



A EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS DIDÁTICAS

ORGS:
FÁTIMA GOMES
LENILTON DAMIÃO DA SILVA JUNIOR
WALDÊNIA LEÃO DE CARVALHO

A EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS DIDÁTICAS

Orgs.

Fátima Gomes

Lenilton Damião da Silva Junior

Waldênia Leão de Carvalho

UPE-EDUPE

Recife, 2018

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE

REITOR Pedro Henrique Falcão

VICE-REITOR Dra. Socorro Cavalcanti

EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – EDUPE

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Adriana de Farias Gehrer

Prof. Dr. Amaury de Medeiros

Prof. Dr. Alexandre Gusmão

Prof. Dr. Álvaro Vieira de Mello

Profa. Dra. Ana Célia O. dos Santos

Profa. Dra. Aronita Rosenblatt

Prof. Dr. Belmiro do Egito

Prof. Dr. Carlos Alberto Domingos do Nascimento

GERENTE CIENTÍFICO Prof. Karl Schurster

COORDENADORA Profa. Sandra Simone Moraes de Araújo

PROJETO GRÁFICO Derek Schelling

A educação superior sob diferentes perspectivas didáticas

Número ISBN: 978-85-7856-207-6

Formato Ebook: PDF

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem
prévia autorização dos autores e da EDUPE.



Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Campus Mata Norte CMN/UPE
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa

E24

A Educação Superior sob diferentes perspectivas didáticas [recurso eletrônico] / Fátima Gomes, Lenilton Damião da Silva Júnior, Waldênia Leão de Carvalho (Orgs.). – Recife: EDUPE, 2018.

124 p.

Ebook: PDF

Disponível em: <http://www.edupe.com.br/>

1. Educação Superior. 2. Didática. 3. Interdisciplinaridade. I. Gomes, Fátima (Org.). II. Silva Júnior, Lenilton Damião da (Org.). III. Carvalho, Waldênia Leão de (Org.). IV. Título.

CDD 23th ed. – 378
Rosa Cristina - CRB4/1841

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
INTERDISCIPLINARIDADE, COMPLEXIDADE E ÉTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR Fátima Gomes	8
O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE: O HOMEM AO ENCONTRO DE SUA HUMANIDADE Waldênia Leão de Carvalho	25
DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA INOVADORA NO CENÁRIO UNIVERSITÁRIO Anaide Maria Alves da Paz Janayna Ribeiro de Sousa Barbosa	40
OS CONCEITOS INICIAIS DA DIDÁTICA PARA LICENCIANDOS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO Gessikelli Silva Barbosa Mádson Francisco da Silva Rosilene Pedro da Silva Stephany Karoline de Souza Chiappetta	63
O SIGNIFICADO DA DISCIPLINA DIDÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - CAMPUS MATA NORTE Joaklebio Alves da Silva Lenilton Damião da Silva Junior Luiza Alexandre Borges Valter Ramos da Silva	85
ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DAS ANÁLISES DE CIRCE BITTENCOURT Alana de Moraes Leite Cleonildo Mota Gomes Júnior José Jailton Siqueira Melo Vera Lúcia Machado de Araújo Wandeckson José de Almeida Paiva	102
OS AUTORES E AS AUTORAS	119

Apresentação

Fátima Gomes
Lenilton Damião da Silva Júnior
Waldênia Leão de Carvalho

Esta obra apresenta os resultados de uma pesquisa realizada por professores e alunos do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco. A proposta de pesquisa que resultou nesta obra teve por objetivo desenvolver um processo de ensinagem na universidade como situação construtiva e significativa com base na pesquisa, e foi realizada no âmbito da unidade curricular Didática do Ensino Superior. O termo ensinagem para a investigação realizada foi tomado na acepção de Anastasiou (s/d, p. 3), a qual refere que esta expressão

[...] indica uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da sala de aula.

Foi, portanto, sob a perspectiva sinalizada por Anastasiou que foram elaborados os artigos que compõem esta obra em que se ressaltam, principalmente, situações e reflexões da prática docente universitária que indiquem a necessidade ou a materialização de “[...] uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto a de apreender[...]”, conforme refere a citada autora. As reflexões presentes nesta obra seguem, também, a orientação feita acima por Anastasiou quando esta afirma que a ação de ensinar e aprender envolve m processo contratual e que esse processo deve ser orientado por uma [...]parceria deliberada

e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da sala de aula”.

Nesse sentido, o primeiro capítulo desta coletânea subordinado ao título *Interdisciplinaridade, complexidade e ética profissional na educação superior*, de autoria de Fátima Gomes, teve por objetivo refletir sobre interdisciplinaridade, complexidade e ética profissional na educação superior. Nele foram consideradas possibilidades de vivência da interdisciplinaridade na educação superior na perspectiva da complexidade, visando a transformação da insegurança do fazer pedagógico individual num exercício do pensar e num construir conjuntamente.

No segundo capítulo desta obra, intitulado *O pensamento pedagógico de Paulo Freire: o homem ao encontro de sua humanidade*, de autoria de Waldênia Leão de Carvalho, o pensamento pedagógico de Paulo Freire é analisado a partir das influências da teoria personalista de Emmanuel Mounier na construção da ideia de homem e de humanidade que perpassam todo o trabalho pedagógico voltado à formação humana.

Na sequência, o terceiro capítulo, intitulado *Didática do Ensino Superior: desafios para uma prática inovadora no cenário universitário*, de autoria de Anaide Maria Alves da Paz e Janayna Ribeiro de Sousa Barbosa, traz uma análise de uma prática docente no ensino superior, experiência que oportunizou o acompanhamento da ação de um professor que, segundo as autoras, pauta o seu exercício profissional no viés da inovação, tendo em vista a afetiva relação dialógica com seus alunos, a sua atitude interdisciplinar e o seu compromisso político e democrático com vistas à transformação social.

O quarto capítulo, intitulado *Os conceitos iniciais da Didática para licenciandos: um estudo exploratório na Universidade de Pernambuco*, de autoria de Gessikelli Silva Barbosa, Mádsen Francisco da Silva,

Rosilene Pedro da Silva e Stephany Karoline de Souza Chiappetta, teve por objetivo refletir sobre a problemática da docência e da aprendizagem na Educação Superior. Para isso, procurou-se identificar que noções possuíam discentes do curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco, de forma a reafirmar a importância da didática como disciplina na formação de professores.

No quinto capítulo, que está subordinado ao título *O significado da disciplina Didática no curso de licenciatura em Matemática da Universidade*, de autoria de Joaklebio Alves da Silva, Lenilton Damião da Silva Junior, Luiza Alexandre Borges e Valter Ramos da Silva, é ressaltada a importância das disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores, a partir de uma reflexão sobre a disciplina de Didática no curso de Licenciatura em Matemática.

O sexto e último capítulo, intitulado *Estratégias didáticas no ensino de história: uma experiência a partir das análises de Circe Bittencourt*, de autoria de Alana de Moraes Leite, Cleonildo Mota Gomes Júnior, José Jailton Siqueira Melo, Vera Lúcia Machado de Araújo e Wandeckson José de Almeida Paiva, versa sobre a problemática da docência e da aprendizagem no ensino superior, nomeadamente sobre a importância de estratégias didáticas no ensino de história à luz das ideias de Circe Bittencourt.

Essa enunciação que fizemos dos textos que compõem esta obra constitui um desafio a você leitor, no sentido de partilhar conosco estas reflexões, com o objetivo de tentar perceber a Educação Superior sob diferentes perspectivas didáticas.

INTERDISCIPLINARIDADE, COMPLEXIDADE E ÉTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Fátima Gomes

1. Introdução

Refletir sobre interdisciplinaridade, complexidade e ética profissional na educação superior constitui o principal objetivo deste artigo. Desse modo, estas reflexões apoiam-se, de certa forma, no pensamento complexo, nomeadamente sobre o que diz Morin relativamente à vivência da complexidade na construção do conhecimento e na vivência da ética profissional. Tem-se, também, como base epistemológica referente à interdisciplinaridade as ideias defendidas por Silva (2009); Gusdorf (2006); Fazenda (1999), entre outros. Entende-se que a vivência da interdisciplinaridade na educação superior é de natureza complexa e, por isso, a ética profissional, neste nível de ensino, não poderá prescindir da parceria entre os atores educativos.

Desse modo, as reflexões aqui esboçadas se ancoram, numa primeira instância, em considerações sobre a interdisciplinaridade como barreira à superespecialização para, em seguida, se trazer a reflexão ideias sobre a complexidade e a ética profissional dos professores na educação superior sob a égide da interdisciplinaridade. E para tal, recorre-se ao pensamento de Morin (2001), relativamente ao que este chama de princípios para um pensamento que une e, na sequência, se faz uma reflexão sobre algumas ideias-guias referentes à ética e auto-ética defendidas por Morin, procurando-se estabelecer uma relação entre a vivência destas ideias na educação superior. Por fim, procedem-se às considerações finais.

2. A interdisciplinaridade como barreira à superespecialização

Gusdorf (2006), na caracterização de uma possível epistemologia da interdisciplinaridade nas práticas educativas do Ensino Superior, refere que:

[...] a interdisciplinaridade aparece como um método filosófico por excelência: não um devaneio anexo à margem da investigação principal, como acontece com certos especialistas, que tomam consciência das lacunas e insuficiências da sua especialização tarde demais, mas antes o grande eixo de um pensamento empenhado em reagrupar todos os testemunhos do homem sobre o homem dispersos pela diversidade dos espaços-tempos-culturais (ibidem, p. 19).

Desta tese de Gusdorf, merecem destaque pelo menos três ideias-chaves que sinalizam, de forma latente, a indissociável e necessária relação entre a interdisciplinaridade e a educação superior, a saber: a interdisciplinaridade enquanto método filosófico por excelência; as lacunas e insuficiências da especialização; a importância de um pensamento que esteja preocupado em reagrupar todos os testemunhos da pessoa humana dispersos pela diversidade dos espaços-tempos-culturais.

Pode-se dizer que compreender e vivenciar a construção de conhecimentos na educação superior sob a égide da interdisciplinaridade, percebendo-a como um método filosófico por excelência, significa, de certa forma, percebê-la na sua relação com a investigação científica. Ou seja, é preciso que se tenha presente que a construção de conhecimentos na educação superior jamais poderá prescindir da investigação científica.

Por outro lado, para se pensar a construção de conhecimentos na educação superior sob a perspectiva da interdisciplinaridade, é

também necessário ter em conta a segunda categoria que apreendemos do discurso de Gusdorf anteriormente referido quando ele enuncia as lacunas da especialização ou, em outras palavras, os efeitos nocivos da hiperespecialização do conhecimento. Silva (2000) alude às lacunas da especialização, afirmando que, através desta, houve um confinamento dos sujeitos “especialistas” e o despedaçamento do saber que incidiu de certa forma no que Morin (2001) denominou de “ignorância e cegueira”.

É o reconhecimento dos efeitos nocivos da hiperespecialização do saber que justifica a postura de “juntar especialistas” a fim de realizarem um projeto interdisciplinar de trabalho. Por outro lado, no contexto moderno, onde reina a hiperespecialização do saber que se fecha em si mesma sem permitir questionamentos à volta da problemática social, o que muitas vezes ocorre é uma “visão marginal”. E é esta visão que Gusdorf (1977) denuncia dada “[...] a insuficiência de todas as tentativas para se constituir uma visão de conjunto apenas pela adição de imagens isoladas [...]” (*ibidem*, p. 14). A este propósito acrescenta,

[...] este é o método utilizado pelos congressos, pelos colóquios e pelas sessões especiais. Reúnem-se um número considerável de especialistas de diversas especialidades, cada um dizendo o que tem a dizer sobre o tema proposto. E. Seguida, reúnem-se as várias contribuições, e tem-se um fascículo de revista, um livro ou uma enciclopédia. Nos catálogos das bibliotecas, tais coletâneas aparecem no fichário dos anônimos. Trata-se, com efeito, de uma tentativa ingênua de constituir um pensamento sem pensador, o que seria uma solução bastante satisfatória caso não fosse tão absurda” (*ibidem*, p. 14).

Numa situação como esta referida por Gusdorf, no lugar de se travar uma discussão que viesse a dirimir o problema da hiperespecialização e do isolamento, acaba-se por reforçar ainda mais essa problemática, visto que, nesse caso, o especialista é aquela figura que, por possuir

uma visão determinante, mecanicista, quantitativa e formalista, ignora e oculta todo o processo histórico dos fatos sociais e não questiona as razões reais e objetivas da problemática social e o porquê de um conhecimento reproduzido em parcelas. Em síntese, pode-se dizer que nesse processo da hiperespecialização do conhecimento vislumbra-se a possibilidade de resolver problemas relativos à fragmentação do conhecimento, por meio de ações parceladas de sujeitos justapostos que tentam “defender”, cada um à luz de uma perspectiva particular, problemas educacionais e sociais caóticos.

E a seguir esta ordem de ideias, pode-se dizer que a terceira categoria apreendida do pensamento de Gusdorf, que se refere à importância de um pensamento que esteja preocupado em reagrupar todos os testemunhos do homem dispersos pela diversidade dos espaços-tempos-culturais, remete-nos para o que Morin (1990, p. 18) chama de “[...] o império de *disjunção, de redução e de abstração*, cujo conjunto constitui [...] o ‘paradigma da simplificação’ [...]”. Assim, o “império” da disjunção torna rara a comunicação entre o conhecimento científico e a reflexão filosófica, tornando o pensamento simplificador, o qual “[...] é incapaz de conceber a conjunção de uno e do múltiplo (*unitas multiplex*), ou ainda unifica abstratamente ao anular a diversidade sem conceber a unidade” (*ibidem*, p. 18).

