáticos em educação. A importância desses centros torna ainda mais premente, considerando que nesse período as instituições de ensino superior e as universidades ou não produziam pesquisa em educação ou elas eram rarefeitas.

Santos (2003) compartilha esse pensamento, afirmando que, com a criação das primeiras universidades na década de 1930, verificou-se a disposição de órgãos governamentais no sentido de desenvolver ações para ampliar a competência técnica dos professores universitários, dando início à pós-graduação no país, com a objetivação do Estatuto das Universidades Brasileiras, sendo proposta a implantação de uma pós-graduação que seguia o modelo europeu.

Durante esse período, o Inep com seus respectivos centros engajou-se intensamente em atividades de produção, irradiação e formação de pesquisadores, ampliando o seu quadro de atuação, adentrando as universidades e os centros, formando equipes, desenvolvendo, publicando e formando pesquisadores de diversas nacionalidades, e contribuindo, sobremaneira, para a institucionalização da pesquisa no nosso país.

Na esteira do avanço, os Centros Regionais de Pesquisa do Inep são fechados e os investimentos passam a ser dirigidos aos programas de pós-graduação das IES, que serão consolidados somente no ano de 1965, conforme esclarece Gil (2015, p. 19):

A efetiva implantação da pós-graduação no Brasil, no entanto, deu-se em 1965, com o Parecer Nº 977, do então Conselho Federal de Educação. Esse parecer definiu dois sentidos para a pós-graduação: o *latu sensu* e o *stricto sensu* sendo que o *stricto* caracteriza a pós-graduação constituída por cursos necessários à realização dos fins da universidade, como a criação de ciência e geração de tecnologia, por sua vez, o *latu* caracteriza os cursos destinados ao domínio científico e técnico de uma área limitada do saber ou de uma profissão. O *stricto sensu* foi definido em duas áreas, quais sejam: mestrado e doutorado.

A regulamentação dos cursos de pós-graduação no Brasil e, de forma simultânea, o Estatuto do Magistério Superior Federal, constituíram-se em medidas articuladas em prol da institucionalização da carreira docente.

Isso é perceptível nas palavras de Cunha (2010), ao expressar os principais motivos da regulamentação da pós-graduação:

Formar professores competentes que atendessem à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo a elevação da qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica e formar pesquisadores bem como assegurar a formação de quadros intelectuais do mais alto padrão para atender as necessidades do desenvolvimento nacional em seus diversos setores (CUNHA, 2010, p. 185).

A reforma universitária empreendida através do dispositivo de lei nº 5.540/68, embora promulgada em pleno regime ditatorial, promoveu mudanças significativas no ensino superior: extinguiu a cátedra e o professor catedrático como cargo final de carreira; introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva; criou a estrutura departamental; estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Com isso, os professores da IES públicas passam a ter uma carreira baseada em graus e títulos acadêmicos passando a ser regidos pelo regime trabalhista e admitidos por contratos de trabalho. Para Shiroma (2004), a lei supracitada talvez tenha sido um dos mais contraditórios instrumentos da ditadura militar, quando, por um lado, significou uma violência à inteligência, e por outro, trouxe elementos de “renovação”, sobretudo no que diz respeito à pós-graduação, fortalecida em algumas áreas, instituída em outras.

A década de 1980 desponta com a grande atuação dos movimentos sociais de diversas áreas que, ansiando pela redemocratização do país, engajam-se em frentes de lutas para a mudança. No panorama educacional destacam-se ações desenvolvidas pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), a Associação Nacional de Educação e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) que contribuem sobremaneira para a reestruturação da pós-graduação e formação de novos docentes-pesquisadores. Na visão de Gatti (2007, p. 23):

É um momento em que se amplia a interlocução entre os representantes de órgãos governamentais em ciência e tecnologias e docentes dos cursos de mestrado e doutorado, com a participação destes como consultores ou em comissões para a discussão de política científica na área da educação.

Em análise, percebemos a pós-graduação e a pesquisa articuladas à carreira docente, produzindo uma mudança qualitativa no magistério das IES nas diversas esferas, o que reforça a realidade constatada através dessa pesquisa, no que se refere à titulação dos

professores que ministram a disciplina Didática nas IES públicas do estado do Piauí e que estão representadas na Tabela 3, corroborando para o entendimento de que essas instituições estão em consonância com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei nº 9394/96. Entretanto, embora a legislação seja clara com relação à necessidade de uma maior titulação para atuar no magistério superior, observamos que o percentual de especialistas ainda é significativo, ou seja, 7% do total, levando a inferir que, esses professores foram admitidos no ensino superior antes das determinações da lei nº 9394/96 ou estejam integrados ao parágrafo único do art. 66, pelo qual a preparação para o exercício do magistério superior se fará em nível de pós-graduação, preferencialmente em programas de mestrado e doutorado, sendo que, o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 2018).

A pesquisa mostra ainda que, 27,5% dos professores são doutores e somente 2,5% cursaram o pós-doutorado, um índice considerado baixo, o que pode ser compreendido quando considerado que o último título não constitui exigência da legislação para o exercício da docência universitária.

Na ótica de Castro e Porto (2012, p. 59):

O pós-doutorado surge no cenário da pós-graduação como um item adicional na carreira acadêmica, que, considerando o atual escalonamento existente, tem seu ponto máximo de exigência o título de doutorado. A ideia inicial é potencializar o cenário da produção e da disseminação científica, com vistas a ampliar a participação dos pesquisadores brasileiros no *mainstream* da ciência e facilitar a inserção do país na comunidade científica internacional.

Entretanto, Cabral Neto e Castro (2015, p. 213) advertem que:

Para atender a essas novas demandas, o Brasil, embora tardiamente, vem adotando mecanismos direcionados no sentido de criar as condições para a produção de conhecimento e o desenvolvimento de novas tecnologias. Esse processo de expansão da Educação Superior foi propiciado pelo conjunto de políticas expressas no ordenamento jurídico e em programas específicos para a área da educação superior nos níveis de graduação e pós-graduação.

Os investimentos destinados à expansão da graduação e da pós-graduação se situam como medidas importantes, porque esse nível educacional constitui um espaço significativo de desenvolvimento da pesquisa científica e da formação profissional.

Por conseguinte, dados do Censo da Educação Superior do ano de 2016 mostram que, naquele ano, as funções docentes, até especialização, correspondiam a 21,8%, doutorado, a 39,0% e mestrado, a 39,2%. Portanto, pode-se observar a manutenção da tendência de queda do número de funções docentes que possuem até a especialização, bem como de elevação do

número de funções docentes com doutorado. Quanto aos mestres, diferentemente da tendência de crescimento registrada até 2015, observou-se queda em 2016.

5.1.4. Ano de conclusão da titulação

Sobre o ano de conclusão da titulação, percebemos que do total de 40 participantes da pesquisa, um (2,5%) foi no ano de 2002; um (2,5%) em 2003; um (2,5%) em 2004; dois (5,0%) em 2006; um (2,5%) em 2007; um (2,5%) em 2009; três (7,5%) em 2010, o que vai se repetir nos dois anos seguintes; um (2,5%) em 2013; quatro (10%) em 2014); seis (15%) em 2015, repetindo-se esse percentual em 2016; quatro (10%) em 2017 e três (7,5%) em 2018, conforme descrito na tabela 4.

Tabela 4: Distribuição de frequência – ano de conclusão da titulação.

Ano de conclusão da titulação	Frequência	Porcentagem
2002	1	2,5
2003	1	2,5
2004	1	2,5
2006	2	5,0
2007	1	2,5
2009	1	2,5
2010	3	7,5
2011	3	7,5
2012	3	7,5
2013	1	2,5
2014	4	10,0
2015	6	15,0
2016	6	15,0
2017	4	10,0
2018	3	7,5
Total	40	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa (2020).

Os dados descritos nos revelam que houve variação no que refere ao ano de conclusão da titulação dos participantes da pesquisa, ocorrendo estabilidade nos anos de 2002 a 2004, ou seja, 2,5%, índices retomados nos anos de 2007, 2009 e 2013 respectivamente. Entre os anos de 2010 a 2012 os percentuais elevam-se, mas também se repetem um total de 21,5% nesse interstício. Já entre os anos de 2014 a 2018 situa a maioria absoluta do ano de conclusão da titulação dos professores quais seja 57,5% do total.

Os dados atestam que foi no período compreendido entre 2010 a 2012 e entre 2014 a 2018 em que se situam os maiores percentuais de concludentes. Para uma melhor compreensão da realidade verificada nas IES públicas do Piauí, buscamos a contribuição de

um estudo intitulado “Educação Superior no Brasil: disputas e tensões no processo de expansão pós-LDB”, de autoria de Cabral Neto e Castro (2018), onde eles analisam os impactos da globalização e da instituição da sociedade da informação e do conhecimento, no âmbito da pesquisa e da formação dos recursos humanos, diante da expansão significativa dos sistemas educacionais do ensino superior. O estudo abrange a evolução do ensino superior em nível de graduação e pós-graduação compreendido entre o período de 1968 a 2016, baseado em dados da Plataforma Geocapes.

Os autores apontam que os indicadores da pós-graduação no Brasil, nas últimas décadas, demonstram uma grande expansão no número de alunos matriculados nos níveis de mestrado e doutorado e no número de programas criados nas diferentes regiões. Dentre os fatores que contribuíram para esse crescimento estão à busca pelo crescimento científico e tecnológico do país, representados nos Planos Nacionais de Pós-graduação e na política de Ciência e Tecnologia que foram adotados.

Cabral Neto e Castro (2018) reconhecem ainda que há um crescimento desse nível de ensino desde a aprovação do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), referendado pelo IV PNPG, que prevê a formação de 16 mil doutores e 45 mil mestres, em 2010, assim como o crescimento do corpo docente e do orçamento para bolsas e fomento à pesquisa. Estavam previstas nesse plano, orientações que subsidiaram as ações desenvolvidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES ao longo do período, tais como a expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação (BRASIL, 2010).

O estudo conclui que a expansão da pós-graduação brasileira é um fenômeno recente, entretanto, o seu crescimento vem se consolidando nas últimas décadas de forma orientada e planejada, balizadas por marcos formativos, a exemplo dos Planos Nacionais de Pós-graduação, Planos Nacionais de Educação e as Conferências Nacionais de Ciência, Tecnologia e Inovação que tiveram como suporte órgãos de fomento nacionais e internacionais para investimento nessa área. Somado a isso, de acordo com os autores:

Os dados da expansão da pós-graduação brasileira indicam que ela se concentra, basicamente, nos estabelecimentos públicos, tendo ocorrido, no período de 1998 a 2016, um crescimento acelerado do número de programas, cursos e matrículas. Esse fato se justifica, inicialmente, pela grande reestruturação ocorrida nas universidades públicas, pela via da racionalização da estrutura existente, o que resultou no aumento do número de alunos por professores, na criação de cursos e na diversificação da oferta (CABRAL NETO; CASTRO, 2018, p. 229).

Perante o exposto, percebemos que a maioria dos professores concluíram suas titulações de mestrado e doutorado entre o período de 2010 a 2018, estando desse modo em

concordância com os dados da expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil, constituindo fator de extrema relevância para a melhoria da qualidade do ensino.

5.1.5 Área de formação

No que refere à área de formação, do total de 40 participantes da pesquisa, 40 (100%) tem formação em Pedagogia, de acordo com o perfil de participantes almejados e conforme descrito na tabela 5.

Tabela 5: Distribuição de frequência – área de formação.

Área de formação	Frequência	Porcentagem
Pedagogia	40	100,0
Total	40	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa (2020).

Esta pesquisa, desde o início, estabelece a formação em Pedagogia como um dos critérios de participação no estudo, justificando-se, portanto, o percentual máximo alcançado nesse aspecto.

O curso de Pedagogia sempre foi palco de discussão e estudos referentes a sua história mostram uma sucessão de ambiguidades, indefinições e variações com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação do profissional Pedagogo.

Nesse sentido, Mazzotti (1996, p. 46) exprime essas variações, admitindo que a “Pedagogia é uma ciência de objeto inconcluso, histórico, que se modifica pela ação (relação) que o sujeito estabelece com ele e que, por sua vez, o modifica, não podendo ser, pois, apreendido integralmente”. O pensamento do autor expressa a dificuldade em estabelecer um conceito amplo de Pedagogia uma vez que recebe influência da sociedade, do momento histórico, da política, da cultura, da economia e principalmente da visão dos sujeitos que a definem.

Diante desse quadro, tomamos como apoio as ideias de Pimenta (1996, p.15) ao conceber Pedagogia:

Como uma reflexão sobre a prática educativa que se efetiva através e por meio das diversas Ciências Sociais e Humanas, procurando delimitar o “ser” do ato educativo. Com efeito, é que examinando o percurso do Curso de Pedagogia e as múltiplas tentativas de suas determinações encontramos o centro mesmo de sua definição.

Conforme foi conceituado pela autora, depreende-se que a Pedagogia se utiliza das ciências sociais e humanas para uma melhor compreensão do seu objeto de estudo, ou seja, o

ato educativo, bem como dos diversos aspectos que se articulam visando os seus objetivos, como nos esclarece Libâneo (2004, p. 29):

[...] a Pedagogia, ocupa-se de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educacional na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

Alicerçado na trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil, aduz-se que ele foi criado em 1939, a partir do decreto nº 1.190, de 04 de abril de 1939, quando da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, surge uma sessão de Pedagogia propondo curso de três anos que conferia ao aluno o título de bacharel em Pedagogia. Somado a esse aspecto, o citado decreto defendia a formação docente primária na escola normal e do docente secundário, composta de três anos e mais um de estudos de Didática do ensino superior, reconhecendo o bacharel em Pedagogia como técnico em educação, embora essa função nunca tenha sido definida.

O decreto em destaque determinava que a formação de bacharéis tivesse três anos de duração com acréscimo de um ano de Didática, formando os licenciados num esquema que ficou conhecido como “Esquema 3+1”. Esse aumento dava ao professor a prerrogativa de atuar em diversos graus de ensino (SILVA, 2003).

Vale ressaltar que o modelo em referência promoveu a supervalorização do caráter profissionalizante do curso de Pedagogia, expressando o descompromisso com uma formação capaz de garantir não somente o domínio de métodos e técnicas de ensino, mas um aprofundamento no curso de Pedagogia enquanto área do saber.

Nos anos de 1960, o curso de Pedagogia passou a formar bacharéis e licenciados, e mesmo a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, não representou grandes avanços na formação profissional do Pedagogo, apesar de promover algumas regulamentações para a formação e exercício do magistério, tais como: a exigência do registro em órgão competente³ e a abertura para professores não formados atuarem nas escolas primárias e de nível médio, suprindo a falta de profissionais devidamente qualificados. Sob essa ótica, Mendes Sobrinho (2006, p. 96) posiciona-se ressaltando “o descaso do próprio Estado numa ação de desvalorização dos professores, o que poderia se

³Delegacias Estaduais do Ministério da Educação que contavam com setor específico de registro de profissionais. Esses registros se constituíam em dois: Registro de Professor – LP; Especialista em Educação que poderia ser em Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar.

equacionar em uma política de promoção e preparação do profissional docente, especialmente em nível superior”.

Com a criação da Universidade de Brasília e da Faculdade de Educação - FEUnB, em 1961, abre-se a perspectiva de formar o professor primário em nível superior, juntamente com a formação para atividades não docentes. O reflexo dessa ação da política oficial se expressa no parecer nº 251/1962 do Conselho Federal de Educação, que definiu o currículo mínimo para o curso de Pedagogia na formação do bacharel, e no parecer nº 252/62 sobre a formação pedagógica, mantendo a dualidade do curso, demonstrando que o Estado negligencia a formação do professor primário em nível superior, privilegiando, também, a formação do especialista em educação.

Historicamente, o golpe militar de 1964 imprimiu uma série de reformulações na política educacional brasileira, expressa a partir da Lei da Reforma do Ensino Superior nº 5.540/68, gerando mudanças nos cursos de formação de professores, bem como definindo funções, concepções e finalidades da Faculdade de Educação, abrangendo ações nas áreas de graduação, pós-graduação e capacitação supletiva, assumindo além do curso de Pedagogia, a responsabilidade pela formação pedagógica para os demais cursos de licenciaturas.

Considerando as expectativas da época, o parecer nº 252/69 do então Conselho Federal de Educação - CFE, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, buscou uma resposta às controvérsias e impasses do curso no que se refere à identidade do Pedagogo e ao currículo, supondo assim uma só formação – o de licenciado, em que o curso visava à formação de professores para atuar no ensino normal, e o de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e de sistemas escolares, o que se efetivaria com a aprovação da lei Nº 5.692/71 - Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Entretanto, o parecer tomou um sentido inverso, pois ao tempo em que o currículo previa uma formação de cunho generalista, tendo como base as especializações acima descritas, a sua formação ficava inviabilizada diante da fragmentação curricular da proposta apresentada. Nessa perspectiva, Silva (1999, p. 55), alerta quanto ao fato de que:

O Parecer nº 252/69 contribuiu para a deterioração do curso, foi o preço que se pagou por uma definição no campo de atuação do pedagogo que, continuou a enfrentar problemas no mercado de trabalho que não tinha condições de absorver a quantidade de especialistas formados pelo curso de Pedagogia.

Na ideia da autora em referência, é possível perceber que, mesmo com as determinações do parecer mencionado, o pedagogo continuou tendo dificuldade de colocação

no mercado de trabalho, tendo em vista que este não conseguia absorver a quantidade de especialistas formados pelos cursos de Pedagogia.

O artigo 30 da lei nº 5692/71 estabelece que a formação de professores para atuar no segundo grau, bem como a preparação de especialistas para as áreas de planejamento, administração, supervisão, orientação e inspeção para as unidades e sistemas educacionais, aconteceriam em nível de terceiro grau, cabendo a Faculdade de Educação promover a articulação com as demais Faculdades ou Centros, visando a superação do modelo “3+1”, possibilitando a formação do Bacharel e do Licenciado de forma integrada, e objetivando, exclusivamente, a formação para o magistério.

No final da década de 1970, acontece a mobilização de professores e estudantes universitários tentando intervir nas políticas de reformulação dos cursos de formação de educadores, dada a centralização das decisões no Conselho Federal de Educação sem a participação da sociedade civil. Nesse contexto, em 1978, é realizado na Universidade de Campinas, estado de São Paulo, o 1º Seminário de Educação Brasileira, assinalando uma reação organizada e destinada a pensar a questão dos estudos pedagógicos em nível superior e, ao mesmo tempo, posicionando-se na defesa da continuidade do curso de Pedagogia.

Como resultado do 1º Seminário em Educação foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores que teria como tarefa principal promover a articulação dos comitês regionais que seriam criados a partir de então.

Questões como falta de definição dos objetivos do curso, regulamentação e definição do campo de trabalho, dentre outras levantadas pelo Comitê Pró-Reformulação, bem como os conflitos gerados, direcionaram os trabalhos realizados pela Secretaria de Educação Superior, do então Ministério da Educação e Cultura (Sesu/MEC), no sentido da regulamentação dos cargos, tomando como medidas, a realização de concursos e a determinação de que os cargos em termos de teoria e técnicas educacionais fossem de exclusividade dos licenciados em Pedagogia.

Na década de 1980, são realizados os Seminários Regionais de Recursos Humanos para a Educação, em meio aos embates entre representantes do governo, professores e estudantes, além das discussões internas dos grupos participantes, culminando na realização, em novembro de 1983, do Encontro Nacional em Belo Horizonte, consubstanciando uma proposta para a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas – Documento Final (1983) – com um ganho significativo para o curso de Pedagogia. O citado documento, conforme esclarece Silva (2003, p.72), enfatiza que “a ideia da Pedagogia se fortaleceu no

interior do movimento, e a questão quanto a sua existência ou não, não encontrou mais espaço para reaparecer”.

Na ocasião do encontro de Belo Horizonte, esse comitê transformou-se na Comissão Nacional de Formação dos Educadores - Conarcfe, que seria, a partir de então, o legítimo mediador para acompanhar a continuidade do processo, promovendo o debate sobre a questão. Logo após, originou-se em 1990, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope, responsável até hoje pela defesa e manutenção dos cursos de formação de professores. Diante das mudanças, Libâneo (2004, p. 50) se posiciona esclarecendo que a referida associação através do movimento de reformulação,

[...] produziu ao longo dos anos documentos bastante expressivos do debate, tendo exercido efetiva influência na concepção de formação de professores e na reformulação de currículos em algumas Faculdades de Educação, mesmo reconhecendo que, por insuficiente base teórica, falta de propostas consensuais dos grupos de intelectuais envolvidos, e por dificuldades legais, é ainda modesto o nível de alcance de seus objetivos.

É, no entanto, a partir da década de 90, que a Anfope direciona sua atenção para a formação dos educadores em geral, por entender que os problemas quanto às funções, estruturação e identidade do curso de Pedagogia já estão superados.

Com a promulgação da lei nº 9.394 de dezembro de 1996, fica estabelecido no seu artigo 62 que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e Instituto Superior de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Especificamente, no que diz respeito ao curso de Pedagogia, a lei supracitada promoveu novas discussões quanto à identidade do curso, determinando a criação dos Institutos Superiores de Educação, substituindo assim a função das faculdades (centros ou departamentos) de educação nos seus cursos de Pedagogia que formavam os professores para os cursos Normais (nível médio) e para o Ensino Fundamental de primeira a quarta séries.

Com a criação dos Institutos Superiores de Educação - ISE surge o curso Normal Superior, com a responsabilidade de formar os professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, o que provocou o seguinte questionamento: a quem competia a formação do professor da educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental?

No que se refere à criação dos Institutos Superiores de Educação, de forma independente das universidades, Brzezinski (2008, p. 177) posiciona-se afirmando que esses:

Estão desobrigados de realizarem pesquisas, formando o professor exclusivamente para dar aulas, ficando assim comprovado mais uma vez que as políticas educacionais das últimas décadas pouco se detiveram na qualidade da formação de professores.

Na tentativa de dirimir o conflito, o Decreto Presidencial nº 3.276/1999 determinava que a formação em nível superior de professores, para a atuação multidisciplinar no magistério infantil e anos iniciais do ensino fundamental se efetivaria, exclusivamente, em Curso Normal Superior. Contudo, o Decreto nº 3.554/2000, acabou por retirar do Curso Normal Superior a exclusividade dessa formação, esclarecendo que a formação dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental se realizaria *preferencialmente* nessa modalidade.

Ao expressar o seu pensamento quanto a algumas propostas de nova legislação para a orientação dos cursos de formação de professores nesse período e, especificamente, no que se refere ao curso de Pedagogia, Pimenta (2011) advoga que:

As principais propostas procuraram saídas para o impasse da organização curricular, por meio de uma nova alternativa que, não se fixando na versão do tipo “formação do generalista” do início da história do curso, procurou fugir da versão do tipo “formação do especialista” que caracterizou o passado mais recente do mesmo. Todavia, tal versão, por se tornar extremamente ampla e flexível, parece oscilar entre as duas tendências, ou, pelo menos, possibilitar interpretações dúbias (PIMENTA, 2011, p. 147).

É importante destacar, nesse período, o parecer nº 09/2001 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP, no qual fica estabelecido que a formação de professores deverá ser realizada em cursos de licenciatura, de graduação plena, independente da instituição formadora. Acrescido da relevância da Resolução nº 01/2002, assim como do Parecer nº 05/2005, definidores das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, além da Resolução nº 02/2002, que regula a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena de formação de professores da educação básica, em nível superior, direcionando a uma concepção de curso que abrange várias áreas de atuação do pedagogo, tendo como base a docência, e facultando às instituições de ensino superior a inclusão de áreas específicas de atuação do pedagogo em seus projetos pedagógicos, acompanhadas das respectivas competências e habilidades necessárias ao credenciamento profissional.

Por fim, a resolução nº 01/2006 CNE/CP, instituiu as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e

avaliação, pelos órgãos de sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, pelos termos explicitados nos pareceres nº 05/2005 e 03/2003-CNE/CP. Entretanto, a resolução supracitada não concretizou as expectativas ensejadas pelos movimentos de mobilização representados pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia - CEEP; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - Anped; Fórum de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras - Forumdir; Associação Nacional de Administradores Educacionais - Anpae e o Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes, relacionados às discussões da história da educação no nosso país e que giraram em torno da formação de professores.

Nesse sentido, ao posicionar-se a respeito das relações entre os formuladores das políticas de formação do pedagogo no Brasil e os diversos fóruns de representação acadêmica Pimenta (2011, p. 150) as interpreta como:

Uma relação de disputa em função de projetos com direções antagônicas. De um lado a posição de parte dos órgãos oficiais, separando o ensino da pedagogia e, de outro, a representação acadêmica, entendendo o ensino integrado à Pedagogia. Trata-se da disputa pelo controle do processo de reformulação dos cursos entre duas consideráveis forças. No primeiro caso, a dos agentes oficiais do neoliberalismo no Brasil para os quais a pedagogia deve ser descartada. No segundo, a do movimento de reflexão sobre o curso, construído ao longo de mais de vinte anos e que investe os seus esforços para que a pedagogia possa encontrar seu caminho.

Da percepção da autora, apreende-se que a história do curso de Pedagogia se dá a partir do embate de forças entre grupos antagônicos, através do qual é possível compreender os avanços e recuos relativos à formação de educadores, de forma geral, e do pedagogo, em particular.

O artigo 2º da Resolução nº 01/2006 CNE/CP estabelece que o curso de Pedagogia é destinado à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, cursos de ensino médio na modalidade normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, e cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos.

Apesar da referida resolução regulamentar o curso de Pedagogia, é possível perceber as imprecisões conceituais presentes em seus artigos, resultando em definições operacionais confusas para a atividade profissional do pedagogo. Como exemplo, podemos citar a redução da Pedagogia à docência, indefinições quanto ao profissional a ser formado, se bacharel ou licenciado, incongruências quanto ao perfil profissional do pedagogo; o texto vacila quanto a explicitação da natureza e do objetivo do curso, inversão lógico-conceitual ao definir a

docência como objeto do curso de Pedagogia, causando um entendimento genérico da atividade docente.

Na atualidade, embora o curso de Pedagogia tenha muitos desafios a enfrentar, é indiscutível o seu crescimento, sendo considerado pelo Censo do Ensino Superior - Inep 2016, o terceiro maior curso do país em termos do número de ingressantes, e ocupando a primeira posição quanto ao número de concluintes. Quanto aos critérios para atuar no magistério do ensino superior, para o curso de Pedagogia não existe norma específica, seguindo, portanto, o que foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96.

Do exposto, percebemos a necessidade de ressignificação da Pedagogia bem como das políticas de formação e valorização do educador como instrumentos de superação dos seus desafios, de modo que a Pedagogia seja considerada como ciência da prática da educação, cuja função é articular os diferentes aportes das ciências da educação, significando-os ante aos conflitos a ela inerentes, buscando superá-los mediante a ação educativa no contexto social, temporal e histórico, o que deve ser realizado a partir de um esforço coletivo e tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

5.1.6 Nível em que atua como profissional docente

No que se refere à área de atuação docente dos professores pesquisados, 37 (92,5%) lecionam somente na graduação, apenas um (2,5%) leciona no doutorado, outro (2,5%) leciona no mestrado e o último restante (2,5%) leciona na especialização, conforme descrito na Tabela 6.

Tabela 6: Distribuição de frequência – Nível em que atua como profissional docente.

Titulação	Frequência	Porcentagem
Doutorado	1	2,5
Mestrado	1	2,5
Graduação	37	92,5
Cursos <i>lato sensu</i>	1	2,5
Total	40	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa (2020)..

Embora essa pesquisa tenha constatado, por meio dos resultados impressos na Tabela 3, que 80% dos professores tenham o título de mestre e doutor, percebe-se que dos 40 participantes da pesquisa, a maioria (92,5%) atua na graduação, condição que nos parece natural, tendo em vista que os professores das IES públicas de ensino prestam concurso para lecionarem inicialmente nesse nível de ensino. E mesmo considerando a relevância da atuação

desses professores, também na pós-graduação, e desse modo na pesquisa educacional, as universidades brasileiras, pela sua própria origem, sempre valorizaram o ensino. A esse respeito, Gatti (2007) elucida:

As universidades brasileiras, com raras exceções, não nasceram conjugando pesquisa e ensino; voltavam-se só para o ensino, para dar um diploma profissionalizante, tanto as de natureza confessional, como as leigas privadas e algumas das públicas. Elas não foram estruturadas para incorporar a produção de conhecimento, de modo sistemático, como parte da sua função, sequer para a discussão do conhecimento. Elas se voltaram para a reprodução de um conhecimento que não produziram, com o qual não trabalharam investigativamente, mas que absorveram e transferiram. (Gatti, 2007, p. 25).

Percebemos, portanto, que o ensino superior no Brasil, desde o seu início, privilegiou a formação nas mais diversas carreiras, baseadas na transmissão de informações e, sempre que possível, aliava-as à prática profissional, utilizando modelos de avaliação para provar ou não a capacidade que o indivíduo tem de atuar profissionalmente, reproduzindo desse modo os conhecimentos.

Esse panorama passa por mudanças somente no final da década de 1980 e início dos anos 90, em que houve um grande incremento nos programas de mestrado e doutorado, impulsionando a carreira docente universitária, conforme discutido anteriormente.

Na década de 1990, como consequência dos processos de reestruturação capitalista e da globalização, há a exigência de graus cada vez mais elevados de qualificação e flexibilização da formação do trabalhador, independente da área que atue, demandando dos estados o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para essa formação.

Cabral Neto e Castro (2018, p. 212) registram nas últimas décadas no nosso país, um processo de crescimento e expansão do ensino superior, destacando a sua importância na formação profissional e na produção do conhecimento, o que veio a contribuir para a inserção do Brasil no contexto das relações globalizadas e do processo de reestruturação produtiva.

Nesse contexto, os professores que atuam nos cursos de graduação das instituições de ensino superior devem apresentar nível de excelência, não somente para atuarem no ensino, mas para realizarem de forma articulada as atividades de ensino, pesquisa e extensão permeados pelo princípio de uma educação humana, justa e igualitária. Afinal de contas, “é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional”, como ressalta Severino (2012, p.84).

Porquanto, a formação do professor para atuar na educação superior extrapola o desenvolvimento do ensino em sala de aula, considerando que o professor também realiza atividades de pesquisa, orientação de trabalhos de conclusão de curso, gestão educacional,

programas e projetos institucionais, dentre outras. É apontada a necessidade de uma qualificação que incida diretamente na qualidade do ensino na graduação, bem como na responsabilidade das IES em promover e ampliar cada vez mais as oportunidades para que os professores, nas diversas áreas tenham garantidas as condições de crescimento pessoal e profissional.

5.1.7 Além da profissão docente, exerce outra atividade profissional?

Concernente a essa questão, houve unanimidade nas respostas, uma vez que os 40 participantes da pesquisa afirmaram não exercer outra atividade profissional além da docência, conforme demonstrado na Tabela 7.

Tabela 7: Distribuição de frequência – Além da profissão docente, exerce outra atividade profissional? Qual?

Além da profissão docente, exerce outra atividade profissional? Qual?	Frequência	Porcentagem
Não	40	100,0
Total	40	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa (2020)..

Os modelos de contrato em tempo integral ou dedicação exclusiva acompanharam a dinâmica da política desenvolvimentista e a modernização do ensino superior, cuja criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA, em 1947, seguindo o padrão das universidades americanas, representou um marco de inovação, ao não adotar o regime de cátedras vitalícias, pela adoção da organização departamental, pelo regime de dedicação exclusiva dos docentes ao ensino e à pesquisa, dentre outros.

Constatamos que o regime de dedicação exclusiva no ensino superior traduz tanto a inovação, quanto uma forma de beneficiar aqueles professores que se dedicassem integralmente às atividades de ensino e pesquisa, estando assim presente no contexto das reformas educacionais que passam a vigorar como indicadoras do desenvolvimento social cultural e econômico.

Nesse viés, a reforma universitária implementada através das leis nº 5.540 e 5.539 de 1968, aprovadas durante o regime ditatorial, selam dentre outras medidas, a institucionalização da profissão docente, mediante o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva. Os referidos documentos legais e os que os antecederam, propiciaram a efetiva institucionalização da universidade brasileira que englobaram as faculdades isoladas. Para Cunha (2010, p. 178):

[...] sem desconsiderar as danosas consequências que a ditadura militar teve na vida acadêmica, deve-se levar em conta que nesse período, o processo tardio da formação da universidade brasileira teve o maior impulso. Para tanto, é preciso considerar os efeitos contraditórios que o regime autoritário provocou nas instituições de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica.

Na tentativa de evitar a criação de quadros de docentes diferentes de pesquisadores, é estabelecida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com a implementação de programa de incentivo ao tempo integral e dedicação exclusiva, aliados às vantagens salariais.

Da posição de tempo integral e dedicação exclusiva para quem a almejasse, as universidades federais evoluíram para a exigência de tal regime para todos os docentes nelas ingressantes (CUNHA, 2010, p. 188).

Essas mudanças advindas da reforma universitária dos anos ditatoriais refletiram também nas reformas da educação empreendidas na década de 1990, no elucidar de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 18):

Na maioria dos países, o novo século vem acompanhado por reformas educacionais orientadas para adequar a educação às exigências dos novos tempos e contextos, tais como a globalização das economias, as atuais políticas públicas e especialmente os impactos das novas tecnologias e comunicações.

Dessa maneira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - lei nº 9394/96 designa que ao menos um terço do corpo docente das universidades deverá ter pós-graduação, e deverão ser contratados em regime de tempo integral cujo acesso ao magistério deverá ocorrer através de concurso de provas e títulos (BRASIL, 2018).