Em face dessa visão simplificadora e unidimensional, o sujeito torna-se incapaz de conceber a complexidade dos fatos sociais e do conhecimento. Ou seja, para Morin (1990), o sujeito que desconhece e/ou desconsidera a realidade antropológica na sua microdimensão (o ser individual) e na sua macrodimensão (o conjunto planetário da Humanidade) não poderá vivenciar a interdisciplinaridade em sua amplitude. E, dessa forma, é que a categoria complexidade relativamente à interdisciplinaridade implica que se trabalhe o paradoxo do uno e do múltiplo em termos da construção do conhecimento, visto que

a complexidade, no que toca à interdisciplinaridade, materializa-se através da desordem, da ambiguidade e da incerteza que o pensamento humano sofre no processo de transformação e de aquisição de novos conhecimentos pelo sujeito em contato consigo mesmo e com outros sujeitos socialmente constituídos.

Com estas referências, quer-se afirmar que a vivência da complexidade e da interdisciplinaridade na educação superior para um aprendizado baseado na ética profissional passa pelo enfrentamento de algumas dificuldades no que se refere “a confusão (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição” (*ibidem*, p. 21). Em outras palavras, pode-se dizer que viver a interdisciplinaridade na educação superior implica vivê-la na sua complexidade, e isto significa conjugar esforços no sentido de distinguir sem separar e associar sem identificar ou reduzir através do princípio dialógico. Ao contrário, numa perspectiva simplificadora, a interdisciplinaridade é entendida por meio da simplificação do objeto ou da divisão deste em partes e/ou fragmentos que são conduzidos por especialistas de áreas diversas sem haver, muitas vezes, sequer uma intercomunicação entre eles.

Portanto, sob essa perspectiva de conceber o *complexus* e/ou a complexidade do pensamento humano, há que ter presente que, nas práticas educativas da educação superior, a interdisciplinaridade deverá constituir atenção principal entre os que investigam e a desejam praticar.

Por outro lado, mas ainda na intenção de refletir sobre as possibilidades de vivência de uma epistemologia da interdisciplinaridade nas práticas educativas na educação superior, recorre-se ao pensamento de Pombo (2005) quando esta refere que

A interdisciplinaridade é a manifestação de uma transformação epistemológica em curso [...], e [...] aquilo que hoje é pedido às

universidades, o que está a acontecer [...] é justamente a constituição de instituições, centros, laboratórios e projetos de investigação interdisciplinares, de programas interdepartamentais de mestrado e doutoramento, de cursos flexíveis nos quais os estudantes possam encontrar o seu próprio (per)curso por entre a variedade de cadeiras, módulos, seminários que lhe são propostos. (*ibidem*, p. 9).

É no quadro destas ideias sobre a necessidade de se ter presente a construção de conhecimentos nas práticas educativas da educação superior sob a égide da interdisciplinaridade que também aqui é convocado Pimenta (2003, p. 6) quando afirma que “[...] na investigação científica, a interdisciplinaridade não resulta diretamente da complementaridade da realidade em si, mas da complementaridade dos objetos do conhecimento dessa realidade [...]”. E é dessa forma, ou seja, pelo viés da complementaridade dos objetos do conhecimento que se centram estas reflexões, as quais podem contribuir para que os docentes universitários possam repensar as suas práticas educativas de forma a concebê-las e a geri-las numa perspectiva interdisciplinar.

Ainda na esfera destas reflexões que têm por objetivo ressaltar a importância da vivência da interdisciplinaridade na educação superior, é de recordar Gadotti (1999, p. 2), quando este sustenta que “a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante rompendo com as fronteiras das disciplinas”, embora que “trabalhar a interdisciplinaridade não significa negar as especialidades e objetividade de cada ciência” (SIQUEIRA, 1995, p. 1). Na linha deste último autor, considera-se que o conhecimento não se processa em campos fechados e isolados dos processos e contextos histórico-culturais. Por isso, apoia-se Gusdorf (1977, p. 26) quando este afirma que “a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para colher as contribuições das outras disciplinas”. Num sentido próximo, Etges (1993, p. 18) lembra que

“[...] a interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá ser jamais elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade”. Ressalta, ainda, Etges (1993, p. 18) que “a interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade”. É, talvez, no quadro destas ideias que Fazenda (1999, p. 18) refere que “o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir (...)”.

Das ideias até agora aqui apresentadas a propósito da interdisciplinaridade como barreira à superespecialização, pode-se concluir que à universidade compete produzir conhecimento sobre a importância de nas práticas docentes universitárias se propiciar o debate e a intervenção interdisciplinares, de forma a possibilitar a construção do conhecimento em totalidade. Ou seja, de produzir um conhecimento que supere as barreiras da simplificação e o conceba nas suas múltiplas determinações e mediações históricas, sem fragmentá-lo.

3. A complexidade da ética profissional dos professores na educação superior sob a égide da interdisciplinaridade

Falar da complexidade da ética profissional dos professores da educação superior sob a égide da interdisciplinaridade significa ter presente o que Morin (2001) chama de reforma do pensamento. E, nessa perspectiva, refere Mendonça (s/d) que a reforma do pensamento referida por Morin, mais do que simplesmente curricular, é uma reforma paradigmática que requer o exercício de uma inteligência da complexidade revelada, entre outras coisas, na utilização de princípios

do pensamento não linear e nas peculiaridades da sinergia. Por outro lado, pensar a ética profissional dos professores da educação superior nesta perspectiva de complexidade, implica também a imperiosa necessidade da vivência da interdisciplinaridade nesse nível de ensino, uma vez que a interdisciplinaridade é de natureza ética, complexa e multirreferencial.

Desta forma, é de referir que a complexidade relativamente à interdisciplinaridade implica que se trabalhe o paradoxo do uno e do múltiplo em termos da construção do conhecimento, visto que a complexidade no que toca à interdisciplinaridade se materializa através da desordem, da ambiguidade e da incerteza que o pensamento humano sofre no processo de transformação e de aquisição de novos conhecimentos pelo sujeito em contato consigo mesmo e com outros sujeitos socialmente constituídos (SILVA, 2009). A vivência da complexidade no âmbito da interdisciplinaridade passa pelo enfrentamento de algumas dificuldades no que se refere “a confusão (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição” (MORIN, 1990, p. 18).

Contudo, quando se fala de uma ética profissional na educação superior pautada na reforma do pensamento, é preciso que se entenda os sete princípios para um “pensamento que une” referidos por Morin (2001), nomeadamente, *o princípio sistêmico ou organizacional*, “que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo” (*ibidem*, p. 93); *o princípio hologrâmico*, que “põe em evidência o aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte” (*ibidem*, p. 94); *o princípio do circuito retroativo*, “[...] que permite o conhecimento dos processos auto reguladores. Ele rompe com o princípio da causalidade linear - a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a

causa, como um sistema de aquecimento, em que o termostato regula o andamento do aquecedor [...]” (*ibidem: ibidem*); *o princípio do circuito recursivo*, que ultrapassa a noção de regulação com as de autopunição e auto-organização. É um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz [...]” (*ibidem*, p. 95); *o princípio da autonomia/dependência (auto-organização)*, “[...] o princípio da auto-eco-organização vale especificamente, é óbvio, para os humanos – que desenvolvem sua autonomia na dependência de sua cultura – e para as sociedades – que se desenvolvem na dependência de seu meio geológico” (*ibidem: ibidem*); *o princípio dialógico*, “[...] a dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (*ibidem: ibidem*); e por último, *o princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento*. “Esse princípio opera na restauração do sujeito e revela o problema cognitivo central, ou seja, da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas” (*ibidem: ibidem*).

Refere Morin (2001) que estes princípios “são complementares e independentes”. Portanto, a vivência da ética profissional dos professores da educação superior em sua complexidade vai exigir deles um entendimento destes princípios referidos sob a égide da interdisciplinaridade. Em outras palavras, pode-se dizer que, relativamente ao *princípio sistêmico ou organizacional*, os professores da educação superior deverão ter em conta o trabalho em equipe e a parceria de forma a estabelecer uma ligação entre o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. E, nesse sentido, vale ressaltar que as unidades curriculares de um determinado curso têm igual importância, e que os docentes devem interagir entre si de forma

a possibilitar tanto aos estudantes como aos seus pares essa ligação entre as partes e o todo.

Nessa perspectiva, *o princípio hologrâmico*, no que toca ao exercício da ética em complexidade na educação superior, se presente nas práticas pedagógicas dos docentes, possibilitará a estes a compreensão de que “a sociedade está presente em cada indivíduo, enquanto todo, através de sua linguagem, sua cultura, suas normas”. E que, desse modo, cada estudante e cada colega (parceiro) deverá ser respeitado e considerado no seu devir.

Com relação ao exercício da ética profissional dos professores da educação superior pautada na complexidade e no *princípio do circuito retroativo*, pode-se dizer que esta deverá ter em conta a pluralidade de pensamento e a multirreferencialidade que este princípio traz em seu bojo, pois ao romper com a causalidade linear, permite infinitas retroações (*feedback*), entre os sujeitos educadores e educandos considerando a diversidade de culturas, linguagens dentre outros aspectos.

No que diz respeito ao *princípio do circuito recursivo*, é de referir que a ética profissional dos docentes da educação superior, se conduzida por este princípio, permitirá a todos, docentes e estudantes, infinitas interações e, conseqüentemente, a vivência da interdisciplinaridade em complexidade.

Por outro lado, o *princípio da autonomia/dependência (auto-organização)*, no âmbito das práticas docentes universitárias, tem a ver com um aspecto chave de auto-coorganização viva. Ou seja, “[...] ela se regenera a partir da morte de suas células, segundo a fórmula de Heráclito, ‘viver de morte, morrer de vida’; e as ideias antagônicas de morte e vida são, ao mesmo tempo, complementares e antagônicas”. (MORIN, 2001, p 95). Infere-se, pois, com relação às reflexões aqui esboçadas, no que toca à vivência da ética profissional dos professores

da educação superior, que estas ideias apresentadas por Morin, no que se refere ao *princípio da autonomia/dependência (auto-organização)*, poderiam representar na prática docente dos professores os desejos de vida e de morte que sempre acompanham as práticas de cada um. Ou seja, desejos de vida no que diz respeito à necessidade que cada professor tem de construir conhecimentos e de construí-los em complexidade e interdisciplinarmente, e desejos de morte, quando as intempéries que acompanham essas práticas docentes retardam ou obstam a construção do conhecimento em complexidade. Ressalta-se que nas práticas docentes universitárias, ambos os desejos são legítimos e, portanto, são éticos.

Com relação ao *princípio dialógico*, no que se refere à vivência da ética profissional dos professores da educação superior, é de referir que este princípio é, por assim dizer, um dos mais importantes, uma vez que traz em si a racionalidade da inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno em complexidade, e que, assim sendo, poderá possibilitar aos docentes engajados na vivência da ética profissional em parceria, o que em outro lugar foi denominado de uma pedagogia da comunicação¹ (SILVA, 2009).

No que toca ao *princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento*, pode-se dizer que este princípio poderá significar, no âmbito das práticas pedagógicas dos docentes da educação superior, a própria reforma do pensamento. Ou seja, por operar a “restauração do sujeito e revelar o problema cognitivo central”, este princípio permitiria nas práticas docentes universitárias a integração entre diferentes culturas, de modo que colocaria em comunicação essas culturas, constituindo, assim, dois pólos de uma cultura. Enfim, se orientado por essas vias, o exercício profissional dos professores

1. O termo “*pedagogia da comunicação*” é utilizado por Fazenda (1994) no sentido de revelar a importância da construção da comunicação fundamentada no diálogo.

da educação superior, tende a cumprir um dos principais papéis da universidade que é o de socializar e integrar.

4. Ética e auto-ética profissional dos professores da educação superior

As reflexões feitas no item anterior possibilitam, de certa forma, o entendimento de que para reformular a universidade e as práticas docentes universitárias “é preciso, primeiramente, uma reforma no pensamento que possibilite educar os educadores para a auto-educação e para a escuta das necessidades dos alunos; problematizar e reagrupar as disciplinas dispersas; redefinir e pensar complexamente a racionalização e o cientificismo; ligar os conhecimentos parciais em um conhecimento global; possibilitar uma cultura global [...]” (MORIN, 2002, p. 15-24).

Nesta ordem de ideias refere ainda Morin (2002, p. 24-25), que “toda reforma tem como objetivo formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas do seu tempo, por meio de uma reorganização do saber pela inter-relação disciplinar, e, a partir disso, conseguir a ética da dependência e solidariedade entre os seres humanos”.

Por outro lado, é de se ter presente que essa reforma do pensamento de que fala Morin, vai exigir uma concepção ética complexa. É preciso que se estabeleça entre os sujeitos uma relação de alteridade. E neste sentido, refere Petraglia (2000, p. 4), que é “[...] nessa relação de alteridade que ele (o sujeito complexo) encontra a autotranscendência, superando-se, interferindo e modificando o seu meio numa *auto-eco-organização* a partir de sua dimensão ética, que não é imposta cultural ou universalmente a cada indivíduo, mas reflete as suas escolhas, percepções, valores e ideais”. Ainda sob a égide do pensamento de Petraglia (2000, p.4), é de referir que este processo implica “uma

autoética que inclui uma ética política e pressupõe a observação de prioridades que Morin chamou de “ideias-guia”. Para Morin (1998a), “[...] a ética não se reduz ao aspecto político, do mesmo modo que este não se reduz à ética”. No entanto, “a dialógica que compreende a indissociabilidade e o antagonismo intrínsecos aos dois termos poderá estar a serviço da humanidade”. Assim sendo, as ideias-guia prioritárias de acordo com Morin (1998) são,

- 1- Ética da religação, que inclui o que associa, une e solidariza, opondo-se ao que disjunta, reduz e fragmenta;
- 2- Ética do debate, que pressupõe a argumentação e a polémica, mas rejeita os meios ilícitos, os insultos e os julgamentos de autoridade;
- 3- Ética da compreensão, que permite o conhecimento do sujeito como tal, fraterniza as relações e procura reumanizar o conhecimento político;
- 4- Ética da magnanimidade, que se contrapõe à vingança, à punição, à barbárie e a qualquer forma de preconceito, promovendo a clemência e a generosidade;
- 5- Incitação às boas vontades para a salvação dos seres humanos e do Planeta, incluindo o apelo a todos os sujeitos, sejam eles *sapiens* ou *demens*;
- 6- Ética da resistência, necessária e fundamental aos tempos de barbárie, como arma para se chegar ao futuro.

No âmbito destas reflexões, é de inferir que na esfera da educação superior há que se refletir e inserir, de certa forma, estas ideias-guias relativamente à vivência da ética nas práticas docentes universitárias. Assim sendo, no que toca à vivência da ética da religação na educação superior, infere-se que será preciso aos docentes ultrapassarem as barreiras que separam e fragmentam os conhecimentos. Ou seja, é preciso que se trabalhe interdisciplinarmente os conhecimentos de forma a superar o ostracismo que jaz na academia e que disjunta, reduz e fragmenta os conhecimentos e as pessoas.

Com relação à vivência da ética do debate na educação superior, infere-se que a universidade é por excelência o *lócus* privilegiado ao

debate e à construção do conhecimento. No entanto, se for levada em consideração esta ideia relativamente à ética do debate, será preciso ter em conta que todo conhecimento é importante e que assim sendo, os meios ilícitos, os insultos e os julgamentos de autoridade não devem ter lugar nas práticas docentes. Infere-se ainda, que tal deverá acontecer também no que diz respeito às práticas docentes universitárias assentes na ética da compreensão.

Com relação às ideias-guias referentes às éticas da magnanimidade, da incitação às boas vontades para a salvação dos seres humanos e do Planeta e da ética da resistência, infere-se que estas poderão materializar-se no dia a dia das práticas docentes universitárias por meio de ações baseadas na mediação, na comunicação e no diálogo entre educadores e educandos.

Em síntese, é preciso considerar também, por outro lado, que a vivência da ética e das ideias-guias da autoética aqui apresentadas só poderão acontecer por meio de práticas interdisciplinares que tenham em conta o trabalho em equipe, a parceria, a mediação, a comunicação e o diálogo, pois estas categorias são inerentes à interdisciplinaridade e incitam, de certa forma, a vivência da ética e da autoética nas práticas docentes universitárias, propiciando ainda aos professores e aos estudantes o desenvolvimento de competências de carácter sociopolítico multirreferenciais.

5. Considerações finais

No âmbito destas considerações finais, ressalta-se a importância destas reflexões para se repensar a construção de conhecimentos na educação superior na perspectiva da interdisciplinaridade. Como considerações finais e recordando os objetivos que orientaram as ideias aqui apresentadas, é de referir que, na linha destas reflexões,

foi possível identificar os efeitos nocivos da hiperespecialização do saber. Por isso, se justifica a postura de “juntar especialistas”, a fim de realizarem um projeto interdisciplinar de trabalho.

As reflexões aqui esboçadas permitiram também considerar que as possibilidades de vivência da interdisciplinaridade na educação superior na perspectiva da complexidade pressupõem a ousadia e a transformação da insegurança num exercício do pensar e num construir conjuntamente. No entanto, para isso será preciso estabelecer pontes com áreas distintas do conhecimento que envolvem alunos e professores de vários departamentos sobre temas voltados para a educação e formação de educadores e, ainda, articulação de disciplinas sempre sob o amparo da ética e da autoética.

Sumariamente, infere-se que se faz imprescindível a vivência da ética e da autoética nas práticas docentes universitárias, pois essa vivência contribui para a melhoria das práticas educativas na academia por recorrer a processos que poderão mobilizar o pensamento complexo e a reflexão-crítica. No entanto, é preciso considerar, por outro lado, que a vivência da ética, das ideias-guias da autoética e dos princípios pertinentes à educação do futuro aqui apresentados só poderão acontecer por meio de práticas interdisciplinares que tenham em conta o trabalho em equipa, a parceria, a mediação, a comunicação e o diálogo.

6. Referências

ETGES, Noberto J. Produção do conhecimento e interdisciplinaridade. *In: Educação e Realidade*, Porto Alegre. v. 18 n. 2, p. 73- 82, jul./dez, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade, atitude e método**. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Filosofia da Educacao/Interdisci Atitude Metodo_1999.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Filosofia_da_Educacao/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf)> Acesso em: 23 mai. 2007.

GUSDORF, Georges. A interdisciplinaridade. *In: Revista Ciências Humanas*, Julho/Setembro vol. nº 02, 14, 1997.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MENDONÇA, Terezinha (s/d). **Complexidade, Educação e Ética da Responsabilidade**. Disponível em: <<http://www.iecomplex.com.br/uploads/revista%20natal%20vers%8Bo%20final.htm>> Acesso em: 16 fev. 2010._

MORIN, Edgar. **Terra-Pátria**. 3. ed. Editora: Sulina, 2000

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **O Método 4: as Ideias - Habitat, Vida, Costumes e Organização**. Ed. Sulina, Porto Alegre, 1998.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Paris: Sociedade Astória, Ltda, 1990.

PETRAGLIA, Izabel. **Complexidade e Auto-ética**, 2000. Disponível em: <http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v2n1/eccosv2n1_izabelcpetraglia.pdf> Acesso em: 12 jul. 2007.

PIMENTA, Carlos (2003). **Complexidade e interdisciplinaridade**. Disponível em: <<http://www.humanismolatino.online.pt/v1/index.php>>. Acesso em: 25 mai. 2007.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e integração de saberes** (2005). Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/view/186/103>>. Acesso em: 11 out. 2015,

SILVA, Maria de Fátima Gomes. **Para uma resignificação da interdisciplinaridade na gestão dos currículos em Portugal e no Brasil**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves (1995). **Interdisciplinaridade**. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/>>. Acesso em: 24 mai. 2007.

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE: O HOMEM AO ENCONTRO DE SUA HUMANIDADE

Waldênia Leão de Carvalho

1. Introdução

Este artigo analisa o pensamento pedagógico de Paulo Freire a partir das influências da teoria personalista de Emmanuel Mounier na construção da ideia de homem e de humanidade que perpassam todo o trabalho pedagógico voltado à formação humana. A valorização da pessoa é o elemento fundante para compreender o conceito de homem, humanidade e mundo que perpassam a produção freireana. Ao partilhar com o personalismo da ideia de que a pessoa é a única realidade que se constrói de dentro, Freire reúne elementos de sua formação cristã e os princípios do personalismo para pensar a formação da pessoa, logo sua humanização na integralidade do ser em sua vida e em seu mundo. Na educação, a proposta de humanização do homem/mulher é um desafio pedagógico cada vez mais atual, uma vez que refletir a ação é um trabalho de cada docente que acredita numa educação como prática para a liberdade.

O pensamento político pedagógico de Paulo Freire está firmado nas bases de um modelo de homem e de mundo que são atravessados pela reconstrução e renovação permanentes, respondendo a uma condição de superação. Ou seja, o homem é capaz de transformar-se, melhorando a si mesmo como elemento de seu pensamento e de sua ação. Logo, é capaz de mudar o mundo para servir a um novo homem.

A crença na transformação ou movimento que permite o homem ser melhor do que era antes nasce de um conjunto de princípios que atravessam o pensamento de Paulo Freire, encontrando o próprio

Freire encarnado. Sabemos que pensar nas contribuições pedagógicas da Pedagogia freireana é encontrar nela o homem, o educador, o cristão que se constitui na trajetória de sua história, reconstruindo sua própria vida e fazendo dela símbolo de esperança.

No livro *Conscientização: teoria e prática: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, podemos encontrar rastros dessa vida que se forma e se transforma. Ouçamos Freire se revelando:

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação (FREIRE, 2001, p. 16).

[...] devido às distâncias, que, ingenuamente, não podia compreender, entre a vida mesma e o compromisso que ela exige, e o que diziam os padres nos seus sermões dominicais, afastei-me da Igreja - nunca de Deus - por um ano, com o profundo sentimento de minha mãe. Voltei a ela através, sobretudo, das sempre lembradas leituras de Tristão de Atayde, por quem, desde então, nutro inabalável admiração. A estas imediatamente se juntariam as leituras de Maritain, de Bernanos, de Mounier e outros (FREIRE, 2001, p. 16-17).

[...] Como diretor do Departamento de Educação e Cultura do SESI, em Pernambuco, e depois na Superintendência, de 1946 a 1954, fiz as primeiras experiências que me conduziram mais tarde ao método que iniciei em 1961 (FREIRE, 2001, p. 16-17).

[...] O golpe de estado (1964) não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também, levou-me à prisão por cerca de 70 dias (com muitos outros, comprometidos no mesmo esforço) [...] Fui considerado subversivo internacional, um traidor de Cristo e do povo brasileiro (FREIRE, 2001, p. 18).

O que aparecia muito claramente em toda esta experiência, de que saí sem ódio nem desesperação, era que uma onda ameaçadora de

irracionalismo se estendia sobre nós: forma ou distorção patológica da consciência ingênua, perigosa ao extremo por causa da falta de amor que a alimenta, por causa da mística que a anima (FREIRE, 2001, p. 18).

Os trechos destacados mostram que o autor e a obra estão conectados e passam a exemplificar as marcas da presença do homem que está localizado por uma territorialidade [lugar de pertencimento], de uma crença [fé cristã], de uma opção política [marxismo cristão] e por um conjunto de sentimentos que o compõem: esperança, compromisso, amor e uma crença na possibilidade de transformação, fazem o homem continuar sua vida e seu trabalho. Esse duplo movimento, que se aparece nas obras que produz, faz o autor se revelar em suas muitas experiências.

Paulo Freire traz uma escrita que afirma uma vida. Uma vida envolvida na própria vida. Há um encontro dele com ele mesmo e com o outro a partir de um lugar comum. O que interessa e importa ao autor é uma escritura que possa personificar o outro, que é reconhecido em sua presença enquanto ser. Pois, o homem/mulher não podem ser descritos a partir do exterior observável, como assim nos lembra Mounier (1964, p. 19): “A pessoa é a única realidade que conhecemos e que, simultaneamente, construímos de dentro. Sempre presente, nunca se nos oferece”. A parte visível está presente nos traços e comportamentos e a invisível ou encoberta realizando suas construções e transformações a partir do modo particular de ser e estar no mundo.

Não há dúvidas que o pensamento de Paulo Freire e Emmanuel Mounier estão em comunhão, passando a afirmar a ideia de que a pessoa [homem, mulher] apenas pode ser conhecida no duplo movimento de ser e de representar-se nesse ser. Em outras palavras, não é possível esgotar a descrição da pessoa, ela se encontra nos limites entre o que

é visível e o que não pode revelar-se nessa visibilidade, pois, está em permanente criação ou transformação.

Com isso, pretendemos iniciar nosso diálogo com algumas ideias de Paulo Freire. Não se trata de interpretar o pensamento de um autor, mas pensar junto com ele os elementos teóricos e práticos de sua experiência como pessoa que o influenciaram em suas ideias pedagógicas. Tudo isso, para sentir um modo de vida revelada na própria vida. Examinar a vida de Freire é reconhecer a inquietude da busca de uma vida que se reinventava no diálogo com os homens e os mundos.

Para tal tarefa, vamos, sempre que possível, encontrar na obra do autor os elementos que fortaleçam a ideia de constituição de uma humanidade. Assim, trataremos do conceito de humanismo, educação libertadora, humanização do homem/mulher em suas obras e em outras obras que dialogam com ele.

Nessa perspectiva, para responder ao que nos propomos, o texto está organizado em dois momentos. No primeiro, tratamos de discutir o empoderamento da vida na obra de Paulo Freire, retomando o conceito de humanismo e suas articulações que permitem que a ideia de homem e de humanidade coexistam.

O segundo momento vai encontrar no diálogo entre Paulo Freire e Emmanuel Mounier as bases para uma pedagogia libertadora que toma o homem como pessoa. Autores que, desafiados pelo tempo presente, buscam dialogar com o conceito de educação e escola, ambos fortalecendo a ideia de uma educação como prática da liberdade instaurada no processo de formação.

2. Paulo Freire e as relações que tecem com o mundo

A vida pode ser contada a partir de muitos acontecimentos. Uns que estão no universo particular do indivíduo ou no grupo que participam. Cada um em sua dimensão pode ajudar a contar a vida de uma pessoa e daqueles que estão em seu entorno. A vida e a obra de Paulo Freire podem ser conhecidas nas relações que estabelecem com um conjunto de episódios que marcam, inicialmente, sua vida de brasileiro, nordestino, professor e cristão. Condições de muitos outros homens e mulheres de sua época. Contudo, outros acontecimentos, como o golpe militar de 1964 e o exílio, provocam mudanças em sua vida, imprimindo nela novos sentidos. No conjunto desses acontecimentos, Freire passa a ser qualificado por “comunista”, “revolucionário”, “anti cristão”, ou por tantos outros nomes que possam desqualificar seu trabalho junto aos homens e mulheres que passam a pensar e acreditar num mundo diferente com a educação.