Por conseguinte, a presente pesquisa constata que em consonância com a lei supracitada, os professores participantes do estudo dedicam-se exclusivamente à docência como atividade profissional, embora esse não seja o único modelo de contratação para a composição do quadro docente.

A forma de contratação de professores no Brasil apresenta-se de forma variada, sendo determinada de acordo com a legislação em vigor nos âmbitos federal, estadual e municipal. Assim, observa-se a divergência entre o regime de trabalho dos docentes do ensino superior e da educação básica. Tardif e Lessard (2014) registram que:

A maioria dos professores não tem contrato de horário integral, mas, dois ou três contratos de 16 e 20 horas semanais cada um. Além disso, por conta desses contratos de meio período, diversos professores brasileiros têm que ensinar ao menos em dois estabelecimentos escolares para obter um salário minimamente decente (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 120).

Tardif e Lessard (2014), referem ainda que, como reflexo, o professor tem que se adaptar a diversas situações, estabelecimentos e grupos de colegas, além de diversas

disciplinas, concluindo que a carga de trabalho dos professores brasileiros provavelmente é mais pesada que a dos docentes da maioria dos países componentes da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico – OECD.

Através da análise de dados do Censo do Ensino Superior (BRASIL, 2018) referentes à evolução do número de funções docentes em exercício nas instituições públicas, de acordo com o regime de trabalho, no interstício 2014/2016, pode-se dizer que no ano de 2016 manteve-se a tendência de crescimento do número de funções docentes em exercício em tempo integral, assim como de diminuição de “horistas”. Quanto ao vínculo em tempo parcial, os percentuais de participação nesse mesmo período são praticamente estáveis.

Em análise, acreditamos que o regime de tempo integral contribui significativamente para profissionalização docente, aqui interpretada na seguinte acepção:

A profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentado na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2000, p. 22).

Zabalza (2004) reforça essa ideia ao considerar que:

A profissionalização do formador permite dar maior sistematicidade, estabilidade e dedicação a seu trabalho (incluindo a possibilidade de abrir linhas de pesquisa específicas sobre temas de formação); as pessoas dedicadas a isso, podem se especializar, ir gerando seu próprio material e acumulando experiência e, dessa maneira, melhorariam as suas condições de trabalho, reforçariam a sua identidade profissional e estariam em condições mais favoráveis para se unir, para trocar experiências e para otimizar seus serviços (ZABALZA, 2004, p. 163).

Portanto, percebemos claramente, que o modelo de contratação em tempo integral favorece não apenas o profissional docente, mas também a instituição, refletindo-se na melhoria da qualidade do ensino e da sociedade como um todo.

5.2 Categorias de análise: concepções de ensino e dimensões didáticas

Apresentaremos aqui a compreensão que os professores de Didática atribuem à sua prática docente no ensino superior, por meio das categorias de estudo: “Concepções de Ensino” e “Dimensões Didáticas”. Objetiva sinalizar as interações estabelecidas entre si e com a organização do seu trabalho, considerando todas as transformações que a educação vem sofrendo hoje e cujos reflexos são percebidos de forma direta nos cursos de formação de professores.

Para tanto, a presente seção utilizará como suporte a Escala Likert (PEREIRA, 2004), com a seguinte gradação: (1) Nunca, (2) Quase Nunca, (3) Eventualmente, (4) Quase Sempre e (5) Sempre.

5.2.1 Concepções de ensino

Na concepção de Almeida (2012), a educação é um processo complexo que ocorre inserido numa dinamicidade histórico-social, política, econômica e cultural, na qual vai configurando-se e constituindo-se com base em determinadas características que englobam diversas concepções de homem, educação e sociedade, as quais perpassarão as instituições educativas. Essas concepções encontram-se expressas por meio de tendências pedagógicas que objetivam nortear a organização do processo ensino-aprendizagem, estabelecendo normas e princípios para a ação docente.

De acordo com Calixto (2012), teorias pedagógicas, tendências pedagógicas e concepções pedagógicas são alguns dos termos usados ao longo do tempo e na diversidade de estudos sobre o conjunto de conhecimentos científicos explicativos do processo educativo. Saviani (2007, p. 06) explica que “por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa”.

Um sistema de princípios didáticos, do ponto de vista do referencial teórico assumido, é uma condição necessária para a organização dos processos de aprendizagem e ensino. Esses princípios, juntos com as teorias de aprendizagem, permitem uma análise científica dos processos e dos resultados obtidos, validando os conhecimentos psicopedagógicos estabelecidos, ajudando o seu aperfeiçoamento ou o estabelecimento de seus limites de validade ou, ainda, impulsionando a procura por novos referenciais teóricos (NUÑEZ, 2009, p. 129).

Dentre os diversos aspectos necessários à realização do ensino no âmbito da universidade, Almeida (2012) destaca a atenção aos processos formativos, que mobilizam os saberes das teorias educacionais necessários à compreensão da prática docente e são capazes de desenvolver os conhecimentos e as habilidades para que os professores avaliem e investiguem a própria atividade e, com base nela, constituam os seus saberes/fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

Dessa maneira, compreendemos que as teorias pedagógicas imbricam os sujeitos do processo educativo; o conteúdo a ser assimilado; as concepções de ensino; métodos e procedimentos de ensino; os processos de planejamento e avaliação a serem executados; a formação de professores, dentre outros.

Nesse indicativo de análise, para este estudo, os professores de Didática dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, evidenciarão, mediante as concepções de ensino, as formas de organização de sua prática pedagógica, permitindo compreender os conhecimentos e os encaminhamentos que mobilizam e respaldam as suas ações, tendo em vista que toda prática pedagógica tem como fundamento uma teoria e é permeada por intenções, e suas ações devem ser desenvolvidas de forma contextualizada.

5.2.1.1 O professor é a fonte do conhecimento

Nessa questão, dos 40 participantes da pesquisa, três (7,5%) docentes assinalaram a opção “Nunca”; dois (5,0%), “Quase nunca”; 17 (42,5%), “Eventualmente”; 12 (30%), “Quase sempre”; e seis (15%), “Sempre”, conforme descrito na Tabela 8.

Tabela 8: O professor é a fonte do conhecimento

O professor é a fonte do conhecimento	Frequência	Porcentagem
1	3	7,5
2	2	5,0
3	17	42,5
4	12	30,0
5	6	15,0
Total	40	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa (2020)..

A análise permite inferir que 42,5% dos docentes entende que só eventualmente o professor é a fonte do conhecimento, ou seja, dependendo das circunstâncias em que o processo ensino-aprendizagem ocorra, o professor pode ou não ser o cerne da ação educativa, demonstrando, de certa forma, uma insegurança quanto à afirmativa feita. Por outro lado, a segurança ao discordar dessa afirmativa encontra-se presente em 7,5% dos professores, ao considerarem que o professor nunca é a fonte de conhecimento; e, em oposição, 15% desse total atestam seguramente a assertiva.

Entretanto, a observação de que 30% responderam “Quase sempre”, e de que 15% acreditam que o professor sempre é a fonte do conhecimento, perfazendo um total de 45%, evidencia que a maioria apresenta uma concepção tradicional quanto a esse aspecto.

A concepção tradicional de educação traduziu-se como um transplante do padrão europeu, implantado no Brasil durante o período colonial por iniciativa da Companhia de

Jesus, através de seus propagadores, os padres jesuítas, considerados os nossos primeiros professores, função que requeria um preparo de elevado nível.

Como transplante de ideias, a abordagem tradicional de educação é alheia à realidade, baseada na memória e no desenvolvimento do raciocínio cujo objetivo é moldar o educando nesse prisma, no entender de Saviani (2005, p. 02):

As pedagogias tradicionais, pautando-se na centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam numa escola como uma agência focada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

O pensamento do autor em referência revela que os jesuítas tiveram preocupação em orientar a prática pedagógica dos professores através de rigorosa disciplina. A eles cabia a tarefa de transmitir os conteúdos acumulados pela humanidade, porquanto, eram considerados a fonte do conhecimento.

Embora a alusão de Saviani foque a educação escolar, essa perspectiva encontra-se presente também na formação docente para o ensino superior. Esse aspecto é claramente perceptível em uma análise realizada por Masseto (2000) que, discutindo a origem do ensino superior no Brasil e questionando sobre como ocorre a formação dos seus profissionais, afirma que a resposta é razoavelmente simples:

Por um processo de ensino no qual conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um profissional que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para seguir aquela profissão (MASSETO, 2000, p. 10).

Nesse cenário, como constatado na presente pesquisa, a maioria dos professores de forma velada (quase sempre) ou explicitamente (sempre) admitem que o professor é a fonte do conhecimento, tendo assim a sua função supervalorizada, em detrimento do aluno, visto simplesmente como um repositório do saber, contrariando o que vislumbra Freire (2011) ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

É caro aos professores, sobretudo aos do ensino superior, admitir a premissa de que o professor é a fonte do conhecimento, uma vez que, desta feita, estarão advogando uma concepção tradicional de educação e quando o fazem é de maneira velada a exemplo dos (42,5%) que responderam que só eventualmente, ou seja, dependendo das circunstâncias em que ocorre o processo ensino aprendizagem a afirmativa é verdadeira. Quanto aos docentes

que descartam totalmente a afirmativa, encontram-se representado por (7,5%) dos participantes da pesquisa.

Percebemos, portanto, que a Pedagogia Tradicional vigorou durante muito tempo na educação brasileira e que, ainda hoje se encontram características de sua organização nas instituições de ensino de todo o país e nos seus diversos níveis. Apesar da Pedagogia Tradicional receber inúmeras críticas, não podemos afirmar que ela não deu contribuições ao ensino, pelo fato de que todas as tendências pedagógicas têm seus méritos reconhecidos dentro do contexto histórico no qual se inserem.

No entanto, visualizando o quadro de transformações ocorridas na contemporaneidade, que atingiu o contexto educacional como um todo, torna-se inconsistente considerar que o professor é a fonte do conhecimento no processo ensino-aprendizagem. Roldão (2007, p. 95), argumenta que:

O entendimento de ensinar como sinônimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função docente, num tempo de acesso ampliado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. Ao contrário do que acontecia no passado, quando essa concepção de ensinar assumia um significado pertinente, pois o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio era limitado a um número restrito de grupos e indivíduos.

Ainda de acordo com a autora, essas circunstâncias justificavam a associação da ideia de ensinar com a de passar conhecimento, de “professar” o saber, de torná-lo público, de “lê-lo” para os outros que não o possuíam (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Desse modo, perante o exposto, apontamos para a necessidade de uma reflexão conjunta acerca dos processos formativos dos docentes, a respeito de suas implicações na prática profissional.

5.2.1.2 O bom docente é o que domina bem as técnicas

No que refere à afirmativa de que o bom docente é o que domina bem as técnicas, dos 40 participantes da pesquisa, dois (5%) responderam a opção “Nunca”, seis (15%) assinalaram a opção “Quase nunca”, 14 (35%) elegeram a opção “Eventualmente”, 14 (35%) escolheram “Quase sempre” e quatro (10%) “Sempre”, conforme a Tabela 9.

Tabela 9: O bom docente é o que domina bem as técnicas

O bom docente é o que domina bem as técnicas	Frequência	Porcentagem
1	2	5,0
2	6	15,0
3	14	35,0
4	14	35,0
5	4	10,0
Total	40	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa (2020)..

Para 14 (35%) dos participantes da pesquisa, eventualmente o bom docente é o que domina bem as técnicas, ou seja, expressam uma possibilidade, mas não uma certeza. Esse percentual (35%) repetiu-se no que refere à afirmativa de que quase sempre o bom docente é o que domina bem as técnicas. Observa-se, ainda, que em ambos os casos os professores de Didática não demonstram certeza quanto à afirmativa, levando-nos a depreender que além de eles atribuírem importância ao domínio da técnica na ação pedagógica, também admitem que ela sozinha não seja capaz de responder por todos os aspectos inerentes ao processo ensino-aprendizagem.

Em uma abordagem comportamentalista, o ensino e a aprendizagem se dão por meio de reforços, recompensas e treinamento, na tentativa de atingir os objetivos preestabelecidos. Fundamentada no behaviorismo, tem como principais seguidores Ivan Pavlov, John Watson e Burrhus Skinner.

Para Puentes (2011, p. 03), essa abordagem é preocupada com o ensino e centrada no trabalho do professor. Por isso, ela teve como base de sustentação os postulados da psicologia behaviorista ou comportamental, convertida na escola mais forte dos Estados Unidos e a mais influente no resto do mundo, especialmente na América Latina, cujo embasamento filosófico e teórico é o pragmatismo e apresenta dois princípios fundamentais:

a) o caráter objetivo da psicologia - que se destina ao estudo das respostas dos sujeitos manipulados em condições experimentais específicas (geralmente obtidas com animais em laboratórios); b) a crítica a qualquer conceito ou tipo de explicação mentalista dos fenômenos psíquicos que de fato se convertem em manifestações condutais, daí a reação adversa à psicologia experimental e a qualquer escola psicológica que procure estudar a consciência ou a essência psicológica ou moral do homem (PUENTES, 2011, p10).

No Brasil, a Pedagogia Tecnicista firma-se durante a ditadura militar, resultado da exaustão e da preocupação com os métodos pedagógicos da escola nova, que acabaram desembocando na eficiência instrumental, utilizando-se da mesma base teórica da abordagem comportamental. Nesse sentido, Saviani (1995, p.18) assevera:

A pedagogia tecnicista, parte do pressuposto da neutralidade científica, norteia-se pelos princípios de racionalidade, de eficiência e de produtividade, defendendo a reordenação do processo educativo valorizando a objetividade e a operacionalidade.

A implantação do tecnicismo ocorreu como uma forma de operacionalizar a educação, utilizando da técnica pela técnica, a fim de reproduzir o mercado de trabalho e banir a reflexão crítica das instituições de ensino (AMARAL, 2012).

É perceptível que o tecnicismo, aliado à educação, atendia prontamente aos interesses do militarismo, camuflado de desenvolvimento do capital humano. O modelo empresarial de gestão administrativa foi imposto à educação durante as reformas do ensino de primeiro e segundo graus e do ensino superior. Sobre o cenário, Aranha (1996, p. 48) ressalta que:

O conteúdo a ser transmitido correspondia a informações objetivas, o método utilizado para a transmissão dos conhecimentos era baseado na divisão de tarefas entre os diversos técnicos de ensino, que eram também responsáveis pelo planejamento racional do trabalho educacional e a tarefa do professor era executar o que foi planejado.

Assim, nesse período ficou firmada a ideia de que para ser um bom professor era necessário apenas dominar os conteúdos das áreas específicas, aliando-os às técnicas de ensino, e que a aprendizagem estaria garantida mediante a racionalidade da ação pedagógica.

Diante disso, essa visão torna-se contrária ao que foi verificado em afirmativas dos professores de Didática neste estudo, tendo em vista que a maioria admitiu que na sua ação pedagógica o domínio das técnicas é importante, entretanto não dá conta de englobar todo o processo ensino-aprendizagem. A concepção desses professores é coerente com a compreensão de Candau (2005, p. 15) que, ao tratar da abordagem técnica, destaca que “ela se refere ao processo ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem”.

Ainda segundo Candau (2005), aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc. constituem o seu núcleo positivo de preocupações. Por conseguinte, a sua importância deve ser considerada, porque o domínio dos conteúdos e a aquisição de habilidades básicas e a busca de estratégias que viabilizem a aprendizagem em cada situação concreta de ensino constituem desafios para toda e qualquer proposta pedagógica. Não obstante, a abordagem em cena não pode ser privilegiada sobre as demais, para que não se incorra no tecnicismo. Coppete (2010) compartilha o pensamento supracitado ao afirmar que:

A dimensão técnica é uma das dimensões necessárias, não a principal, tampouco a essencial, embora não seja possível destacar uma única dimensão como suficiente na

constituição da docência; por isso é preciso superar o paradigma da técnica como referência fundamental à formação docente (COPPETE, 2010, p. 128).

O estudo revelou ainda que, 10% dos professores afirmaram categoricamente que o bom docente é o que domina bem as técnicas, desse modo, ao defender essa posição, os docentes convergem na ideia de que o professor é reconhecido como um executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, “o seu papel no processo de construção da profissão minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente” (RAMALHO; NUNEZ e GAUTHIER, 2003, p. 21).

Destarte, a concepção assumida por esses professores de Didática se constitui no alicerce das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, expressa em determinações legais oriundas da lei Nº 9394/96. Nessa perspectiva, Veiga (2015, p. 37) afirma:

O tecnólogo do ensino parece ser a figura dominante dentro da reforma educacional brasileira, detalhada pelas DCN's para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O tecnólogo do ensino define-se sob a lógica do poder constituído, e procura adequar a formação de professores às demandas do mercado globalizado.

A abordagem tecnicista tem recebido diversas críticas ao longo da história da educação brasileira, em todas as suas implicações no contexto escolar e formação docente, sobretudo, no que refere a sua racionalidade técnica e instrumental. Embora tenha firmado a sua predominância na contemporaneidade, ela precisa ser superada, conforme advogam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003):

Esse estilo de prática formativa, ainda hoje tão fortemente presente, tem mantido sua hegemonia, tornando evidente a necessidade de se apostar na construção de um modelo teórico inovador, de uma formação que possa contribuir para a superação dos diferentes obstáculos ao trabalho docente (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2003, p. 22).

Portanto, os professores ressaltam a importância da técnica, mas defendem a necessidade da inovação no que refere a esta perspectiva, ou seja, na formação de professores é imprescindível a ressignificação da racionalidade instrumental.

5.2.1.3 Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui

No que refere à afirmativa em apreço, dos 40 participantes da pesquisa, três (7,5%) responderam “Eventualmente”, 18 (45%) responderam “Quase sempre” e 19 (47,5%) responderam “Sempre”, conforme Tabela 10.

Tabela 10: Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui.

Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui	Frequência	Porcentagem
1	0	0,0
2	0	0,0
3	3	7,5
4	18	45,0
5	19	47,5
Total	40	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa (2020)..

Em análise, os dados revelam para esse questionamento que os docentes não valoraram os itens (1) “Nunca” e (2) “Quase nunca”. Apenas 7,5% defendem que eventualmente o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui, ou seja, ocasionalmente essa afirmativa é considerada pelos professores de Didática no desenrolar da sua prática educativa no ensino superior. Não obstante, dos participantes da pesquisa, 18 (45%) responderam “Quase sempre” que, relacionada com a alternativa “Sempre”, escolhida por 19 (47,5%), nos leva a certificar que a abordagem humanista é adotada pela maioria dos professores.

O expoente máximo dessa abordagem foi o norte-americano Carl Rogers, psicólogo cujo foco principal da abordagem é a preocupação com a pessoa, com o sujeito que aprende, isto é, todo o processo ensino-aprendizagem, para ser considerado significativo, deverá focar o aluno, como um ser ativo na construção do conhecimento. Para Rogers (1978), o aluno necessita, portanto, de um ambiente acolhedor, cujas relações pautem-se num clima de confiança, colaboração e positividade, objetivando a autorrealização do ser humano e o uso pleno de suas potencialidades e capacidades. Mizukami (1986) corrobora com esse pensamento ao enfatizar que:

Essa abordagem da ênfase às relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, focada no desenvolvimento da personalidade do indivíduo e nos processos de construção e organização pessoal da realidade e na capacidade de atuar de forma

integrada. Enfatiza também à vida psicológica e emocional, preocupando-se com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal (MIZUKAMI, 1986, p. 38).

As características intrínsecas à abordagem humanista, dentre outros aspectos, remetem ao respeito ao educando, a sua autonomia e a importância da valorização da afetividade nas relações implícitas na ação pedagógica, refletindo, desse modo, no papel do professor que, nessa perspectiva, torna-se um facilitador da aprendizagem, devendo considerar:

[...] a) liberdade para a curiosidade do aluno, permitindo que este se remeta a novas direções ditadas pelos seus próprios interesses e abrindo tudo ao questionamento e à exploração; b) como qualidades que facilitam a aprendizagem, talvez a mais básica seja a atitude de autenticidade do facilitador. O professor sendo ele mesmo com os alunos, tendo uma atitude honesta e real quanto ao que sente e pensa com relação àquilo que é produzido pelos alunos, é maior a probabilidade de ter sucesso; c) que o facilitador deve ter apreço, aceitação e confiança com relação ao aluno, suas opiniões e seus sentimentos. Isso faz com que o aluno sintam-se importante, um indivíduo diferenciado e não apenas mais um; e d) a compreensão empática, que significa colocar-se na posição do aluno para compreender suas reações frente àquilo que lhe é apresentado no processo de aprendizagem (ROGERS, 1985, p. 127).

A despeito das afirmativas do autor supracitado e das amplas implicações da abordagem humanista no contexto educativo, seladas pela maioria dos professores de Didática participantes desta pesquisa quando concordaram que “o professor deve aceitar o aluno como ele é, e respeitar os sentimentos que possui”, tal posicionamento situa-se na contramão da prática pedagógica no ensino superior, onde, de maneira geral, ainda predomina a abordagem tradicional, com o exercício autoritário do professor em sala de aula, como descrito por Behrens (1998, p.82):

A primeira impressão que se tem ao percorrer os corredores das universidades, salvaguardando as exceções, é que o paradigma tradicional de ensino, nunca abandonou a sala de aula. Observa-se o professor expondo o conteúdo e os alunos em silêncio, copiando receitas e modelos propostos. Com alguma habilidade, os alunos conseguem fazer questionamentos sobre os conteúdos, mas nem sempre encontram respostas que venham estabelecer um resultado significativo para a sua formação.

A divergência observada entre a afirmativa dos professores de Didática, participantes desta pesquisa, e a visão da prática pedagógica presente nas universidades, destacada por Behrens (1988), leva-nos a refletir sobre a abordagem humana e suas implicações no contexto formativo. Ela só seria adequada na ação pedagógica dos professores da educação básica, mais especificamente no infantil e fundamental? O ensino superior não comportaria uma formação mais voltada para o desenvolvimento do “ser” humano? Que perfil organizacional a universidade deverá adotar, a fim de oferecer as condições necessárias para a construção de um modelo formativo que privilegie também a dimensão humana?

Consideramos que são questões relevantes que advêm do próprio contexto histórico da educação e dos espaços de formação de professores na sociedade da informação, em que a racionalidade técnica impregna todo o ambiente educativo, sobrepujando, dessa maneira, a um projeto educativo que almeje uma educação mais humana (RAMALHO, NUNEZ e GAUTHIER, 2013).

Paralelo a isso, Barbosa e Oliveira (2013, p. 76) ressaltam que o processo de construção da profissão do futuro professor deve cultivar a experiência do cuidado com o outro, com o intuito de aperfeiçoar as relações, visto que “educação é vida e necessita recriação, modificação, ampliação e transformação da essência humana. A formação acadêmica envolve a vida no exercício da profissão, visto que o cerne da escola é o ser humano em formação”.

Nesse contexto, “o afeto e a estima pelo professor facilitam a aprendizagem. Presença da firmeza e da ternura nas sutilezas de educar colabora para um processo de construção de conhecimento voltado à dimensão humana na práxis educativa” (LUCK, 1981, p. 87).

Não se trata de negar a importância da formulação de objetivos instrucionais, da escolha adequada de métodos e técnicas de ensino, de perspectivar processos e instrumentos de avaliação, pois todos esses aspectos contribuem para a construção dos conhecimentos, mas de ter uma atitude crítica frente às determinações que eles encerram. Vale sempre lembrar que as concepções reducionistas de educação demandam uma reflexão que encaminhe à superação, bem como a construção de uma ótica integralizadora na formação e prática docente.

5.2.1.4 Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento

Para essa indagação, os participantes da pesquisa não se posicionaram sobre os itens “Nunca” (1) e “Quase nunca” (2). Somente um (2,5%) respondeu “Eventualmente”; quatro (10,0%), “Quase sempre”; e 35 (87,5%), “Sempre”, conforme Tabela 11.

Tabela 11: Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento.

Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento	Frequência	Porcentagem
1	0	0,0
2	0	0,0
3	1	2,5
4	4	10,0
5	35	87,5
Total	40	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa (2020)..

Para esse item, dos 40 participantes da pesquisa, 35 (87,5%) consideram que o ato de ensinar sempre representa uma oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento, reportando assim para uma abordagem cognitivista.

Dentre os inúmeros representantes desta perspectiva, conforme ressalta Lefrançois (2016), destacam-se Jean Piaget (1978), Jerome Bruner (1957) e Semenovich Vygotsky (1998) que, refutando o mecanicismo nas características previsíveis e a valorização da prática no desempenho humano (aspectos centrais do Behaviorismo), passam a defender uma abordagem psicológica, cuja ênfase recai na preocupação com a tomada de decisões, com o pensamento, com a solução de problemas, com a imaginação e tópicos relacionados. Contudo, não se tratou da substituição abrupta de uma concepção pela outra, tendo em vista que ambas continuam a influenciar estudos sobre o comportamento humano e o processo de ensino-aprendizagem até os dias atuais. Vejamos:

Contudo, não seria correto transmitir a impressão de que a psicologia partiu diretamente dos conceitos mentalistas dos primeiros introspeccionistas para as interpretações dos Behavioristas, como Watson e Guthrie, e depois, finalmente, para um cognitivismo mais esclarecido. Na verdade, o cognitivismo é tão antigo quanto o Behaviorismo, porque, a psicologia da Gestalt, uma das primeiras formas da teoria cognitiva, desenvolveu-se, quase ao mesmo tempo em que o Behaviorismo inicial (LEFRANÇOIS, 2016, p. 199).

A abordagem cognitivista, ao privilegiar aspectos relacionados ao intelecto, tais como, o processamento de informações, a imaginação, a memória, a capacidade de resolver problemas, o pensamento, dentre outros, imprimiu mudanças significativas no cenário educacional. O centro do processo de ensino-aprendizagem se desloca do professor para o aluno, que passa a atuar como sujeito ativo e construtor do seu próprio conhecimento, num cenário fértil a construção contínua, em que a evolução se dá por meio de estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo. Por isso:

De uma parte, o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se impoariam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas. De outro lado, e, por conseguinte, se não há, no início, nem sujeito, no sentido etmológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será, pois, o de elaborar tais mediadores. A partir da zona de contato entre e corpo próprio e as coisas, eles se empenharão então sempre mais adiante nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é dessa dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos (PIAGET, 1978, p. 06).

Nas palavras do autor referendado, a aprendizagem imbrica-se com o desenvolvimento da inteligência no ser humano, baseado na reconstrução de novas estruturas. Segundo Zabalza (2004, p. 193):

O importante no processo de aprendizagem, de acordo com os construtivistas, é essa atividade mental que leva o aprendiz a reestruturar constantemente seus conhecimentos e suas habilidades. Por isso, destacam o importante papel que o próprio aprendiz desempenha em sua aprendizagem. Já o nosso papel enquanto docentes consiste em apoiar o processo, dar pistas, estimulá-lo, oportunizar situações em que cada nova estrutura conceitual possa ser posta à prova e questionada de maneira tal que o aprendiz se veja em situação de ter que introduzir novos reajustes em seus conhecimentos prévios.

As mudanças impressas pelo cognitivismo impactaram diretamente a função do professor, transformando-o em um verdadeiro orientador de estudos, ao invés de um mero transmissor de conteúdos, exigindo também do aluno uma nova postura: “a de protagonista de seu próprio aprendizado” (PEDRINI, 2018, p. 165).

Embora o aspecto cognitivo seja o ponto chave do desenvolvimento da aprendizagem humana, ele não está restrito ao que é subjetivo e pessoal, abrangendo também as interações que ocorrem nesse processo.

Zabalza (2004, p.197-221), ao analisar referenciais cognitivos da aprendizagem, reflete sobre algumas dimensões que são consideradas básicas na aprendizagem:

a) a aprendizagem está condicionada pelo conjunto de capacidades e habilidades que os alunos têm como equipamento pessoal, deles se utilizando como estratégia; b) a aprendizagem também é produto da prática do aprendiz, das atividades solicitadas e das condições para a sua realização; c) a aprendizagem relaciona-se com a percepção que os alunos têm da tarefa e dos processos instrutivos; d) a aprendizagem está condicionada pela singular negociação de expectativas presentes entre professores e alunos; e) outro fator que influencia diretamente a aprendizagem refere-se aos processos de atribuição; f) A atenção e o envolvimento pessoal tem relevância capital nas tarefas de aprendizagem; g) Importância do feedback nos processos de aprendizagem.

Dos diversos aspectos que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, visualizamos uma articulação entre situações provenientes do ambiente

externo bem como aquelas atribuídas às características individuais. “Distinguem-se, portanto, processos vinculados à experiência do sujeito em função do meio e outros que derivam da própria consistência interna de sua organização mental” (MIZUKAMI, 1986, p. 67).

Nessa mesma linha de pensamento, o professor atua como um facilitador e encorajador, para que os alunos se transformem em pensadores críticos e independentes na construção do conhecimento. Para tanto deverá se utilizar de metodologias ativas como instrumentos de melhoria na qualidade do ensino:

Podemos entender Metodologias Ativas como forma de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomada de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante. Dentre uma das metodologias ativas mais utilizadas está a problematização, que tem como objetivo instigar o estudante mediante problemas, pois assim ele tem a possibilidade de examinar, refletir, posicionar-se de forma crítica (BORGES e ALENCAR, 2014, p. 119).

Depreendemos que os professores que endossam e buscam concretizar os princípios da abordagem cognitivista em sua prática pedagógica, valorizam o aluno enquanto ser responsável pela construção do seu próprio conhecimento, posicionam-se como facilitadores de forma coparticipada na criação de um ambiente motivador e, ao utilizar das metodologias ativas, proporcionam aprendizagens significativas que favorecem o desenvolvimento crítico e autônomo do educando.

Quando o professor adota uma postura comprometida com a construção da aprendizagem, “o aluno começa a ver no professor um aliado para a sua formação, e não um obstáculo, e sente-se, igualmente responsável por aprender. Ele passa a considerar o sujeito do processo” (MASSETO, 2003, p. 23). Porquanto, são incontestáveis as contribuições dessa abordagem no contexto educativo, tendo assim influência marcante nas instituições de ensino da atualidade. Segundo Castorina (1998, p. 17):

Podemos afirmar que o empreendimento epistemológico e a tese construtivista são o contexto no qual Piaget avançou na explicitação dos mecanismos e processos psicológicos dos últimos anos da sua obra, tais como as abstrações e generalizações, os conflitos cognitivos, a tomada de consciência ou a criação de possibilidades. Esses mecanismos e processos adquirem o seu significado se os situarmos com respeito à posição assumida sobre a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Para Libâneo (2010), a abordagem cognitivista vigora na contemporaneidade como corrente neocognitivista, englobando diversas abordagens que introduzem novos aportes ao estudo da aprendizagem, do desenvolvimento, da cognição e da inteligência, a exemplo do

construtivismo pós-piagetiano; das ciências cognitivas; teorias sociocríticas; a teoria curricular crítica; teoria histórico-cultural, dentre outras.

5.2.1.5 Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou

No que se refere a essa questão, dos 40 participantes da pesquisa tem-se o seguinte resultado: cinco (12,5%) responderam “Nunca”; quatro (10,0%) “Quase nunca”; 19 (47,5%) “Eventualmente”; sete (17,5%) “Quase sempre”; e cinco (12,5%) “Sempre”.

Tabela 12: Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou.

Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou	Frequência	Porcentagem
1	5	12,5
2	4	10,0
3	19	47,5
4	7	17,5
5	5	12,5
Total	40	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa (2020)..

Nesse item, o escore predominante recaiu sobre o “Eventualmente”, 19 (47,5%) dos participantes da pesquisa, que mantiveram assim uma postura incerta com relação à afirmativa. Inferimos assim que, para a maioria dos participantes, as circunstâncias em que ocorre a prática pedagógica é que determinarão se o aluno não aprendeu pelo fato do professor não ter ensinado.

Dessa maneira, ao posicionarem-se nessa perspectiva, os docentes admitem que o processo ensino-aprendizagem não recai tão somente na figura do professor, mas também como responsabilidade do próprio aluno, ou seja, são múltiplos fatores que determinarão a efetividade ou não dessa aprendizagem. Nessa compreensão, está implícita a ideia de que, independentemente do nível de atuação, a interação professor-aluno estará presente e se efetivará tendo como base a responsabilização de ambos em uma relação de complementariedade, remetendo a uma abordagem sociocultural. Segundo Vasconcelos (2000):

[...] toda educação formal gira em torno de professor e aluno, cujos papéis se complementam e tem características próprias. Se tais papéis se complementam a ponto de um ser razão e decorrência do outro, não há sentido no ensino voltado para o aluno, mas centrado no professor, que se considera muitas vezes, o “principal”, nessa relação, que deve ser, afinal, paritária. O ato de “ensinar” pressupõe o conseqüente ato de “aprender” (VASCONCELOS, 2000, p. 78).

Ao analisarmos o que foi evidenciado, percebemos que essa abordagem enfatiza o papel do aluno na descoberta de relações e na construção de significados, contrastando, desse modo, com aquelas tendências, cujo centro do processo da relação ensino-aprendizagem é o professor e as interações não são consideradas como aspectos fundamentais.

Nesse contexto, como um dos principais representantes da abordagem sociocultural, Lev Vygotsky (1998) defende que a interação social está fundamentalmente envolvida no desenvolvimento da cognição, e destaca, como aspectos unificadores da sua teoria, a importância da cultura, o papel da linguagem e a relação professor-aluno.

Ao analisar a obra do psicólogo bielorusso, Lefrançois (2016, p. 254-260), ressalta que:

A importância da cultura é decorrente da diferença entre as funções mentais elementares e as superiores. As funções elementares são tendências a comportamentos naturais, não aprendidos, durante o desenvolvimento do indivíduo, as funções mentais elementares são transformadas em superiores, como pensamento, resolução de problemas e imaginação – principalmente através das interações sociais que as culturas possibilitam.