A violência do opressor não coube apenas na expulsão da pessoa [Freire] e da proibição de suas ideias [livros]. Ela busca sua destruição, não porque há fundamentos nas acusações, mas porque há verdades na vida daquele que deseja destruir. Se esta foi uma prática do passado, repete-se no presente² na medida em que grupos contrários ao seu pensamento e a consolidação de um mundo mais justo e humano tratam de destruir sua imagem e seu pensamento. Novamente, como no passado, suas ideias trazem esperança, nos recordam de um mundo mais humano, mais livre, mais igualitário, em construção.

Ao que nos parece, este intenso movimento da vida transforma o sujeito, tornando-o uma pessoa diferente e, na maioria das vezes,

2. As manifestações de apoio ao impeachment da presidente Dilma Rousseff, no ano de 2015, expôs novamente uma cultura de ódio que se revelou em faixas e palavras de ordem, um dos exemplos mais emblemáticos: Chega de doutrinação. Basta de Paulo Freire.

mais forte, mais humana, mais esperançosa. Talvez nesse momento estejamos a pensar na figura de um homem que fez opção por lutar incessantemente, de forma corajosa, pela vida. E isso é fato. Mas esse homem utiliza de outras armas. Diferentemente de outros revolucionários, usa a palavra como caminho para a transformação social.

As experiências de educador popular, o método de alfabetização para adultos e os sonhos de um educador que liberta não podiam ser tolhidos por um golpe militar que via na educação do povo um perigo para seus projetos. Assim, Freire superou o sofrimento e construiu nos anos de exílio, com a ajuda de muitos outros homens e mulheres [educadores, pensadores, trabalhadores], uma verdadeira trajetória de luta fundada nas bases da esperança de um projeto de humanização. No retorno ao Brasil, com a anistia, inicia uma nova fase: aprendiz de seu próprio país.

Havia muito que aprender e muito que ensinar, mas as bases de seu pensamento se mantinham fundadas no conceito de humanismo e suas articulações, que permitem que a ideia de homem e de humanidade coexistam em toda sua obra, fazem dela símbolo de esperança e luta. É válido lembrar que, no livro publicado em 1965, *Educação como prática da liberdade*, Freire inicia uma produção literária que vai fortalecer as bases de um pensamento que toma a homem e sua busca pela humanização como elementos fundantes para passagem para a libertação.

Em 1967-68, escreve, no Chile, *Pedagogia do Oprimido*. Nessa obra, Freire vai construindo os fundamentos de um pensamento fruto das relações e das experiências que estabelece consigo, com o outro e com o mundo. Nas décadas seguintes, Freire continua a divulgar suas ideias, produzir uma leitura do mundo em que vive e, sem dúvida,

fortalecer uma teoria da libertação que existe com aqueles que buscam superar um mundo de desigualdade social.

Esse legado de coragem é que impulsiona todos os educadores a pensar no educador, sobretudo na força que sua vida e seu pensamento produzem.

2.1. O Humanismo e sua influência no pensamento freireano

O humanismo reserva um espaço privilegiado para o homem. Sua presença tem influenciado muitos autores e professores brasileiros. Em destaque, aqueles que nas últimas décadas tiveram sua formação fundada nas bases do Humanismo. Sua força atravessou muitas gerações e podemos encontrá-la em muitas das propostas pedagógicas que materializaram as ideias através da formação escolar.

Paulo Freire foi um dos educadores que multiplicou as ideias do humanismo em sua pedagogia. Antes que possamos estudar as bases de seu pensamento e as influências das ideias em seu pensamento político pedagógico, é preciso destacar o Humanismo como um movimento literário e filosófico que nasceu na Itália no decurso do século XIV e se espalhou pelo norte da Europa durante os séculos XV e XVI como um movimento filosófico que toma como fundamento a natureza humana e os limites e interesses do homem (ABBAGNANO, 2000, p. 518-519). Portanto, transita porque já nasce como movimento, logo passa a ser reconstruído e a se reconstruir nas relações com o homem/mulher em suas trajetórias.

Essa ampliação conceitual nos permite um transito maior entre os conceitos e as práticas que constituem o Humanismo e seus desdobramentos na formação escolar de algumas gerações de crianças, jovens e adultos brasileiros. Em destaque, a formação inicial e continuada que juntas representam uma formação profissional de

muitos professores brasileiros que hoje atuam nas redes escolares de ensino.

Para que possamos aprofundar o tema, vamos recorrer às ideias de Martin Heidegger em seu livro intitulado *Sobre o Humanismo*. Ao ser indagado de como restaurar o sentido da palavra Humanismo diz que o retorno aos títulos mascara as possibilidades do pensamento ser pensado. Ou seja, afasta o pensamento de sua essência, de sua origem. Para o autor:

Em sua essência, portanto, o Humanismo permanece um fenômeno especificamente romano, que nasce do encontro da romanidade com a cultura do helenismo. A chamada Renascença dos séculos XIV e XV na Itália é uma *renascentia romanitatis*. Porque o que interessa é a *romanitas*, trata-se da *humanitas* e, por conseguinte, da *paideia* grega. Mas, o grego aqui é sempre o grego em sua forma posterior e esta ainda assim, à romana. Também o *homo romanus* da Renascença está numa oposição ao *homo barbarus* (HEIDEGGER, 2009, p. 35-36).

O movimento de tornar o homem *humanus* produz, nesse processo, o desejo de tornar o homem livre para encontrar sua humanidade. Elemento de ligação que, independentemente das finalidades ou fundamentos que distinguem as diferentes expressões do Humanismo, determina o elo *humanitas* do *homo humanus*. Em outras palavras, esclarece que nossa humanidade está em nossa relação com o que nos torna humano. Assim, o exercício de preparar o homem [*homo*] para tornar-se humano [*humanus*] é um esforço de reconduzir o homem de volta à sua Essência, “pois *humanismus* é curar e cuidar que o homem seja humano e não inumano, isto é, estranho à sua Essência” (HEIDEGGER, 2009, p.34).

Todos esses esclarecimentos ajudam a compreender que em Heidegger a essência do pensamento está atrelada a essência do agir.

Ou seja, que há algo anterior a tudo, inclusive ao ser humano, que ele nomeia de *Ser*. Pois, o Humanismo, ao descrever o homem como essência, demarca sua percepção de uma essência do homem e não do *ser*. Com isso, entendemos o processo de determinação da humanidade do homem e da essência do homem. Isso significa que, no processo de determinação da humanidade do homem/da mulher, não ocorreu o reconhecimento da diferença entre o *ser* e o homem, provocando um distanciamento de um estado de *humanitas* (HEIDEGGER, 2009, p.40-50).

Cabe destacar que as questões acerca da essência são importantes, porque ajudam a pensar outra dimensão para o pensamento essencial que se encontra nas bases do Humanismo. Com Heidegger, a tradução da essência da História como *Ges-chick*, destino do *Ser*, permite reafirmar que o existir do homem está em sua História. Logo, atrelada ao tempo, na medida em que ele produz as condições para que o *Ser* se faça e nele o homem se essencialize, ou seja, se constitua como homem.

Essa retomada do Humanismo a partir da filosofia é necessária porque falar do sujeito e do modo como ele se constitui a partir das bases do Humanismo nos ajuda a pensar não apenas numa construção teórica, mas no trabalho formativo que atravessou e atravessa a história da formação dos professores e professoras no Brasil e como seu pensamento influenciou e influencia muitas gerações.

Hoje, reconhecemos que nas últimas décadas, em meio as desigualdades sociais, muitos autores retomaram o pensar a realidade a partir do olhar do Humanismo. Principalmente, porque buscam encontrar uma explicação para o fracasso do homem racional e livre, capaz de conduzir seu destino em prol de uma vida civilizatória. O século XIX e XX fracassaram em manter protegidos, sob a égide do pensamento racional, aqueles mais frágeis do ponto de vista social.

Com isso, a humanização passa a constituir o universo do debate social e, em consequência, o pedagógico como uma saída para o enfrentamento do processo de desigualdade social na medida em que libertar o homem requer uma estratégia. Daí a educação se torna um dos caminhos mais viáveis para a concretização desse projeto. Não há nesse caminho uma desconstrução da dimensão humana e de todos os elementos [inteligência, vontade, autonomia] que potencializam o homem, mesmo diante de indícios do fracasso da dimensão da condição universal de igualdade. O que há é um novo discurso de religação, um Humanismo ‘renovado’, mesmo diante de indícios que mostram que os homens se afastaram de uma condição humana civilizatória de base racional. Logo, de um projeto que une todos os indivíduos numa ideia de coletividade, cada vez mais próxima de um modelo de perfeição que tanto foi buscada pelo próprio homem.

O Humanismo se reorganizou e fortaleceu seu discurso delineado pelo viés romântico e um tanto utópico, na medida em que trata da ideia de humanização como um “melhoramento, aprimoramento” da natureza humana.

O que nasce desse “novo” Humanismo é a emergência de forças que afirmam o ser humano na plenitude de sua relação com os homens e com o mundo. De tal forma foi esse renascimento que sua inserção no campo educacional não desconstruiu nem negou um *a priori* do homem e de sua capacidade de permanente renovação. O que observamos é a instauração de um discurso - renovador nas bases do velho Humanismo. Assim, o centro da discussão retorna ao homem, fortalecendo as condições de transformação de si e do seu entorno.

Nesse caminho, a pergunta acerca do tornar-se humano toma força. Nascer ou tornar-se é mais que uma questão problematizadora. Ela é, em certa medida, o retorno ao debate da natureza humana como condição de diferença, de uma natureza humana diferente e superior

aos demais seres e, em certa medida, uma transformação na própria ideia de homem. Ela passa a constituir um fim em si mesma e a realizar uma busca pelo desenvolvimento das condições de um mundo que responda aos modelos de uma vida civilizadora. Ou seja, afastada da teologia e da presença de animalidade de seu ser ou do ser do homem. Certamente, estamos diante de algumas questões desafiadoras, com uma longa história de enunciações que nos mobiliza a pensá-la, a problematizá-la. Por isso, é preciso começar com o próprio conceito de homem e de humanidade que atravessa o Humanismo.

A descrição para o homem, dentro de uma versão do Humanismo racionalista, é a de um ser que é constituído de inteligência e vontade. Ambas as qualidades exigem um exercício permanente do intelecto (razão) no planejamento de um modo de vida, traduzido na autonomia e na libertação de todas as formas de aprisionamento, sejam elas sociais ou naturais; acrescidas a um trabalho da vontade, que organiza e disciplina o homem na realização de seu ideal de vida. Essa ação do homem sobre si mesmo tem por objetivo controlar os instintos em prol de uma vida civilizatória, expressão máxima da liberdade e da autonomia do homem sobre si e sobre as coisas de seu entorno.

3. O pensamento humanista de Paulo Freire em diálogo com o personalismo de Mounier

O Humanismo Freireano recebeu influências do personalismo de Emmanuel Mounier na medida em que comungou das mesmas bases ideológicas e políticas. Fé cristã e marxismo são um exemplo. O encontro do Personalismo, de Emanuel Mounier, e do pensamento de Paulo Freire são inquestionáveis, pois retomam em suas bases de análise o homem na constituição do *ser*.

Ambos os autores acreditam na força da pessoa humana e numa existência livre e criativa. Pontos-chaves para fortalecer, em Freire, uma proposta pedagógica em que o educando é central no processo de aprendizagem, na medida em que ele é constituído de sentimentos, emoções e capacidade de aprender na interação educativa. Daí que professor e aluno passam a ser parceiros na aprendizagem no processo pedagógico pensado por Freire.

Esse novo olhar para os sujeitos de ensino e de aprendizagem [professor e aluno] estabelece os caminhos para a consolidação de um pensar pedagógico que seja de dentro para fora. Logo, de uma transformação do sujeito que se educa. Não há, nesse processo, espaço para a exclusão, a indiferença, o autoritarismo, uma leitura não crítica da realidade. A vida pode e deve ser reconstruída pelo homem/mulher que estão corporificados num determinado mundo com suas características específicas.

Assim, pensar nas contribuições pedagógicas de Paulo Freire para a Educação brasileira e mundial é reconhecer seu olhar para os mundos de cada educando e educanda em formação. Um olhar que nasce mediado de outros olhares, outras escutas e de outras escritas é um olhar de partilha, comunhão, diálogo. Nesse caminho, podemos compreender o trabalho de Freire e Mounier, cada um, produzindo na direção do bem comum.

Emmanuel Mounier como um dos mais significativos representantes do personalismo é inserido neste movimento de encontro entre o homem, Paulo Freire, e seu pensamento. Ele carrega nele as bases de um modelo de mundo cristão-democrático tão valioso a Freire. Para um dos representantes mais importantes do Personalismo, é preciso conceber a pessoa humana na sua existência, na sua vida. As experiências e práticas que a formam, fazem esse *ser*, cotidianamente, libertar-se de um ideal de vida. Pois, ela é uma autoconstrução que

desperta uma consciência de si mesma, uma personalização. Para Mounier, esse é um processo que existe liberdade inerente ao próprio processo. Daí que, nesse movimento de encontro e de formação de si mesmo, o sujeito que toma consciência de si mesmo passa a convocar outros a despertar para a sua humanidade.

Nesse mesmo caminho Paulo Freire pensa a educação. Educador e educando estão em colaboração, fazem parte do mesmo processo. O educador ensina, mas aprende e o educando aprende, mas também ensina. Vejamos o que nos diz Freire (1984, p. 106)

Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada no nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito (FREIRE, 1984, p. 106).

O trabalho pedagógico de Freire, portanto, se propõe a modelo dialógico, crítico, que permite pensar o homem em seu mundo social. A vida e a história se cruzam. Por isso, é na inserção histórica que o educando se torna progressivamente consciente de sua realidade, como ela se constrói, e como ele a insere nessa trama.