O autor destaca que com a linguagem podemos interagir socialmente, o que proporciona o desenvolvimento cognitivo. Foi seguindo essa linha de pensamento que Vygotsky chegou à conclusão de que o discurso e o pensamento são inicialmente independentes, mas que a interação cultural e, especialmente, o nível de sofisticação da linguagem é determinante no nível de sofisticação conceitual que a criança atinge (LEFRANÇOIS, 2016, p. 257).

A teoria de Vygotsky marcou indelevelmente o panorama educacional, principalmente no que refere a interação entre aluno, professor, pais e demais adultos que convivem com a criança, estabelecendo uma relação horizontal de aprendizagens mútuas, tendo como mola propulsora a zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal é, por excelência, o domínio psicológico da constante transformação. Na atuação pedagógica remete a ideia de que a função do professor é provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente sem uma interferência na zona de desenvolvimento proximal. Para Vygotsky (1998), o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

A esse respeito, Ferreira (2013) explicita que a relação de professor-aluno deve ser horizontal e nada lhes é imposto. O homem deve assumir a posição de sujeito de sua própria educação em um processo de conscientização do ser no mundo. Professores e alunos devem ser vistos em uma mesma atmosfera, ou seja, a do conhecimento:

Um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará desmistificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura deste, criando as condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura. [...] o professor procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem (MIZUKAMI, 1986, p. 99).

A ênfase é colocada na necessidade do professor, que mediante a sua práxis educativa proporcionará aos alunos a superação da consciência ingênua, ascendendo a uma posição de criticidade, o que remete ao educador Paulo Freire (2011), ao defender que o homem deve ser compreendido em sua totalidade, e não como sujeito isolado, em que pensar e agir criticamente à realidade, na busca de transformá-la, faz parte da sua natureza, no caminho da sua humanização.

Freire (2011) trabalha com o conceito de autonomia como a capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, agir com responsabilidade, com autonomia. O educador que se propõe a trabalhar na perspectiva realmente progressista está disposto a se reconhecer como parceiro do seu aluno e a promover desenvolvimento. Ao final, tal prática resultará em uma formação, dele e de seu aluno, libertária e autônoma.

De tudo o que foi exposto acerca da abordagem sociocultural e de suas relevantes implicações no contexto educativo, causa estranhamento o fato de nessa pesquisa – ao alinharmos os escores “Quase sempre” e “Sempre” na afirmativa, “se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou” – constatarmos que 30% dos professores de Didática posicionaram-se a favor da premissa de que ensinar se resume à mera transmissão de conhecimentos, tendo como centro o professor, revelando uma postura tradicional. Essa prática traduz-se em reducionismos que causam sérias consequências no contexto educacional, sobretudo em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais, como é o caso do Brasil, devendo, portanto, ser enfrentada por concepções de educação emancipatórias cujo cerne seja a transformação social.

5.2.2 Dimensões didáticas

A formação profissional docente é temática discutida em todo o mundo, contempla uma ampla diversidade de perfis docentes que englobam as dimensões pessoal, institucional, organizacional, socioeconômica, política, dentre outras, que se imbricam no rol de preocupações e desafios na prática docente, bem como nas instituições responsáveis pela sua formação. Contudo, é perceptível que as análises acerca do perfil profissional e formação

docente deixam transparecer certo desconforto quanto às premissas de que “quem sabe automaticamente sabe ensinar” e “o bom professor é o que domina bem as técnicas”, crenças recorrentes na docência do ensino superior. Entretanto, essas, não cabem mais enquanto prerrogativa da práxis docente, tendo em vista as mudanças ocorridas no campo do trabalho e da formação.

De acordo com Pimenta e Almeida (2011), a atuação dos docentes do ensino superior tem grande incidência em toda a sociedade, pois é responsável pelas diversas formações especializadas, o que não se restringe ao ensino dos conhecimentos técnico-científicos, base para a especialização profissional, mas demandam ainda as dimensões da ética e da responsabilidade social.

Nesse contexto, Masetto (2003) nos alerta que o princípio para realizar ações de ensino pressupõem o domínio dos conhecimentos específicos, mas engloba também a atenção aos processos formativos que mobilizam os saberes das teorias educacionais necessários para a compreensão da prática docente. Isso nos remete a estas reflexões: no que se constitui a formação e prática docente nas perspectivas humana, técnica, política e ética? Essas perspectivas analisadas de forma isoladas dão conta dos processos de ensino-aprendizagem em toda a sua complexidade?

Nessa tese advogamos por uma perspectiva multidimensional da formação docente, por acreditar que nenhuma das dimensões didáticas supracitadas comporta a amplitude dos elementos necessários a práxis educativa, requerendo uma articulação, “que permita ao professor cultivar a capacidade de olhar para si, para o ensino e para a aprendizagem como uma ação dinâmica, viva, contextualizada e transformadora, ou seja, como uma prática social complexa” (ALMEIDA, 2012, p.81).

Dessa maneira, discorreremos sobre as dimensões didáticas e como se revelam na prática pedagógica dos professores, além das interações que estabelecem entre si e com a organização do seu trabalho, por meio das subcategorias escritas abaixo.

5.2.2.1 Trabalhar a capacidade de ter apreço pelo aprendiz, como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades

Nessa questão, dos 40 participantes da pesquisa, cinco (12,5%) responderam quase sempre e 35 (87,5%) sempre. Por meio desses escores, infere-se que a maioria dos docentes defendem a dimensão humana na sua prática educativa, conforme descrito na Tabela 13.

Tabela 13: Trabalhar a capacidade de ter apreço pelo aprendiz, como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades.

Trabalhar a capacidade de ter apreço pelo aprendiz, como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades	Frequência	Porcentagem
1	0	0,0
2	0	0,0
3	0	0,0
4	5	12,5
5	35	87,5
Total	40	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa (2020).

A formação de professores vigora como uma das temáticas mais discutidas na atualidade. É comum, nos meios de comunicação, observarmos profissionais de diversas áreas, tais como publicidade, administração, engenharia, direito, política, medicina, jornalismo, dentre outros, discutirem a educação e a formação docente na contemporaneidade, de forma quase sempre reducionista e atrelada à globalização da economia e ao pensamento neoliberal hegemônico.

Nessa conjuntura, os profissionais da área da educação, em geral, e dos professores, em particular, têm sido instados a responder mais enfaticamente às exigências e desafios relativos à prática educativa. Em um cenário onde o multiculturalismo se faz presente, professores em processos de atuação e/ou formação são compelidos a assumirem a sua responsabilidade profissional ante os processos de formação humana que permitam aos alunos conhecer e, sobretudo, intervir na realidade na qual se encontram inseridos. Para tanto, as IES e escolas se constituem em espaços imprescindíveis para a formação e valorização profissional.

Assim, em conformidade com André (2001), o que se espera dos professores em qualquer nível de ensino

[...] é que assumam de forma competente e responsável a sua tarefa de ensinar, a fim de que, a grande maioria dos estudantes desenvolva uma atividade intelectual significativa, apropriando-se de conhecimentos fundamentais para uma inserção comprometida e ativa na sociedade (ANDRÉ, 2001, p. 28).

As considerações da autora supracitada encerram os principais elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem, que emergem no desvelar das múltiplas dimensões que se imbricam nos processos formativos, quais sejam, a técnica, a sociopolítica, a ética, a humana e a estética dentre outras.

Historicamente, as instituições de ensino superior têm privilegiado um modelo de formação docente baseado na racionalidade técnica, relegando para segundo plano a dimensão humana na prática educativa.

Nesse grau de compreensão, Elydio (2002) compreende que:

[...] o paradigma tradicional veio sistematicamente rejeitando tal realidade, isto é, os aspectos humanos da competência docente, deixando esse trabalho mais para a tarefa individual de cada professor que, quando enxergava tal necessidade, arcava sozinho com a responsabilidade do próprio desenvolvimento pessoal (p. 45).

Para Tardif (2002), a concepção de prática docente remete, necessariamente, ao âmbito das interações entre professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno, no cotidiano dos processos formativos, devendo ocorrer de forma personalizada e cooperada, tendo como alicerce as relações humanas.

Nesse sentido, na prática docente, o relacionamento humano está sempre presente, “a relação interpessoal é o centro do processo, valorizando a aquisição de atitudes como: calor, empatia, consideração positiva incondicional” (CANDAU, 2005, p. 14). Assim, Elydio (2002) compartilha com essa ideia, ao defender a necessidade de considerar de forma efetiva, nas práticas formativas, os aspectos humanos do trabalho docente, ou seja, a formação docente para a competência deve privilegiar, também, as exigências da complexa natureza humana.

Considerando que o ensino deve ser analisado em toda a sua complexidade, evidenciamos que nesse contexto está implícito um processo de relações que acontece de forma simultânea com os envolvidos, e na forma de laços de afetividade, constituindo-se, em fator de extrema relevância. Assim, referendamos as palavras de Barbosa e Oliveira (2013) quando esclarecem que:

O processo de construção da profissão do futuro professor deve, nos momentos de formação teórico-prático, cultivar a experiência do cuidado com o outro, a fim de investir no aperfeiçoamento das relações, visto que a educação é vida e necessita recriação, modificação, ampliação e transformação da essência humana. A formação acadêmica envolve a vida no exercício da profissão, visto que a escola tem como objeto central o ser humano em formação. (2013, p.76).

Observamos a preocupação dos autores em reforçar a importância do cuidar do outro nas relações educativas, considerando-o como o cerne de todo o processo, cujo resultado primordial recai na formação humana. Trata-se de privilegiar o contexto educativo enquanto espaço interativo em que toda a trama educativa se desenrola. Maciel (2009) corrobora com essa ideia ao afirmar:

A capacidade de lidar conosco mesmo e a capacidade de lidar com o outro, usando de sensibilidade, compaixão e solidariedade são competências fundamentais para o

profissional, que tem, na base do seu labor, as relações humanas, nos diferentes contextos em que vive e, preponderantemente, no contexto laboral que ocupa boa parte do seu tempo. A percepção do carinho do outro para consigo, da sensibilidade, contribui no equilíbrio bioquímico do organismo, por meio de processos neurológicos e hormonais desencadeados na interação interpessoal, esse processo atua diretamente na aprendizagem permitindo o fluir da energia vital na motivação para a busca do conhecimento, mediante o desafio da atividade proposta (MACIEL, 2009, p. 158).

Na visão de Tardif (2003), na educação, não lidamos com coisas ou objetos, lidamos com os nossos semelhantes, com os quais interagimos. Ensinar implica em, diante da turma, buscar estabelecer relações em prol de um processo formativo mediado por múltiplas interações, de forma que os alunos se sintam implicados no processo e que resulte no seu possível sucesso.

Destarte, é necessário que o professor, em todo o seu processo formativo, seja orientado no sentido de perceber que os resultados da aprendizagem estão diretamente relacionados com a qualidade das interações afetivas que ele é capaz de promover. Conseqüentemente, as relações estabelecidas poderão ser tanto fatores de facilitação quanto de impedimento para a efetivação da prática docente. Passos (2013, p.71),ressalta que o clima afetivo desencadeado em sala de aula tem interferência direta no que nela ocorre: por ser um trabalho interativo, o ensino exige investimento pessoal do professor para garantir o envolvimento do aluno, para despertar seu interesse e participação e para evitar desvios que possam prejudicar o trabalho.

A autora, imbuída no pensamento de Tardif (2002), ainda reforça que a personalidade do professor é um componente de seu trabalho, o que ele denomina de trabalho investido, ou seja, para desempenhar seu trabalho, o professor, empenha e investe o que ele é como pessoa.

Neste estudo, os 87,5% dos professores de Didática, ao elegerem a afirmativa de que formar, na perspectiva da dimensão humana, traduz-se em trabalhar a capacidade de ter apreço pelo aprendiz como ser humano imperfeito dotado de muitos sentimentos e muitas potencialidades, no que se refere à sua prática docente, mostraram acreditar que a sua ação docente é permeada pela afetividade, que se concretiza a partir das diversas interações, que estabelecem no contexto educativo, onde se mesclam sentimentos de responsabilidade e preocupações para com o outro, assim como características pessoais dos envolvidos.

Ao defenderem a perspectiva humana na formação e prática docente, os participantes deste estudo situam-se em consonância com as determinações expressas na resolução nº 2, de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Esse documento trata de forma tênue e dispersa sobre a dimensão humana na formação de professores. Das diversas determinações

implícitas, destacaremos apenas aquelas em que essa temática é enfatizada de forma mais clara e objetiva, tal qual o art. 5º, quando orienta que a base nacional comum na formação de professores, deve proporcionar aos egressos:

[...] Inciso IV- assegurar dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia (BRASIL, 2015).

O inciso I do art. 12, por sua vez, determina a constituição de núcleos de estudos de formação geral e específica que devem articular, dentre outros, o conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo o conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões físicas, cognitivas, afetivas, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, mesmo quando se referem à dimensão humana na formação docente, não há uma preocupação em tratar especificamente dela, no que se constitui e de como vai vigorar nos currículos dos cursos de graduação. Essa dimensão emerge descrita no rol da multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e, como reflexo, as matrizes curriculares dos cursos não reservam espaço para a concretização desse âmbito de formação, tal como observado anteriormente neste estudo, a partir das palavras de autores que constatarem que fica a cargo do próprio professor buscar desenvolver a afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante, compartilhamos com a ideia de que para o exercício do magistério, em qualquer que seja o nível de atuação, o profissional há de ter como essência, uma inquietação e uma intenção social latente; o desejo de crescer e de buscar o melhor, provocando mudanças comportamentais e situacionais em si mesmo e nos outros.

Os professores devem ter alegria no exercício da profissão porque atuam na formação de pessoas, influenciam vidas, inspiram ideias, costumes e, sobretudo, modos de ser.

5.2.2.2 Considerar que quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Ensinar significa ministrar grandes aulas expositivas ou palestras de determinado assunto dominado pelo conferencista e mostrar na prática como se faz

Para esse questionamento, dos 40 participantes da pesquisa, 23 (57,5%) elegeram uma posição de negatividade, ou seja, “nunca” e “quase nunca”, 12 (30%), “eventualmente” e cinco (12,5%) “quase sempre” e “sempre” conforme demonstra a Tabela 14.

Tabela 14: Considerar que quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Ensinar significa ministrar grandes aulas expositivas ou palestra de determinado assunto dominado pelo conferencista e mostrar na prática como se faz.

Considerar que quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Ensinar significa ministrar grandes aulas expositivas ou palestra de determinado assunto dominado pelo conferencista e mostrar na prática como se faz.	Frequência	Porcentagem
1	12	30,0
2	11	27,5
3	12	30,0
4	2	5,0
5	3	7,5
Total	40	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa (2020)..

Constatamos, a partir deste indicador, que os professores de Didática não fundamentam a sua ação educativa em práticas docentes que privilegiem a racionalidade técnica e a reprodução dos conhecimentos no contexto da formação. É premente, no cenário educativo atual, a defesa da necessidade de uma formação profissional docente que promova o desenvolvimento integral do professor, de modo que reflita positivamente também na formação do aluno. Desse modo, a docência deve ser considerada uma ação educativa intencional e complexa, requerendo assim a articulação de diversas dimensões relevantes para que o processo ensino-aprendizagem alcance os seus objetivos.

Nesse processo, a dimensão técnica na formação docente universitária tem um papel a desempenhar, tendo em vista que o domínio de conteúdos e a aquisição de habilidades básicas, bem como a busca de estratégias que viabilizem a ação docente nas situações concretas de ensino se constituem em desafio a ser considerado enquanto instrumento articulador da organização e efetividade da formação docente.

Segundo Behrens (2005), a abordagem tecnicista enfatiza a organização racional dos meios, pela qual o alcance dos objetivos nos processos de ensino é assegurado por meio do planejamento e controle, desconsiderando assim, a figura de professor e aluno. A metodologia

é baseada em modelos que devem ser seguidos de acordo com o comportamento que se espera modelar ou reforçar. Nessa ótica, privilegia a transmissão/reprodução dos conhecimentos acumulados pela humanidade, cuja ação elege os meios e estratégias, objetivando a eficácia no ensino.

Em nossa prática pedagógica na docência universitária, observamos que há certo desconforto de professores com relação a assunção do privilégio da racionalização dos meios em sua prática pedagógica. Esses professores, optam por assumir em seus discursos por perspectivas inovadoras de ensino. Dessa maneira, tecem críticas em relação à dimensão técnica no cotidiano de sala de aula. Acreditamos que esta repulsa encontra suas bases no próprio contexto histórico repressor no qual essa concepção foi implantada, e nas mudanças organizacionais nas quais as instituições de educação, em todos os níveis de ensino, tiveram que adotar.

Segundo Behrens (2005, p. 49), o professor tecnicista caracteriza sua prática pedagógica pela transmissão e reprodução do conhecimento. Utiliza sistemas instrucionais para tornar sua ação educativa eficiente e efetiva, convertendo-a em uma busca incessante de comportamentos desejáveis por meio de condicionamento arbitrário. Diz ainda que a influência cartesiana transforma o professor em determinista e racional, servindo de elo entre a ciência e o aluno que assume o papel de expectador condicionado, responsivo e acrítico.

Na concepção de Ramalho, Nuñez e Galthier (2003), esse modelo de profissionalismo, baseado em uma utopia científica universitária reducionista, mostra suas limitações por várias razões:

A formação do professor era descontextualizada e com isso os professores formadores não dominavam suficientemente a realidade dos meios escolares. [...] a formação era fragmentada, havendo um abismo entre a formação acadêmica e o trabalho prático, inexistia pesquisa que fornecesse um referencial para a prática docente, recaindo assim na separação teoria-prática. [...] impossibilidade de executar um programa elaborado por outros, para o trabalho com pessoas (RAMALHO; NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p.58).

No pensamento dos autores supra, estão presentes características relevantes, nas quais se pautam uma prática docente instrumental resultante da experiência, relacionada ao papel do professor, aos conhecimentos e habilidades necessários ao desempenho profissional, onde o aluno é totalmente silenciado, em nome de um modelo de educação cuja ótica recai “na transmissão/reprodução dos conhecimentos, assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo” (MIZUKAMI, 1986, p.27).

Chama a atenção na prática docente racionalizada, o desprezo para com a pessoa do aluno, atitude tão combatida por Freire (2011), por considerar que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assume-se como sujeito também da produção do saber e convença-se definitivamente que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (2011, p.24).

A posição acrítica e secundária de professor e aluno na prática docente remete à concepção de ensinar que, segundo Mizukami (1986):

Consiste num arranjo e planejamento de contingência, de reforço sob as quais os estudantes aprendem e é de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento. Por outro lado, consiste na aplicação do método científico tanto à investigação quanto à elaboração de técnicas e intervenções, as quais, por sua vez, objetivam mudanças comportamentais úteis e adequadas, de acordo com algum centro decisório (MIZUKAMI, 1986, p.30).

Essa forma de conceber o ensino, o conhecimento, o aluno e o professor na docência superior, reflete na organização curricular dos cursos de graduação.

Nesse aspecto, os cursos em geral, primam por treinamentos em que disciplinas teóricas são separadas das práticas e os professores pressupõe que, ao priorizar os conteúdos, os alunos conseguirão adequá-los à prática.

Masetto (2015) amplia a discussão ao considerar que:

De modo geral, até hoje a docência universitária enfatiza o processo de ensino, conseqüentemente a organização curricular continua fechada e estanque, as disciplinas são altamente conteudísticas, privilegiando aspectos técnicos e profissionalizantes dos cursos, com pouca abertura para as demais áreas do conhecimento e quase nenhuma para a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, e, quase nada de incentivo à pesquisa na graduação (MASETTO, 2015, p.45).

Ainda segundo Masetto (2015), a metodologia, em sua quase totalidade, está centrada na transmissão ou comunicação oral, ou de temas e assuntos acabados por parte dos professores (aulas expositivas), ou leitura de livros e artigos seguidos de atividades de repetição, pois há um programa a ser cumprido. A avaliação denota a averiguação, baseado em provas tradicionais, de cunho classificatório, aprovativas ou não. No que tange ao corpo docente, ressalta que esse:

[...] ainda é recrutado entre profissionais dos quais se exige um mestrado ou doutorado que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Deles, no entanto, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica a à perspectiva político-social. A função continua sendo a do professor que vem para “ensinar os que não sabem”. (MASETTO, 2015, p.45).

As diversas considerações até aqui tecidas acerca da dimensão técnica na formação e prática docente universitária nos levam a certificar que essas não condizem com a perspectiva defendida pelos professores de Didática que participam deste estudo, pelo fato de que se posicionaram negativamente, adotando os escores “nunca” e “quase nunca” diante da assertiva “quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Ensinar significa ministrar grandes aulas expositivas ou palestra de determinado assunto dominado pelo conferencista e mostrar na prática como se faz”.

Assumindo essa postura, os professores colocam-se, também, na contramão da visão enfatizada por Veiga (2015), ao afirmar que:

O tecnólogo do ensino parece ser a figura dominante dentro da reforma educacional brasileira detalhada nas DCNs, que define o tecnólogo do ensino a partir das relações de poder constituído que busca adequar a formação de professores às demandas do mercado globalizado, para o qual o professor nada mais é que um reprodutor de conhecimentos.

A pesquisa ressalta ainda que 30% dos professores defenderam que dependendo das circunstâncias nas quais se desenrola o processo educativo é que a dimensão técnica pode ser privilegiada, ou seja, só eventualmente, colocando-se assim em uma atitude de neutralidade com relação à assertiva.

A atitude relacionada a esses professores, no que tange a dimensão técnica, converge a análise realizada por Tardif e Lessard (2014), que ao tratarem sobre os fundamentos interativos da docência, elaboram um quadro comparativo entre o trabalho industrial e o trabalho docente no âmbito das tecnologias. Nesse caminho advogam que:

[...] diferentemente dos trabalhadores, cuja especialidade se baseia nas ciências naturais e aplicadas, os trabalhadores cuja especialidade advém exclusivamente das ciências humanas e sociais não possuem, assim, um saber tecnológico poderoso, que ofereça um controle eficaz e instrumental sobre as tarefas do trabalho. A maior parte do tempo eles precisam ou manter um discurso muito relativo- “isso depende”- ou recorrer a outras fontes de “saberes”: o senso comum, a experiência, ideologias, crenças e etc. (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 263).

Diante da problemática, optamos por inferir que os professores que demonstraram uma atitude de negatividade em relação à dimensão técnica em sua prática docente, o fizeram por não concordarem com uma visão meramente instrumental da Didática, através da qual prevalece o uso da técnica pela técnica, os meios dissociados dos fins, em suma, uma abordagem que não tem significado no cotidiano real da prática educativa.

Por outro lado, o grupo de 30% dos professores que defende que dependendo das circunstâncias onde ocorrem os processos educativos é que a dimensão técnica pode inserir-se

de forma proveitosa, admitem a possibilidade de uma visão diferenciada da dimensão técnica na prática pedagógica, sobretudo em uma sociedade marcada por transformações instantâneas em todos os âmbitos sociais, defendendo, portanto, que o momento histórico exige a busca de superação desse modelo de educação.

Tal como Cardoso (1995, p. 45), adotamos a superação:

[...] no sentido dialético estabelecido por Hegel; para quem superar não é fazer desaparecer, mas progredir qualitativamente, conservando o que há de verdadeiro no momento anterior e levando-o a um complemento, segundo as novas exigências históricas.

É premente que no ensino superior vigora uma grande preocupação em superar os paradigmas educativos baseados na racionalização técnica mecanicista e reprodutores do conhecimento como forma de organização dos processos formativos. Mazzetto (2003) reitera esta preocupação com a formação do professor, tratando o ensino desta fase como:

[...] uma preocupação total e exclusivamente voltada para a transmissão de informações e experiências, iniciou-se um processo de buscar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; de aperfeiçoar sua capacidade de pensar; de dar significado para aquilo que era estudado, de perceber a relação entre o que o professor tratava em aula e sua atividade profissional; de desenvolver a capacidade de construir seu próprio conhecimento, desde coletar informações até a produção de um texto que revele seus conhecimentos. (MAZZETTO, 2003, p. 19-20).

Diante dessa preocupação, sem desconsiderar que a competência técnica é imprescindível à prática docente na docência universitária, cabe resignificá-la para que atenda aos anseios da educação na contemporaneidade.

Trata-se da assunção de atitudes condizentes com uma teoria que busca a emancipação humana, que almeja a superação de formas fragmentadas de conhecimentos, de ações fora do contexto social, bem como da formação de docentes conscientes da função da Educação, não sendo meros reprodutores de conhecimentos historicamente construídos, mas sim produtores de ideias, com foco na transformação social, como sujeitos sociais, produtores e produtos desta história.

Nesse horizonte, Behrens (2005), ao admitir a necessidade de superar modelos reprodutivistas do conhecimento e de repensar a prática pedagógica dos professores na universidade, prima pela adoção de paradigmas inovadores na produção do conhecimento, cuja base está alicerçada na visão de totalidade, resultado da articulação entre “os pressupostos da visão sistêmica, da abordagem progressista e do ensino com pesquisa, instrumentalizada pela tecnologia inovadora” (BEHRENS, 2005, p. 57).

5.2.2.3 Compreender que o processo ensino-aprendizagem acontece sempre numa cultura específica e trata com pessoas concretas que tem uma posição de classe definida na organização social em que vivem

Para esse questionamento, dos 40 participantes da pesquisa, quatro (10%) responderam “nunca”; três (7,5%) “quase nunca”; um (2,5%), “eventualmente”; seis (15%), “quase sempre”; e 26 (65%) “sempre”, conforme Tabela 15.

Tabela 15: Compreender que o processo ensino-aprendizagem acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que tem uma posição de classe definida na organização social em que vivem.

Compreender que o processo ensino-aprendizagem acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que tem uma posição de classe definida na organização social em que vivem	Frequência	Porcentagem
1	4	10,0
2	3	7,5
3	1	2,5
4	6	15,0
5	26	65,0
Total	40	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa (2020)..

Por meio desses números inferimos que 65% dos professores de Didática elegeu a dimensão política como de fundamental relevância em sua prática pedagógica, admitindo assim, que a educação é um ato inerentemente político. Desse modo as ações humanas são permeadas o tempo todo pela política, sendo “impossível pensar em qualquer um dos setores de nossa vida em que a influência da política, de uma forma ou de outra, em maior ou menor grau, não se faça presente” (ARANHA, 2013, p. 221).

Nessa mesma perspectiva, Gramsci evidencia a impossibilidade de dissociar educação e política, uma vez que a primeira é elemento essencial na formação política do indivíduo e, a segunda, noção necessária para o sujeito compreender os conflitos existentes na sociedade capitalista. No reforço de Schlesener (2009, p. 107):

A dimensão política da educação se expressa no reconhecimento dos conflitos de classes que constituem a base da sociedade moderna e da necessidade de as classes trabalhadoras criarem a sua identidade e a sua cultura no processo de construção da hegemonia.

Reconhecer e propor uma nova ordem social e política é associar educação e política com o propósito de criar uma nova sociedade, como diz Schlesener (2009) “política e educação se entrelaçam.” (p. 61).

Aranha (2013) e Schlesener (2009), acerca da impossibilidade de dissociar política e educação, iluminam a necessidade premente da dimensão política na formação e prática educativa, tendo em conta que a educação é um bem social que, traduzido em direito, não pode ser negado pelos entes federados responsáveis em provê-lo.

Nessa pesquisa, intencionamos nos distanciar categoricamente do conceito neoliberal de bem comum, e assumir a defesa de bem comum como algo que se constrói coletivamente, superando as contradições presentes na concretude dos contextos sociais, na instalação da possibilidade de igualdade na diferença que, enquanto bem coletivo, não resulta da soma de experiências individuais de bem-estar, nem da posse de bens materiais socialmente valorizados, conforme aceção de Rios (2003, p.87).

Por isso mesmo, uma análise das políticas sociais se obrigaria a considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam. Compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo, além das contradições gerais do momento histórico em questão (SHIROMA, 2004, p. 09).

Observamos que a competência de análise das políticas públicas sociais defendida por Shiroma (2004), onde se insere a educação, reflete uma ação complexa que requer um cabedal de conhecimentos, responsabilidade e comprometimento na profissão docente, requerendo, dessa maneira, uma formação com uma forte conotação política, que conscientize o docente das contradições e desafios imbricados na sua ação pedagógica, que se comprometa com a emancipação social, por meio da promoção de práticas educativas/formativas que contribuam para a construção do conhecimento.

Esse horizonte de formação e prática pedagógica prescinde de uma maior preocupação com o desenvolvimento da consciência crítica do professor, envolto pela crença do poder que a educação encerra e, sobretudo, da vitalidade da sua própria prática educativa, bem como das múltiplas possibilidades que as instituições de ensino apresentam, em seus diversos níveis, de transformá-la em instrumento de luta contra a exclusão social.

Contudo, é preciso considerar que, o saber em si não é suficiente para que as mudanças ocorram efetivamente, é preciso principalmente querer, como bem adverte Sánchez Vásquez (1968):

[...] a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos, reais, efetivos tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos

concretos de ação: tudo isso, como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas (p. 206).

Freire (2011) compartilha com essa ideia, ao advogar que, dentre os saberes necessários à prática educativa, está presente o de que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Segundo o mesmo autor:

[...] o mundo não é, o mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com quem dialeticamente me relaciono, meu papel não é apenas constatar o que ocorre, mas intervir como sujeito ativo, protagonista da história, e não objeto dela. No mundo da história, da cultura e da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 2011, p.75).

Para Saviani (1996), a educação mostra-se como uma atividade mediadora na prática social, “uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”.

A discussão supra, acerca da importância da dimensão política na formação docente no Brasil, situa-se no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica que nasce da insatisfação com as análises crítico-reprodutivistas da educação, cujos reflexos foram legitimados e concretizados por imposição durante o período da ditadura militar. A ideologia dominante, dentre outras determinações, encarregou-se de dirimir dos currículos do ensino de primeiro e segundo graus, e do ensino superior, as disciplinas de caráter crítico, promovendo assim a neutralidade da prática pedagógica nos cursos de formação de professores, imprimindo sérias consequências à educação brasileira. O modelo gerencial das empresas passa a dominar as escolas e universidades e o tecnicismo educacional é implantado em todo o seu vigor, advindo, assim a luta pela sua superação.

Recorremos a Kincheloe (1997) que, para ilustrar a supremacia da linguagem, da eficiência e da lógica das técnicas e esquemas de contabilidade que ignoram as questões culturais na formação de professores, enfatiza que a orientação técnica dos programas de formação dos professores não estuda as dimensões de poder, inserindo os estudantes em faculdades e currículos vocacionalmente dirigidos sob a lógica de que essas oferecem um maior prestígio, o que leva a um ensino onde o professor tem um conhecimento abstrato e teórico. Desse modo, não estudam os aspectos sociopolíticos da escolarização, culpando as vítimas das iniquidades do poder por suas faltas. Sem empatia, o círculo vicioso da exclusão econômica e educacional se perpetuará. Silva (2010) coaduna com essa visão ao afirmar que:

[...] compreendemos, assim, que com a atual configuração política e econômica de uma sociedade globalizada e de um capitalismo em estágio neoliberal, a dimensão coletiva não tem se apresentado como marca ou preocupação eminente e efetiva

nesta sociedade, pelo contrário, parecem querer dominar, ainda que não estejamos em âmbito comercial propriamente dito, as relações de mercado.

Percebemos, nas ideias expressas por Kincheloe (1997), bem como em Silva (2010), que há uma camuflagem da dimensão política na formação de professores, o que se encontra expresso na negação das questões culturais, das dimensões de poder e dos aspectos sociopolíticos da escolarização, características prementes em um modelo reprodutivista de sociedade e de educação.

Contudo, Saviani (2012, p. 23) ao analisar o livro “Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político”, de autoria de Guiomar Namó de Mello, ressalta que:

A escola está impregnada de ponta a ponta pelo aspecto político. Ela configura-se como um dos espaços em que os interesses contraditórios, próprios da sociedade capitalista entram em “disputa pela apropriação do conhecimento”. Mas, sua acuidade de análise leva-a mais além, a ver o sentido político da escola mesmo onde ele aparentemente não existiria, onde ele está oculto sob a aparência do estritamente técnico.

Nesse mesmo estudo, a autora anuncia uma tese na qual a função política da educação escolar se cumpre pela mediação da competência técnica e se constitui em condição necessária, embora não suficiente, para a realização desse mesmo sentido político da prática docente para o professor.

Inferimos que é essa a ideia defendida pelos professores de Didática participantes desta pesquisa tendo em vista que 65% optaram, por compreender que o processo ensino-aprendizagem acontece sempre em uma cultura específica e trata com pessoas concretas que tem uma posição de classe definida na organização social em que vivem. Daí a relevância da dimensão política na formação e prática do professor. Ao ressaltar a imprescindibilidade da dimensão política no exercício da docência universitária e no exercício da função, o professor não deixa de ser um cidadão:

[...] ele tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura, de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um “político”, alguém compromissado com seu tempo, sua civilização e sua comunidade e isso não se despreza da sua pele, no momento em que entra em sala de aula. Pode até querer omitir tal aspecto em nome da ciência que ele deve transmitir. Talvez, ingenuamente, entenda que possa fazê-lo de forma neutra. Mas o professor continua cidadão e político, e como profissional da docência não poderá deixar de sê-lo. (MASETTO, 2015, p.39).

Nesse caminho, convergem as determinações das DCNs para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica que, ao legitimar a sua importância na concepção de docência, amplia a sua compreensão ao assegurar que, no exercício da

docência, a ação do profissional do magistério é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Não obstante, faz-se mister destacar que, embora a dimensão política conste enquanto dimensão importante na formação de professores, percebemos que os legisladores privilegiam-na apenas no sentido de fomentar políticas públicas a serem implementadas, relegando a segundo plano a compreensão de dimensão política enquanto princípio norteador da formação e prática do profissional docente. A exemplo do parágrafo 6º das DCNs, ao determinar que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, devendo contemplar dentre outras, as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

Diante das argumentações tecidas, acerca da imprescindibilidade da dimensão política na formação docente, soa estranho que nessa pesquisa tenhamos constatado que (17,5%) dos professores de Didática, tenham uma posição negativa com relação à necessidade dessa dimensão na formação e prática docente, tendo em vista os problemas sociais enfrentados atualmente pela sociedade brasileira. Essa atitude revela a premência de uma reflexão profunda acerca da dimensão política na formação e prática pedagógica, tendo em vista que a posição que o docente universitário assume, a respeito da referida questão, poderá ter implicações desastrosas no contexto educacional como um todo.

5.2.2.4 Encaminhar à compreensão de ser um sujeito de princípios e condutas exemplares, a fim de educar pela retidão e pela coerência de sua conduta e crenças, ter atitudes constantes de autorreflexão e autoexame

No que se refere a esse item, dos 40 participantes da pesquisa, tem-se o seguinte resultado: um (2,5%) respondeu “nunca”; três (7,5%) “quase nunca”; cinco (12,5%) “eventualmente”; 13 (32,5%) “quase sempre” e 18 (45%) “sempre”, conforme descrito na Tabela 16.

Tabela 16: Encaminhar à compreensão de ser um sujeito de princípios e condutas exemplares, a fim de educar pela retidão e pela coerência de sua conduta e crenças, ter atitudes constantes de autorreflexão e autoexame.

Encaminhar à compreensão de ser um sujeito de princípios e condutas exemplares, a fim de educar pela retidão e pela coerência de sua conduta e crenças, ter atitudes constantes de autorreflexão e autoexame.	Frequência	Porcentagem
1	1	2,5
2	3	7,5
3	5	12,5
4	13	32,5
5	18	45,0
Total	40	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa (2020)..

Ao articularmos as duas opções mais apontadas teremos que 31 (77,5%) dos professores posicionam-se a favor da afirmativa, levando a inferir que esses privilegiam a dimensão ética em sua prática pedagógica.

No contexto atual do ensino superior, é inegável o fato de que a dimensão tecnicista na formação do educador é a que prevalece. Os argumentos que sustentam tal afirmativa são provenientes dos mais variados âmbitos, que vão desde estudos que tentam observar a prática docente no cotidiano educativo, aos relacionados à contextualização histórica do ensino superior no Brasil, até aqueles interessados em discutir as legislações pertinentes à política educacional brasileira.

Entretanto, no que diz respeito à dimensão ética e a sua relevância nos espaços formativos, a realidade é que enquanto nos discursos acerca da prática docente, tal dimensão figure como regra, nem sempre na concretude ela se faz presente. É comum observarmos nos espaços da universidade, relatos de professores desrespeitando os alunos, descaso de professores com os conhecimentos que devem ser trabalhados, professores que não tem didática e muito menos interesse em aprender a melhorar a sua prática em sala de aula, professores que quase não aparecem e não dão satisfação alguma para os alunos, professores que dão aula para si mesmos e não buscam interagir com os alunos, dentre outros vícios relacionados à falta de ética na função docente.

A visão mecanicista de mundo, balizada nas dimensões da neutralidade e quantificação, definiu o alicerce da ciência moderna. O predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano tomou proporções intensas, minucando no espaço acadêmico as possibilidades de trabalhar com as subjetividades e de privilegiar a

dimensão ética (MOROSINI, 2001, p. 80). A esse respeito, ao tratar sobre aspectos relacionados aos trabalhadores docentes, Tardif e Lessard (2014) enfatizam:

[...] pode se constatar que essa dimensão é deixada de lado atualmente: fala-se muito da racionalização da organização do trabalho, das restrições orçamentárias cada vez mais importantes, da excelência e sucesso, mas nada se diz da ética no trabalho. Tudo se passa como se a dimensão ética fosse exclusividade das grandes finalidades educacionais e do sistema jurídico que enquadra os serviços educacionais, mas desaparecesse, em seguida, ante as considerações orçamentárias, administrativas e sindicais (TARDIF e LESSARD, 2014, p.271).

O pensamento dos autores acerca da dimensão ética na prática docente remete a aspectos que são cruciais no processo ensino-aprendizagem e que, de certa forma, refletem os desafios que deverão ser enfrentados, revelados por indícios de uma educação baseada na racionalidade, no desenvolvimento de competências, na escassez de recursos e na competitividade, incorrendo, assim em uma educação atrelada aos interesses do capital nacional e internacional, denotando um forte poder de exclusão social.

Esse desenho de educação e processos formativos exprime traços característicos de uma política neoliberal, que determina mudanças estruturais no papel do Estado e, sobretudo, na estruturação de políticas de compensação social e regulação, na redefinição do papel da sociedade civil e dos parâmetros de participação política, causando sérios danos à sociedade de forma geral e, especificamente, no âmbito educacional.

Krawczyk (2000), ao analisar a construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina, certifica-nos que, após uma década da operacionalização da reforma educacional, as avaliações são bastante negativas, ressaltando assim, dentre outros indicadores, os baixos índices de aprendizagem dos alunos e a forte segmentação entre as escolas do sistema; a pouca valorização e profissionalização dos professores; a falta de consenso das ações implementadas; o descaso com a educação infantil e a de jovens e adultos; visão estreita acerca da educação básica, dentre outros.

Observamos que, já se passaram quase duas décadas depois do quadro apresentado pela autora, contudo, a realidade nos mostra que os avanços foram tênues, principalmente no que refere à melhoria da qualidade do ensino, em seus diversos níveis e modalidades, o que se constitui em paradoxo, tendo em vista que, na ótica da sociedade do conhecimento, são postuladas as reivindicações históricas da democratização da educação, expansão, equidade e integração, na luta contra a exclusão social.

O cenário apresentado reporta ao papel das universidades, dos professores bem como das contribuições que uma formação docente baseada na ética pode proporcionar para minorar o quadro de exclusão social que impera em nossa sociedade.

Sabemos que a educação tem sobremaneira importância em uma sociedade configurada como tecnológica e/ou da informação, pois nela, o conhecimento tem cada vez mais incomensurável valor. Considerando que a escola e a universidade são instituições responsáveis por tornar acessíveis esses conhecimentos aos estudantes, entendemos que deve se designar especial atenção ao aspecto pedagógico (SILVA, 2010, p.53).

A preocupação com a atenção especial aos aspectos pedagógicos, elucidada pela autora, remete diretamente a pessoa do professor, que se traduz em elo essencial entre os educandos, os conhecimentos e a transformação social.

O aspecto pedagógico abarca uma diversidade de interações que o docente vai desenvolvendo ao longo de sua trajetória pessoal e institucional, pois o saber ensinar envolve muito mais do que simplesmente o domínio de conteúdos e habilidades de transmiti-los, transcende em muito o cognitivo.

Por lidar com seres humanos e não matérias inanimadas, o trabalho docente não pode fundamentar-se exclusivamente, nem mesmo principalmente, em uma ciência; ele mobilizará, durante a ação educativa, um cabedal de saberes, recursos e habilidades que cobre uma amplitude de modalidades de interação humana: afetiva, interativa, normativa, instrumental e etc (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 267).

É essa mesma compreensão expressa por Garcia (2009) que, ao discorrer sobre as pedagogias críticas estudadas para os docentes, contempla como “regime do eu”, atitudes, princípios para a ação, modos de operar que constituem uma normatividade ou ideais regulativas que caracterizam a maneira de agir e se conduzir.

A construção de Garcia (2009) contempla ainda que a docência, nas pedagogias críticas, tem como norte o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, elevando-os aos objetivos do bem comum e a emancipação social. Dessa maneira, os docentes e intelectuais envolvidos devem apresentar uma personalidade moral exemplar, baseada na autorreflexão e na autodeterminação e, sobretudo em uma conduta ética.

O “educador consciente” luta para que a escola seja competente em possibilitar aos trabalhadores e seus filhos as condições intelectuais e sociais para que possam construir um espírito de solidariedade e autodesenvolvimento. Nessa tarefa, o professor e a professora devem ter uma conduta exemplar. Porque “a imitação é o primeiro e mais poderoso veículo para a formação da consciência do educando”. Assim, “devemos cuidar para que nossos comportamentos sejam, sobretudo, imitáveis por eles” (RODRIGUES, 1987, p. 85).

Freire (2011) corrobora com essa ideia, ao defender que o professor que realmente ensina, seguindo a rigorosidade do pensar certo, não coaduna com a fórmula “faça o que

mando e não o que faço”, pois quem pensa certo, sabe que as palavras a que faltam à corporeidade pelo exemplo de nada valem. Pensar certo é fazer certo.

O pensamento elucidado acolhe a necessidade de uma conduta ética na prática docente, bem como o zelo e a responsabilidade do professor para com a ação educativa, que deve ser pautada em um comportamento ético, cuja virtude está nos princípios que defende e no exercício da autorreflexão e autodeterminação, para que sejam exemplos morais a serem seguidos pelos discentes. Essa é uma premissa relevante a ser seguida na formação de professores, tendo em vista que os futuros profissionais tendem a espelhar-se nos professores que não negam na prática os princípios que defendem teoricamente. A coerência entre o pensar e o agir, se constitui em caminho para uma formação que almeja libertar o educando das amarras da exclusão social.

Cuidar de sua própria conduta, vigiar seus pensamentos, zelar pela coerência entre o que é dito e o que é feito, é tarefa sem trégua de educadores e intelectuais educacionais críticos, ou seja, tem que cultivar a arte da autorreflexão e da autodeterminação primeiro em si próprio, para depois nela iniciar seus alunos. (GARCIA, 2009, p.233).

Porquanto, a dimensão ética é indissociável do trabalho docente, visto que as direções dadas ao processo de ensino estão em um patamar ético por englobar uma trama de relações político-ideológicas que podem influenciar sobremaneira as concepções de mundo dos alunos. Therrien (2002) adverte que o docente deve ser abordado em sua tripla relação com o saber: como sujeito que domina saberes, que transforma esses saberes e principalmente, que precisa manter a dimensão ética desses saberes. Silva (2010, p. 129) ressalta que:

Falando especificamente do território educacional a ética como elemento formativo é imprescindível, tendo em vista que nesse âmbito lidamos com um grupo de pessoas, tanto nos aspectos coletivos quanto individuais. As ações promovidas no espaço institucional pelos profissionais da área, quer sejam elas conscientes, refletidas ou não, promovem aprendizagens, além dos conteúdos conceituais mais privilegiados pela escola e ou universidade. A universidade, como instância formadora de inúmeros professores que atuarão ao longo de sua trajetória educacional com um incontável contingente de crianças, jovens e adultos, de várias gerações, deve ter um compromisso especial com a formação ética dos seus professores. Isso implica que a formação seja também pensada e contemplada como aprendizagem intencional, pela possibilidade de discussão e compreensão, mas, sobretudo por uma prática permeada pela ética.

Diante do discurso de Silva (2010), percebemos a importância da dimensão ética na formação e prática docente, tendo em vista que, na interação com os alunos, o professor se utilizará constantemente de valores e princípios que nortearão o processo ensino-aprendizagem e, dependendo da consciência política e da visão de mundo que ele adote como

formador, é que serão vislumbrados os resultados do seu trabalho, se voltado para a reprodução ou para a emancipação social.

Os princípios éticos valorados pelos docentes se refletirão diretamente na atuação dos formandos, o que impõe as instituições de ensino superior, a responsabilidade em promover a formação inicial e continuada na qual a dimensão ética esteja presente, não tão somente enquanto normas, mas, sobretudo em sua concretude.

A consciência acerca da importância da dimensão ética na formação e prática docente foi constatada nesta pesquisa, onde os escores “quase sempre” e “sempre” prevaleceram demonstrando que, a maioria dos professores participantes elegeu como princípio norteador, “encaminhar à compreensão de ser um sujeito de princípios e condutas exemplares a fim de educar pela retidão e pela coerência de sua conduta e crenças, ter atitudes constantes de autorreflexão e de autoexame vigiando e zelando pelos próprios pensamentos e condutas para não se desviar dos princípios que devem pautar a relação pedagógica e seus objetivos emancipadores”.

Ao se colocarem na esteira desse pensamento, os professores de Didática também estão em consonância com as determinações constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, que entre outras orientações, no que refere à dimensão ética assegura:

- a) Compreensão da docência como ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, socialização, construção e inovação, em articulação com as diferentes visões de mundo;
- b) Ação docente permeada pelas dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas baseadas em uma sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, ampliando, assim a visão e atuação profissional;
- c) Formação profissional como compromisso com o projeto social, político e ético visando à consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e a valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação social;
- d) Contemplar as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural, como princípios de equidade. (BRASIL, 2015).

Embora os aspectos descritos não contemplem a amplitude da dimensão ética que permeia as DCNs, eles revelam que, sob o ponto de vista da Legislação, essa dimensão apresenta-se como extremamente necessária na formação e prática docente. Não obstante, nos parece uma política de formação de professores visivelmente contraditória, ante o fato de ser

concretizada sob o julgo de uma política neoliberal, que promove a diminuição da responsabilidade do Estado para com os bens sociais, a competitividade entre os indivíduos, a diminuição de recursos para a educação em todos os níveis de ensino, a precarização dos profissionais da educação, etc.

Cremos que somente determinar por força da lei que os princípios éticos estejam presentes na formação e prática docentes, não assegura que a mesma ocorra na concretude dos espaços formativos. Observamos que o documento em cena não trata com profundidade e nem de forma crítica a questão da ética e não dá um posicionamento seguro de como essas diretrizes serão efetivadas nos currículos dos Cursos de formação profissional. Garcia (2009) amplia essa discussão ao considerar:

A direção da consciência nos currículos críticos de formação docente implica um tempo “povoado” de exercícios: autorreflexões em torno de si mesmo e de questões-problema sobre os objetos e as finalidades da educação, do ensino, do tipo de personalidade e de sociedade que se quer formar. Implica também a memorização e a rememoração de regras de conduta e dos princípios da relação pedagógica crítica e democrática, mediante leituras, trabalhos escritos e investigações da prática. Requer ainda o autoconhecimento, tomando-se a si próprio, ao seu pensamento e à sua prática, como objetos de constante zelo, vigilância e autocorreção, seja em exercícios solitários ou sob a direção de outrem. (GARCIA, 2009, p.234).

Nesse sentido, a dimensão ética nada tem de periférica nos ofícios e nas profissões de relações humanas, mas está, ao contrário, no coração desse trabalho (TARDIF e LESSARD, 2014).

Do exposto, reiteramos a relevância de uma formação e prática docente pautada na dimensão ética, e embora os contextos formativos estejam povoados por desafios, precisamos acreditar que é possível e necessário, desde que busquemos coletivamente os caminhos que assegurem nos currículos de formação de professores, a concretude da dimensão ética, com a consciência de que, a legislação pertinente à matéria, pode se constituir em fortes componentes de luta, mas principalmente, trazendo a ética como comportamento e atitude que deve balizar as nossas ações, das mais simples as mais complexas, nas quais esteja intrínseca a busca pelo bem comum.

5.2.2.5 Capacitar sob o ponto de vista dos fundamentos para a organização do ensino expressando um caráter sistêmico, razão pela qual devem ser vistos e considerados de forma integral

Para essa afirmativa, dos 40 participantes da pesquisa, dois (5,0%) responderam “quase nunca”; três (7,5%) “eventualmente”; oito (20%) “quase sempre”; e 27 (67,5%) “sempre”, conforme Tabela 17.

Tabela 17: Capacitar sob o ponto de vista dos fundamentos para a organização do ensino expressando um caráter sistêmico, razão pela qual devem ser vistos e considerados de forma integral.

Capacitar sob o ponto de vista dos fundamentos para a organização do ensino expressando um caráter sistêmico, razão pela qual devem ser vistos e considerados de forma integral.	Frequência	Porcentagem
1	0	0,0
2	2	5,0
3	3	7,5
4	8	20,0
5	27	67,5
Total	40	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa (2020)..

A concordância com essa categoria mostra que os professores de Didática advogam que a formação e prática docente devem considerar a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem. Do total de participantes, 67,5% responderam “sempre”, que relacionada a alternativa “quase sempre”, ou seja, 20% do total, nos leva a inferir que os professores de Didática desenvolvem a sua ação profissional em uma perspectiva multidimensional.

Alicerçada na multiplicidade de saberes que a Didática engloba, partimos do pressuposto de que o novo cenário educativo requer uma preparação profissional, que permita mobilizar diversos recursos cognitivos (saberes, procedimentos, técnicas, atitudes), para o enfrentamento de situações complexas e não previstas, associado ao reconhecimento da formação como um processo permanente, bem como da compreensão de que a aquisição das competências necessárias à prática docente passa pelas dimensões técnicas e humanas, pelo contexto político-econômico e ético.

Nesses termos, consideramos que um projeto de formação de professores se justifica pela possibilidade de contemplar uma visão holística que proporcione uma ampla formação, que fortaleça a profissionalização docente através do comprometimento sociopolítico em um espaço de diversas alternativas educacionais.

A atualidade evidencia uma ampliação significativa na concepção de educação e, conseqüentemente, os processos formativos extrapolam os espaços considerados convencionais de ensino. Conforme orienta a LDB - Lei Nº 9394/96, em seu artigo primeiro, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na

convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Partindo do artigo descrito, apreendemos que em todas as situações e espaços em que haja interações com vistas a estabelecer relações de ensino e aprendizagem, a educação formal será manifestada, inclusive, podendo ser objeto de avaliação para aproveitamento por parte das instituições de ensino. Essa ideia é reforçada por Libâneo (2004) ao afirmar que:

[...] são atividades educativas formais também, a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizado fora do marco escolar. (LIBÂNEO, 2004, p.89).

Dessa maneira, os processos formativos extrapolam os ambientes institucionais considerados de praxe e legitimados para tal fim, passando a vigor em espaços de múltiplas possibilidades.

Nessa concepção de educação está implícita a imprescindibilidade de acolhimento de um trabalho pedagógico didático, cujo cerne contemple o desenvolvimento integral do ser humano, baseado em processos formativos que privilegiem a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, que deverá incidir diretamente na formação profissional docente. Isto implica compreender no que se constitui uma formação multidimensional, quem são os responsáveis por promovê-la, e, ainda, como se efetiva na concretude dos espaços de formação docente.

No Brasil, a preocupação em estabelecer processos de ensino-aprendizagem em uma perspectiva multidimensional surge imersa a intensas discussões acerca do papel da Didática na formação de professores, o que ocorreu permeada por interesses de grupos que intencionavam estruturá-la visando seus próprios interesses. Assim as dimensões humanas, técnicas, éticas e políticas estiveram na ótica das discussões, sendo legitimadas, negadas, afirmadas, silenciadas, superpostas umas às outras e criticadas de acordo com o momento histórico e político vigente, onde pairava uma desarticulação entre essas dimensões didáticas.

No findar da década de 70 e início dos anos 80, a crítica à visão exclusivamente instrumental da Didática evidencia a necessidade de uma articulação, tendo em vista que a prática pedagógica requer competência técnica, política, compromisso ético e preocupação com a subjetividade do indivíduo, daí o anseio por uma Didática fundamental, que “assuma a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem colocando a articulação das três dimensões, técnica, humana e política no centro configurador de sua temática” (CANDA, 2011).

Neste mesmo caminho, Barbosa e Oliveira (2013) corroboram com a afirmação de que não há sobreposição de uma dimensão sobre a outra, nem uma determinação hierárquica, mas a necessidade de compreender e valorizar a articulação e a tessitura que precisa acontecer entre as dimensões de formação da pessoa e também do professor na pessoa.

Observamos o reclame por uma perspectiva de educação que rompa com os reducionismos, a fragmentação e a reprodução do conhecimento em prol de uma ação docente que implique na emancipação social, pautada em uma visão de totalidade.

A ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador precisa focar o conhecimento como provisório e relativo, preocupando-se com a localização histórica da sua produção. Precisa estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações e argumentos, bem como valorizar a ação reflexiva (BEHRENS, 2005, p.55).

Franco (2012) amplia a discussão ao considerar que nas práticas docentes e nas práticas didáticas, atividades formativas dos sujeitos que ensinam e que aprendem, há múltiplas dimensões pedagógicas que incluem e extrapolam a sala de aula. Daí, entendemos que seria apropriado denominar essa Didática, que tem seu suporte na teoria pedagógica que parte da práxis educativa e a ela retorna, de Multidimensional. A autora, expressa ainda que:

Quando falamos em multidimensionalidade, falamos de convergência, de fundamentos pedagógicos que subsidiam a proposta multirreferencial. Entendemos que há uma relação dialética entre multirreferencialidade e multidimensionalidade. A multirreferencialidade permite a compreensão das totalidades no todo e a multidimensionalidade do todo às totalidades. O multirreferencial nos ajuda a compreender a educação em sua complexidade e totalidade; já a multidimensionalidade foca o ensino na perspectiva da totalidade (p.10).

Compreendemos que a efetividade de uma Didática que milita numa perspectiva multidimensional é premente na sociedade brasileira, entretanto, vislumbramos também os desafios a serem enfrentados pelas instituições de ensino, pelos alunos, bem como pelos professores, tendo em vista que as maiores responsabilidades sobre os resultados da educação recaem sobre eles. Contudo, Gonzaga, Castanho e Machado (2010), acreditam que estudar as dimensões política, ética e técnica no processo ensino-aprendizagem se justifica pela possibilidade de realizar um ensino de qualidade, pautado na ética da solidariedade entre alunos e professores, no reconhecimento de que o processo ensino-aprendizagem se constrói dialeticamente e de forma cooperada, e por possibilitar a compreensão de que as práticas educativas pautadas na afetividade e na ética proporcionam o desenvolvimento da autonomia, da crítica, da autoestima e do respeito mútuo, fortalecendo a consciência política e ética essenciais numa sociedade genuinamente humana.

Para que essa prática ocorra em conformidade com o descrito acima, dentre outros aspectos, é premente o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a estruturação de currículos para os cursos de formação de professores que contemplem e efetivem esta perspectiva, acrescida ao fato de que, conjuntamente, é preciso que haja a intencionalidade por parte dos professores, que se expressa a partir do compromisso político, social e ético na formação e prática docente. Faz-se necessário igualmente, que o professor tenha consciência das contradições e dos desafios que permeiam a sua prática pedagógica e que tenha, como compromisso, a transformação social e a busca de práticas educativas que se ajustem aos princípios de construção do conhecimento. Esta ideia está presente também em Morosini (2010), ao enfatizar que a articulação entre tais dimensões passa prioritariamente pela consciência política que os docentes têm do seu papel na sociedade e da competência científica e pedagógica para o exercício da profissão.

Nesse viés, Borges (2002), acrescenta que, para que isso ocorra, a formação inicial e continuada de professores precisa ser repensada, uma vez que o trabalho do professor enquanto mediador do conhecimento e do desenvolvimento da cidadania ocorre imerso a um processo gradativo de superação do fracasso e das desigualdades sociais. A confluência de pensamento acerca da efetividade de uma didática multidimensional na formação e prática dos professores, enfatizada pelos autores acima destacados, aponta-nos para uma responsabilidade coletiva em que professores, alunos e instituições formativas devem assumir pautados por um objetivo que atenda ao bem comum, conforme significado por nós anteriormente nessa pesquisa.

No cenário atual da educação, não há espaço para a desarticulação das dimensões técnica, política, humana e ética, pois cada uma tem sua importante contribuição para esclarecer o papel sociopolítico da educação, da escola e, mais especificamente do ensino e da aprendizagem. (MOROSINI, 2010, p.25).

Observamos que é essa a compreensão que permeia o pensamento dos professores de Didática que participam dessa pesquisa, tendo em vista que 67,5% defendem que a formação e prática docente se traduz em capacitar sob o ponto de vista dos fundamentos para a organização do ensino expressando um caráter sistêmico, razão pela qual devem ser vistos e considerados de forma integral, em relação com a complexidade dos processos de ensino.

Em consonância com as determinações das DCNs para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, há a necessidade de assegurar a base nacional comum, considerando a educação como processo emancipatório que articule teoria e prática e que leve em conta a realidade onde as instituições de ensino se inserem, conduzindo os futuros

professores, dentre outras determinações, às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício e o desenvolvimento profissional através de uma visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica reporta, desse modo à multidimensionalidade.

Apesar de considerarmos que essa seria a perspectiva ideal e necessária ao contexto de uma sociedade do conhecimento, as Diretrizes Curriculares para a formação de professores não contemplam o modo como essas determinações se concretizarão no contexto institucional de formação docente.

Contudo, todos convergem para a imprescindibilidade da articulação entre as diversas dimensões na formação docente, bem como na busca por caminhos para a sua efetivação. Com o intuito de ilustrar tal importância, destacamos um estudo realizado por Pimenta, Franco e Fusari (2014) intitulado *Didática Multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores*, onde intencionam aprofundar a construção teórico-epistemológica do conceito de Didática multidimensional. Para tanto, indicam a interlocução entre a Pedagogia de Freire (2015), no que tange à curiosidade epistemológica, às pesquisas de Ardoino (1992), para conceituar a multirreferencialidade pedagógica, e às de Charlot (2000) referente às relações com o saber.

Dessa maneira, elaboraram uma proposta conceitual sobre Didática multidimensional estabelecendo princípios epistemológicos a partir das pesquisas, bem como dos processos formativos realizados ao longo dos últimos 20 anos:

1. As atividades que compõem o ensino resultam melhor quando envolvidas em processos investigativos. Alunos e professores ao se articularem como pesquisadores em ação passam a problematizar a realidade e a buscar alternativas de pensamento e reflexão;
2. Processos dialogais na sala de aula. Historicamente, esse sentido de diálogo proposto por Freire, foi sendo muitas vezes apropriado como senso comum. Há que se recordar que o diálogo precisa estar voltado à construção do conhecimento;
3. A construção de processos de práxis, na perspectiva freireana: a práxis, como reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.
4. Construção de processos de mediação. A mediação didática aí penetra ao dispor aos docentes perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, organizacionais, culturais, nos quais os sujeitos estão em relação com o saber a ser re/aprendido;
5. E por último, considerando a complexidade do ato pedagógico de ensinar e aprender em contextos. Parece-nos relevante considerar que os saberes de várias áreas sejam mobilizados nesses contextos. À Didática Multidimensional compete considerar os processos de redes de saberes, dispondo os saberes da ciência pedagógica na criação das atividades dos ensinantes e dos aprendentes. (PIMENTA, FRANCO e FUSARI, 2014).

Do exposto, percebemos que a sociedade contemporânea preconiza uma Didática que considere não somente a influência das tecnologias na educação, mas, sobretudo as contradições existentes e seus reflexos nos diversos âmbitos sociais, nas instituições de ensino em todos os níveis, nas políticas de formação e valorização profissional, bem como nas diretrizes que norteiam a educação e que fragilizam as práticas formativas e as instituições responsáveis por implementá-las, além do contexto no qual estão imersas as instituições, professores e alunos.

No cenário brasileiro atual, onde impera a exclusão social e onde a educação se constitui como ferramenta imprescindível de possibilidade para reverter essa situação, não há espaço para reducionismos, fragmentação e reprodução do conhecimento, demandando assim a imprescindibilidade da articulação entre as dimensões política, ética, técnica, estética e humana no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, em uma perspectiva multidimensional da Didática, esta deve estar imbricada nas políticas de formação de professores, pois somente dessa forma se refletirá na prática docente universitária e conseqüentemente nas demais instituições de ensino.

5.3 Correlações

Na primeira parte desta seção, traçamos as características que definem o perfil profissional dos 40 participantes da pesquisa, que responderam as questões, apresentamos e discutimos as categorias estudadas, todas compostas por cinco frases. Na terceira parte, para a verificação da existência de conexão entre as frases, realizamos uma análise de correlação.

Ao considerar as variáveis ordinais obtidas pela escala Likert, o tamanho da amostra – 40 participantes – e a opção por trabalhar com parâmetros estatísticos mais flexíveis, elegemos um teste não paramétrico, mais especificamente o teste de correlação de Spearman, para aferir o grau de correspondência entre as respostas obtidas nas categorias “Concepção de Ensino” e “Dimensões Didáticas”.

Através do teste de correlação de Spearman é possível, de maneira relativamente simples, comparar duas variáveis compostas por números inteiros distintos ao aferir o valor do coeficiente de correlação (r). Basicamente, o valor de “ r ” indica dois relacionamentos possíveis entre variáveis: uma relação direta ou uma relação indireta. Uma relação direta é uma relação positiva, com o valor de “ r ” obtido igual ou próximo a 1 (um). Uma relação indireta ou inversa é uma correlação negativa, quando o valor de “ r ” é igual ou próximo a -1

(um negativo). Quando o valor de “r” é igual ou aproxima-se a 0 (zero) indica que a relação entre as variáveis é especialmente fraca ou trivial (CORDER E FOREMAN, 2009, p. 123).

No entanto, em Estatística, a obtenção do coeficiente de correlação nem sempre é suficiente para conhecer quão intensa (ou fraca) é a relação entre duas variáveis. Mesmo que se obtenha um “ $r = +1$ ” num eventual teste, é possível que essa correlação perfeita tenha ocorrido apenas por acaso, devido a flutuações probabilísticas dos eventos sendo medidos, e não devido a um efeito real que cause o resultado. Por isso é importante submeter o coeficiente de correlação obtido a um teste de significância.

No presente trabalho os valores de “r” foram submetidos a um valor crítico igual a 0,05 para a significância. É importante frisar, à guisa de melhor esclarecimento, que na distribuição t de Student, uma amostra de quarenta unidades submetida a um teste de significância com p-valor igual a 0,05 tem o valor t de referência igual a 2,024. O que implica em dizer que os valores t_0 correspondentes aos coeficientes de correlação das respostas cruzadas serão comparados aos valores t da seguinte forma: se $t_0 > t$ ou $t_0 < -t$ rejeita-se a hipótese nula. Caso contrário, não se rejeita a hipótese nula. Na análise em tela, a hipótese nula consiste em dizer que o coeficiente de correlação obtido deu-se por mero acaso. Já a hipótese alternativa diz que a correlação indicada pelo respectivo coeficiente existe e é significativa.

Com base nesses critérios elaboramos a Tabela 18 para apresentar o resultado do teste de correlação de Spearman com os respectivos coeficientes de correlação (acima) e os valores t_0 (abaixo, entre parênteses) indicando a significância da correspondência entre as variáveis.

Tabela 18: Matriz de correlação de Spearman entre Concepções de Ensino e Dimensões Didáticas

	Concepções de Ensino					Dimensões Didáticas				
	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
Concepções de Ensino	Item 1	1,000								
	Item 2	0,397 (2,665)	1,000							
	Item 3	0,490 (3,460)	0,500 (3,562)	1,000						
	Item 4	0,834* (9,330)	0,923* (14,794)	0,990* (42,577)	1,000					
	Item 5	0,106 (0,658)	-0,008 (-0,047)	0,359 (2,367)	0,329 (2,151)	1,000				
Dimensões didáticas	Item 1	0,840* (9,556)	0,628 (4,971)	0,860* (10,408)	0,802* (8,273)	0,759* (7,197)	1,000			
	Item 2	0,344 (2,255)	0,301 (1,945)	0,123 (0,761)	0,048 (0,299)	0,208 (1,314)	0,109 (-0,675)	1,000		
	Item 3	0,475 (3,324)	0,242 (1,535)	0,562 (4,187)	0,460 (3,197)	0,550 (4,058)	0,386 (2,577)	0,464 (3,227)	1,000	
	Item 4	0,461 (3,199)	0,557 (4,135)	0,501 (3,571)	0,432 (2,949)	0,344 (2,260)	0,400 (2,692)	0,573 (4,312)	0,637 (5,093)	1,000
	Item 5	0,399 (2,684)	0,373 (2,481)	0,447 (3,081)	0,513 (3,683)	0,373 (2,478)	0,586 (4,461)	0,615 (4,810)	0,762* (7,243)	0,672 (5,597)

Nota: *A correlação é significativa no nível 0,05.

A tabela 18 mostra que há uma correspondência significativa nas afirmativas “o professor é a fonte do conhecimento” e “considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento”. Nesse aspecto, constatamos uma contradição na relação estabelecida pelos professores, uma vez que a primeira assertiva diz respeito a uma perspectiva tradicional de educação, em que o centro do processo ensino-aprendizagem recai na figura do professor, portanto, não há uma preocupação em criar as possibilidades para que o próprio aluno construa seus conhecimentos:

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão preestabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. (MIZUKAMI, 1986, p.11).

Dessa maneira, a relação professor-aluno é verticalizada e todas as decisões em relação ao ensino-aprendizagem estão sob a responsabilidade do professor, que deve informar e conduzir os alunos rumo aos objetivos que lhes são alheios.

Há uma clara similitude nas assertivas, “o bom docente é o que domina bem as técnicas” e “considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento”, levando a inferirmos que se trata de uma correlação concordante quando analisada à luz de uma perspectiva ressignificada da dimensão técnica na formação e prática docente, na qual é considerada de forma abrangente, abarcando também uma preocupação com a construção do conhecimento.