Se Freire e Mounier, em seu tempo, construíram as formas de uma ação humana, o tempo presente convida os professores e professoras a pensar numa ação humana e política que ajude seus alunos a enfrentar os desafios de seu próprio tempo. Não há dúvidas que a democracia, como modelo político e social, deve ser preservada. Com ela, podemos estabelecer muitas formas de cuidado com as pessoas. Uma delas, sem dúvida, é o respeito com o outro. Não há educação para a libertação, se homens e mulheres diariamente sofrem da violência de uma opressão política, econômica, social, cultural e educacional.

Assim, fazer da educação e da escola um lugar de práticas libertadoras é mais que um dever pedagógico, é um direito pelo qual devemos sempre lutar.

4. Algumas considerações

Todo ato pedagógico é político. Mais que uma afirmação, essa frase nos recorda da força que a educação tem. Uma força que não se encontra no número de sujeitos que se educa diariamente, mas na possibilidade que cada ser educado tem em mudar a si mesmo e ao mundo em que habita. Esse é, sem dúvida, um resultado para aqueles que apostam numa educação libertadora, numa educação de transformação, numa educação de ação prático-reflexiva.

Freire e Mounier como tantos outros pensadores da educação, foram tocados por uma educação de dentro para fora. Uma educação que liberta, porque permite quem nela está a tomar à frente de seu destino. Nesse sentido, a formação de cada homem e mulher passa, impreterivelmente, por uma educação que humaniza na medida em que permite o encontro de cada um consigo mesmo e com uma ação capaz de produzir tantos outros encontros de libertação.

5. Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização- teoria e prática: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o Humanismo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2009.

MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1964.

DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA INOVADORA NO CENÁRIO UNIVERSITÁRIO

Anaide Maria Alves da Paz
Janayna Ribeiro de Sousa Barbosa

1. Introdução

Este capítulo tem como objetivo descrever uma investigação proposta no decurso da disciplina Didática do Ensino Superior, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte. Trata-se de um estudo de campo, em que foram observadas aulas de um professor previamente selecionado de uma universidade pública de Recife, com o intuito de analisar a prática docente no âmbito universitário. Com base nesse contexto, surgiu a seguinte questão: em que medida a didática do ensino superior é importante para uma prática inovadora no cenário universitário?

Durante a observação, foi possível identificar os desafios enfrentados pelo docente no interior da sala de aula. A experiência foi de suma importância para ambas as pesquisadoras, pois tiveram a oportunidade de presenciar uma prática com viés inovador no cenário universitário.

Nesse contexto, a primeira parte deste trabalho demarca as concepções filosóficas da Didática, considerando a sua relação com os diversos contextos históricos e sua influência no ensino superior a partir do século XX. Na segunda parte, abordamos as perspectivas de inovação na educação superior e o papel do docente universitário no Brasil. Por fim, buscamos analisar a observação da prática docente que deu origem ao estudo ora apresentado.

2. O contexto histórico da didática e a sua influência no ensino superior no Brasil

Ao longo da história, a educação esteve presente na existência de todas as sociedades com o propósito de atender às necessidades das populações vigentes. Nesse sentido, Souza (2012) afirma que a educação tem a finalidade de contribuir para a construção humana. Por isso, podemos inferir que, para a construção integral de um indivíduo, uma educação sistemática é de suma importância, pelo que é plausível verificar os diversos contextos históricos para percebermos tal assertiva. Nesse contexto, merecem destaque os meados do século XVII, período de transição no qual a burguesia atuava como classe emergente. Essa nova classe controlava a produção no comércio, mas não possuía uma força efetiva no poder político, pois a monarquia absolutista detinha o poder do aparelho do Estado, sendo um grande entrave ao progresso.

Nossa trajetória em meados do século XVII, período de transição no qual a burguesia atuava como classe emergente. Essa nova classe, controlava a produção no comércio, mas não possuía uma força efetiva no poder político, pois a monarquia absolutista detinha o poder do aparelho do Estado, sendo um grande entrave ao progresso.

De acordo com Aranha (2000), os comerciantes também insatisfeitos com a Igreja, que censurava a usura e defendia o preço justo, ficavam divididos entre a busca do lucro e as obrigações morais. Os defensores dos lucros excessivos, por sua vez, desejavam uma nova ética religiosa, sendo a Reforma Protestante um palco favorável para atender às necessidades da nova classe emergente.

Diante desse contexto, Jan Amos Komenský (Comenius), bispo protestante da Igreja Moraviana, professor, cientista e escritor tcheco, redigiu o livro a Didática Magna. Segundo Albuquerque (2002), a

referida obra expressava as principais características do seu pensamento, visto que abordava a sua preocupação com a reforma da fé cristã e, simultaneamente, prenunciava o surgimento da modernidade, considerando a realidade concreta das coisas do mundo.

Comenius, considerado o fundador da Didática Moderna, acreditava que através da educação o homem se prepararia para a vida eterna. Ele afirmava que, com base em um pensamento escatológico³, o ensino deveria ser pautado com uma economia de tempo e de fadiga, mas com gentileza e consistência, sendo possível criar um método eficiente para ensinar tudo a todos. Entretanto, apesar desse argumento servir de consolidação para um projeto de ascensão da burguesia, os princípios que norteavam o modo de produção burguês eram, em contraposição, a racionalidade, a eficiência e procedimentos seguros, levando os fundamentos teológicos da Didática Magna a serem abandonados pela burguesia (ALBUQUERQUE, 2002).

No século XVIII, o pensamento de Jean-Jacques Rousseau deflagrou uma grande crítica à Didática de Comenius, como também a adaptação desta frente à ideologia burguesa. De acordo com Valdemarin (2007), a educação, para esse filósofo, teria que começar a partir do nascimento, como uma “tábula rasa”, pois defendia que as ideias são geradas com base nas experiências vividas e limitadas pelo desenvolvimento da percepção, seguindo etapas naturalmente determinadas. Com isso, o indivíduo se fortalece ao atender as suas necessidades naturais, estabelecendo um pacto social consigo mesmo e com o coletivo, pois, para ele, a corrupção social ocorre quando da prerrogativa de que há quem manda e outro que obedece.

Por isso,

Ao afirmar que a Educação nos vem da natureza (nossas faculdades),

3. Relativo ao fim do mundo, no qual é necessária a conversão verdadeira de todos os homens para a volta de Jesus no Juízo Final.

dos homens (o uso que fazemos de nossas faculdades) ou das coisas (nossa experiência com os objetos), Rousseau aponta a importância de não tornar as três direções contraditórias, submetendo-as ao comando da natureza, a única que deve ser obedecida porque predetermina o desenvolvimento dos seres humanos (VALDEMARIN, 2007, p. 151).

No contexto do século XIX, os ideais de Rousseau não mais atendiam às necessidades da burguesia. Nesse período, o capitalismo se consolidou e exigiu um modo de produção mais avançado para as fábricas. De acordo com Albuquerque (2002), a burguesia se deparou com a tarefa de se introduzir nos aparelhos do Estado e governar uma sociedade industrial bastante complexa na época. Portanto, era preciso fundamentos científicos que fossem pautados na eficiência. A burguesia precisava preparar a elite para esse avanço científico, instrumentar-se para atender a demanda, formar os quadros e os cidadãos para a nova realidade, bem como difundir ao máximo a sua visão de mundo.

Com base nessa nova proposta, surgiu o pensamento de Johann Friedrich Herbart, um filósofo alemão que ficou conhecido por conceber a pedagogia como ciência, a qual precisava ser organizada e sistematizada com meios e fins bem definidos. Para Herbart, a vida psíquica funciona com base em representações, que, nem sempre conscientes, servem de alicerce para as novas experiências. Ele também afirma que nem sempre o acúmulo de informações é o principal objetivo da educação e sim a formação moral do indivíduo.

Para Albuquerque (2002 *apud* Ghiraldelli, 1986), as metodologias que seguiram as etapas de ensino apontadas por Herbart, a saber: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação, no século XIX, tiveram grande aceitação no contexto educacional, instalando-se naturalmente nas redes públicas de ensino.

No final do século XIX, as metodologias da pedagogia de Herbart começaram a incomodar os interesses da burguesia, pois os filhos dos

trabalhadores, que recebiam o ensino pautado na teoria herbatiana, começaram a almejar o ensino secundário e até mesmo as universidades, gerando uma ameaça para classe dominante. Por isso, mais uma vez a burguesia sentiu a necessidade de alterar os fundamentos teóricos que pautavam a educação naquele momento histórico para atender a sua conveniência.

Diante do contexto supracitado, surgiu o pensamento filosófico norte-americano de John Dewey no cenário educacional. Conhecido pelo movimento da Escola Nova, Dewey criticava arduamente o modelo da escola tradicional e não científica. De acordo com Albuquerque (2002, p.42), “para Dewey, a escola estava falida e a salvação da humanidade estava na construção de um “novo homem” através de uma “nova escola”.

Dessa forma, o movimento Escola Nova se distingue da escola tradicional devido à total oposição de preceitos. Na escola tradicional, o centro de aprendizagem é o professor, que tem a tarefa de transmitir conhecimento, cabendo ao aluno repetir e memorizar os conteúdos. Por sua vez, a Escola Nova propunha que o aluno fosse o centro da aprendizagem, cabendo ao professor ser um agente facilitador do conhecimento.

Para Pagni & Brocanelli (2007), a educação para Dewey é um meio de reestruturação para uma nova cultura e também para uma mudança social. Sua proposta tem como intuito o desenvolvimento de um indivíduo investigativo, que assimile democraticamente o meio em que está inserido para a sua utilidade. Entretanto, esse modelo de participação democrática, que se internalizava dentro da sala de aula, era circunscrito apenas aos muros internos da escola e não levava em consideração se a democracia era efetivamente aplicada fora dos muros dessa instituição, não manifestando qualquer preocupação com a revolução e com a luta de classes.

O percurso acima descrito interferiu diretamente no sistema educacional brasileiro e nos caminhos da Didática, conseqüentemente no ensino superior. Schroeder (2001) assinala que, para entender o contexto atual, é necessário perceber a evolução histórica da Didática, considerando três momentos decisivos.

O primeiro momento aconteceu quando a Didática foi instituída na universidade brasileira, assumindo a necessidade de especialização e expansão no sistema de ensino; nas décadas de 30 e 40, a Didática se responsabilizou por conteúdos relacionados à educação e ao ensino, pautados pela Escola Nova. O momento seguinte foi quando, nos anos de 50 e 60, a Didática se consolidou dentro de uma concepção liberal-pragmática da educação e de uma pedagogia voltada para o campo científico. E o terceiro momento, ainda na década de 60, foi quando a Didática se caracterizou pela fragmentação do seu campo de estudos e práticas. Na década de 70, tendo em vista as demandas sociais vigentes, a Didática assumiu o lema “educação para o desenvolvimento”, instituições, caracterizando-se pela tecnologia educacional e pela produtividade de ensino (SCHROEDER, 2001).

De igual modo, essa trajetória influenciou a atuação das Instituições de Ensino Superior - IES, pois as instituições não estão imunes às mudanças que ocorrem no bojo social. Com base Schroeder (2001), o modelo educacional atual do ensino superior no Brasil é pautado nos moldes do século XX e, durante esse período, três momentos históricos marcaram o comportamento das universidades brasileiras: o início da década de 60, o período de 1948-1968 e, ainda, a década de 80.

O primeiro momento data do início da década de 60, quando as universidades eram consideradas núcleos elitistas, com pequeno e homogêneo número de educandos, no qual tinham como intuito atender os interesses políticos de uma classe dominante. O segundo

momento se refere à modernização inserida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024, cujos debates tiveram início em 48, prolongando-se até ser promulgada em 1961 e sendo profundamente modificada pela reforma no ensino superior, através da Lei nº 5.540 de 1968⁴. O último momento está relacionado à universidade da década de 80, época em que as crises econômicas e a falta de investimentos afetaram quantitativamente e qualitativamente o ensino, a pesquisa e a extensão das universidades (SCHROEDER, 2001).

Cunha (2016) complementa as assertivas acima mencionadas, apresentando três condições que atingiram as IES. A primeira está relacionada à mudança paradigmática, baseada em uma perspectiva positivista de conhecimento, fundamentada em uma racionalidade técnica. A segunda condição é referente à crescente inserção das tecnologias digitais e sua inferência nas formas de ensinar e aprender no meio acadêmico. E a última, refere-se à condição profissional, tendo em vista as constantes mudanças nas relações e no mundo do trabalho.

Os momentos históricos acima demarcados ainda se fazem presentes no interior das universidades através de resquícios que são claramente visualizados na organização, funcionamento, currículos e posturas assumidas pelos professores, pelo que tais constatações nos levam a refletir sobre o cenário em que a universidade se encontra, pois o tempo presente aponta novas exigências e expectativas. Assim, a necessidade de inovação se apresenta como urgência, requerendo também um novo perfil para a docência.

A seguir discorreremos sobre a inovação na educação superior e impactos na prática docente.

4. Foi à lei que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, além de outras providências.

3. Reflexões sobre inovação na educação superior e impactos na prática docente

Mediante o complexo cenário em que hoje a universidade está inserida, tem sido imprescindível refletir sobre a atuação da mesma na sociedade. Segundo Cunha (2016), é necessário repensar a universidade contemporânea, considerando o contexto de suas políticas e os modos de produzir e distribuir conhecimento.

Gimenez & Bonacelli (2013) afirmam que a instituição tem sido conclamada a promover a inclusão social, manter diálogo com o setor produtivo, reformular a matriz curricular e gerar novos cursos, se aproximar mais da sociedade como um todo e a participar do desenvolvimento econômico de modo mais ativo, demonstrando, assim, a necessidade de uma significativa intervenção frente às demandas contemporâneas. Dessa forma, também é premente reconsiderar o papel do docente, tendo em vista que a universidade é o *lócus* de sua ação, cujo resultado final é o fomento de conhecimento para intervenção na realidade social.