Segundo Libâneo (2010), as pedagogias modernas⁴ reconhecem o impacto do desenvolvimento tecnológico na vida social e, em particular, nos processos de formação das pessoas, mas não aceitam que haja uma crise da noção de formação geral. A democratização da sociedade exige uma educação básica que desenvolva as capacidades cognitivas dos jovens, capacitando-os a melhor expressão, a compreensão dos variados contextos da realidade, a relativização de certezas e ao pensamento estratégico. Aspectos em que a lógica do mundo técnico-informacional pode ajudar, mas sem subsumir nela todo o processo formativo que implica o crescimento do ser humano, domínio gradativo de conhecimentos, técnicas, habilidades e o desenvolvimento da capacidade de se apropriar da realidade.

Percebemos nas considerações do autor que não há uma crise nos processos formativos, mas uma realidade de transformações que se refletem nesse âmbito, privando tanto a sociedade quanto os processos formativos de concepções de existência pessoal e individual, nesse sentido, constata que:

A formação global do ser humano, portanto, continua sendo condição de humanização e tarefa da Pedagogia, onde se inclui, certamente, o desenvolvimento da razão. Mas trata-se de uma racionalidade que resgata a subjetividade, a autonomia da consciência humana, assentada no desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas de problematização e apreensão da realidade. (LIBÂNEO, 2010, p.45).

No que refere à interdependência das assertivas “considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é, e compreender os sentimentos que possui” e “considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento”, é possível notar que se trata de uma analogia concordante, baseada no fato de que o componente humano é valorizado nessas perspectivas, refletindo-se na formação e prática

⁴Segundo Libâneo (2010), as pedagogias modernas são aquelas gestadas em plena modernidade, quando a ideia de uma formação geral para todos toma lugar na reflexão pedagógica.

docente. Desse modo, está implícita uma confiança básica nas potencialidades do educando, o que se traduz na convicção de que essa outra pessoa é merecedora de crédito, designando-a como apreço, aceitação e confiança. O professor que possui essa capacidade, aceita de forma natural as fragilidades dos alunos diante das problemáticas que enfrentam nos processos formativos, bem como a sua satisfação ao terem êxito em sua superação. Assim, para Rogers (1972, p.115). “o aprendiz é aceito como ser humano imperfeito dotado de muitos sentimentos, de muitas potencialidades, o que é uma expressão operacional da sua essencial confiança e crédito na capacidade do homem como ser vivo”.

O autor assevera ainda que, a confiança no organismo humano e suas potencialidades se constituem como estruturas necessárias às aprendizagens significativas. Ou seja, o professor não deve sobrecarregar os alunos de informações previamente planejadas, mas oferecer todas as oportunidades para que eles sejam capazes de construir seu caminho rumo à aprendizagem, estabelecendo em de sala de aula uma qualidade de relacionamento que contribua para o progresso do aluno.

Constatamos uma similitude concordante nas afirmativas, “compreender que o processo ensino-aprendizagem acontece sempre em uma cultura específica, trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem” e “capacitar sob o ponto de vista dos fundamentos para a organização do ensino, expressando um caráter sistêmico, razão pela qual devem ser vistos e considerados de forma integral em relação com a complexidade dos processos de ensino”.

Neste sentido, observamos que a dimensão política constitui-se como fator imprescindível nos cursos de formação docente que primam por uma perspectiva multidimensional de educação. Conforme entendimento expresso por Candau (2003) e Santos Neto (2002), os processos de ensinar e aprender, para serem adequadamente compreendidos, precisam ser analisados de tal modo que articulem, consistentemente, as dimensões nos aspectos humanos, técnicos e político-sociais. Trata-se da compreensão da formação de professores como um processo que abarca indiscutivelmente todos esses fatores na discussão do conhecimento técnico, científico, filosófico e político, relativos a cada área de estudo.

Concernente à equiparação das assertivas “o professor é a fonte do conhecimento” e “trabalhar a capacidade de ter apreço pelo aprendiz, como ser humano, imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades” verificamos uma contradição, partindo do pressuposto de que a consideração do professor como a fonte do conhecimento está enraizada na concepção tradicional de educação em que o professor se constitui como figura principal. Nesse sentido, segundo Libâneo (2013, p.67), a Didática é uma disciplina normativa formada

por princípios e regras que direcionam o ensino; o professor é o centro, pois interpreta e expõe oralmente a matéria; e os alunos ouvem e exercitam repetitivamente os conteúdos que serão reproduzidos a partir de repetições e provas. O aluno é um mero receptor de conhecimentos, que são totalmente alheios à realidade na qual estão inseridos.

Percebemos uma interdependência concordante nas afirmativas “considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é, e compreender os sentimentos que possui” e “trabalhar a capacidade de ter apreço pelo aprendiz, como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades”.

A aceitação do aluno com todas as suas atitudes, sentimentos e fragilidades no processo ensino-aprendizagem, condiz com a sua valorização e respeito enquanto copartícipe dessa dinâmica formativa, isto é, na valorização da dimensão humana na formação e prática docente.

Trata-se da compreensão empática defendida por Rogers (1972) como qualidade extremamente necessária a facilitação das aprendizagens significativas. Configura-se como um elemento que estabelece um clima de aprendizagem iniciada, experiencial, que permita ao professor compreender as reações íntimas dos alunos, percebendo o modo sensível como este vê o processo de educação e aprendizagem. Em outras palavras, é se colocar no lugar do aluno sem analisá-lo ou julgá-lo, desenvolvendo uma atitude compreensiva frente aos sentimentos demonstrados ou verbalizados pelos educandos. Entende-se que aprendizagem significativa é aquela que envolve o aluno como pessoa, como um todo – ideias, sentimentos, cultura, valores, sociedade, profissão, etc. (MASETTO, 2015).

No que refere a equiparação entre as afirmativas “considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento” e “trabalhar a capacidade de ter apreço pelo aprendiz, como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades” incorre em uma equiparação concordante ao considerar que a partir do momento em que o professor, em sua prática educativa, demonstra preocupação em criar possibilidades para que o aluno construa seus próprios conhecimentos. Demonstra igualmente, respeito ao aluno, bem como a sua posição de sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem.

Esta perspectiva condiz com a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, cuja característica básica é o confronto entre os conhecimentos sistematizados e as experiências socioculturais, e a realidade do aluno, para uma aprendizagem efetiva e maior solidez na assimilação dos conteúdos.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos valoriza a Didática como instrumento de unidade entre o ensino e a aprendizagem, mas mantendo, com cada uma, as suas especificidades. Desse modo, objetiva dirigir o ensino, considerando as finalidades sociopolíticas e pedagógicas e, ainda, as condições e meios formativos. Convergindo para a promoção da autoatividade dos alunos, a aprendizagem:

[...] postula para o ensino a tarefa de propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares articulando, no mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos, que lhes possibilitem a autoatividade e a busca independente e criativa das noções. (LIBÂNEO, 2013, p.74).

No que refere à interdependência das afirmativas “considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou” e “trabalhar a capacidade de ter apreço pelo aprendiz, como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades”, inferimos uma contradição, pois a visão de que o professor é único responsável pelos resultados do processo ensino-aprendizagem, não coaduna com a perspectiva de levar em consideração a coparticipação do aluno nesse processo, logo, dessa maneira, as suas qualidades individuais não são valorizadas.

Essa perspectiva segue na contramão de uma relação horizontal entre professor-aluno, em que não há imposição de papéis. O homem assumirá a posição de sujeito de sua própria educação em um processo de conscientização do “ser” no mundo.

É o que Freire (2011), chama de constante forma (reforma) dentro do processo de ensino-aprendizagem: tanto professor quanto alunos ensinam e aprendem da mesma maneira. Entretanto, é necessário que o educando assuma o seu papel de sujeito da produção da sua inteligência no mundo e, não somente de receptor dos conhecimentos repassados pelo professor:

Quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer tanto melhor desenvolvo minha aptidão para fazê-lo. Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. (FREIRE, 2011, p.120).

Portanto, espera-se do professor que reconheça o potencial dos alunos estimulando-os a serem construtores da sua prática cognitiva, abolindo, assim, o seu papel de simples transmissor dos conhecimentos.

5.4 Questão aberta

Com a realização das etapas anteriores desta pesquisa, quais sejam: dados gerais sobre os participantes, categorias estudadas e correlações, apresentamos agora o processo de análise dos dados referentes á questão aberta.

O método de análise de conteúdo na abordagem qualitativa fundamenta-se na frequência com que determinados elementos aparecem em cada resposta individual. Dessa forma, para examinar os dados referentes à questão aberta escolhemos a técnica de análise de conteúdo, por considerarmos a mais adequada à pesquisa, tendo em vista que os dispositivos empregados valorizam a subjetividade em suas diferentes formas de linguagem, cujo ponto de partida é a mensagem enquanto ferramenta primordial na busca das explicações acerca da importância da Didática na formação e prática do professor.

Segundo Bardin (2011, p. 40), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”. Aqui, pretendemos dar voz aos sujeitos, uma oportunidade de se manifestar por meio de respostas escritas e, a partir daí, traçarmos categorias de análise. Segundo Bardin (2001, p. 145), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Tomando como referência o pensamento da citada autora, é perceptível a relevância desse processo, como forma de construir um traçado analítico que permita uma melhor compreensão da percepção dos professores de Didática sobre a temática elencada.

Trata-se de tornar o material codificado de acordo com regras precisas. É transformar os dados brutos do texto por meio de “recorte, agregação e enumeração, permitindo atingir uma representação do conteúdo” (BARDIN, 2011, p. 129). A partir da definição da categoria “Importância da Didática na formação e prática do futuro professor”, foram elencadas as subcategorias, utilizando-se ainda dos princípios das análises de conteúdo propostas por Bardin (2011).

No entendimento de Veiga (2012), classicamente, a Didática é um campo de estudo, uma disciplina de natureza pedagógica aplicada, orientada para as finalidades educativas, e comprometida com as questões concretas da docência, com as expectativas e interesses dos alunos, requerendo assim, um espaço teórico prático que permita compreender a multidimensionalidade da docência, entendida como ensino em ato.

Considerando que a Didática é uma disciplina de mediação cujos componentes perpassam todo e qualquer currículo de formação profissional nas mais diversas áreas do conhecimento, e em especial nos cursos de formação docente, buscamos, a partir das palavras expressas pelos professores de Didática, construir categorias que representem a importância da Didática na formação e prática docente, encaminhando-nos a um dos grandes desafios que historicamente permeiam a formação de professores e que, na atualidade, ainda se encontra presente: trata-se da relação teoria-prática, pela sua inegável importância no contexto educacional e por comportar em seu cerne as múltiplas dimensões que deverão articular-se para contemplar o processo ensino-aprendizagem.

Ao reforçar a ideia de que o ensino-aprendizagem necessita do estabelecimento de relações entre diversas dimensões, Veiga (2012) ressalta que:

A compreensão do ensino como prática social concreta, complexa e laboriosa leva-me a considerar a Didática como teoria da docência. É evidente que a docência está em íntima relação com os conceitos de ensinar, de aprender, pesquisar e avaliar. Integram-se, são complementares. Não apenas coexistem, mas se interpenetram. O ensino não existe por si mesmo, mas na relação com as outras três dimensões e em sua globalidade, confirma o significado e a projeção da docência (Veiga 2012, p.8).

Ainda segundo Veiga (2012), a Didática tem assumido novas configurações, indicando um avanço teórico na problematização, compreensão e sistematização dos conhecimentos voltados para a concretização da docência, e requerendo para a sua reconstrução teórico-prática, a revisão de seus temas clássicos e a configuração de novos referenciais histórico-epistemológicos no campo, além da imersão em temas considerados emergentes e mobilizadores.

Pautados no entendimento de que a Didática constitui-se em uma ação complexa que articula conhecimentos teóricos e práticos obtidos nas disciplinas de formação acadêmica, formação pedagógica e formação teórico-prática – por isso caracteriza-se como um campo de saberes indispensáveis à formação docente – e pela consideração de que a Didática, quer enquanto campo de conhecimentos quer enquanto disciplina no currículo dos cursos de formação de educador, deve ser entendida em seu caráter teórico-prático de contribuição ao desenvolvimento do ensino, elaboramos uma categoria geral constituída de três subcategorias que tiveram como base o conteúdo das mensagens dos professores de Didática, participantes desta pesquisa.

5.4.1 Importância da Didática na formação e prática docente

Quadro 2: Importância da Didática na formação e prática docente

Subcategorias	Frequência	Participantes
1.1.1 Didática relacionada ao suporte teórico	4	P-2; P-9; P-13; P-38
1.1.2 Didática relacionada ao suporte prático	6	P-5; P-6; P-25; P-30; P-32; P-34
1.1.3 Didática relacionada ao suporte teórico-prático com conotação articuladora multidimensional	20	P-1; P-3; P-7; P-8; P-11; P-16; P-17; P-18; P-19; P-20; P-21; P-22; P-24; P-26; P-27; P-28; P-31; P-33; P-36; P-40

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

É inegável que a relação teoria-prática se constitui fator relevante no panorama educacional, permeando-o sob todo e qualquer aspecto a ser considerado e, da formação e prática docente pois, dependendo da perspectiva adotada, decorrem tendências variadas cujos reflexos comportam consequências sociais, políticas, econômicas e culturais no contexto no qual se inserem.

Há um universo diversificado acerca das concepções de teoria e prática, assim como são variadas as formas de sua relação. Nesse sentido, buscamos a compreensão da necessidade dessa relação a partir das considerações das autoras Candau e Lelis (2008) que ao ampliar o sentido das palavras teoria e prática, elucidam um esquema de relacionamento no qual destacam a visão dicotômica e a visão de unidade.

A visão dicotômica separa totalmente teoria e prática, ambas são autônomas, havendo assim, o isolamento e oposição entre elas. Por outro lado, na visão associativa, embora haja separação, a oposição inexistente, mas há uma justaposição, com a prevalência da teoria, sendo a prática uma explicação desta. A prática é inerte e toda inovação provém da teoria, assim, os desvios são atribuídos à prática que deverá recompor-se para atender às exigências teóricas. É essa premissa que se faz presente na compreensão de BEHRENS (2005) quando afirma:

Com essa visão fragmentada, no século XIX, a universidade se reorganiza, e com uma forte influência positivista passa a credenciar como legítimo o conhecimento científico comprovável, racional e objetivo. As universidades assumem e aceitam o paradigma mecanicista e ocupam um papel fundamental na reprodução da atividade científica (BEHRENS, 2005, p.21).

Acreditamos que, no pensamento expresso por Behrens (2005), encontra-se o cerne de todos os reducionismos que permeiam a educação em todos os tempos, constituindo-se assim, em instrumento de poder das classes dominantes, que encontram, na educação, formas de legitimar e reproduzir continuamente as desigualdades sociais.

Para Candau e Lelis (2008) a ciência objetiva prever cientificamente os acontecimentos para fornecer à prática, regras e normas para que possa dominar, manipular e controlar a realidade natural e social.

No que refere à visão de unidade, as autoras supracitadas a analisam sob o ponto de vista de uma vinculação, de união entre teoria e prática, mas alertam para o fato de que essa unidade é assegurada através de relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação com a outra, e, para reforçar essa ideia recorrem às palavras de Vásquez (1997, p.241):

Na visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da “práxis” definida como atividade teórico-prática, que tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que, só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro.

Dessa maneira, a visão de unidade carrega em seu cerne, a superação da dicotomia entre a relação teoria e prática, tornando-se, desse modo condição imprescindível para a busca de alternativas na formação e prática docente. Contudo, para que isso ocorra na concreticidade dos espaços formativos,

[...] todos os componentes curriculares devem trabalhar nessa perspectiva, sob diferentes configurações, a fim de que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como maneira de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois aspectos. (CANDAU E LELIS, 2008).

Nesse caminho, tratar sobre a importância da Didática na formação e prática docente, pressupõe contextualizá-la sob as perspectivas da relação teoria-prática, uma vez que essa perpassa todos os âmbitos constituintes da Didática, bem como considera que os professores inserem-se sob uma ou outra perspectiva, de acordo com a sua visão de mundo, de homem, de educação, de sociedade etc.

5.4.1.1 Didática relacionada ao suporte teórico

Na formação docente, esta perspectiva privilegia o conhecimento teórico, pressupõe que a formação, principalmente a inicial, deve favorecer a aquisição dos conhecimentos acumulados pela humanidade, o que é realizado a partir do estudo sistemático dos diversos autores considerados clássicos e/ou de renome no campo educacional, sem, contudo focar a resolução dos problemas inerentes à prática educativa. É essa a ideia presente nos depoimentos dos professores ao reportarem a importância da Didática na formação e prática docente cujas falas estão descritas abaixo:

P-2: “Tem a importância de proporcionar aos futuros professores a aquisição de um suporte teórico capaz de criar as condições que viabilizem um diálogo sistematizado entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem”.

P-9: “De suma importância por vai ajuda-lo na transmissão dos conhecimentos”.

P-13: “Imprescindível, pois permite ao professor comunicar-se melhor e buscar meios de atingir os objetivos”.

P-38: “De suma importância para dar o embasamento mínimo esperado para assumir a sala de aula”.

Os depoimentos mostram que na formação de professores há uma nítida prevalência dos aspectos teóricos que são pautados na cultura universal, mas são dissociados do contexto no qual se encontra inserido. Trata-se da Didática teórica que, na acepção de Martins (2002), é aquela desenvolvida nos programas da disciplina, segundo pressupostos científicos que visam à ação educativa, mas distanciados desta, ou seja, abstratos que se acumulam sobre o processo de ensino para torná-lo mais eficiente.

Na visão do P2, a importância da Didática encontra-se em proporcionar um suporte teórico que viabilize um diálogo sistematizado entre os sujeitos no processo ensino-aprendizagem, embora em sua fala ele admita a necessidade de uma sistematização do processo — o que remete à necessidade também de articulação de um suporte teórico-metodológico que concretize a viabilização desse diálogo em sua prática docente — essa necessidade não é externada na fala do professor. Contudo, há uma ampliação em sua compreensão ante as afirmativas de que a Didática “vai proporcionar o suporte teórico para ajudar o professor para a transmissão dos conhecimentos”, isto é, “um embasamento mínimo esperado para assumir a sala de aula”, conforme expressam as falas dos professores P9 e P38.

Nesse sentido, a Didática abarca um papel normativo e prescritivo que orienta a prática docente separando teoria e prática:

Dentro desse esquema, corresponde aos “teóricos” pensar, elaborar, refletir, planejar e, aos “práticos”, executar, agir, fazer. Cada um desses polos tem sua lógica própria. A teoria “atrapalha” aos práticos, que são homens do fazer e a prática “dificulta” aos teóricos, que são homens do pensar. (CANDAU e LELIS, 2008, p.60).

Na sociedade atual, com toda a sua complexidade decorrente das mudanças que ocorreram no mundo, essa perspectiva não atende às exigências da formação do professor e, menos ainda, as diversas exigências que comportam o ensinar, atividade inerente a seu ofício. É inadmissível a compreensão de que ensinar se resume em transmitir conhecimentos, tampouco a de que o professor só precisa de um embasamento mínimo para assumir a sala de aula.

Por certo que houve períodos na história da educação brasileira quando professores sem a formação adequada tanto para ensinar quanto para formar os futuros docentes, atuavam no contexto educativo, causando assim a deterioração da profissão. Segundo Oliveira (2013, p.30), essa deterioração se deu não só por falta de um maior investimento na educação, mas pela criação de faculdades isoladas de ensino.

Ademais, com o aumento de alunos nas escolas, foi dada permissão a pessoas sem formação específica para lecionar, os chamados “professores leigos”, ou seja, aquela pessoa sem preparação específica para ensinar ou mesmo para formar professores.

O magistério é uma profissão e não uma atividade que se possa assumir com amadorismo ou como bico, com vistas a aumentar seus ganhos ou ocupar horas vagas, porquanto, requer uma formação adequada que resulte na construção da identidade profissional, como bem admitem as autoras Pimenta e Anastasiou (2014):

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as outras, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades apresentadas, pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (p.76).

Percebemos que o “ser” professor vai muito além de deter conhecimentos e destreza em comunicação, pois se trata de um processo de construção contínua que requer um conjunto de saberes que torne eficaz o processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva de Tardif (2007, p. 23):

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele estrutura e a orienta.

No que diz respeito a sua identidade profissional, pode-se dizer que o professor tem de ser mais do que um auxiliar no ensino, que seduz e tem a atenção do aluno - tem que provocar situações em que os discentes tenham competências de construir-se e reconstruir-se a partir de uma educação epistemologicamente científica que assegure ao aluno um ensino produtivo e significativo cognitivamente, estabelecendo uma relação estreita com a solidariedade, a democracia e o desenvolvimento humano enquanto ser social e histórico.

Assim, sendo sujeito de sua própria prática, o professor constrói sua história a partir dos valores e atitudes que o guiam no seu dia a dia, como cidadão, justificando assim sua identidade. Tardif (2002) chama a atenção ainda, para o fato de que os saberes dos professores

são plurais, compósitos e heterogêneos, trazendo no bojo da sua ação, conhecimentos e manifestações do saber fazer e do saber ser muito diversificados e resultantes de fontes variadas, e, provavelmente de natureza diferente.

A compreensão acerca dos saberes necessários à prática docente, descritos acima, remetem à necessidade, das instituições de formação docente, de abarcar em suas diversas áreas, com seriedade, o conjunto de saberes precisos, balizados pela consciência de que, incorporados à prática, podem transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem.

Importa ressaltar que as teorias são construções humanas, cujos reflexos se fazem sentir de acordo com o momento histórico vivido pela sociedade e trazem na sua essência uma constituição dúbia, ou seja, a completude e a incompletude, que dentro de sua dinamicidade, podem ou não se renovar.

As teorias são produtos dos seres humanos, e estes, como seres sempre dinâmicos, vivem em interação com as condições e circunstâncias cotidianas, também históricas. Elas têm suas lógicas enredadas com outras lógicas remanescentes. Na vivência, na confrontação com as práticas, as teorias se transformam, se interpenetram, se diferenciam e se configuram, ou não, em outras teorias. (SANTOS, 2010, p.64).

Independentemente da concepção teórica adotada pelo professor, a sua ação educativa é permeada por diferentes formas de interação, que no espaço de sala de aula pode se dar de forma geral, quando ele se dirige simultaneamente a toda a turma, ou individualmente, quando se dirige especificamente a um determinado aluno. Nesse processo, a comunicação se constitui como fator primordial, tendo em vista que é através dela que, basicamente, serão trabalhados os conhecimentos.

Entretanto, os objetivos traçados poderão ser alcançados ou não, pois as maneiras de se comunicar e/ou de comunicar os conhecimentos em sala de aula apresentam-se de forma diversificada e eivada de significados.

A comunicação está constantemente no centro da ação pedagógica. Ela não é algo que vem somar-se a ação, mas é a própria ação como a vivem os professores e os alunos. Este simples fato permite, sobretudo, compreendermos porque as qualidades expressivas e comunicacionais da personalidade dos professores exercem um papel tão importante na docência: trata-se de qualidades que remetem a natureza comunicacional da ação pedagógica na qual a personalidade do professor se torna um meio de comunicação, um instrumento de trabalho (TARDIF e LESSARD, 2014, p.253).

O aspecto comunicação foi fortemente elucidado na compreensão da importância da Didática defendida pelo professor P13, ao afirmar que a Didática é “imprescindível por permitir ao professor comunicar-se melhor e buscar meios de atingir os objetivos”, o que

encaminha à ideia de que é o professor quem detém o poder de informar e conduzir os alunos, visando alcançar os objetivos. Logo, é o responsável pela transmissão do conhecimento, colocando-se como mediador entre os alunos e o conhecimento científico, visando a sua reprodução.

Embora o P13 não explicita claramente o modelo de comunicação adotado em sua prática docente, inferimos que se trata de uma relação unilateral, em que o professor, detentor dos conhecimentos, os transmite aos alunos que, de forma passiva, os assimilam para reproduzir posteriormente. Nesse caso, a responsabilidade pelo insucesso no aprendizado recai unicamente na pessoa do aluno. Desse modo, essa compreensão converge com a ideia de que os professores, além de interpretar, impõem sentidos na direção da comunicação pedagógica e orientam a ação docente de acordo com suas próprias significações, assim a comunicação pedagógica se dá de forma desequilibrada e balizada por relações de poder (TARDIF e LESSARD, 2014).

Não obstante, Shulman (2005, p.12), ao enfatizar a formação acadêmica na disciplina a ser ensinada, reporta a importância da comunicação, ao elucidar que os professores têm uma responsabilidade excepcional com relação aos conteúdos que ensinam, por se constituir na fonte principal de compreensão da matéria para os alunos. Dessa maneira, a forma como são comunicados os conteúdos, transmite aos estudantes o que é importante ou não na matéria. Tendo em vista a diversidade de alunos, o docente deve ter uma compreensão flexível e multifacetada que lhe possibilite explicações alternativas acerca dos mesmos princípios. Os professores também comunicam, conscientes ou não, novas formas de buscar conhecimentos de determinada área, bem como uma série de atitudes e valores que influem significativamente na compreensão dos alunos. Libâneo (2011) compartilha essa ideia ao afirmar:

[...] para ajudar um aluno a internalizar, uma capacidade, um comportamento, o professor precisa saber conversar, recorrer às palavras, para “puxar” o que o aluno já sabe e ligar com o que não sabe, articular conceitos cotidianos com conceitos científicos e, desse modo, promover mudanças qualitativas nos processos cognitivos (p.23).

Embora haja uma nítida divergência entre a visão do P-13 e as considerações feitas por Shulman (2005) e Libâneo (2011), supracitadas, comporta admitir que a temática relação comunicacional constitui um tema clássico no âmbito da Didática, contudo, o P-13 inovou ao ressaltá-la sob o ponto de vista da importância da Didática, ao situá-la em situações de práticas docentes nas salas de aula e em contextos institucionais do ensino superior onde elas ocorrem conforme observado por Pimenta e Anastasiou (2014).

Verificamos que a importância da Didática elucidada pelos professores participantes dessa pesquisa, conforme enumerados, relaciona-a a perspectivas tradicionais e reducionistas de educação e ensino, que emergem do próprio contexto histórico do desenvolvimento dessa disciplina nos cursos de formação de professores em nosso país. A visão percebida a partir da expressividade dos participantes denota que, na atualidade, a perspectiva tradicional ainda vigora, revelando a necessidade de uma reflexão sobre os caminhos possíveis para a sua superação no contexto das instituições de ensino superior responsáveis pela formação docente. Há que se considerar também, o entendimento da Didática como aporte que traz para o ensino as contribuições da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da Psicologia do Desenvolvimento e da aprendizagem, dos métodos e dos procedimentos do ensino e outros campos como a antropologia, a teoria da comunicação da cultura e etc.

Ademais, urge elevar o pensamento dos professores a uma compreensão de comunicação como instrumento interativo de compartilhamento de ideias, atitudes, valores e etc., em que seja respeitada a diversidade cultural, econômica, religiosa étnico-racial de todos os participantes do processo, ou seja, de forma que o ensino não seja somente um ato comunicativo, mas um ato intencional e transformador, comprometido com a criação.

5.4.1.2 Didática relacionada ao suporte prático

Esta perspectiva abrange os aspectos objetivos da formação e prática pedagógica, e está representada através dos meios pelos quais as teorias pedagógicas são colocadas em prática pelo professor no cotidiano da sala de aula. “A atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo que resulta numa transformação real deste” (VÁSQUEZ, 1977).

Diferentemente da teoria, a prática tem um caráter real, objetivo da matéria-prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação e de seu resultado ou produto, cujo fim é operacionalizar uma transformação real, objetiva, de modo natural ou social, atendendo a necessidade humana.

Candau e Lelis (2008, p.66) ao refletirem sobre as implicações da relação teoria-prática na formação do educador destaca que há a tendência de separação entre elas e, ao posicionar-se com relação à prática elucidada:

[...] de alguma forma, se admite que a prática educacional tem sua lógica própria, que independe da teoria. Esta, muitas vezes, não oferece subsídios relevantes para aquela. Para formar um educador é preciso inseri-lo na prática, e esta irá ditando o processo, desse modo a educação é considerada como “arte” a ser conquistada no

“fazer pedagógico” onde enfatiza as disciplinas instrumentais ou práticas desvinculadas das teóricas.

Nesta pesquisa, constatamos a presença de professores que se situam nesta perspectiva, pois, ao elucidarem os motivos pelos quais a Didática se faz importante na formação e prática profissional, P-5, P-6, P-25, P-30, P-32 e P-34 expressaram essa convicção através das seguintes falas:

P-5: “Para que o professor ou professora compreenda que a técnica não é tudo, mas vai contribuir muito na sistematização do conhecimento e no encaminhamento das discussões e interação com a turma”.

P-6: “A Didática proporciona os fundamentos que proporcionam ao docente o aperfeiçoamento de suas práticas e assim atingir o êxito no processo de ensino-aprendizagem”.

P-25: “Ela é importante por que ajuda o graduado em pedagogia ou outras licenciatura a dialogar com sua futura prática, além de dar alguns instrumentos para que possa fundamentar essa prática”.

P-30: “A Didática na formação estimula o docente a refletir sobre suas práticas para melhor desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem”.

P-32: “É a Didática que possibilita aos licenciandos em Pedagogia ou em outras licenciaturas, métodos e metodologias de ensino a fim de ocorra a apropriação dos conceitos científicos. É ela que conduz os professores no processo de aprendizagem dos discentes, desde que sejam sustentadas em perspectivas metodológicas que facilitem a formação do conhecimento do discente”.

P-34: “Aprender os elementos técnicos que ajudem nas construções de aulas”.

Observamos nas palavras do P-5 uma clara opção pelos aspectos técnicos na formação e prática docente, cujo cerne está representado no desenvolvimento da competência técnica, no “saber fazer”. Desse modo, o importante é que o professor tenha um conhecimento profundo dos conteúdos da sua área específica, bem como que domine um conjunto de recursos técnicos necessários à transmissão dos conhecimentos, pensamento esse convergente com o do P-32, ao advogar por uma Didática cuja importância reside no fato de possibilitar aos licenciandos em Pedagogia ou outras Licenciaturas, métodos e metodologias de ensino para a apropriação dos conceitos científicos, conduzindo os professores no processo de aprendizagem, sustentadas em perspectivas metodológicas.

Nessa perspectiva, os conteúdos dos cursos de Didática centram-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal, na elaboração de materiais instrucionais, nos livros didáticos descartáveis. Sua preocupação básica é a descrição e especificação comportamental e operacional dos objetivos, o desenvolvimento dos componentes da instrução, a análise das condições ambientais, a avaliação somativa, a implementação e o controle, enfim, a mecanização do processo de ensino e a supervalorização dos meios sofisticados. (VEIGA, 2013, p.61).

O pensamento de Veiga (2013) expressa, em essência, o papel da Didática na formação de professores e como ela se traduz em um modelo de organização dos processos de formação e prática docente. Eivada de determinações autoritárias, em que professores e alunos são relegados a segundo plano, tendo em vista a necessidade de atrelar a educação aos interesses de um governo opressor e cujos interesses economicistas transformam a educação em um investimento.

Nesse sentido, o professor é alienado dos seus valores, transformando-se em um mero executor de um planejamento previamente elaborado. Ao defenderem essa perspectiva, relacionando-a a importância da Didática na formação e prática docente, como constatamos nas falas do P-5, ao afirmar que a Didática é necessária para que os professores compreendam que a técnica não é tudo, mas vai contribuir muito na sistematização do conhecimento e no encaminhamento das discussões e interações com a turma.

Pensamento idêntico foi observado nas colocações dos professores P-34, segundo o qual, a Didática se resume em proporcionar o aprender dos elementos técnicos para a preparação das aulas e do P-6 para quem a Didática vai proporcionar os fundamentos precisos para que o docente aperfeiçoe suas práticas e atinja o êxito no processo ensino-aprendizagem, levando a inferirmos que esses professores privilegiam em sua prática docente a dimensão técnica desvinculando-a das demais dimensões.

Ao posicionar-se sobre a compreensão dos professores acerca da dimensão técnica Rios (2006, p.94) nos esclarece que:

Esse significado é empobrecido, quando se considera a técnica desvinculada de outras dimensões. É assim que se cria uma visão tecnicista, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando a sua inserção num contexto social e político e atribuindo-lhe um caráter de neutralidade, impossível justamente por causa daquela inserção.

Alicerçado no contexto social e político enfatizado por Veiga (2013), o que inabilita a neutralidade presente na dimensão técnica, consideramos que os professores de Didática não valorizam o caráter de dinamicidade no qual os processos educativos se encontram imersos, dessa maneira pararam no tempo, cristalizando assim esse modelo de educação em sua prática educativa.

Importa ressaltar, que embora a nossa realidade mostre que ainda existam professores, e até professores de Didática, que atribuem um papel meramente racional, técnico e instrumental, ao referir-se a relevância dessa disciplina na formação e prática docente, é preciso destacar o processo histórico no qual essa concepção se legitimou e se concretizou na educação brasileira e, sobretudo, as contradições e relações de poder que permearam a sua

discussão, resultando assim em mudanças substantivas no modo de ser e de se fazer educação, espaço no qual a Didática vigora com todos os seus elementos constituintes.

A compreensão do P-25 evidencia a importância da Didática enquanto disciplina que deve estar presente como componente curricular nos cursos de formação de professores, destacando que “ela é importante por que ajuda o graduado em Pedagogia ou outras Licenciaturas a dialogar com sua futura prática, além de dar alguns instrumentos para que possa fundamentar essa prática”.

A Didática é, pois, uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino por meio de seus componentes, para com o embasamento na teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. É, ao mesmo tempo, uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos (LIBÂNEO, 2013, p.53).

Observamos que no pensamento do P-25 encontramos elementos coerentes com os de Libâneo (2013), ao referir sobre a relevância da Didática na formação e prática docente. Contudo, em sua fala, o professor de Didática defende que essa poderá também dar “alguns instrumentos” para a fundamentação da prática docente, remetendo a dualidade de interpretação. Caso esteja se referindo a instrumentos enquanto embasamento na teoria da educação, como o faz o autor em cena, estará optando por uma visão progressista de Didática. Entretanto, existe outra possibilidade na interpretação da sua fala, ou seja, uma visão instrumental da Didática, convergindo dessa maneira, com os demais professores e com a compreensão de Behrens (2005) que, ao discorrer sobre os paradigmas da ciência e sua influência na sociedade e na educação, destaca que as universidades acentuam a tendência tecnicizante, visando objetivar a natureza e privilegiando uma formação utilitarista, técnica e científica de cunho newtoniano-cartesiano, que refletiu diretamente na organização das universidades, bem como no perfil dos seus profissionais. Nesse sentido:

[...] fragmentou o saber, repartiu o todo, dividiu os cursos em disciplinas estanques, em períodos e em séries. Levou as universidades a se organizarem dividindo a Ciência em centros, departamentos, divisões e sessões. E com esse processo burocrático e robótico restringiu cada profissional a uma especialidade, impulsionando a especificidade, perdendo a consciência global, e provocando o afastamento da realidade em toda a sua plenitude (BEHRENS, 2005, p.22).

As palavras de Behrens (2005) revelam que a racionalidade técnica e instrumental provoca sérias consequências à formação de professores e a educação de forma geral, fragmentando o saber, separando os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, causando a divisão de tarefas, a reprodução do conhecimento, a alienação do significado do trabalho dos

professores, configurando-se uma Didática alicerçada na dimensão exclusivamente técnica e normativa de realização do ensino, firmando a desarticulação teoria-prática.

Nesse caminho, a Didática se constitui como uma face da Pedagogia que, ao perder de vista a sua dialética constitutiva entre teoria e prática, na visão de Kowarzik (1983, p.11):

[...] se tornaria uma ciência profissional pragmática do professor, mera transmissora de conhecimentos para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino, submetidas a objetivos determinados politicamente. Portanto sem qualquer possibilidade de influir na práxis política.

Ressaltamos que, ao situar-se tão somente na perspectiva descrita por Kowarzik (1983), a Didática não teria condições de contribuir positivamente na formação e prática docente, uma vez que, privilegiando apenas a racionalização do processo ensino-aprendizagem, não abarcaria a multiplicidade de dimensões inerentes ao ensinar e aprender, constituindo-se, assim, em análises reducionistas e fragmentadas que resultaria em sérias consequências para a educação brasileira em seus diversos níveis, conforme destacado anteriormente nessa pesquisa.

Ao tratar sobre teorias e métodos pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo, Santos (2010) nos adverte:

Na dinâmica histórica, tais teorias se enredam, se misturam e vão se transformando. A práxis dos docentes mais desavisados geralmente é pautada pela teoria hegemônica que se articula com uma multiplicidade de conceitos diluídos no senso comum e práticas funcionais, ou seja, práticas que melhor respondem aos afazeres cotidianos. São princípios inconscientes que governam o modo de pensar e fazer dos indivíduos. A lógica que governa o inconsciente, ao privilegiar algumas relações ao invés de outras, é inculcada histórica e culturalmente (p.64).

Contudo, é sabido que o processo de evolução histórica da Didática caracteriza-se por um contexto de embates ideológicos em que os grupos dominantes intencionavam estruturar uma educação a favor da elite, emergindo assim iniciativas dos movimentos sociais em prol da educação igualitária a exemplo das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs); Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); educadores organizados através de seus sindicatos; dentre outros que, sobretudo a partir das décadas de 1980/90, lutam pela construção/reconstrução da Didática como campo de conhecimento e, conseqüentemente, pela superação da Didática instrumental.

Esses movimentos resultaram em mudanças em todo o sistema educacional: na organização das instituições de ensino em todos os níveis, nos cursos de formação de professores, que intensificaram suas iniciativas de luta contra as determinações do sistema,

nas ações de pesquisa e produção de saberes pedagógicos a partir de sua própria prática pedagógica.

Esses fatos não podem ser ignorados, principalmente diante das transformações pelas quais a sociedade passou até alcançar o patamar atual de desenvolvimento, em que a exclusão social prevalece como marca, fazendo com que a educação de forma geral e a Didática na formação e prática docente se concretizem como instrumentos indispensáveis para que os indivíduos transformem a sua realidade.

Porquanto, cabe ao professor analisar as mudanças ocorridas no contexto no qual está inserido, avaliando e refletindo sobre a sua prática pedagógica, buscando adequá-la às necessidades formativas reais dos seus alunos. Para tal, se faz necessário ultrapassar as concepções de educação que fragmentam o saber e alienam os professores acerca da importância da sua prática pedagógica. Nesse sentido, no elucidar de Franco (2010):

Não basta à Pedagogia refletir ou teorizar sobre o ato pedagógico; não basta à Pedagogia também, orientar ou, muito menos, prescrever ações práticas para a concretização das práticas educativas. É preciso que a Pedagogia produza conhecimentos na direção da superação da fragmentação dos saberes pedagógicos, docentes e científicos que foram historicamente dissociados. (2010, p.12).

Trata-se de trilhar caminhos concretos na formação docente, imbuídos no objetivo de superar os desafios que se apresentam e contribuir efetivamente na construção da identidade desse profissional. Nesse horizonte compartilhamos com a compreensão de Pimenta (1997), ao advogar que a essência do trabalho docente é o ensino que contribua para o processo de humanização dos alunos historicamente situados.

Desse modo, as Licenciaturas devem desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem a construção/reconstrução de seus saberes/fazeres baseados nas necessidades e desafios apresentados em sua própria realidade, mobilizando assim conhecimentos da Teoria da Educação e da Didática, para a compreensão do ensino como realidade social, bem como a capacidade de investigar sua própria prática com intuito de constituir e transformar os seus saberes/fazeres docentes em um processo contínuo na construção da identidade profissional. Luckesi (2005) converge com o pensamento da autora supracitada no que tange a formação docente ao afirmar:

Formar o educador, a meu ver, seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto, serão necessários não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos de conhecimentos que o auxiliem no desempenho do seu papel, mas especialmente o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica sobre o mundo e sua prática educacional. O educador nunca estará definitivamente pronto, uma vez que a sua atualização se fará pela reflexão diuturna sobre os dados da sua prática cujas bases

teóricas nos quais se baseia não deverão ser facetas estanques e isoladas e sim, formas de ver e compreender globalmente, na totalidade o seu objeto de ação (p.29).

Candau (2005) traduz esse pensamento ao explicitar a necessidade de uma articulação consistente entre os aspectos humanos, técnicos e político-sociais, para que haja uma adequada compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

Reafirmamos a convicção dos autores supracitados acerca da complexidade e heterogeneidade implícitas na ação educativa, bem como da imprescindível articulação da relação teoria-prática que deverá permear a formação de professores, proporcionando uma visão de totalidade em todos os seus aspectos, e não somente no alcance de um objetivo específico pré-determinado, ou seja, “buscar a unicidade da relação teoria-prática, significa tornar a instituição educativa um foco do processo ação-reflexão-ação, transformando a formação em um processo de diálogo que procura reconfigurar saberes”. (VEIGA, 2012, p.78).

O pensamento elucidado pelos referidos autores remetem à compreensão de uma necessária reconfiguração dos saberes, o que implica em ressignificar, dar um novo formato à formação e prática docente, tendo em vista as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas dentro da sociedade, o que demanda uma reanálise dos modelos educacionais vigentes e sua consequente atualização.

Com efeito, Pimenta (2012) assevera que a Didática estuda o fenômeno do ensino: “[...] sua ressignificação aponta para um balanço do ensino como prática social, das pesquisas e das transformações que têm provocado na prática social de ensinar” (p.178).

A superação da concepção de Didática atrelada à racionalidade técnica só será alcançada a partir da assunção da Didática Fundamental, entretanto, para Candau (2005, p.16), o grande desafio seria superar a visão reducionista, “dissociada ou justaposta da relação entre as diferentes dimensões”, mas, considerar a perspectiva em que as conexões entre elas possam se constituir no eixo balizador dos processos de ensino-aprendizagem. Ao assumir que o processo ensino-aprendizagem deve ser analisado a partir da articulação entre as dimensões humana, técnica e político-social, a autora propõe a multidimensionalidade do processo de ensinar-aprender.

5.4.1.3 Didática relacionada ao suporte teórico-prático com conotação articuladora-multidimensional

Ao buscar contribuir para ampliar a importância da assunção da Didática na formação docente em uma perspectiva que englobe a preocupação com a totalidade do processo ensino-

aprendizagem, as autoras, Melo e Pimenta (2018, p.58) reafirmam essa convicção, ao nos esclarecer que junto a este movimento de ressignificação da Didática e com vistas a superar suas fragilidades históricas, emergiu a necessidade da compreensão da epistemologia da Didática, na busca da reflexão radical e rigorosa em torno de sua natureza, e de suas relações com a educação escolar e o ensino. No sentido de circunscrever seu campo de conhecimento e sua relevância na formação de professores.

Ainda, segundo Melo e Pimenta (2018), pensar a Didática a partir de seus princípios epistemológicos, contribui para promover reflexões providas de criticidade em relação ao seu objeto complexo – o ensino – assim como abrange a análise dos condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais que o envolvem na construção de saberes historicamente instituídos. Nesse sentido, poderíamos dizer que o ensino passa a exigir um olhar numa perspectiva multidimensional, que o compreenda como uma práxis educativa-pedagógica e que considere as contradições e dilemas dos contextos nos quais se realiza. Ademais, uma Didática que se faça presente nos cursos de formação de professores, contribuindo para que se exerça sua práxis educativa na perspectiva transformadora dos determinantes que dificultam/impedem a finalidade pública e social de seu trabalho docente.

Imbuídos no significado de Didática multidimensional, expresso na compreensão das autoras, que, a nosso ver, abarca a sua imprescindível importância na formação e prática docente, buscamos identificar a partir dos discursos dos professores de Didática, participantes dessa pesquisa, manifestações que remetam à perspectiva multidimensional da Didática nos espaços de formação e prática profissional. Nessa perspectiva, ao referir-se à importância da Didática na formação docente, constatamos a compreensão da Didática como disciplina do Curso de Pedagogia, reafirmando, desse modo, a sua relevância enquanto investigação teórico-prático do processo ensino-aprendizagem, articulada ao contexto social em que se situa, bem como garantindo a divulgação de conhecimentos em uma abordagem multidimensional, conforme defendido pelo P-7 ao afirmar que:

“A Didática é ramo da Pedagogia, uma área de conhecimentos, que se propõe a realizar uma investigação teórica/ prática no que se refere o processo de ensino/aprendizagem, articulados com a realidade social em que se situa. Deste modo é uma disciplina de suma relevância na formação e atuação do professor, garantindo a divulgação de conhecimento seguindo aspectos metódicos, dinâmicos, multidimensionais como diria Candau”.

Ao defender a importância da Didática na formação e prática docente, o professor P-7 ressalta a presença da Didática fundamental na sua prática profissional. Para isso reporta a Candau (2005), autora que tão bem expressou que, para contribuir significativamente na

formação do professor, a Didática deve reconstruir-se sob uma perspectiva multidimensional e, desse modo, não pode privilegiar exclusivamente nenhuma das dimensões, pois tendo em vista a complexidade e heterogeneidade do processo ensino-aprendizagem, uma visão unilateral recairia conseqüentemente em reducionismos que só prejudicaram a educação no nosso país.

As afirmativas do professor de Didática P-7 convergem com o pensamento de Pimenta e Anastasiou (2014, p.63), que ao discutirem sobre a Didática na formação de professores destacam:

Enquanto área da Pedagogia, a Didática tem no seu ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas, significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva, nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades, estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre o ensino enquanto prática social viva.

Sob esse prisma, ao advogar a Didática como disciplina e área de conhecimento fundamental para a formação docente, observamos uma crítica contundente sobre a ótica instrumental que ainda hoje permeia os cursos de formação de professores, decorrente da matriz neoliberal que reduz a função da educação a uma mera preparação para o mercado de trabalho conforme enfatizado pelo P-40 ao elucidar:

“A Didática como disciplina e área do conhecimento é fundamental para a formação docente. Infelizmente, como disciplina vem prevalecendo um viés instrumental influenciado pela dinâmica da relação Estado, sociedade e educação, que confere aos cursos de formação um alinhamento cada vez maior com a própria dinâmica da superestrutura da sociedade, que no caso da educação, relaciona formação com a teoria do capital humano em detrimento de um projeto de formação humana em uma perspectiva integral. Isso é traduzido na redução da carga horária da disciplina e no seu isolamento com as demais disciplinas de formação pedagógica”.

Constatamos, a partir das palavras do P-40, que há um ressentimento pelo fato da racionalidade instrumental da Didática ainda permear os cursos de formação de professores, refletindo na redução da carga horária, bem como no seu isolamento com relação às outras disciplinas pedagógicas. Na compreensão do professor está implícita a necessidade e o desejo de superação dessa perspectiva de organização curricular. Nesse sentido, ao buscar encaminhamentos com vistas a essa mudança, embora considerando o grande desafio, Pimenta e Almeida (2011, p.88) asseveram que:

[...] nos Cursos de Pedagogia Universitária tem sido incentivada a discussão sobre a possibilidade de construir desenhos curriculares que articulem campos de saber, como os modulares/integrativos a partir da discussão ampliada e crítica do perfil de profissional a ser formado, considerando dimensões políticas, éticas e técnicas,

articulando formação profissional e cidadã, na perspectiva de transcender a lógica tradicional predominante.

Entretanto, a compreensão de Didática defendida pelo P-40 abarca um projeto de formação humana em uma perspectiva integral, porquanto, multidimensional.

Consideramos que a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem traz em seu bojo os reclames de conhecimentos técnicos como instrumentos para a organização e dinamização do ensino. As palavras anunciadas pelo professor P-19 carregam consigo uma acepção de racionalidade técnica diferenciada da conotação dada pelo P-40, isto é, embora também defenda o caráter multidimensional da Didática, revela a importância da dimensão técnica, segundo P-19:

“Tudo carrega um importância, dependendo do contexto, tempo, objetivos e outros fatores determinantes em qualquer opção que se faça. A Didática, enquanto componente curricular e disciplina, pode ser destacada como central na formação de professores, contribuindo tanto na formação teórica quanto prática, por sua natureza multidimensional, organizada para atender sobre todas as possibilidades e dimensões que caracterizam a formação de professores, desde sua conscientização enquanto ser, passando pela necessidade de se inserir conscientemente na política de seu tempo, até compreender a formação técnica como fundamental à sua formação integral. Podemos situar a didática como objeto privilegiado e central da esfera da formação pedagógica e, portanto, não somente importante, mas indispensável na formação dos professores”.

O professor P-19 expõe de forma clara e precisa componentes fundamentais que devem estar presentes em uma concepção de didática que assume a formação docente como práxis, inclusive admitindo a importância da dimensão técnica, da articulação teoria-prática e da formação política, pautada na necessidade do desenvolvimento da consciência crítica. A contextualização no espaço-tempo no qual se insere, nesse viés, está em consonância com Libâneo (2008), que ao considerar a Didática como disciplina de intersecção entre a teoria educacional e as metodologias específicas das matérias ou temas constata que:

[...] em outras palavras, a Didática opera a interligação entre teoria e prática. Ela engloba um conjunto de conhecimentos que entrelaçam contribuições de diferentes esferas científicas (teoria da educação, teoria do conhecimento, psicologia, sociologia etc.), juntos com requisito de operacionalização. Isto justifica um campo de estudo com identidade própria e diretrizes normativas de ação docente, que nenhuma outra disciplina do currículo de formação de professores cobre ou substitui. (LIBÂNEO, 2008, p.117).

Não obstante, identificamos também, a partir das palavras dos professores participantes dessa pesquisa, a compreensão da fundamental importância dessa disciplina do curso de Pedagogia, objetivando estudar os processos de ensino através dos seus elementos constitutivos para, com o embasamento na teoria da educação, traçar as diretrizes norteadoras da ação docente, configurando-se assim como uma disciplina de mediação, defendida pelo P-

1 ao apontar que “a Didática é mediadora do processo de ensino e de aprendizagem, é importante na articulação e diálogos necessários à relação pedagógica, contextos, sujeitos sociais e históricos com os conhecimentos produzidos histórica e socialmente”.

Pimenta, Franco e Fusari (2015, p.14) ao estabelecer princípios norteadores para uma Didática multidimensional, também se referem ao papel de mediação implícita na ação pedagógica ao considerar que:

Assim, a Didática se estrutura nas possibilidades de mediação entre o ensino, prioritariamente na responsabilidade de professores e na aprendizagem dos alunos. Enfatizamos que Didática é, acima de tudo, a construção de conhecimentos que possibilitam a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável nas circunstâncias e momentos; entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-las.

Porquanto, a função de mediação no processo ensino-aprendizagem é de fundamental importância, tanto por se constituir como diretrizes orientadoras que facilitam e dinamizam o ensino, como por investigar as condições e os fatores determinantes que se encontram implicados nos processos formativos. Nesse caso, uma boa parte do campo da Didática refere-se às mediações, assumidas pelo professor, pelas quais promoverá o encontro formativo entre o aluno, com sua experiência social concreta e o saber escolar (LIBÂNEO, 2010, p.47).

A função mediadora da ação didática denota uma grande preocupação com as diretrizes que deverão proporcionar a maior dinamicidade possível ao ensino, como forma de estabelecer os melhores caminhos que possam resultar na aprendizagem efetiva dos alunos. Assim, o ensino se traduz como principal atividade a ser realizada pelo professor. Foi essa a percepção revelada pelo P-17 ao pontuar que:

“A Didática é uma disciplina de fundamental importância pois é a partir dela que o aluno compreende o processo de ensino, dito de outro modo compreende como se estrutura, organiza e se avalia o processo de ensino. É um disciplina vital tendo em vista que apensar de atualmente o Pedagogo ter diversas atribuições a função de ensinar ainda é a mais preponderante. Além do mais é preciso compreender o processo de ensino como um processo de intervenção social, de transformação, assim ao compreender a Didática compreendemos as formas pelas quais podemos intervir no mundo”.

O pensamento do P-17 identifica-se com o elucidar de Pimenta (2008) ao alertar para a necessária ressignificação da Didática, a qual centra o ensino como atividade fundante da ação do professor que se diferencia da prática pedagógica prescrita por especialista. Nesse caminho, de acordo com a autora:

A tarefa da Didática é, em primeiro lugar, tomar o ensino como prática social e compreender o seu funcionamento enquanto tal, suas implicações estruturais. Em segundo lugar, realizar uma ação autorreflexiva de olhar a si mesma como

componente do fenômeno que estuda, porque a Didática é parte da trama do ensinar e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar.(PIMENTA, 2008,p.69).

O reconhecimento do ensino enquanto principal ação cabida ao professor, bem como o entendimento do ensino como prática social, permitiram ao P-17 ampliar a sua compreensão de processo de ensino enquanto dinâmica de intervenção social, de transformação que, por mediação da Didática, revelam diferentes formas pelas quais podemos intervir no mundo. Nesse aspecto, o professor incorpora um dos relevantes princípios defendidos por Freire (2011) como saberes necessários à prática educativa, ao descartar as possibilidades da neutralidade e da indiferença no que respeita ao caráter de reprodução ou de desmascaramento da ideologia dominante na formação docente destaca que:

[...] outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. (FREIRE, 2011, p.96).

Freire (2011) expressa a importância que há dos professores, na sua prática educativa, considerarem sempre a educação como uma forma de intervenção no mundo, englobando a sua dialeticidade, o que implica em admitir que esse processo ocorre permeado de diversos saberes e não somente com base no domínio dos conteúdos.

Observamos que, de certa maneira, o P-16 encaminha-se nessa mesma direção ao defender que “a Didática, se insere no contexto de formação de professores como elemento primordial que se consolida através de princípios e concepções teóricas que direcionam a prática pedagógica voltada para a interação de saberes”.

O pensamento expresso pelo P-16 revela uma das maiores preocupações/discussões presentes no contexto da formação de professores para o ensino superior nas últimas décadas, que giram em torno da histórica questão dos critérios de seleção de professores para a docência superior, onde prevalece o domínio dos conhecimentos de determinada área e de certa eficiência ao transmiti-los. Contudo, P-16 renega essa premissa e, ao ressaltar que a Didática é propiciadora de uma prática pedagógica voltada para a interação dos diversos saberes, identifica-se com Cunha (2010), quando explicita que a organização dos saberes dos professores corresponde a uma matriz que interage com o campo pedagógico, evidenciada a partir dos saberes próprios da docência, quais sejam: saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; saberes referentes com a dimensão relacional e coletiva das situações de

trabalho e dos processos de formação; saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem; saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; saberes relacionados com a condução da aula, nas suas múltiplas possibilidades; e saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

A concepção de docência, tomada em sua complexidade, reclama uma compreensão de que a sua dinâmica se desenvolve permeada por uma rede de saberes que preservam as suas identidades específicas, mas atua por interconexões, percepção anunciada também na defesa da importância da Didática nas palavras dos professores P-3, P-24 e P-28 respectivamente ao afirmarem:

P-3: “A didática, por ser uma das disciplinas da Pedagogia, não se restringe apenas no domínio do processo de ensino, tendo em vista que aprender a ensinar e aprender a aprender mobiliza diferentes saberes e protagonistas na ação de aprender-ensinar-aprender-aprender. Nesse sentido, os componentes didáticos no processo de ensino são mecanismo de facilitação para compreender o fenômeno educativo. Desse modo, a didática é importante para/na formação e prática do futuro professor por abranger o cerne de significação que o fenômeno educativo provoca no sujeito”.

P-24: “A Didática é uma área do conhecimento básico para a atuação profissional docente em qualquer nível. Esta é uma área muito importante para a formação docente e deve desde o processo de formação ser melhor enfatizada como uma área que auxilia na construção do conhecimento sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre várias dimensões da prática educativa”.

P-28: “A Didática é fundamental na formação pedagógica do professor, pois o ser e estar professor exige compreender o objeto de estudo da Didática, o processo ensino-aprendizagem em suas interconexões”.

Os significados atribuídos à importância da Didática e expressos nos termos “mobilização de saberes”, “várias dimensões” e “interconexões”, demandam uma compreensão complexa de formação e prática educativa, estruturada com base em uma Didática que valoriza uma diversidade de saberes que, de forma articulada, se constituem em instrumentos valiosos na formação e prática docente.

Considerando a complexidade do ato pedagógico de ensinar e aprender em contextos, parece-nos relevante reconhecer que os saberes de várias áreas sejam mobilizados nesses contextos, pois como nos diz o poeta João Cabral de Mello Neto um galo sozinho não tece a manhã... À Didática Multidimensional compete considerar os processos de redes de saberes, dispondo os saberes da ciência pedagógica na criação das atividades dos ensinantes e dos aprendentes (PIMENTA, FRANCO e FUSARI, 2015, p.14).

Os autores destacados atribuem à Didática multidimensional a relevante tarefa de, através da instrumentação operada pela rede de saberes, estruturar toda a sua ação educativa, tanto no que condiz às atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, quanto ao processo de

planejamento que este deverá elaborar a fim de alcançar a qualidade do ensino. Observamos que o professor P-31 também destaca o planejamento como instrumento de dinamização e organização da prática docente quando em sua fala enfatiza:

“A formação quanto aos conhecimentos dos pressupostos da formação didática é de extrema importância, pois capacita os docentes ao exercício profissional pautado nas dimensões da organização do trabalho a partir dos planejamentos e planos, da dimensão política em contextos de transformações e conscientização, assim como nas questões que orientam as dimensões humanas”.

A concepção de planejamento expressa nas palavras do P-31, revela que este há muito superou o julgamento de planejamento como ação racional e burocrática que historicamente permeou o campo da formação de professores no Brasil. Dessa maneira, coaduna com Masetto (2015) ao defender que:

É preciso resgatar o sentido do planejamento como uma reflexão sobre a formação profissional que se pretende que os alunos desenvolvam em direção a uma atividade social competente e cidadã, dentro das necessidades e carências contemporâneas da sociedade. Perceber o planejamento como um grande instrumento para facilitar a ação educativa faz parte de uma formação pedagógica, uma vez que por meio dele se torna possível definir e organizar objetivos a serem atingidos, tempo, atividades, temas, recursos tecnológicos e processos de avaliação para que o processo de aprendizagem se concretize (MASETTO, 2015, p.39).

Nesse horizonte, não só o planejamento se constitui como ferramenta essencial que contribuirá para o sucesso da ação docente, mas também a investigação, a reflexão e a crítica permitirão ao professor ter uma visão mais ampliada das suas atividades profissionais, remetendo ao alcance dos seus objetivos.

Na ótica da importância atribuída à Didática na formação e prática docente, a investigação aparece de forma implícita nas palavras do P-36 ao especificar que:

“A Didática estuda o ensino que objetiva assimilação/ construção do conhecimento pelos alunos, fazendo o professor pensar o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e para avaliar, ou seja, os elementos que norteia a prática do professor para que a aprendizagem seja efetiva”.

E surge como núcleo central, expresso nas palavras do professor P-11, quando aduz que ela é “Fundamental para conhecer repertório de modelos e saber avaliar quais modelos poderão atender a uma demanda visando qualidade da prática pedagógica. Além de colocar o professor em constante movimento para investigar a própria prática”.

Inferimos, a partir do parecer dos professores, que a pesquisa está naturalmente imbricada em seu cotidiano profissional, no qual os próprios desafios enfrentados servem como dinâmica de busca para a resolução dos problemas. Desse modo, compartilham a percepção de Pimenta, Franco e Fusari (2015) ao afirmarem:

As atividades que compõem o ensino resultam melhor quando envolvidas em processos investigativos. Alunos e professores ao se articularem como pesquisadores em ação passam a problematizar a realidade e a buscar alternativas de pensamento e reflexão. Ao invés de transmitir conceitos e conteúdos a perspectiva será a de pesquisar a realidade envolvida com aquele conceito, tendo nos saberes das áreas de ensino como “ferramentas” que ampliam o olhar dos sujeitos sobre a realidade (PIMENTA, FRANCO e FUSARI, 2015, p.11).

Freire (2011) compartilha essa mesma convicção, ao advogar que ensino e pesquisa são ações que se encontram imbricadas na formação/prática do professor, traduzindo-se em busca incessante e, nesse processo, “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago, pesquiso para constatar, pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) destacam a pesquisa como um dos componentes potenciais na busca de um paradigma emergente na formação do professor, a medida que se traduz enquanto ferramenta de reflexão crítica sobre a prática, resultando na produção de novos saberes e na autonomia profissional construída coletivamente.

Desse modo, a visão de professor-pesquisador adotado pelos autores, aproxima-o de um profissional construtor de saberes que se utiliza de metodologias sistematizadas, tendo na pesquisa um instrumento de aprendizagens coletivas que, também fortalecem a profissionalização e a autonomia dos professores.

A atitude de pesquisa como forma de reconstruir/construir as competências profissionais se constitui num princípio educativo, orientado para desenvolver a capacidade de questionar, de atualizar a prática, de teorizá-la, de negociar, de tomar decisões, como resultado de reflexões fundamentadas e como estratégia para a inovação curricular que leva ao desenvolvimento profissional. O professor deve encarar a sala de aula, a escola como um “espaço de pesquisa”, orientado ao aperfeiçoamento da educação. (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p.174).

O pensamento dos autores comporta uma proposta bastante instigadora com relação ao desenrolar do processo de ensino-aprendizagem, tendo como um dos instrumentos basilares a pesquisa, a investigação da própria prática enquanto princípio educativo que proporcionará o desenvolvimento de múltiplas capacidades tanto nos alunos quanto nos professores, elevando sobremaneira a qualidade da formação dos futuros professores, bem como potencializando a profissionalização docente.

Não obstante, os autores reconhecem que um modelo inovador de formação de professores requer, necessariamente, a articulação entre a pesquisa, a reflexão e a crítica, vislumbrando uma visão mais ampla da ação docente. É o que eles denominam de trinômio na formação e desenvolvimento profissional docente.

A construção desse modelo inovador implica num processo de práxis, cujo significado aqui adotado, com o intuito de evitar as ambiguidades corriqueiras presentes no campo da formação, remete à concepção referida por Vásquez (1977) ao afirmar:

Entendemos a práxis como atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso insistimos na unidade teoria e prática, unidade que implica também, em certa distinção e relativa autonomia. A práxis não tem para nós um âmbito tão amplo que englobe a atividade teórica em si, nem tão limitado que se reduza a uma atividade meramente material. (VÁSQUEZ, 1977, p.406).

Freire (2011) compartilha essa compreensão ao conceber a práxis como reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido (FREIRE, 1997, p. 38). É preciso refletir a partir de um saber comum, de um saber contextualizado, incorrendo assim, no movimento da epistemologia reflexiva da prática, dentro da racionalidade crítica.

É esta ótica que encontramos presente em Pimenta (2006), ao cogitar a preocupação fundante da investigação Didática, segundo a qual é a tensão dialética entre o que se tem e o que é necessário, sustentada pelo compromisso com a prática de traçar as diretrizes para o desenvolvimento científico, para que o processo ensino-aprendizagem se constitua em instrumento de desalienação. Trata-se de uma Didática na perspectiva dialética.

Constatamos que, ao discorrerem sobre a importância da Didática na formação e prática docente, os professores de Didática, encaminham-se por esse prisma, tendo em vista que, em suas palavras, defendem-na alicerçada nos seguintes aspectos:

P-8: “Muito importante no processo de compreensão de por que ensinar e como ensinar, refletir a importância dos conhecimentos e da sua relação com a vida dos alunos, percepção clara sobre a multidimensionalidade que se implica na questão do ensino”.

P-18: “A Didática além de estar voltada às dimensões que fundamentam a docência: ensino, aprendizagem, planejamento e avaliação possibilita ao professor reflexão crítica acerca da prática que desenvolve, tendo em vista que um de seus objetivos é a formação de sua identidade profissional”.

Ao posicionarem-se a favor da multidimensionalidade da Didática e enfatizarem elementos constituintes do processo ensino-aprendizagem, os professores P-8 e P-18 destacam claramente a importância da reflexão e da crítica enquanto princípios balizadores da formação e prática docente. Enquanto o primeiro centra a sua atenção na reflexão sobre os conhecimentos e na sua relação com a vida dos alunos, o segundo, por sua vez, se volta para a reflexão crítica do professor sobre a sua própria prática, objetivando também a formação da sua identidade profissional.

Azzi (1997) ilustra bem o pensamento dos professores acima referidos, quando, ao discorrer sobre as dimensões explicativas e projetivas da Didática, bem como da dialeticidade a elas intrínsecas, alerta para o fato de que no processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno não se esgota em si mesmo e que os conhecimentos não se reduzem aos conteúdos a serem ensinados, de acordo com uma área específica. É preciso considerar que o currículo escolar é muito mais amplo, tendo na reflexão crítica sobre o mundo no qual se vive o centro da formação de crianças e jovens. Nesse caminho, tomando de empréstimo as palavras de Contreras (1995, p.37) a autora ressalta:

Colocado nessa perspectiva, o conhecimento assume outro significado, “o conhecimento converte-se tanto em algo que se aprende como em algo com o que se aprende; mas também em algo que discute nossa experiência e algo que se discute a partir de nossa experiência; modos de compreensão que podem ser usados para problematizar as representações da realidade e para experimentar com nosso próprio pensamento”. [...] “Assim concebido o conhecimento, vemos aqui reafirmada a singularidade do ensino de Didática: o exercício da docência, ao mesmo tempo em que se fala sobre ela” (AZZI, 1997, p.101).

A compreensão expressa acerca da categoria revela a complexidade do conceito de conhecimento que ultrapassa a convicção de conteúdos a serem ensinados/aprendidos. Ele implica a experiência dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a investigação em contexto, tendo como alicerce os problemas vivenciados no dia a dia da profissão que, refletidos criticamente, encaminharão em alternativas de solução e na construção/reconstrução de saberes, advindo daí os motivos pelos quais o professor P-18 privilegiou em suas palavras a importância do professor refletir criticamente sobre a sua prática pedagógica, o que vai contribuir para a formação da sua identidade profissional.

Desta forma, a prática pedagógica crítica se traduz em ação coletiva, permeada por um objetivo comum. Implica na presença de sujeitos críticos capazes de desenvolver uma prática pedagógica que além de superar relações autoritárias e paternalistas, busca reciprocidade entre professor e aluno. Significa uma prática pedagógica com compromisso político, pautada na consciência do significado social do seu trabalho, bem como da sua marginalização (VEIGA, 2013).

P-26: “A didática tem papel sumariamente impar neste processo. A escola exerce um papel que nenhuma outra instância cumpre. Além de um conhecimento organizado, ela possibilita uma educação intencional. Nesse sentido, ela deve estar conectada com as novas transformações da sociedade para propiciar em todos os aspectos, a formação integral do indivíduo. Sendo assim, é primordial possibilitar ao educando uma formação humanizadora em consonância com as novas concepções de cidadania; ao mesmo tempo, fertilizar nesse aluno a capacidade de reflexão e de criticidade com o conhecimento histórico-cultural para contribuir na construção de um pensamento autônomo e independente. A didática do professor propõe essa tão sonhada versão de um futuro melhor”.

P-27: “A didática tem importância por ser uma disciplina reflexiva acerca do ensino e da aprendizagem, seus princípios, seus aspectos históricos e políticos, seus aspectos técnicos e práticos. Ela é ainda mais importante no que se refere às demais licenciaturas, pois que muitas vezes essas discussões se restringem ao espaço dessa disciplina. O período chamado "A didática em questão" mostra justamente a inquietude que essa disciplina tem no contexto a formação docente. Hoje a reflexão didática se vale da ideia de que ensinar é bem mais que saber o conteúdo e as técnicas”.