Nesse sentido, Masetto (2017), além de problematizar a melhoria na qualidade da formação pedagógica dos docentes de ensino superior, menciona a necessidade de inovação no seio da universidade, esclarecendo que tal concepção implica em um conjunto de mudanças que afetem integralmente o currículo. Dessa forma, tem que se levar em conta o conjunto de componentes que o formam, a saber: contexto, intencionalidade, organização curricular, protagonistas e gestão. Contudo, esse caminho emerge também de uma problematização, pois evidencia que as respostas propostas diante da realidade não têm sido adequadas. Assim sendo, inquirir sobre “para que e para onde mudar, o que de novo pretendemos construir e para quê” são questões fundamentais no que tange à elaboração de um projeto

inovador, não havendo, portanto, espaço para espontaneísmo e falta de planejamento.

Com base nessa perspectiva, Masetto (2017) esclarece que inovação não diz respeito às mudanças pontuais ou isoladas que venham a ocorrer no interior das IES, ou implantação de laboratórios de informática alheios os currículos, ou ainda, a inserção de equipamentos eletrônicos para uso dos professores e alunos. Inovação tem a ver com a construção de um novo processo de educação, com envolvimento dos participantes da instituição.

No que concerne a contexto, esse autor explica que nenhum projeto inovador surge do nada. Um projeto inovador pode emergir de um contexto em que os currículos das IES não mais respondam às necessidades da realidade, como avanços da ciência e da tecnologia, aparecimento de novas profissões e revisão das profissões tradicionais. Tal mudança é necessária para que as universidades continuem a serem eficientes no papel de formar profissionais atualizados, competentes e cidadãos conscientes.

No que tange à organização curricular, é preciso atentar para os objetivos de formação profissional, os conteúdos interdisciplinares, as disciplinas integradas, as metodologias ativas e o processo de avaliação que acompanha o desenvolvimento do aluno. De igual modo, o docente é considerado como um mediador de aprendizagem e o discente como sujeito e protagonista de sua própria formação. Entende-se que a inovação implica em colaborativas mudanças simultâneas em todas essas partes que compõem o currículo.

Sobre os protagonistas, Masetto (2017) inclui educadores, educandos, funcionários e gestores num esforço de reverem seus papéis culturais e pedagógicos, numa proposição de trabalho em equipe.

Quanto ao eixo de gestão, o aludido autor ressalta a importância de gestores participantes, com professores, alunos e funcionários no caminho da inovação, constituindo-se em gestão democrática.

Ainda para Masetto (2017), o êxito de um projeto de inovação requer a participação, o comprometimento, a persistência e a dedicação de todos os participantes do grupo, além da construção de um processo contínuo de avaliação, a fim de que seja possível redirecionar os desvios de rota, a superação de dificuldades e o estabelecimento de adaptações que porventura sejam necessárias.

Por sua vez, Cunha (2016) assinala que inovação implica em ruptura paradigmática, não se limitando à mudanças metodológicas ou inclusão de recursos tecnológicos. Enfatiza, no entanto, que se trata de uma nova maneira de compreender o conhecimento, uma mudança nos fundamentos epistemológicos da prática pedagógica. Assim sendo, as inovações se concretizam através do reconhecimento de formatos alternativos de saberes e experiências, na qual sejam nulificadas dicotomias e estejam imbricadas a objetividade e a subjetividade, o senso comum e a ciência, a teoria e a prática, a cultura e a natureza, em direção à elaboração de novos conhecimentos.

Nesse âmbito, para Cunha (2016), a inovação é concebida como mudança paradigmática. Dessa forma, no campo do currículo, significa inverter a relação teoria e prática, integrando os princípios da pesquisa no que se refere aos modos de ensinar e de aprender. Na perspectiva da aprendizagem e do ensino, amplia-se o entendimento do significado de aula no sentido de uma práxis inventiva, em que se busca o novo em resposta a um dado problema (CUNHA, 2016).

Com base em pesquisas realizadas em cursos de graduação, Cunha (2016) elencou algumas categorias de análise, as quais corroboram sua visão de inovação como ruptura paradigmática, são elas: a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; a gestão participativa;

a reconfiguração de saberes; a reorganização da relação teoria/prática; a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida; a mediação e o protagonismo.

A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender significa encarar o conhecimento numa concepção epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos oriundos do positivismo, indo além das amplas generalizações resultantes da lógica experimental, admitindo outras possibilidades de se produzir saberes, ressaltando a dimensão sócio-histórica do conhecimento e seus aspectos axiológicos, que não dicotomiza a dualidade sujeito e objeto.

A gestão participativa implica em que os sujeitos envolvidos no processo inovador participam da experiência do início até a análise dos resultados. A hierarquia é desmontada, abrindo espaço para que haja responsabilidade compartilhada, onde o coletivo do processo de ensino e aprendizagem responda pelas propostas elaboradas. Significa que o professor, mantendo sua responsabilidade na condução do processo, partilha com os estudantes as decisões sobre os rumos e critérios referentes às atividades, acolhendo sugestões ao longo do curso, e presume atitudes reflexivas perante o conhecimento, pois supõe uma gama de compreensões valorativas e habilidades no trato com a complexidade.

A reconfiguração de saberes se refere à desconsideração das dicotomias defendidas pela perspectiva epistemológica da ciência moderna, tais como: saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, corpo/alma, teoria/prática, ciências naturais/ciências sociais, objetividade/subjetividade, arte/ciência, ensino/pesquisa e quaisquer outras que assim se posicionem diante da compreensão dos fenômenos humanos. A inovação se aproxima da compreensão integradora da totalidade, admitindo a pertinência de

outras formas de saber e a percepção integradora do ser humano e da natureza.

A reorganização da relação teoria/prática rompe com a predominância da teoria sobre a prática. Ao contrário, a dúvida epistemológica é o que dá sentido à teoria, pois surge da leitura da realidade, sendo condição de problematização do conhecimento. Assim, nesse olhar, é inerente uma intervenção refletida na teoria sob um prisma interdisciplinar.

A perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida tem a ver com o pacto entre professor e estudantes e entre esses entre si, quanto às regras e avaliação dos trabalhos pedagógicos. É uma perspectiva orgânica que está relacionada à categoria da gestão participativa.

A mediação se refere à inserção das relações socioafetivas como condição da aprendizagem significativa, estando presentes as subjetividades dos envolvidos, o gosto pelo ensinar e pelo aprender e o respeito entre professor e aluno. É o elo entre o universo afetivo e o universo do conhecimento, englobando os significados que o indivíduo atribui ao conhecimento e à compreensão da historicidade dessa produção.

O protagonismo suplanta a relação sujeito-objeto historicamente evidenciada pela ciência moderna. Nesse aspecto, considera que professores e alunos são sujeitos da prática pedagógica e sujeitos ativos de suas aprendizagens, ainda que estejam em posições diferentes; (re) significa o conceito de experiência, entendendo que esta é de cunho particular por parte de cada sujeito e que depende das estruturas culturais, afetivas e cognitivas; reconhece a autoria dos aprendizes quanto à produção de conhecimento, não na condição de ineditismo, mas no sentido de que é novo para quem o percebe pela primeira vez.

Nessa concepção de inovação enquanto ruptura paradigmática, inferimos que é imprescindível aos professores a condição de reconfigurar saberes, assumindo a docência na ótica da transformação. Percebe-se, desse modo, a importância do papel docente.

Para Masetto (2017), no que concerne ao modo de ser professor, a expectativa é que haja abertura para o novo, entendimento de uma nova proposta em que este professor seja capaz de revisar o seu papel de docente no sentido de ser um mediador pedagógico, alguém que se colocará entre os estudantes e a aprendizagem, cujo papel será o de possibilitar condições para que estes aprendam, se formem e se desenvolvam. Nessa cooperação, acontecerão situações em que o professor será o responsável pelas explicações, mas também haverá momentos em que os alunos serão encarregados pela busca da informação e pela discussão da mesma em sala de aula, com a mediação do professor. Ainda surgirão oportunidades em que os alunos resolverão problemas, participarão de visitas técnicas e estágios, serão responsáveis por observar, entrevistar e fotografar materiais, trazendo suas elaborações para serem discutidas com o professor em sala de aula à luz de teorias.

Para o estabelecimento dessa dinâmica em sala de aula, é necessário, segundo Masetto (2017), um programa de formação continuada e em serviço voltada para o professor, ao mesmo tempo em que seja levado a efeito o desenvolvimento do projeto de um currículo inovador.

Therrien *et.al.* (2016) também preceituam a importância da formação docente para a educação superior, ressaltando a importância da formação profissional para esse exercício, com vistas à superação dos limites entre formação/profissionalização e do pragmatismo que decorre da falta de conhecimento acerca dessa necessidade e da ausência de política pública para a formação docente do nível universitário. Nessa ótica, considerando as dimensões da Pedagogia,

do Currículo e da Didática, enquanto dimensões que se articulam na compreensão do ensinar e do aprender, esses autores asseveram que o professor tem a incumbência de transformar e articular os saberes dos estudantes com os saberes produzidos pela humanidade, nos âmbitos social e cultural, a fim de que os mesmos se desenvolvam no mundo do trabalho, de acordo com as demandas e as transformações que configuram a realidade.

Esses autores encaram a temática da formação de professores como um dos temas de maior importância para a educação do século XXI. De igual modo, consideram relevante envidar reflexões acerca da ação docente e, por conseguinte, sobre a qualidade de ensino, bem como a profissionalização e a formação inicial e continuada. Eles declaram que, por exemplo, na pós-graduação a maior preocupação tem sido dirigida à pesquisa e não à ação docente, reduzindo esta a uma semiprofissão ou a uma profissão desprofissionalizada. Torna-se evidente que ter domínio do saber técnico específico não é suficiente para o exercício da docência.

A nosso ver, não são raras as situações em que há docentes que são excelentes pesquisadores, mas que apresentam lacunas latentes no que diz respeito aos aspectos pedagógicos relacionados aos métodos de aquisição e produção do saber no sentido epistemológico. Assim sendo, Therrien *et.al.* (2016) propõem o estabelecimento de uma política pública de formação docente para a educação superior a fim de que o pragmatismo seja suplantado e a profissionalização para o magistério se estabeleça.

Cabe, então, ao docente do nível universitário contribuir para a proposição de situações em que a teoria e a prática se estabeleçam em contextos da vida real, de modo que os educandos se percebam comprometidos nessa construção. Nesse esforço, os envolvidos reagem no âmbito das informações, (re)significando os seus sentidos

de acordo com suas interpretações de mundo, resultando, desse modo, na construção de seus próprios conhecimentos, suplantando as limitações do senso comum. Portanto, a docência se legitima enquanto intervenção mediadora de ensino na articulação de saberes e conhecimentos. Nesse processo, a Didática é fundamental, já que lhe é inerente o campo do saber ensinar.

Nessa ótica, entendemos que o momento das aulas é de importância capital, pois é o momento áureo do vínculo entre docente e discente. Conforme Cunha,

A aula é o cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer dele um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação. Essa condição exige, porém, um alargamento do conceito de aula, que explode as linhas retas do espaço retangular que a dimensiona e inclui o movimento e a possibilidade de novas racionalidades. Exige, ainda, uma reconfiguração dos históricos papéis atribuídos ao professor e aos alunos, numa relação mais horizontal, com responsabilidades e autorias partilhadas. Essa condição não significa que o professor deixe de exercer suas atribuições propositivas nem prescindir de intencionalidade pedagógica. Significa que ele pode incluir nessas responsabilidades a condição coletiva (CUNHA, 2016, p. 95).

Em suma, é possível entender que inovação no ensino superior não significa mudanças pontuais ou isoladas e nem aquisição de equipamentos. Conforme Cunha (2016), trata-se de algo muito mais profundo que requer uma ruptura paradigmática, e, para Masetto (2017), significa mudanças no contexto, na intencionalidade, na organização curricular, com protagonistas e com a gestão. Ambos os autores referem essa necessidade de transformação para que a universidade possa dar conta do seu papel no mundo contemporâneo.

Também foi possível perceber que os autores enfatizam a necessidade de ter um olhar mais atento em relação à figura do

docente universitário, tendo em vista que dominar o conhecimento específico da área de atuação não é suficiente para que se exerça a função do magistério superior. Para Masetto (2017), é imprescindível a formação continuada de professores na perspectiva da inovação do ensino superior.

Portanto, entendemos que a necessidade de inovação no ensino superior é uma necessidade do contexto contemporâneo, entretanto não são universais as respostas para tanto. Assim, é mister que cada instituição conheça a magnitude de suas potencialidades, suas dificuldades e limites a fim de que sejam elaborados processos que correspondam às reais expectativas que emergem no bojo da sociedade. Nesse sentido, acreditamos que, a exemplo das concepções aqui descritas, é imprescindível o conhecimento de pesquisas concernentes à temática, para que seja realizado um planejamento coerente com o que se pretende alcançar.

A seguir, relataremos a análise de uma prática docente no ensino superior.

4. Análise de uma prática docente no ensino superior

Na disciplina de Didática do Ensino Superior, a atividade proposta era de observarmos durante um curto período de tempo a prática de um docente em uma Instituição de Ensino Superior. O intuito inicial da observação de campo era analisar uma prática docente e identificar os desafios enfrentados em sala de aula.

O professor previamente selecionado leciona na área de Ciências Humanas em uma instituição pública, localizada no município de Recife. Ele possui graduação em Direito, mestrado em História, doutorado em História Social e pós-doutorado, ambos realizados em instituições públicas de ensino.