Percebemos através das palavras dos professores P-26 e P-27, uma ampliação quanto aos aspectos discutidos no âmbito da Didática multidimensional, ressaltando o papel da escola, centrada na preocupação em acompanhar as mudanças pelas quais passa a sociedade e focada no desenvolvimento integral do indivíduo, a partir de uma educação humanizadora e em consonância com as novas concepções de cidadania. Em consonância, destacamos a importância dada a Didática em todos os cursos de formação de professores e demais áreas onde esses conhecimentos não se fazem presentes enquanto componente curricular, como forma de compreensão de que hoje a reflexão Didática gira em torno do princípio de que ensinar é bem mais que saber conteúdos e técnicas.

Os professores de Didática expressam a necessidade da instituição escolar está conectada às transformações da sociedade contemporânea, que passou por intensas transformações no campo social, político, econômico, ético e cultural, e cujos reflexos se fizeram sentir em todos os setores, dentre eles, o educacional.

Segundo Libâneo (2003), as instituições escolares são pressionadas a rever seu papel frente ao acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial, pois o novo modelo econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento, afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, incidindo, conseqüentemente na qualificação profissional, nos sistemas de ensino e nas escolas.

As intensas mudanças, pelas quais passou a sociedade, trouxeram consigo um quadro de extrema exclusão social, exigindo assim uma melhor preparação para o mundo do trabalho incumbindo a educação e a escola da função primordial de promover as condições necessárias para a formação dos indivíduos.

A escola contemporânea, precisa voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo político, econômico, cultural, mas precisa ser um baluarte contra a exclusão social. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa pela escola e pelo trabalho dos professores. Propõe-se, para essa escola um currículo centrado na formação geral e continuada de sujeitos pensantes e críticos, na preparação para uma sociedade técnica/científica/informacional, na formação para a cidadania crítica-participativa e na formação ética (LIBÂNEO, 2003, p.40).

Tal como expresso nas palavras de autor supra, o professor de Didática P-26 abarca o papel da escola na formação integral do indivíduo, traduzindo-se assim como uma instituição que centra a sua ação educativa em uma perspectiva multidimensional, com todas as suas contradições e conflitos.

Para Gimeno (1978), os processos de ensino-aprendizagem são fenômenos intencionais e ocorrem nas instituições da sociedade, e na prática social. Por isso, cabe buscar na investigação desses processos, a inquietude dialética entre a necessidade de transmissão cultural e transformação social, remetendo ao papel social da escola e de suas condições de existência no contexto no qual esta inserida.

Isso explica a preocupação do professor P-27 em enfatizar que, hoje, a reflexão Didática revela a complexidade de saberes necessários à formação e prática docente, elevando a Didática à sua imprescindibilidade na formação docente e, sobretudo, nas Licenciaturas, onde esses conhecimentos se dão unicamente através dela. Dessa maneira, converge com a compreensão de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p.36) quando afirmam:

Uma das tarefas essenciais dos projetos formativos é compreender/construir o sentido da crítica como condição da profissionalização dos professores no marco dos projetos pedagógicos. A atitude crítica ligada à reflexão e a pesquisa supõe a reconstrução das categorias pelas quais os professores explicam os fenômenos educacionais, como processos sociais, políticos, econômicos, ideológicos e complexos, na busca de superar suas práticas educativas e, dessa forma, contribuir com os projetos educativos que procuram transformar a sociedade e, conseqüentemente, a escola, como instituição da democratização de saberes, valores, atitudes, que possam contribuir com a formação cidadã dos alunos e dos próprios professores como profissionais em desenvolvimento.

O pensamento de Ramalho; Nuñez e Gauthier (2003), recai na construção/reconstrução de projetos formativos implicados com a transformação social alicerçada em uma formação cidadã de professores e alunos. A concretização desse projeto corrobora com a condição das instituições formadoras em oferecer uma educação de qualidade para todos indistintamente.

A qualidade da prática pedagógica surgiu como aspecto a ser considerado sob a perspectiva da relevância da Didática, através das palavras do professor P-20, ao julgar que a Didática é

P-20: “Essencial para constituição de um profissional da Educação comprometido com o processo educacional, bem como, para propiciar aprendizagens de conhecimentos histórico-culturais e de princípios, métodos e estratégias docentes relacionados com qualidade da prática pedagógica visando a melhoria da formação e convivência humana”.

Ao colocar-se a favor de uma prática pedagógica de qualidade, o professor de Didática compartilha o conceito de qualidade social explicitada por Libâneo (2003), cujos fatores determinantes englobam a inclusão a partir do domínio de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos, permitindo a sua formação integral, a sua inserção no mercado de trabalho, bem como a constituição da sua cidadania, objetivando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Rios (2003) traduz esse pensamento defendendo uma “educação da melhor qualidade”, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem.

Pensamento semelhante encontramos em Arroyo (1992), ao referir-se à ideia de qualidade “sociocultural”, que passa pela construção de um espaço público, de reconhecimento de diferenças, dos direitos iguais nas diferenças e, na contemporaneidade, pela renovação crítica dos conteúdos e da consciência dos profissionais, acrescidos a resistência da concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento, bem como da ampliação da função social e cultural da escola.

Com efeito, todas essas mudanças operadas no contexto da formação e prática profissional docente passam por uma perspectiva inovadora da educação, de forma geral, e particularmente, da Didática, na busca de novas possibilidades para construção/reconstrução da ação docente.

As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, cultura e natureza, afetividade e cognição, sujeito e objeto e outros tantos binômios, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas. (LUCARELLI e CUNHA, 2009, p.87).

A compreensão do potencial da inovação enquanto fator de melhoria na formação e prática docente permeou as discussões em torno da relevância da Didática na formação do professor, desse modo, se fez presente de forma implícita ou explicitamente na fala dos professores, traduzindo-se como condição imprescindível para a superação de modelos educativos pautados na racionalidade técnica, conteúdos descontextualizados com relação à realidade, que fragmentam o saber e fragilizam as instituições de ensino, ou seja, em visões reducionistas de educação/ensino/formação.

A atitude para a pesquisa supõe utilizar métodos e as produções das ciências como referências na construção dos novos saberes e nas competências que, ligados às posições críticas e ao contexto, possibilitarão as potencialidades dos professores para a inovação educativa (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2003, p.28).

A inovação, em termos de temáticas apresentadas no âmbito da pesquisa na formação e prática docente, se constituiu na ótica advogada respectivamente pelos professores P-21, P-22 e P-33, os quais, em suas falas, também aludiram aspectos inovadores no âmbito da investigação no campo da Didática multidimensional ao referendar:

P-21: “A Didática é a base para a docência. É o fundamental para a escolha de diferentes maneiras de ensinar. Todavia, a Didática se articula ao conhecimento e aos saberes em todas as dimensões. Assim, o professor torna-se motivado para encantar através da arte de ensinar os seus discentes, motivando-os (futuros professores) ao aprender acerca de determinadas temáticas e metodologias, integrada ao processo multicultural de realidades (universidade e escola)”.

P-22: “A Didática é de fundamental importância na formação e prática do educador por possibilitar ao professor a reflexão crítica e a construção de saberes necessários para o exercício da docência. Dessa forma, deve ser uma Didática pautada no princípio da reflexividade, unidade teoria e prática, visão holística, investigação e construção do conhecimento”.

P-33: “A Didática é uma disciplina que colabora com a formação do professor no sentido de fazê-lo compreender o processo educativo como um fenômeno complexo e multideterminado. Nessa disciplina, o discente em formação precisa ser levado a analisar os condicionantes da prática pedagógica, tanto na sua dimensão objetiva quanto subjetiva”.

Ao ressaltar a multidimensionalidade da Didática, o professor P-21 faz alusão à motivação do professor formador que, ao incorporar esse estado de espírito, também consegue envolver os futuros professores que, nessa mesma aura, passam a ser encantados através da arte de ensinar, predispondo-os a aprender diversas temáticas e metodologias, integrada ao processo multicultural de realidades (universidade e escola).

Masetto (2015) reforça esse julgamento com relação à importância da motivação na formação docente no ensino superior, onde o professor, no papel de orientador das atividades de ensino, deverá ser um elemento motivador e incentivador do progresso dos alunos. Para tal, poderá organizar grupos de trabalhos com os alunos, estimular o trabalho em equipe, promover parcerias na resolução dos problemas e, sobretudo, acreditar no potencial dos alunos.

A compreensão de Masetto (2015), denota que a motivação se constitui como um elemento poderoso na prática docente, podendo contribuir efetivamente para o crescimento dos futuros professores, ou seja, a compreensão e o uso adequado de técnicas motivadoras resultarão em interesse, concentração de atenção e afimco em busca dos objetivos, compreensão esta defendida pelo P-21, acrescentando ainda que, motivados, professores e alunos encaminhar-se-ão a um processo formativo na perspectiva multicultural.

Nessa perspectiva, Forquim (2000), considera que há um dúbio sentido quanto ao termo multiculturalismo, isto é, um normativo e um prescritivo. A primeira acepção condiz

com a situação objetiva de cada contexto, onde coexistem grupos de diversas origens - étnica, geográfica, linguísticas e religiosas - que refletem a realidade multicultural de dada sociedade.

No sentido prescritivo, o termo multicultural assume diferentes nuances. Ao relacionar multiculturalismo e educação, chama a atenção ao fato do ensino poder se dirigir a uma clientela cultural diversa, sem necessariamente ser multicultural. Portanto, a educação só pode ser considerada multicultural, quando coloca em ação, na escola, escolhas pedagógicas que representem, em termos de conteúdos e métodos, a diversidade cultural da clientela ao qual se dirige.

Seguindo esse caminho, Candau (2012), constrói a sua compreensão, ao julgar que o multiculturalismo é um dado da realidade, já que vivemos em sociedades multiculturais, que exigem um posicionamento quanto às teorias e as práticas educativas existentes:

Assumimos que existem diferentes tendências dentro desse universo conceitual que chamamos multiculturalismo, que tem sido identificadas e descritas por diferentes autores. Estas tendências vão desde posições radicalmente diferencialistas e culturalistas, que partem de delimitações precisas dos universos culturais, até aquelas que, concebendo as culturas como fenômenos dinâmicos em constantes processos de construção, desconstrução, reconstrução e hibridização, colocam a ênfase nas “fronteiras”, nos lugares do encontro e do confronto de tradições, pertencas e identidades, podendo se chegar inclusive a romper com o multiculturalismo, na medida em que desaparece qualquer vínculo do indivíduo com o/os grupos/s de referência (CANDAU, 2012, p.45).

Imbuído nas compreensões dos autores Masseto (2015), Forquim (2000) e Candau (2012), acerca do processo educativo integrado à perspectiva multicultural, o professor de didática P-21, através de suas palavras, leva a entender, também, que os saberes requeridos para que o professor se identifique nessa proposta são definidos na relação histórica do papel da universidade e da escola, e da educação nas sociedades contemporâneas.

Observamos que o professor P-22 aduza mesma perspectiva, reafirmando a importância da Didática na formação e prática docente, as quais devem se pautar no princípio da reflexividade, unidade, teoria e prática, investigação e construção do conhecimento, contudo, alicerçada em uma visão holística. Ter uma visão holística significa, para Libâneo (2010), ter o sentido de total, de conjunto, de inteiro, em que o próprio universo é visto como uma totalidade, constituído por dimensões que se interpenetram: as pessoas, as comunidades, unidas no meio biofísico. Há indistinção entre sujeito observador e objeto.

Ao estabelecer-se nessa ótica, o P-22 admite desenvolver uma formação e prática educativa baseadas em uma visão sistêmica, porquanto já ultrapassou ações reducionistas e fragmentárias, tendo a inovação como instrumento constante de significação e competência profissional. Nesse sentido, coaduna com Behrens (2005), quando alerta para a necessidade

dos professores, na visão sistêmica, instigarem os alunos para a recuperação de valores perdidos na sociedade atual, buscando a justiça plena e ampla em todas as classes sociais, a partir da formação de valores tais como a paz, a harmonia, a solidariedade, a igualdade e a honestidade. A autora compartilha com Cardoso (1995, p.27) a nova visão holística de homem ao propor:

Hoje, ser holístico é saber respeitar as diferenças identificando a unidade dialética das partes no plano da totalidade. A atual abordagem holística na educação não pretende ser uma nova verdade que tenha a chave única das respostas para os problemas da humanidade. Ela é essencialmente uma abertura incondicional e permanente para o novo, para as infinitas possibilidades de realização do ser humano.

Traduzindo em outros termos, o professor de Didática P-33 incorpora essa concepção ao revelar em suas palavras que

P-33: “A Didática é uma disciplina que colabora com a formação do professor no sentido de fazê-lo compreender o processo educativo como um fenômeno complexo e multideterminado. Nessa disciplina, o discente em formação precisa ser levado a analisar os condicionantes da prática pedagógica, tanto na sua dimensão objetiva quanto subjetiva”.

Do exposto, e considerando a articulação entre os referenciais teóricos e as percepções dos professores participantes desta pesquisa em relação à importância da Didática na formação e prática educativa, destacamos que, embora seja possível constatar que ainda existem professores que defendem as perspectivas tradicional e instrumental em sua prática educativa, representadas por quatro e seis professores respectivamente, esse aspecto se constituiu em minoria, desse modo prevalecendo uma ação educativa alicerçada nos princípios da Didática Multidimensional, constituindo-se como instrumento imprescindível nos cursos de formação de professores, com destaque para os processos formativos dos docentes no ensino superior conforme advogaram vinte professores.

O aprofundamento teórico e a análise dos dados remeteram-nos a compreensões da Didática que apresentaram, como elemento comum, a superação das abordagens fragmentadas e reducionistas, encaminhando à articulação entre as diversas dimensões do processo ensino-aprendizagem, traduzidos nas falas dos professores ao reportarem-se à Didática como disciplina do Curso de Pedagogia, mas imprescindível nos demais cursos de Licenciaturas, por considerar a complexidade e heterogeneidade dos processos formativos; na explicitação da Didática como disciplina de intersecção entre a teoria educacional e as metodologias específicas das matérias - o que implica num campo de estudos com identidade própria e diretrizes normativas para a formação/prática docente; na defesa da Didática como disciplina

de mediação que analisa os processos de ensino através dos seus variados elementos constitutivos; na concepção do ensino como prática social, e suas respectivas implicações estruturais e ações autorreflexivas; no desenvolvimento de uma prática educativa baseada em uma rede de saberes; nas percepções da Didática enquanto reflexão crítica sobre a prática, resultando na construção de novos saberes e na promoção da autonomia profissional docente; na presença da visão dialética da Didática, da qualidade social da prática pedagógica, da inovação, da motivação, do multiculturalismo, do holismo e de diversos outros aspectos que foram enfatizados e caracterizam a multidimensionalidade da Didática.

Porquanto, na esteira do caminho percorrido, inferimos que os aspectos descritos encontram-se intrinsecamente articulados, o que habilita a constituição de uma Didática Multidimensional. Esta vigora não como discurso pedagogicamente correto, mas como atitude epistemológica que contribui para ampliar e valorizar a autonomia do trabalho docente, concretizando-se efetivamente nas instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores no estado do Piauí.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire (1996)

Nesse processo de doutoramento, que é de aprendizagem como pesquisadora, mas também como docente, nos identificamos com a epígrafe, ao buscar construir/reconstruir a nossa prática na docência superior. Para tanto, enveredamos nos caminhos da pesquisa como forma de melhor conhecer a realidade na qual atuamos, ensejando constatar, ampliar, aprimorar, intervir e anunciar os conhecimentos, para que se constituam como horizontes que possibilitem a construção de uma educação democrática e de qualidade a qual todos tenham acesso indistintamente.

Ressaltamos que, ao apresentarmos as considerações finais desta pesquisa, não temos a pretensão de esgotar a análise, mas propor, por meio dos elementos constituintes elencados, o incentivo a ampliação do debate acerca da temática, reconfigurando-o no que for possível e necessário.

O perfil profissional dos participantes da pesquisa é composto por pedagogos, professores efetivos, os quais ministram ou ministraram a disciplina Didática nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas em universidades públicas das esferas federal e estadual no Piauí. Em sua maioria, encontram-se na faixa etária de 41 a 50 anos, com o título de mestrado e doutorado, sendo que a maioria não porta o título de pós-doutorado. Esses profissionais trabalham em regime de tempo integral (dedicação exclusiva), tendo a docência como sua única atividade profissional. Atuam, sobretudo, em nível de graduação, e em sua maioria são do sexo feminino, o que se comprova a histórica predominância deste gênero no Magistério.

Ao optarmos pela docência universitária, apresentamos como objetivos gerais investigar, estudar e compreender quais são as concepções de ensino e dimensões didáticas que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas das IES públicas no estado do Piauí, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visando sinalizar as interações que esses professores

estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente mediante as categorias de estudo: concepções de ensino e dimensões didáticas.

Assim, os resultados da pesquisa permitiram responder as questões norteadoras do estudo, permitindo chegar às inferências que serão abordadas a seguir.

1) Quais são as concepções de ensino e dimensões didáticas que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos de Pedagogia e licenciaturas das IES públicas no estado do Piauí, possuem frente a sua prática docente no ensino superior?

Concernente às concepções de ensino, de uma maneira geral, os professores de Didática demonstraram que, apesar de apresentarem uma forte inclinação para as abordagens humana e cognitivista, também dão certa importância às demais no processo ensino-aprendizagem, fato elucidado nas posições de neutralidade e insegurança quanto às abordagens tradicional, tecnicista e sociocultural.

Em análise, percebemos que, ao se posicionarem sobre a abordagem tradicional, houve expressividade de 42% dos professores em assumir uma posição de neutralidade, apontando que, dependendo das circunstâncias em que ocorre o processo de ensino e de aprendizagem, o professor pode constituir-se ou não como o centro da ação educativa. Contudo, ao alinharmos os que escolheram as opções “quase sempre” e “sempre”, observamos que 45% atestam que o professor é a fonte do conhecimento, confirmando que a abordagem tradicional ainda vigora na docência universitária.

É importante enfatizar que realidade similar se manifestou na questão aberta, por meio do discurso de quatro professores que, ao destacarem a importância da Didática na formação e prática docente, defenderam-na como suporte teórico para auxiliar o professor na transmissão dos conhecimentos. Além disso, destacaram a importância da comunicação na prática docente, praticada de forma unilateral e balizada por relações de poder.

Por outro lado, no que concerne à abordagem tecnicista, expressa na Tabela 9, verificamos que houve um equilíbrio entre as posições, tendo em vista que os professores optaram por uma situação de incerteza, assumindo que só “eventualmente” ou “quase sempre” o bom docente é o que domina bem as técnicas, revelando que, o domínio das técnicas no processo ensino-aprendizagem é importante, todavia quando aquelas são utilizadas de forma desarticulada, não permitem abarcar os múltiplos aspectos inerentes ao processo, remetendo a uma racionalidade técnica ressignificada.

Entretanto, certificamos ainda que 10% dos professores afirmaram categoricamente que o bom docente é o que domina bem as técnicas. Essa premissa foi detectada na questão

aberta, onde seis professores assumiram a racionalidade técnica e instrumental da Didática, configurada na prática pedagógica a partir da fragmentação do saber, separação dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, na divisão de tarefas, na reprodução do conhecimento e na alienação do significado do trabalho docente. Logo, a questão aberta registra uma crítica contundente acerca da militância da visão meramente instrumental da Didática nos cursos de formação de professores, isso foi apontado quando estabelecemos a categoria Didática relacionada ao suporte teórico-prático. Por isso, certificamos ainda a defesa de perspectivas que apontam para a superação desse padrão, visto que remetem aos conhecimentos técnicos em uma acepção diferenciada do tecnicismo.

Comprovamos também que a abordagem humanista, expressa na Tabela 10, é adotada por 47,5% dos professores, quando consideram que, no processo ensino-aprendizagem, a preocupação deve focar na pessoa, no aluno, ser ativo capaz de construir os seus próprios conhecimentos.

Quanto à abordagem cognitivista, reconhecemos que foi a que apresentou maior expressividade nesta categoria, baseada no fato de que 87,5% defenderam-na enquanto concepção de ensino. Destarte, assumem o papel de orientadores de estudos, proporcionando aos alunos uma mudança de postura, bem como a assunção da função de protagonista do seu próprio aprendizado.

Atestamos a abordagem sociocultural por meio da Tabela 12, onde consta que 47% dos professores adotaram uma postura incerta ao eleger que, dependendo das circunstâncias em que se realiza o processo ensino-aprendizagem, é possível afirmar que o aluno não aprendeu, e isso significa que o professor não ensinou. Assim, a responsabilidade no processo educativo é compartilhada entre professor e aluno, os quais interagem frente aos múltiplos fatores imbricados nesse processo, remetendo à abordagem sociocultural, a qual valoriza o papel do aluno na descoberta de relações e na construção de significados. Todavia, é importante chamar a atenção ao fato de que nesta mesma categoria, ao alinharmos os escores “quase sempre” e “sempre”, captamos que 30% dos professores compartilham a premissa de que ensinar se resume à mera transmissão de conhecimentos.

Por conseguinte, os professores de Didática demonstraram que a abordagem tradicional ainda se faz presente na formação e prática docente quando, especificamente com relação a esta abordagem, optaram por uma posição de neutralidade e insegurança. A abordagem tecnicista é expressa em uma nova perspectiva, tendo em vista a assunção da sua importância, contudo considerada incapaz de englobar sozinha os aspectos inerentes ao processo ensino-aprendizagem. Com efeito, no que concerne às duas abordagens, a existência

de professores que ainda defendem, categoricamente, que ensinar é transmitir conhecimentos ou que privilegiam a racionalidade técnica, constitui-se em desafio premente.

Em outro viés, a abordagem humanista também se sobressaiu como concepção que tem firmada a sua relevância na ação docente, assim como a abordagem cognitivista que irrompe em sua quase totalidade na concepção dos professores. Todavia, a abordagem sociocultural manifesta-se eivada de incertezas, pois os professores advogaram que, dependendo das circunstâncias em que ocorre a prática pedagógica é que se pode afirmar que, se o aluno não aprendeu foi porque o professor não ensinou, o que gera preocupação, pelo fato de que ao alinharmos as respostas detectamos professores tecnicistas, embora tenham sido minoria.

Em relação às dimensões didáticas e como elas se revelam na prática pedagógica dos professores, constatamos que a dimensão humana desponta enquanto perspectiva eleita na formação e na prática docente, seguida das perspectivas multidimensional e política, respectivamente, como as mais adotadas na ótica dos professores. Com relação à dimensão técnica, a maioria dos professores adotou a posição de negatividade, remetendo a uma perspectiva resignificada da racionalidade técnica instrumental. A dimensão ética também se sobressaiu enquanto necessária à formação docente.

Certificamos, por meio da Tabela 13, que 87,5% dos professores adotam a dimensão humana em sua prática pedagógica, remetendo, necessariamente, ao âmbito das interações entre os partícipes no cotidiano dos processos formativos, respeitando as características individuais dos alunos, as quais são alicerçadas nas relações humanas.

Quanto à dimensão técnica, atestamos mediante a Tabela 14, que 57,5% dos professores, ao elegerem os escores “nunca” e “quase nunca”, evidenciaram que o contexto formativo não norteia as suas ações pedagógicas, utilizando-se da racionalidade técnica e instrumental. Atestamos ainda que 30% optaram pela neutralidade, admitindo assim, a adoção de uma perspectiva diferenciada da dimensão meramente técnica da prática pedagógica, baseada nas próprias limitações apresentadas pelo modelo de profissionalidade técnica, bem como pelas transformações ocorridas na sociedade contemporânea que requer a superação do tecnicismo na formação docente.

Confirmamos, a partir da assertiva, “compreender que o processo ensino-aprendizagem acontece sempre em uma cultura específica e trata com pessoas concretas que tem uma posição de classe definida”, representada na Tabela 15, que 65% dos professores de Didática aderem à dimensão política como fundamental em sua prática pedagógica, defendendo, assim, que a educação é um ato inerentemente político.

Com relação à dimensão ética, reconhecemos por meio da Tabela 16, que 45% dos professores acolheram-na em sua prática profissional, reforçando as contribuições que uma perspectiva de formação pautada na dimensão ética pode proporcionar para combater o quadro de exclusão social que impera no nosso país.

Percebemos também, na Tabela 17, que 67,5% dos professores desenvolvem a sua ação profissional alicerçada na multiplicidade de saberes em que a Didática está inserida, ou seja, acolhem a perspectiva multidimensional em sua prática docente, e assim, o cerne do trabalho pedagógico-didático recai no desenvolvimento integral do ser humano, incidindo diretamente na formação docente.

Dessa maneira, os professores destacaram que na sua prática profissional manifestam-se as dimensões humana, multidimensional, técnica (ressignificada), política e ética.

Para uma melhor compreensão acerca das interações realizadas entre estas categorias e tendo em vista uma formação de qualidade nas instituições de ensino superior, intencionamos responder o segundo questionamento: quais as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente por meio das categorias de estudo, concepções de ensino e dimensões didáticas?

Para tanto, utilizamos o teste de correlação de Spearmanna aferido o grau de correspondência entre as respostas obtidas por meio das categorias. Da análise das correlações, asseveramos a existência de conexões permeadas por contradições, bem como conexões concordantes entre as categorias consideradas.

Percebemos que há uma contradição entre as assertivas “o professor é a fonte do conhecimento” e “considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção dos conhecimentos”, recaindo, portanto, na defesa de uma perspectiva tradicional de educação, cuja possibilidade para a construção/reconstrução dos conhecimentos por parte dos alunos é inexistente.

Observamos uma correlação concordante entre as assertivas, “o bom docente é o que domina bem as técnicas” e “considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção dos conhecimentos”, onde os professores ressaltam a relevância da dimensão técnica na formação e na prática docente de forma abrangente, englobando também a preocupação em proporcionar aos alunos a construção do seu próprio conhecimento. Apontam para a resignificação da visão técnica em que a lógica do pensamento técnico-informacional tem o seu papel reconhecido, mas sem subsumir nela todo o processo formativo que implica no crescimento do ser humano.

Encontramos, igualmente, uma interdependência concordante entre as assertivas, “considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é, e compreender os sentimentos que possui” e “considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção dos conhecimentos”, confirmando que os professores têm a capacidade de aceitar de forma natural as fragilidades dos alunos, diante dos desafios em que enfrentam, bem como na sua satisfação ao terem êxito em superá-los.

Observamos, além disso, similitude concordante entre as afirmativas, “compreender que o processo ensino-aprendizagem acontece sempre em uma cultura específica, trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem”, e, “capacitar sob o ponto de vista dos fundamentos para a organização do ensino, expressando um caráter sistêmico, razão pela qual devem ser vistos e considerados de forma integral em relação com a complexidade dos processos de ensino”, revelando que a dimensão política encontra-se presente na prática docente.

Nessa perspectiva, demonstramos ainda que mediante a equiparação entre as assertivas, “o professor é a fonte do conhecimento” e “trabalhar a capacidade de ter apreço pelo aprendiz, como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, de muitas potencialidades”, inferimos uma atitude contraditória, pois a consideração de que o professor é a fonte do conhecimento, está arraigada na concepção tradicional, assim o professor é o centro do processo e o aluno é um mero receptor de conhecimentos alheios a sua realidade.

Diante disso, percebemos uma interação concordante nas assertivas, “considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é, e compreender os sentimentos que possui” e “trabalhar a capacidade de ter apreço pelo aprendiz, como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, de muitas potencialidades”, desse modo, condizendo com a valorização e respeito ao aluno como copartícipe do processo ensino-aprendizagem, o que remete à adoção da dimensão humana na formação e prática docente.

Verificamos, igualmente, uma conexão concordante entre as assertivas, “considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento” e “trabalhar a capacidade de ter apreço pelo aprendiz, como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades”, revelando a preocupação em oferecer as condições necessárias para que o aluno construa seus conhecimentos, bem como a valorização do aluno como ser humano que tem potencialidades e fragilidades, ou seja, os professores adotam uma perspectiva sociocultural e humana.

Além disso, percebemos uma relação contraditória entre as assertivas, “considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou” e “trabalhar a capacidade

de ter apreço pelo aprendiz, como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades”, apontando que, segundo o posicionamento dos entrevistados, o professor é o único responsável pelos resultados do processo ensino-aprendizagem, porquanto aqueles não coadunam com a perspectiva de considerar o aluno como copartícipe do processo e da valorização das suas qualidades individuais, recaindo, assim, em uma perspectiva tradicional da prática docente.

Desse modo, verificamos que as interações em que uma das categorias correlacionadas apontava para uma perspectiva tradicional, a atitude dos professores foram expressas permeadas por contradições. Inferimos que esse fato reflete as contradições apontadas na categoria “concepções de ensino”, na qual os professores optaram pela neutralidade, mas, ao alinharmos escores, vimos que assumem aquela perspectiva de maneira velada. Evidenciamos contradições também, nas correlações entre as perspectivas sociocultural e humana. Assim, a perspectiva tradicional ainda se faz presente na formação docente.

Da mesma forma que verificamos nas categorias estudadas anteriormente, onde houve um equilíbrio tanto no que refere às concepções de ensino quanto acerca das dimensões didáticas, no que concerne às interações realizadas com a perspectiva técnica, estas se mostraram de forma cônica, tendo em vista que em ambos os casos, houve um avanço considerável nas percepções dos professores, ao elucidarem a racionalidade técnica e instrumental em uma conotação diferenciada do Tecnicismo propriamente dito.

Assim, quanto à perspectiva sociocultural, ficou evidenciada compatibilidade quando relacionada à dimensão humana, demonstrando que os professores também defendem o respeito para com o aluno e a sua capacidade de construir seus próprios conhecimentos.

Igualmente, detectamos que a dimensão política na formação e na prática docente é valorada, sobremaneira, pelos professores. Nessas interações, confirmamos o já observado nas dimensões didáticas, onde os professores afirmaram a importância da dimensão política na docência superior e, ao mesmo tempo, reverenciaram a perspectiva multidimensional da formação docente.

Dessa forma, a valorização da perspectiva humana concretizou-se nas categorias, concepções de ensino e dimensões didáticas, e em suas conexões apresentou-se de forma positiva, evidenciando contradição somente quando correlacionada à concepção de ensino na perspectiva tradicional, onde demonstrou a impossibilidade de uma relação horizontal entre professor e aluno, situando-se na contramão da valorização do humano.

Alicerçada na definição da categoria aberta da importância da Didática na formação e prática docente, construímos um tracejado analítico que nos permitiu uma melhor compreensão acerca da percepção dos professores, no que refere à disciplina por eles ministrada. Para isto, utilizamos os princípios da análise de conteúdo propostos por Bardin (1979).

Nesse sentido, asseveramos que a prática pedagógica tradicional se faz presente no discurso de 04 professores que, na subcategoria didática relacionada ao suporte teórico, reconheceram que a importância da Didática reside no fato de proporcionar um suporte teórico para a transmissão dos conhecimentos, o que é reforçado pela visão de comunicação elucidada, ou seja, é por meio dela que são trabalhados os conteúdos reproduzidos pelos alunos posteriormente.

Constatamos também, no que tange aos aspectos objetivos da formação e prática docente - o que se concretiza mediante os meios pelos quais as teorias pedagógicas são colocadas em prática no cotidiano da sala de aula, representada aqui na subcategoria Didática relacionada ao suporte prático - que prevalece o tecnicismo.

Dessa maneira, o papel da Didática se traduz em um modelo de organização de formação e prática docente eivada de determinações autoritárias, em que professores e alunos são relegados a segundo plano, diante da necessidade de atrelar a educação aos interesses economicistas, resumindo-se, desse modo, em proporcionar o aprendizado de elementos técnicos para a preparação das aulas, o que foi evidenciado no discurso de 06 professores. Inferimos que estes professores privilegiam em sua prática docente a transmissão dos conhecimentos e a técnica desvinculadas das demais dimensões, constituindo-se em perspectivas reducionistas de educação e ensino.

Verificamos ainda, na questão aberta, por meio da subcategoria “Didática relacionada ao suporte teórico-prático com conotação articuladora multidimensional”, que 20 professores advogam essa perspectiva. Nesse sentido, primam por uma formação e prática docente alicerçada na multiplicidade de saberes que a Didática engloba, isto é, contemplam um projeto de formação docente em que não há sobreposição e nem determinação hierárquica entre as dimensões, entretanto uma compreensão acerca da valorização da coexistência e da tessitura que deve prevalecer entre essas dimensões nas instituições de formação profissional docente.

Diante do exposto, deduzimos que os professores pedagogos que ministram a disciplina Didática nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas nas IES públicas do estado do Piauí, em sua prática docente no ensino superior, privilegiam uma perspectiva

multidimensional de educação e ensino. Dessa maneira, pensam a Didática alicerçada em seus princípios epistemológicos, promovendo reflexões críticas acerca da complexidade do ensinar, englobando, portanto, a análise dos condicionantes socioculturais, políticos, econômicos, técnicos, éticos, cognitivos e humanos, que se interconectam na construção/reconstrução de saberes historicamente constituídos. Ademais, em sua prática docente percebem o ensino permeado pelas contradições e dilemas dos contextos nos quais se inserem. Porquanto, a Didática contribui para que o professor exerça a sua ação educativa em uma perspectiva transformadora dos fatores que dificultam/impedem a realização de uma educação pública, democrática e de qualidade.

Neste horizonte, defendem a Didática como disciplina de fundamental importância nos currículos dos cursos de formação docente, como área de conhecimento que se propõe a realizar uma investigação teórica/ prática no que refere ao processo de ensino-aprendizagem, articulada com a realidade social em que se situa.