Quanto ao espaço físico, ressaltamos que o professor comentou sobre sua insistência, perante o colegiado, em utilizar a sala de multimídia para a realização de suas aulas, em virtude de considerar importante o acesso aos vários recursos tecnológicos disponíveis nesse espaço pedagógico.

Antes do início de cada aula observada, percebemos a aproximação do docente com os discentes. A relação professor-aluno demonstrou ser bastante harmoniosa e afetiva. Verificamos que o professor manifestava atenção pelos interesses dos alunos, os quais ultrapassavam os assuntos propostos na disciplina. Segundo Freire (2014, p. 138), “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”.

Durante os encontros das aulas, o professor apresentou uma postura dinâmica, utilizando diferentes procedimentos de ensino, problematizando situações, através de reflexões, leituras e discussões, e possibilitando uma efetiva participação dos estudantes de forma crítica e democrática. Nesse sentido, cabe mencionar que o papel do professor deve consistir em “desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação de um objeto de aprendizagem que, em algum nível atende as necessidades dos mesmos, auxiliando-os a tomar consciência das necessidades socialmente existentes numa formação universitária” (ANASTASIOU, 2011, p. 20).

Outra característica bastante presente em sua atuação foi a prática da dialogicidade. O mesmo se mostrava bastante disponível de forma que os alunos podiam expressar suas opiniões abertamente. De acordo com Freire (2014), é através da relação dialógica que o sujeito se abre para o mundo, estimulando a inquietação e a curiosidade.

Diante desse contexto, os temas discutidos em sala de aula foram vivenciados de forma interdisciplinar, dada a possibilidade

de serem trabalhados em várias perspectivas, utilizando elementos da arte, da cultura, da história, da psicologia, da antropologia, da filosofia. Com essa atitude, o professor tinha um intuito de atender às necessidades de todos os estudantes, uma vez que a disciplina era eletiva, havendo alunos matriculados de vários cursos.

Além de uma postura dialógica e interdisciplinar, ficou evidente que o professor tinha uma preocupação que transcendia os conteúdos curriculares, pois o seu propósito era pautado na ótica da transformação social. Ele desenvolvia suas aulas com viés crítico-reflexivo, analisando o contexto atual, relacionando importantes fatos históricos do passado e do presente e sempre levando em consideração a realidade dos seus alunos. Nessa perspectiva, pode-se fazer uma alusão à concepção de educação transformadora visto que esta se refere a “uma situação na qual tanto os professores quanto os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos do processo educacional, mesmo sendo diferentes, isto é, tanto os professores quanto os alunos sejam agentes críticos na construção do seu saber” (ALBUQUERQUE, 2002, p. 58).

Ainda de acordo com Albuquerque (2002), o professor tem que direcionar sua prática mediante as características da comunidade, levando em consideração o cenário social do país, sem esquecer o entorno no qual a instituição de ensino está inserida, pois o aluno precisa saber intervir na realidade social, através do compromisso político. Essa perspectiva era evidenciada nas aulas do professor em questão, pois utilizava diferentes técnicas e instrumentos de ensino aprendizagem, reelaborando-as quando necessário para atender os interesses dos estudantes perante as demandas da sociedade.

Durante as discussões provenientes dos conteúdos abordados, a participação democrática se fazia presente em todos os momentos do processo educativo. O respeito mútuo, a valorização dos saberes

discentes e o reconhecimento da coletividade foram vivenciados como motivação para o exercício democrático que ultrapassa as paredes da sala de aula. Sobre a presença da democracia em sala de aula, Saviani (2012, p. 78) afirma que:

[...] o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Consequentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista; não um dado.

As constatações relatadas acerca da prática docente foram confirmadas por intermédio de entrevistas abertas realizadas com os estudantes, os quais afirmaram que o professor em questão apresenta uma postura diferenciada em relação aos demais, pois além do reconhecido saber técnico, ele é estimado por se importar com os interesses pessoais e com a formação dos seus alunos, respeitando as suas opiniões. Além da relação afetiva, também foi ressaltado que as aulas ministradas são dinâmicas e possuem interessantes procedimentos de ensino quanto à discussão de temas da atualidade.

Todo o processo vivenciado nesse estudo investigativo nos possibilita afirmar que a prática docente analisada pode ser situada na perspectiva de uma ação inovadora. Pois, mediante a observação realizada e os relatos feitos pelos alunos, identificamos o compromisso com a formação, a busca de conhecimento, a intervenção na realidade, a reflexão na contemporaneidade, a resignificação de sentidos, além do posicionamento político.

5. Considerações finais

Conforme apresentado, pode-se afirmar que as diversas vivências da Didática no ensino superior brasileiro tiveram influências provenientes da complexidade de cada momento histórico. Nesse sentido, o momento atual requer das IES um claro posicionamento perante as demandas que emergem do bojo social. Assim, a formação de profissionais deve levar em consideração os setores produtivos, o desenvolvimento econômico, mas também a formação de cidadãos críticos que, competentemente, atuem em benefício da humanidade.

Com isso, a necessidade de inovação deve ser crucial no cenário universitário. Para tanto, é imprescindível suscitar reflexões referentes aos currículos, às metodologias de ensino, aos conteúdos programáticos e às posturas dos docentes, na busca de integrar as áreas de conhecimentos para empreender novos conhecimentos que sejam condizentes com a conjuntura contemporânea. Trata-se, por conseguinte, de um novo modelo de educação que deve envolver todos os que participam da instituição: gestores, professores, alunos, funcionários e agentes externos.

Nessa ótica, ressalta-se a prática docente, que busca romper com a forma tradicional de ensinar e aprender. No projeto inovador, o professor atua como mediador de conhecimento, conduzindo os estudantes a serem responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento.

Por fim, é de referir que nos foi proposta a análise de uma prática docente no ensino superior, experiência que nos oportunizou o acompanhamento da ação de um professor que pauta o seu exercício profissional no viés da inovação, tendo em vista a afetiva relação dialógica com seus alunos, a sua atitude interdisciplinar e o seu compromisso político e democrático com vistas à transformação social.

6. Referências

ALBUQUERQUE, Marluce Jacques de. **Retrospectiva histórica da didática e o educador**. Departamento de Educação: Universidade Católica de Pernambuco. Educação: Teorias e Práticas. Ano 2, nº 2, dez., 2002.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. Seminário Docente. Oficina Estratégias metodológicas. UNIPAMPA. 2011.

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2000.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 26ª ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *In: Em Aberto*, Brasília, v. 29, nº 97, p. 87-101, set/dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIMENEZ, Ana Maria Nunes; BONACELLI, Maria Beatriz Machado. Repensando o Papel da Universidade no Século XXI: Demandas e Desafios. *In: Revista Tecnologia e Sociedade*, Curitiba, v. 9, n. 18, 2013. Disponível em: < <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts> >. Acesso em: 25 ago. 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso; NONATO, Brésia; MEDEIROS, Zulmira. Inovação Curricular no Ensino Superior: entrevista com Marcos Tarciso Masetto. *In: Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 203-210, jan./jun. 2017.

PAGNI, P. A.; BROCANELLI, C. R. Filosofia da educação e Educação Filosófica, Segundo John Dewey. In: PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. (Org.). **Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história**. São Paulo, SP: Ed. Avercamp, 2007. p. 216 – 241.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 42. ed., 2012.

SCHROEDER, Margaret Maria. **Uma contribuição para a reflexão sobre a Didática na História do Ensino Superior no Brasil**. 2001. 160 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

SILVA, Maria de Fátima Gomes da. Diálogo e Reflexão Crítica na Pedagogia Libertária de Paulo Freire: formas de reinvenção das práticas educativas. *In: SHIGUNOV NETO, Alexandre, FORTUNATO, Ivan (Org).* 20 anos sem Paulo Freire: trajetórias de sua pedagogia libertária. São Paulo: Edições Hipótese, 2017. Disponível em: < <http://nutecca.webnode.com.br>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**/João Francisco de Souza: organizadora: Inez Maria Fornari de Souza. 2ª ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

THERRIEN, Jacques; DIAS, Ana Maria Iório; LEITINHO, Meirecele Calíope. **Docência Universitária**. Em Aberto. Brasília, v. 29, nº 97, p. 21-32, set/dez. 2016.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Pedagogia, Educação da Infância e o Futuro do Homem: Por Que ler Rousseau Hoje? *In*: PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. (Org.). **Introdução à Filosofia da Educação: temas contemporâneos e história**. São Paulo, SP: Ed. Avercamp, 2007. p. 146 – 164.

OS CONCEITOS INICIAIS DA DIDÁTICA PARA LICENCIANDOS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Gessikelli Silva Barbosa
Mádson Francisco da Silva
Rosilene Pedro da Silva
Stephany Karoline de Souza Chiappetta

1. Introdução

Ao longo da história da educação, podemos observar a necessidade pela busca imprescindível de uma metodologia capaz de promover o ensino. Comenius, um dos grandes precursores da didática, já discutia acerca dessa necessidade, estimulando os educadores a pensarem nos processos educacionais, propôs a criação de um método capaz de ensinar os indivíduos de modo a proporcionar-lhes uma vida mais digna e humana (Walker, 2001). Com os avanços educacionais o método de ensino foi incorporando outros ideais, focando não apenas o método, mas, sobretudo a promoção de uma aprendizagem capaz de contemplar teoria e prática.

Tratando-se dos processos metodológicos de ensino, é válido salientar que a teoria inexiste sem a prática, visto que o professor se baseia em seus conhecimentos teóricos, mas será na prática que o mesmo irá refutar ou não seus conceitos, construindo e aprimorando a aprendizagem. Essa indissociabilidade entre a teoria e a prática pode ser observada de outra maneira à medida que os estudantes vivenciarem o que foi aprendido por intermédio do ensino das teorias, construindo sua aprendizagem e utilizando-a enquanto sujeitos sociais.

Partindo desses princípios, a didática como disciplina em cursos de formação de professores pode contribuir efetivamente para a

construção da identidade profissional dos futuros docentes, o que torna sua abordagem necessária desde sua formação inicial. Assim, visando refletir sobre a problemática da docência e da aprendizagem no ensino superior, decidiu-se focar a pesquisa que agora se relata na observação das noções sobre didática de discentes do curso de Pedagogia, de modo a vislumbrar a importância da pesquisa científica na docência universitária e intervir, também, de maneira propícia na aula da docente da disciplina de Didática de uma turma do curso de Pedagogia, reafirmando a importância da Didática como disciplina na formação de professores.

Nesse sentido, o presente estudo se encontra estruturado da seguinte maneira: inicialmente há uma breve apresentação sobre a Didática como disciplina nos cursos de licenciatura, trabalhando conceitos importantes acerca da didática e da formação de professores. Em seguida, é apresentado um detalhamento de como se deu a pesquisa, quais foram os métodos utilizados, resultados alcançados e, ainda, como ocorreu a proposta de intervenção na turma objeto desta investigação.

2. A Didática como disciplina nos Cursos de Licenciaturas

A palavra didática tem origem grega *didaktiké*, que se traduz como a “arte de ensinar”. Apoiando-se nessa definição, a ideia da didática é ligeiramente ligada à profissão docente e o seu conjunto de atividades visa à construção do conhecimento pelo discente (FERRARI; SÁEN, 2007).

A didática é entendida como a parte da Pedagogia que se utiliza de técnicas e estratégias para ensinar aos alunos a teoria. Ela é de extrema importância para prática pedagógica e é totalmente dependente do

posicionamento e atitude do docente, que se planeja diante de todos objetivos que deseja alcançar a cada aula. Libâneo diz que,

A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. [...] trata da teoria geral do ensino (1990, p. 26).

Nesse sentido, a didática ajuda no entendimento de conteúdos, pois, a depender do modo que se é explicado e trabalhado, a intervenção do docente se traduz na construção do conhecimento do discente. Por outro lado, a didática não é uma regra, cada turma requer uma didática diferente, cada assunto deve ser trabalhado de forma diferente, e cabe ao professor elaborar suas táticas diante de todos os sujeitos e objetos que lhe rodeia.

A didática perpassa todas as modalidades da comunicação do conhecimento e, partindo do princípio de que o objeto da didática é o ensino, ela não poderia estar ausente no Ensino Superior, uma vez que contribui e também acontece na prática pedagógica do universo acadêmico. Desse modo, ela se configura em diversas dimensões e está interligada entre pares que são correspondentes ao que Libâneo (2012) chama de “triângulo didático”, para ele os elementos integrantes do triângulo didático (o conteúdo, o professor e o aluno) se articulam com tudo o que os envolve, as condições de ensino-aprendizagem dependem dos fatores socioculturais, linguísticos, éticos, estéticos, comunicacionais e midiáticos. Ou seja, é dentro da dimensão da didática que acontece uma articulação entre os sujeitos, e estes, fazem emergir em meio ao processo, os intervenientes que traçam a aprendizagem que procedem do meio social, dos aspectos históricos e da linguagem, assim como também da estética e da ética desenhada em meio a toda conjuntura que modela a vida das pessoas e precisa ser

estruturada no conhecimento. E esse conhecimento se firma a partir de uma estrutura eminentemente didática, clara, objetiva e aberta às redes dos saberes.

Ribas diz que “a prática pedagógica só se aperfeiçoa, por quem a realiza, a partir de sua história de vida e dos saberes de referência, das experiências e aspirações” e que “é na prática e na reflexão sobre ela que o professor consolida ou revê ações, encontra novas bases e descobre novos conhecimentos”.