Todavia, compreendemos que a permanência do reflexo das concepções tradicional e tecnicista na docência universitária, em maior ou menor grau, constitui-se em desafio, tendo em vista as transformações ocorridas na contemporaneidade e, sobretudo, considerando que se trata de professores de Didática com títulos de mestrado e doutorado e que tem a docência como única atividade profissional.

Diante dos desafios, apresentamos algumas sugestões de ações que podem ser realizadas pelas IES, de maneira a contribuir para a melhoria da qualificação docente em seus diversos níveis:

- a) Criar e fortalecer os núcleos de estudos sobre a Didática nos programas de Pós-graduação das IES;
- b) Realizar e estimular o encontro e o compartilhamento de saberes e experiências acerca da importância da Didática entre os docentes das duas instituições de ensino, por meio de eventos, projetos, palestras, congressos, oficinas, mesas redonda, etc;
- c) Realizar cursos de formação continuada em parceria com as duas universidades, com o objetivo de nortear os professores em início de carreira, bem como os que já atuam a mais tempo como docentes, a refletirem sobre a importância da Didática e seus reflexos na formação docente.

Ademais, apresentamos como sugestão para novos estudos que visem ampliar a temática: realizar pesquisa que procure analisar a realidade das instituições em separado; e realizar pesquisa participante para analisar efetivamente a prática pedagógica dos professores de Didática das instituições em foco.

Finalmente, com esta pesquisa, esperamos ter contribuído para a ampliação das reflexões e produção de conhecimentos acerca da docência universitária no estado do Piauí, sobretudo os relacionados à área de Didática. Por conseguinte, que este estudo se traduza em um horizonte de possibilidades capaz de contribuir para a efetivação de uma formação de professores comprometida com a superação das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALBUQUERQUE, M. J. Retrospectiva histórica da didática e o educador: **Revista da Universidade Católica de Pernambuco**. n. 2, ano 2, dez. 2002.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: ensino superior/ coordenação Selma Pimenta Garrido).
- AMARAL, A. L. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: problemas e perspectivas. In: MELLO, G. F.; NAVES, M. L. P. (org.). **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D; OLIVEIRA, M. R. S. (org.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.
- AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. **Trabalho didático na universidade: estratégias de formação**. Campinas: Alínea, 2011.
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2013.
- ARAÚJO, H. A; MELO, M. M. **As múltiplas dimensões da prática docente: representações sociais entre professores**. X Congresso Nacional em Educação-EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.
- ARAÚJO, J. C. S. Pedagogia universitária: Gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, V. 14, nº 26, jan./jun. 2008. p. 25-42.
<https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3423>
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**. Imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 1992.
- ASSMANN, H. **Metáforas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1998.
- AZZI, S.; CALDEIRA, A. M. S. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativa e projetiva. In ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.) **Alternativas no ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997.
- BARBOSA, A. M.; OLIVEIRA, C. C. **A dimensão humana na formação do professor: ensinar e aprender além da transmissão de conteúdos**. XI Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 1979.

BEHRENS, M. A. A prática pedagógica dos professores universitários: perspectivas e desafios. **Revista de Educação**. PUCRS. Porto Alegre. Ano XXI, nº 35, 1998.

BERGER, C. Teoria da comunicação: apontamentos de sala de aula. **Revista Tendências da Comunicação**, Porto Alegre: L&PM, v.8, n.37,1988. ISSN 1519-7670

BERNARDINO JR., R. **Docência Universitária**: O cirurgião dentista no curso de odontologia. Tese de doutorado-UFU. Programa de Pós-graduação em Educação-Uberlândia-MG, 2011.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**. Vol. 10, n. 29, jan./abr. Curitiba, 2010. p. 13-26.
<https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3043>

BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escrita. In PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez. 2002.

BORGES, T. S; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. Ano 03, Nº 4. Jul/ ago, 2014.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo da Educação Superior**. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior>. Acesso em 12/05/19.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 01, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Decreto n. 3.276 de 06 de dezembro de 1999**. Da formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e dá outras providências. Brasília, 1999. (Mimeo)

_____. Conselho Nacional de Educação. **Decreto n. 3.554, de 07 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do Decreto n. 3.276/99. Brasília, 2000. (Mimeo)

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 009, de 08 de maio de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. (Mimeo)

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 01, de 15 de Maio de 2006**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002**. Dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>. Acesso em: 6 de set. 2017.

_____. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1972. (Mimeo).

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1ª e 2ª graus, e dá outras providências. Brasília, 1972. (Mimeo).

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. (LIBRAS).

_____. **Lei Nº 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei Nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Parecer Nº 251/62**. Estabelece o currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia.

_____. **Parecer Nº 252, de 11 de abril de 1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, 1969. (Mimeo).

_____. Presidência da República. **Decreto-lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939**. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. (Mimeo).

BRZEZINSKI, Iria. **LDB Dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

CABRAL NETO, A; CASTRO, A. M. D. A. A pós-graduação como espaço de produção do conhecimento: uma reflexão sobre a área da educação. *In*: CATANI, M; FERREIRA, J.(org.). **Educação superior e produção do conhecimento: utilitarismo, internacionalização, e novo contrato social**. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

CABRAL NETO. Educação Superior no Brasil: disputas e tensões no processo de expansão pós-LDB. *In*: BRZEZINSKI, I. (org.) **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**: São Paulo, Cortez, 2018.

CALIXTO, A. C. **Docência Universitária online: dimensões didáticas da prática pedagógica** (Tese de Doutorado) – FACED – Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Uberlândia – UFU. 2012.

CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da Didática. *In*: ANDRÉ, M. E. D; OLIVEIRA, M. R. S. (org.). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Didática hoje: Uma agenda de trabalho. *In*: CANDAU, V. M. (org). **Didática, currículos e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes. 2012.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. *In*:CANDAU, V. M. (org.): **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARDOSO, C. M. **A canção da inteireza**. Uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CASTANHO, M. E. Pesquisa em pedagogia universitária. *In*: CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. 1. reimp. Campinas: Papirus, 2012. p. 63-74.

CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para a sua avaliação. *In*: CASTORINA, J. A; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K de. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1998.

CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Comps.) **Estudiarlasprácticas – perspectivas sobre actividad y contexto**.Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONTRERAS, J. **Enseñanza, curriculum y profesorado** – Introducción crítica a laDidáctica. Madri, Akal, 1990.

COPPETE, M. C. Estética e docência: uma abordagem rizomática. **Revista Visão Global**. Joaçaba, Santa Catarina, vol. 13. jan/jun, 2010.

CORDER, G. W.; FOREMAN, D. I. **Nonparametric statistics for non-statisticians: a step-by-step approach**. Hoboken: John Wiley& Sons, 2009.
<https://doi.org/10.1002/9781118165881>

CUNHA, L. A. O Ensino Superior e Universidade no Brasil, *In*: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F; VEIGA, C. G (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **O professor de Didática e as aprendizagens docentes:** um estudo focalizando narrativas. Dissertação de Mestrado, Teresina – UFPI, 2011.

CUNHA, M. I da. Verbete pedagogia universitária. *In:* MOROSINI, M. C. *et al.* **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: RIES/ INEP, 2003.

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. *In:* CUNHA, M. I. (org). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa:** aportes metodológicos. Campinas: Editora Papirus, 2004.

DOLZ, J.; OLLIGNIER, E. **O enigma da competência em educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

DOMINGUES, I. **O grau zero do conhecimento:** o problema da fundamentação teórica das Ciências humanas. São Paulo: Loyola, 1991.

ELIAS, M. C. As ideias construtivistas mudam os caminhos da prática da alfabetização. São Paulo. **Revista da Ande**, v.11, nº 18. 1992.

ERICKSON, E. **O ciclo de vida completo.** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

FARIAS JUNIOR, J. P. A proposta curricular de História do estado de São Paulo de 2008 sob a perspectiva da cultura escolar e dos saberes docentes: proposições. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, v.6, n.1, 2014.

_____. Tudo o que é sólido se desmancha no ar: os Parâmetros Curriculares Nacionais, suas contribuições e suas inconsistências às práticas de ensino de história. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.07, n.8, p. 448-69, 2018.
<https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n3a2018-08>

FARIAS, L. R. A. As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas da área da Didática. **Tese de Doutorado da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2011.

FAZENDA, I. A. (org.). **A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores.** Didática e interdisciplinaridade. Campinas, Papirus, 1988.

FERREIRA, J. C. B. **Docência universitária:** elementos norteadores da prática pedagógica no Curso de Jornalismo. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação – FAGED. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2013. Orientadora Silvana Malusá Barauna.

FORQUIN, J.C. O currículo: entre o relativismo e o universalismo. **Educação e sociedade**.v.21, n.73, 2000.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400004>

FRANCO, M. A. S. **Observatório da prática docente.** Relatório CNPQ. São Paulo, 2010.

_____. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez Editora, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 2. reimp. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. *In: Revista Contrapontos.* Vol. 3, n.3. set-out 2003, p. 393-405.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Portugal: Porto: Porto. Coleção Ciências da Educação. Século XXI, 1999.

GARCIA, M. M. A. Didática e trabalho ético na formação docente. **Cadernos da Pesquisa,** v.39, Nº136, p. 225-242, Jan/ Abr. 2009.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100011>

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GHIRALDELLI, J. P. **História da educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2015.

GIMENO, S. I.; PEREZ, G. A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1978.

GONTIJO, Rebeca. **O velho vaqueano:** Capistrano de Abreu, da historiografia ao historiador. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 2. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** Brasília, v. 22, n. 2, 2006. P. 201-210.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>

IMBERNÒN, F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 2000.

ISAIA, S. M. A. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. *In:* ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. **Pedagogia universitária:** tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria, 2009.

JAEGER, W. **Paidéia.** A Formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KINCHELOE, J.L. A Formação do Professor como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLINGBERG, Lothar. **Introducción a ladiáctica general**. Ciudad de La Habana- Cuba: Editorial Pueblo Y Educación, 1978.

KOWARZIK, S.W. **Pedagogia dialética** – De Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (org.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000 (Coleção educação contemporânea).

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri – Porto Alegre: Editora ArtMed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, Julho/ 1999.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200008>

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem: o que o professor disse**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

LEITE, D. B. C. Verbete Pedagogia Universitária. *In*: MOROSINI, M. C. *et al.* **Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário**. Vol. 2. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005.

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

_____. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. *In*: FRANCO, PIMENTA (org.): **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Panorama da Didática, ensino, prática e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2011.

_____. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2012.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). **Diálogos entre didática e currículos**, São Paulo: Cortez, 2012.

LUCARELLI, E. Pedagogia Universitária e Inovação. *In*: CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. 1. reimp. Campinas: Papyrus, 2012. p. 75-91.

LUCARELLI, E.; CUNHA, M. E. Inovações pedagógicas e saberes docentes: experiências de investigações e formação que aproximam Argentina e Brasil. *In*: ISAIA, S. M. A. *et al.*(org.). **Pedagogia Universitária: Tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

LUCK, H. **Administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUCKESI, C. C. O papel da Didática na formação do educador. *In*: CANDAU, V. M. A **Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1994.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. *In*: ISAIA, S. M. A. *et al.* (Org.). **Pedagogia Universitária: Tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

MALUSÁ, S. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. *In*: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. S. (org.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2005.

MARCONDES FILHO, C. **O princípio da razão durante**: o conceito de comunicação e a epistemologia metafórica – Nova teoria da comunicação III: Tomo V. São Paulo: Paulus, 2010.

MARIN, A. J. **Didática e trabalho docente**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

MARTINS, P. L. O. Os conteúdos escolares, a quem compete a organização e a seleção. *In*: VEIGA, I. P. A (org.). **Repensando a Didática**. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. **Didática**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MASETTO, M. T. **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 2000 – Coleção Praxis.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTI, T. B. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. *In*: PIMENTA, S. G. (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, G. F.; PIMENTA, S. G. Princípios de uma Didática multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v.25, n.2, Abr/Jun, 2018.

<https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n2p53-70>

MELO, M. do C. *et al.* Concepções de pedagogia universitária – uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na universidade do Minho. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 13(2), 2000, p.125-156.

MENDES SOBRINHO, J. A.; CARVALHO, M. A. (org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MENGA, L.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MINAYO, M. C de S. *et al.* Métodos, técnicas e relações em triangulação. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. <https://doi.org/10.7476/9788575415474>

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo. EPU, 1986. (Temas Básicos de educação e ensino).

_____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. *In*: REALLI, A. M. de M.: MIZUKAMI, M da G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 2012.

MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. da (org.). **Currículo, cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2001.

NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

NUÑEZ, I, B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin: Formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livros, 2009.

OLIVEIRA, J. F; FONSECA, M. A Pós-Graduação Brasileira e o Seu Sistema de Avaliação *In*: OLIVEIRA, J. F; CATANI, A. M; FERREIRA, N. S. C. **Pós-Graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

OLIVEIRA, L. M. P.; LEITE, M. T. M. **Concepções pedagógicas**. Módulo Pedagógico do Curso de Especialização em saúde da família da Universidade Federal de São Paulo. 2010/2011.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. *In*: CASTORINA, J. A; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. de. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, M. L. M. O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

PALÁCIOS, J. Mudança e desenvolvimento durante a idade adulta e a velhice. *In*: COLL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PASSOS, I. A. V.; D'ÁVILA, C. Docência como atividade profissional. *In*: PASSOS, I. A. V.; D'ÁVILA, C. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

PEDRINI, I. A. D. **Docência universitária: ideias sobre a prática docente de professores atuantes em cursos de Publicidade e Propaganda** (Tese de Doutorado) – FAGED – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Orientadora: Silvana MalusáBarauna. 2018.

PEREIRA, A. **Guia prático de utilização do SPSS: análise de dados para as ciências sociais e psicologia**. Lisboa: Edições Silabo, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas. *In*: SACRISTÁN, J. G; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender la enseñanza**. Madrid: Morata, 1992.

PERRENOUD, P. **Construire des compétences dès l' école**. Paris: ESF, 1997.

PIAGET, J. **La equilibración de las estructuras cognitivas**. México, Siglo XXI, 1978.

PILETTI, N; PILETTI, C. **História da educação**. São Paulo: Ática, 1995.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática: ressignificando a Didática. *In*: FRANCO, M. A. S; PIMENTA, S. G (org.). **Didática embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. O protagonismo da didática nos cursos de licenciaturas: a didática como campo disciplinar. *In*: PIMENTA, S. G.; MARIN, A. J. (Org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: J & M, 2012.

_____. Para uma ressignificação da didática – Ciências da Educação, Pedagogia e Didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *In*: PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2015.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. A construção da Pedagogia Universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. *In*: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.) **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

- PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S.; FUSARI, J. C. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. *In: CAVALCANTI, M. M. D. et al. (org.). Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade.* Fortaleza: EdUECE, 2015. (Coleção Práticas Educativas). Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14?limit=5&start=25>. Acesso em: 12 Set 2019.
- RAMALHO, B. L.; NUNEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2003.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** Campinas: Autores Associados, 1998 (Coleção memória da educação).
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2008.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2003.
- RODRIGUES, N. **Lições do príncipe e outras lições: o intelectual, a política, a educação.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.
- ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação.** v. 12, n. 34, 2007.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- ROMANELLI, O. O. **Historia da educação no Brasil (1930/ 1973).** Petrópolis: Vozes, 2003.
- ROSSATO, R. Repensando a universidade brasileira a partir das humanidades: (re)encontrando a essência formadora. *In: ISAIÁ, S. M. A. et al. (org.). Pedagogia Universitária: Tecendo redes sobre a educação superior.* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 19-34.
- SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. À. S. (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS NETO, E. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. *In: SEVERINO, A. J; FAZENDA, I. C. A. (org.). Formação docente: rupturas e possibilidades.* Campinas: Papirus, 2002.
- SANTOS, C. M. Tradições e Contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 24 n. 83, ago, 2003.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200016>
- SANTOS, Tânia S. dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 22, 2009. p. 120-156.
<https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000200007>
- SAVIANI, D. A filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação Pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Brasília, 1984.

_____. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo.** 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Projeto 20 anos do HistedBr - Campinas, 2005.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2015.

SCHLESENER, A. H. **A Escola de Leonardo** – política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). **JörnRüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SEVERINO, A. J. **Por uma formação multidimensional do pedagogo.** São Paulo: FEUSP, 2001. (mimeo).

_____. Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. *In:* BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações** (org.). São Paulo: Cortez, 2012.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de lanueva reforma.** Trad. ALBERTO, I. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92 ART.pdf>. Acesso em: 26/11/2019.

SILVA, C. S. B da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade.** Campinas: Autores Associados. 2003.

_____. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. *In:* PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, L. R. C. **A dimensão ética do ensino na docência universitária: concepções e manifestações na formação inicial de professores.** Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação – Orientadora: Dra. Isabel Maria Sabino de Farias. Universidade Estadual do Ceará – Fortaleza, 2010.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (org.). **Teorias do Currículo: uma introdução crítica.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (Currículo, políticas e práticas).

SOARES, S. R. **Pedagogia Universitária: Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade.** NASCIMENTO, A. D., HETKOWSKI, T. M., (org.). **Educação e**

contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 91-108.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas; tradução de João Batista Kreuch. Petropolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. *In:* SHIGUNOV TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências *In:* MASSETO, M. T. **Docência na Universidade.** Campinas: Papirus, 2000 – Coleção Praxis.

VÁSQUEZ, A. S. **Ética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

_____. **Filosofia da práxis.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. *In:* VEIGA, I. P. A. (ed.) **Repensando a Didática.** Campinas: Papirus, 2011.

_____. Ensinar, uma atividade complexa e laboriosa. *In:* VEIGA, I. P. A. **Lições de Didática.** São Paulo: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papirus, 2015.

_____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? *In:* VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (org.). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Papirus, 2015.

VIEIRA, F. *et al.* **Concepções de pedagogia universitária.** Um estudo na universidade do Minho. Portugal, Braga: Centro de investigação em Educação, 2002.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. *In:* VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (org.). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Papirus, 2015

VILELLA, M. A. L. Das intenções aos objetivos educativos. *In:* CASTANHO, S; CASTANHO, M. E. (org.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior.** Campinas: Papirus, 2011.

ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÉNDICE

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Instrumento de Coleta de Dados
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO ESTADO DO PIAUÍ:
concepções e dimensões didáticas da prática pedagógica do professor licenciado em Pedagogia.

Prezado(a) Professor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivos, investigar, estudar e compreender quais são as concepções de ensino e dimensões didáticas que os professores universitários, com formação inicial em PEDAGOGIA e que atuam nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas das IES públicas no estado do Piauí, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: *concepções de ensino e dimensões didáticas*.

Para tanto, o(a) senhor(a), professor(a) universitário(a), na **parte II** deste instrumento de pesquisa, deverá **assinalar, de acordo com sua opinião sobre o assunto, com um único X** sua resposta **no número à frente de cada frase**, usando a seguinte escala:

(1) Nunca	(2) Quase Nunca	(3) Eventualmente	(4) Quase Sempre	(5) Sempre
--------------	--------------------	----------------------	---------------------	---------------

Parte I – DADOS GERAIS SOBRE O PARTICIPANTE DA PESQUISA

1.1	Sexo:			
	a) <input type="checkbox"/> feminino	b) <input type="checkbox"/> masculino		
1.2	Faixa etária:			
	a) <input type="checkbox"/> 21 a 30	b) <input type="checkbox"/> 31 a 40		
	c) <input type="checkbox"/> 41 a 50	d) <input type="checkbox"/> acima de 50		
1.3	Titulação, ano de conclusão e área de formação :			
	a) <input type="checkbox"/> Graduação/ano: _____ Área (s): _____	b) <input type="checkbox"/> Especialização/ano: _____ Área: _____		
	c) <input type="checkbox"/> Mestrado/ano: _____ Área (s): _____	d) <input type="checkbox"/> Doutorado/ano: _____ Área: _____		
	e) <input type="checkbox"/> Pós-doutorado/ano: _____ Área: _____	f) <input type="checkbox"/> Outros- Quais? _____ _____		
1.4	No exercício profissional docente você atua:			
	a) <input type="checkbox"/> no Doutorado	b) <input type="checkbox"/> no Mestrado		
	c) <input type="checkbox"/> na Graduação	d) <input type="checkbox"/> em cursos <i>Lato-Sensu</i>		
1.5	Além da profissão docente, exerce outra atividade profissional?			
	a) <input type="checkbox"/> sim	b) <input type="checkbox"/> não		
	c) Qual?			

Parte II – CATEGORIAS A SEREM ESTUDADAS		
2.1- CONCEPÇÕES DE ENSINO		
Item	Frase a ser analisada	Grau de importância
2.1.1	O professor é a fonte do conhecimento. Amaral (2012, p. 143); Gil (1997, p.25);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.2	O bom docente é o que domina bem as técnicas. Berger (1998, p.30); Meditsch (1999, p.4); Ramadan (1999, p.5);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.3	Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui. Mizukami (1986, p. 52); Rogers (1972, p.90)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.4	Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento. Masetto (2003, p.85)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.5	Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou. Vasconcelos (2003, 2000, p. 77); Freire (1996, p. 26);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2- DIMENSÕES DIDÁTICAS		
2.2.1	Trabalhar a capacidade de ter apreço pelo aprendiz, como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades. Rogers, (1972, p.115); Mizukami (1986, p.52); Candau (2005, p.14); Klingberg (1972, p.257); Freire (2011,p.145).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.2	Considerar que quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Ensinar significa ministrar grandes aulas expositivas ou palestra de determinado assunto dominado pelo conferencista e mostrar na pratica como se faz. Masseto (2000,p.11); Candau (2005,p.15); Rios (2003,p.89); Gil (2008,p.15).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.3	Compreender que o processo ensino aprendizagem acontece sempre numa cultura especifica, trata com pessoas concretas que tem uma posição de classe definida na organização social em que vivem.tivar o pensamento dos alunos mediante perguntas. Candau (2005,p.15); Freire (2011,p.30); Masseto (2000,p.23); Rios (2003,p.89).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.4	Encaminhar á compreensão de ser um sujeito de princípios e condutas exemplares, afim de educar pela retidão e pela coerencia de sua conduta e crenças, ter atitudes constantes de autorreflexão e autoexame vigiando e zelando pelos próprios pensamentos e condutas para não se desviar dos princípios que devem pautar a relação pedagógica e seus objetivos emancipadores. Garcia (2009,p.229); Freire (2011,p.35); Rios (2003,p.61); Malusá (2001,p.26).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.5	Capacitar sob o ponto de vista dos fundamentos para a organização do ensino expressando um caráter sistêmico, razão pela qual devem ser vistos e considerados de forma integral, em	(1) (2) (3) (4) (5)

	relação com a complexidade dos processos de ensino. (Nuñez,2009,p.131); Candau (2005,p.14); Roldão (2007,p.94).	

Parte III – QUESTÃO ABERTA

1. Para você, professor universitário, formado em Pedagogia, qual é a importância da Didática na formação e prática do futuro professor?

Resposta 1.:

Obs.: Caso ache necessário, sinta-se à vontade para fazer comentários que julgar necessário:
Comentários:

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO ESTADO DO PIAUÍ: concepções e dimensões didáticas da prática pedagógica do professor licenciado em Pedagogia.

Pesquisador: Silvana Malusá Baraúna

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 12386917.5.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.433.192

Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise de respostas às pendências apontadas no parecer consubstanciado número 3.333.233, de 18 de Maio de 2019.

Nos termos da PB:

"A pesquisa aborda uma metodologia quantitativa e qualitativa, em que se prioriza não só a coleta de dados na forma de números percentuais e gráficos, mas atenta-se também às análises, em forma de textos discursivos, valorizando a pesquisa subjetiva e a opinião dos participantes da pesquisa para que se responda quais as concepções de ensino e dimensões didáticas que os professores com formação inicial em Pedagogia, lotados em duas Universidades Públicas Brasileiras, que atendem todo o Estado do Piauí, sendo uma federal, Universidade Federal do Piauí (UFPI) – em seus cinco campus, e uma estadual, Universidade Estadual do Piauí (UESPI) – em seus 11 campus, que possuem o curso de Pedagogia. A dinâmica do trabalho será por meio de formulário eletrônico disponível em página da web. Tal necessidade está ligada ao locus dos participantes dessa pesquisa, totalizando 16 campus, a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP). Primeiramente entraremos em contato com a coordenação de cada Campus do referido curso, via fone, falando sobre a pesquisa e solicitando o endereço eletrônico dos possíveis participantes da pesquisa, estimado em 40, que se

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.433.192

enquadram no perfil definido nesse trabalho. Uma vez nos encaminhado os endereços eletrônicos, o questionário que será disponibilizado em página da web, está estruturado em três partes: 1) "Dados gerais sobre o participante da pesquisa" contém informações pessoais e profissionais de uma maneira geral; 2) "Categorias a serem estudadas", foram selecionadas duas categorias: concepção de ensino e dimensões didáticas, em escala Likert de grau de concordância em cinco níveis: nunca, quase nunca, eventualmente, quase sempre, sempre; 3) "Questão aberta": Para você, professor universitário, formado em Pedagogia, qual é a importância da Didática na formação e prática do futuro professor? E, um espaço para comentários, caso seja necessário. Estima-se que a taxa de resposta dos indivíduos varie em torno de 30% o que significaria na participação de, aproximadamente, 12 professores. Contudo somar-se-á todos os esforços necessários para que o número de questionários respondidos seja coincidente com o total de estimado, 40 participantes, que atendem aos critérios de inclusão da pesquisa."

Objetivo da Pesquisa:

Nos termos da PB:

"Objetivo Primário:

Investigar, estudar e compreender quais são as concepções de ensino e dimensões didáticas que os professores universitários, com formação inicial em PEDAGOGIA e que atuam nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas das IES públicas no Estado do Piauí, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: concepções de ensino e dimensões didáticas.

Objetivo Secundário:

- 1) Investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam em cursos presenciais, possuem frente a sua prática docente no ensino superior;
- 2) Sinalizar as concepções de prática pedagógica que esses professores estabelecem na organização a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: concepções de ensino e dimensões didáticas"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nos termos da PB:

"Riscos:

O Risco de interrupção temporária da pesquisa: o risco que corremos é o de não contarmos com a participação imediata de uma amostra significativa, uma vez que cabe aos professores a escolha

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.433.192

por participarem ou não da pesquisa. Caso isso ocorra faremos o reenvio do convite a estes, com o intuito de lembrá-lo da importância de sua participação. Enviaremos e-mail a todos os professores de curso de Pedagogia das instituições públicas brasileiras no Estado do Piauí e desta forma, mesmo que muitos não aceitem participar, entendemos que conseguiremos atingir um número significativo de professores participantes. No que se refere aos possíveis Riscos aos participantes da pesquisa: O risco de identificação dos participantes da pesquisa existe e será minimizado ao máximo pelos pesquisadores em nenhum momento serão coletados dados pessoais nem imagens que possibilitem a identificação dos participantes da pesquisa. Os avaliadores da pesquisa terão acesso à opinião dos participantes, mas de nenhuma forma guardará aspectos individualizados quanto à concepção da opinião dos participantes da pesquisa, ainda assim a guarda dos formulários será de uso restrito à análise de dados, preservando as opiniões concedidas dos participantes da pesquisa e IES envolvidas ademais aqueles serão representados através de números.

Benefícios:

Este projeto beneficia toda a comunidade acadêmica da área da Educação/Pedagogia, voltados, a priori, aos professores e futuros professores, além de trazer contribuições importantes para a área da Docência Universitária. Com a publicação desta pesquisa, dados substanciais serão adicionados ao parco quadro de pesquisas sobre os professores dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Além disso, será possível comprovar ou dirimir consensos sobre a prática do docente atuante na disciplina de Didática."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos devidamente apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 3.333.233, de 18 de Maio de 2019, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.433.192

aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Março de 2020.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.433.192

e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1000724.pdf	02/06/2019 23:22:52		Aceito
Outros	Respostas_ao_Parecer.docx	02/06/2019 23:09:36	JOSELIA MARIA DA SILVA FARIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	02/06/2019 22:49:26	JOSELIA MARIA DA SILVA FARIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/06/2019 22:48:48	JOSELIA MARIA DA SILVA FARIAS	Aceito
Outros	TCEE.pdf	08/04/2019 16:13:40	JOSELIA MARIA DA SILVA FARIAS	Aceito
Outros	Instrumento.pdf	08/04/2019 16:07:26	JOSELIA MARIA DA SILVA FARIAS	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	20/03/2019 19:48:44	JOSELIA MARIA DA SILVA FARIAS	Aceito
Outros	Link_Lattes.pdf	18/05/2018 08:14:39	Silvana Malusá Baraúna	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 02 de Julho de 2019

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO ESTADO DO PIAUÍ: concepções e dimensões didáticas da prática pedagógica do professor licenciado em Pedagogia**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Silvana Malusá Baraúna (Universidade Federal de Uberlândia)** e **Josélia Maria da Silva Farias (Universidade Federal de Uberlândia)**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando **investigar, estudar e compreender quais são as concepções de ensino e dimensões didáticas que os professores universitários, com formação inicial em PEDAGOGIA e que atuam nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas das IES públicas no estado do Piauí, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: *concepções de ensino e dimensões didáticas*.**

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora **Josélia Maria da Silva Farias** por meio de um *link* na *web* que, antes de se adentrar ao instrumento de pesquisa, apresentará as opções “**concordo participar**” ou “**discordo participar**”, lembrando que a pesquisa será aberta às respostas após a sua anuência, obtida e registrada, unicamente, por meio da opção “**concordo participar**”. Obedecendo ao item IV da Resol. CNS 466/12 que manda que seja concedido aos indivíduos convidados a participar da pesquisa determinado prazo para decidir fazê-lo, solicita-se que você decida participar ou não da pesquisa no prazo de 15 (dias) contados a partir do recebimento do link. Por se tratar de um instrumento simples, objetivo e de fácil compreensão e manuseio, o participante da pesquisa despenderá aproximadamente de 60 (sessenta minutos) para respondê-lo.

Ao concordar em participar, você será submetido a um instrumento de pesquisa contendo três etapas, em uma única fase, embasada por formulário eletrônico. A primeira etapa trata-se dos “**Dados Gerais sobre o participante da pesquisa**” e pretende conhecer a sua formação profissional, acadêmica e pedagógica, tempo em que atua como docente e profissionalmente como publicitário. A segunda etapa, por meio de escala Likert, requer a sua opinião sobre expressões valorativas, embasadas no pensamento de autores, no que se refere às categorias: *concepções de ensino e dimensões didáticas*. A terceira etapa é composta por uma questão aberta, além de um espaço para comentários, caso ache necessário. Importa ressaltar que, o período para abertura, avaliação e reenvio do instrumento de coleta de dados on-line pelos participantes da pesquisa será de 03 de Junho a 03 de Julho do ano de 2019, ou seja, um prazo de trinta dias.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar desta pesquisa.

O risco dos participantes da pesquisa serem identificados existe, contudo, será minimizado ao máximo pelos pesquisadores. Em nenhum momento serão coletados dados pessoais nem imagens que possibilitem a identificação dos participantes da pesquisa. Os avaliadores da pesquisa terão acesso à opinião dos participantes da pesquisa, mas de nenhuma forma guardará aspectos individualizados quanto à concepção da opinião dos participantes da pesquisa, ainda assim a guarda dos formulários será de uso restrito à análise de dados, preservando as opiniões concedidas dos participantes da pesquisa e IES envolvidas, ademais, aqueles serão representados através de números.

Sua participação irá gerar benefícios a toda comunidade acadêmica dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas do estado do Piauí e do país, uma vez que, em posse dos dados, será possível obter um panorama completo sobre a formação do futuro professor, bem como a sua perspectiva sobre as categorias já citadas.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido poderá ficar com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a **Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna, pelo e-mail: silmalusa@yahoo.com.br** ou com **Josélia Maria da Silva Farias, pelo e-mail: joselifarias2@gmail.com**, ou ainda no endereço, Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 0XX34-32394212. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 0XX34-32394131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 22 de, ABRIL, 2019.

Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna
silmalusa@yahoo.com.br

Profa. Josélia Maria da Silva Farias
joselifarias2@gmail.com

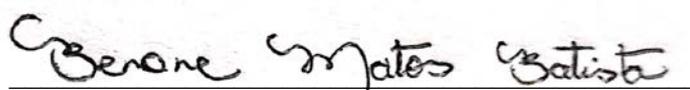
Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO C – DECLARAÇÃO DA ANÁLISE ESTATÍSTICA**DECLARAÇÃO**

Eu, Benone Matos Batista (013.378.423-11), cientista político graduado pela Universidade Federal do Piauí, e especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Piauí, declaro para os devidos fins que efetuei a conferência da análise estatística da tese intitulada: “Docência universitária no estado do Piauí: concepções e dimensões didáticas do professor formado em Pedagogia sobre a sua prática pedagógica”.

Teresina, 15 de janeiro de 2020.



Benone Matos Batista

Cientista Político

ANEXO D – DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO ORTOGRÁFICA E ABNT**DECLARAÇÃO**

Eu, **WELLINGTON CARVALHO DE ARÊA LEÃO**, graduado no curso de Letras: Língua Portuguesa pela Instituto de Ensino Superior Múltiplo – Iesm, professor e revisor de textos, declaro para os devidos fins que efetuei a correção ortográfica e a conferência da adequação às normas da ABNT da tese intitulada: “Docência universitária no estado do Piauí: concepções e dimensões didáticas do professor formado em Pedagogia sobre a sua prática pedagógica, da doutoranda Josélia Maria da Silva Farias.

Teresina, 20 de janeiro de 2020.



Wellington Carvalho de Arêa Leão