A didática precisa ser vivenciada permanentemente e de maneira reflexiva pelos educadores e não apenas ser considerada como uma mera teorização desse instrumento que é indispensável à garantia de uma educação de boa qualidade. Haja vista que o ambiente universitário, na maioria das vezes, é pautado por tensões que são inerentes ao cotidiano acadêmico. Amaral refere que,

Diferentemente do que se propõe no ensino de alguma coisa, não temos aí o problema da especificidade do saber, delimitada em bases epistemológicas: delineia-se, com base no diferente, o que perpassa todas as situações. O papel da Didática, no caso, é o de percorrer os diferentes campos, auscultando as diferentes experiências, para levantar as semelhanças e promover o enriquecimento do próprio campo e dos outros campos (2000, p.143).

A Didática, dessa forma, não deve ser tratada apenas como um saber, mas sim como um conjunto de saberes que possibilita várias experiências diante de contextos, conteúdos, pessoas e experiências diferentes. Diante disso, Veiga (1989, p. 22) discorre sobre a importância da didática no currículo do professor, e assegura que “o papel fundamental da didática no currículo de formação de professores é o de ser instrumento de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, contribuindo para a formação da consciência crítica”.

Nesse sentido, o docente sendo um mediador da aprendizagem, deve ter uma prática baseada na dialética, proporcionando aos discentes uma aprendizagem significativa que os conduza à conscientização e criticidade, enquanto sujeito social que é capaz de interagir por intermédio desse desenvolvimento intelectual que precisa ser aprimorado.

3. O papel da didática na formação do professor

Historicamente, a didática teve início no Brasil ainda no período jesuítico (1549 a 1759), em que a metodologia de ensino influenciava a ação pedagógica, caracterizada por um pensamento dogmático, oposto ao pensamento crítico. O plano de instruções era pautado no *Ratio Studiorum* e seu ideal seria a formação do homem universal, humanista e cristão (VEIGA, 1991).

Porém, com o decorrer dos tempos, a didática assumiu novas especificidades, não sendo considerada apenas como um conjunto de métodos e técnicas a ser seguidos, já que a sociedade passou por modificações em diferentes aspectos. Neste sentido, por meio da didática, passamos a refletir sobre qual método utilizar para articular a teoria com a prática e o ensino com a aprendizagem, buscando também relacionar os conteúdos científicos com a realidade dos estudantes, para que estes conteúdos vistos em sala de aula pudessem ter significados e aplicabilidade no cotidiano dos educandos.

A forma de pensar a didática como um método de ensino, que vai além da metodologia utilizada pelo professor e que se preocupa com a aprendizagem e com os saberes dos educandos, se difere muito da forma como a didática era pensada assim que chegou ao Brasil. Nesse período, o ensino era centrado no professor, considerado como o “portador da verdade absoluta”. A memorização, a repetição

e a competição também faziam parte deste método de ensino, não havendo a utilização dos saberes dos estudantes, tão pouco estes tinham vez e voz para contestar algo.

Contudo, apesar das diversas contribuições de teóricos e especialistas na área da educação, o ensino no Brasil ainda está crivado de heranças provindas do *Ratio Studiorum*. Nesse contexto, Libâneo afirma que:

A atividade de ensinar é vista, comumente, como transmissão da matéria aos alunos, realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas. O professor “passa” a matéria, os alunos escutam, respondem o “interrogatório” do professor para reproduzir o que está no livro didático, praticam o que foi transmitido em exercícios de classe ou tarefas de casa e decoram tudo para a prova. Este é o tipo de ensino existente na maioria de nossas escolas, uma forma peculiar e empobrecida do que se costuma chamar de ensino tradicional (1994, p. 78).

Uma das maneiras de mudar essa concepção de ensino seria trabalhar a didática de forma significativa na formação inicial do professor, considerando-a como uma ciência que estuda os saberes necessários para a prática docente. A didática pode ser compreendida como um dos principais instrumentos para a formação docente.

Ofertada nos cursos de pedagogia e de outras licenciaturas, a didática possui um papel indispensável aos futuros educadores. Sobre essa importância Vieira e Martins (2009, p.5) discorrem que, “a didática tem um papel fundamental, nos cursos de licenciatura. Constitui-se uma disciplina que orienta para a prática pedagógica reflexiva atuante no processo de aprendizagem, sistematizando os pontos relevantes”.

Nessa concepção, o papel da didática não é apenas fornecer estratégias, métodos de ensino, ou ensinar como se faz um plano de

aula. Ela poderá, também, abrir espaços para ir além daquilo que se encontra nos livros didáticos. Por meio de reflexões contínuas, os professores podem analisar a própria metodologia de ensino e avaliar se, de fato, está ocorrendo a aprendizagem.

Todavia, muitos estudantes em formação buscam na disciplina de didática uma “fórmula” um “modelo pronto”, que sirva para instruir como deve ser a postura do professor, como manter a ordem e a disciplina em sala de aula. Pimenta apresenta esse mesmo anseio dos estudantes de licenciatura:

Essa Didática instrumental impregna fortemente os cursos de licenciatura e passa mesmo a ser desejada pelos licenciandos, ansiosos por encontrar uma saída única – um método, uma técnica – capaz de ensinar a toda e qualquer turma de estudantes, independentemente de suas condições objetivas e subjetivas de vida. (PIMENTA, 2002, p.47).

Quando os alunos de licenciatura ou pedagogia percebem que não se pode resumir a Didática a um método de ensino ou a um manual de instruções, devem-se orientar pela sua flexibilidade que acaba por contribuir para a promoção de um ensino democrático e contextualizado na vida dos educandos.

Se considerarmos as particularidades de cada ser humano, sua cultura, o seu tempo e espaço, podemos constatar que estamos em constante evolução, até mesmo em termos de avanços tecnológicos, o que nos mostra que o método de ensino não pode ficar engessado em um modelo já ultrapassado. A didática pode nos fornecer estratégias que facilitem o processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Veiga (1991), o enfoque da didática que está de acordo com as conjecturas de uma Pedagogia Crítica é de ir além dos métodos e técnicas, buscando relacionar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa, professor-

aluno. Assim, é imprescindível que o professor busque sempre refletir sobre a sua prática, de modo que a sua formação ocorra de maneira constante.

4. Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada na turma do 3º período do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, em de 2017.1. Seus sujeitos foram a professora da disciplina de Didática e 34 estudantes, de um total de 39 matriculados.

Trata-se de uma investigação que permite um olhar sobre as pessoas e os fenômenos do campo investigado. Logo, é caracterizada como uma pesquisa de abordagem qualitativa, que, segundo Oliveira (2011, p. 37), é classificada como sendo “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo a sua estruturação”.

E ainda segundo Denzin e Lincoln (2006), envolve uma visão interpretativa do mundo, em que os pesquisadores estudam os fenômenos em seu âmbito natural, dando ênfase aos processos sociais e seus significados.

4.1 Algumas considerações sobre as observações realizadas *in loco*

Durante as observações realizadas, constatou-se uma interação docente-discente nas atividades que se caracterizaram pela clareza do planejamento da docente referente às suas aulas, o que evidenciava a presença de uma didática coerente da professora.

Detalhando as observações, nas primeiras aulas da disciplina não foi enfatizado de imediato as concepções teóricas acerca da Didática, mas, foram sendo registradas as primeiras ideias que a rodeia, partindo

da construção de planos de aula e do entendimento sobre o Triângulo Didático.

Durante as aulas, a docente comentou que as atividades realizadas deveriam estar muito interligadas e para isso, solicitou a construção de planos de aulas, visando fazerem parte de um futuro projeto no fim da disciplina. No andamento da construção dos planos de aula, os alunos demonstraram sentir dificuldades na elaboração de atividades, ordem para ligar uma ideia e outra, e adaptação do conteúdo para algo mais dinâmico nas aulas.

Diante de tal dificuldade, o grupo de estudantes responsável por esta pesquisa, elaborou um plano de ação (intervenção) para ajudar e/ou facilitar a aprendizagem dos alunos em tal disciplina. A primeira ação foi a construção de um questionário diagnóstico com o objetivo de observar as noções iniciais dos alunos a respeito da Didática. Nesse viés, o questionário baseou-se em três perguntas, a saber:

- 1- Em sua opinião, o que é didática?
- 2- Quais conceitos sobre didática você têm descoberto no curso de Pedagogia e especificamente na disciplina de Didática?
- 3- Como a didática está presente na sua prática pedagógica?

Tais perguntas, após uma análise, ajudaram a elaborar a intervenção referente ao problema da elaboração de um plano de aula pelos alunos da turma investigada. Na sequência, apresenta-se uma análise do questionário acima referido.

5. Análise e discussão dos resultados

Para analisar as respostas dos alunos sujeitos desta investigação, foi necessário categorizar as respostas apresentadas nos questionários. Ao

todo, as respostas foram organizadas em quatro categorias de análise, a saber:

- Não respondeu (NR), para quando há ausência de resposta do discente;
- Resposta Distante dos Conceitos Teóricos (RDCT);
- Resposta Próxima aos Conceitos Teóricos (RPCT);
- Resposta que Toca os Conceitos Teóricos (RTCT).

Desse modo, trinta e quatro alunos participaram da pesquisa, sendo nomeados de A1 até A34 para melhor identificação de seus dados. O quadro a seguir apresenta todas as caracterizações das respostas dos estudantes.

Quadro 1: Categorização das respostas do questionário

Aluno	1ª questão	2ª questão	3ª questão
A1	RTCT	NR	NR
A2	RDCT	NR	NR
A3	RPCT	NR	RPCT
A4	RPCT	NR	RDCT
A5	RPCT	NR	RDCT
A6	RPCT	NR	RPCT
A7	RPCT	NR	RTCT
A8	RDCT	NR	RPCT

A9	RPCT	NR	RPCT
A10	RPCT	RPCT	RDCT
A11	RPCT	RPCT	RTCT
A12	RPCT	RDCT	RPCT
A13	RPCT	RDCT	RDCT
A14	RPCT	RDCT	RPCT
A15	RTCT	RDCT	RTCT
A16	RDCT	RPCT	RPCT
A17	RPCT	RPCT	RPCT
A18	RPCT	RPCT	RPCT
A19	RPCT	RPCT	RPCT
A20	RPCT	RPCT	RPCT
A21	RPCT	RPCT	RPCT
A22	RPCT	RPCT	RPCT
A23	RPCT	RPCT	RPCT
A24	RPCT	RPCT	RDCT
A25	RPCT	RPCT	RPCT
A26	RDCT	RDCT	RPCT
A27	RPCT	RDCT	RPCT
A28	RPCT	RDCT	RDCT
A29	RDCT	RDCT	RDCT

A30	RPCT	RPCT	RPCT
A31	RPCT	RDCT	RPCT
A32	RPCT	RPCT	RTCT
A33	RTCT	RPCT	RPCT
A34	RPCT	RPCT	RTCT

Fonte: Os autores

Ao observar essas respostas, nota-se que aproximadamente setenta e seis por cento (76%) das respostas dadas a primeira pergunta (26 respostas) se apresentaram como Respostas Próximas aos Conceitos Teóricos (RPCT); aproximadamente quinze por cento (15%) das respostas dadas a primeira pergunta (5 respostas) se apresentaram como Respostas Distantes dos Conceitos Teóricos (RDCT); e, aproximadamente nove por cento (9%) das respostas dadas a primeira pergunta (3 respostas) se apresentaram como Respostas que Tocam os Conceitos Teóricos (RTCT).

Para a segunda pergunta, nove alunos, aproximadamente vinte e seis e meio por cento (26,5%), Não Respondam (NR) a questão; quarenta e sete por cento (47%) das respostas dadas a segunda pergunta (16 respostas) se apresentaram como Respostas Próximas aos Conceitos Teóricos (RPCT), aproximadamente vinte e seis e meio por cento (26,5%) das respostas dadas a primeira pergunta (9 respostas) se apresentaram como Respostas Distantes dos Conceitos Teóricos (RDCT).

Diante das respostas dadas a terceira pergunta, dois alunos, aproximadamente seis por cento (6%), Não Respondam (NR) a questão; cinquenta e nove por cento (59%) das respostas dadas a segunda pergunta (20 respostas) se apresentaram como Respostas

Próximas aos Conceitos Teóricos (RPCT), aproximadamente vinte por cento (20%) das respostas dadas a primeira pergunta (7 respostas) se apresentaram como Respostas Distantes dos Conceitos Teóricos (RDCT); e, aproximadamente quinze por cento (15%) das respostas dadas a primeira pergunta (5 respostas) se apresentaram como Respostas que Tocam os Conceitos Teóricos (RTCT).

Nesse viés, com o intuito de deixar o leitor ciente das características que nos levaram a categorizar as respostas dos alunos da maneira exposta, traz-se a seguir uma amostragem de cada resposta trazida que serve de modelo, por ser a mais parecida, ou a que mais representa as categorias acima. Ressaltamos a inviabilidade de trazer todas as transcrições das respostas, por conta do número de participantes, 34 transcrições de cada questão tornaria essa parte textual cansativa. No entanto, são apresentadas abaixo as transcrições dos protocolos de amostra, sendo especificamente uma para cada categorização, que serão seguidas de breves inferências:

Resposta 1: Demarcação das respostas distantes dos conceitos teóricos da questão 1

“Didática tem como objetivos ensinar no ramo da pedagogia”

Estudante: A2

Inferência: Embora seja uma prática comum e teoricamente bem discutida e valorizada no âmbito da pedagogia, não corresponde só a esse universo. A didática está presente nos diversos cursos de formação inicial e continuada dos docentes e se apresenta também na prática e nos saberes de outros profissionais que não são da área educacional, e deve ser vista, de modo geral, na relação das práticas e métodos utilizados para eficácia do ensino em todas as áreas curriculares.

Resposta 2: Demarcação das respostas próximas aos conceitos teóricos da questão 1

“O metodo de ensinar aos alunos”

Estudante: A4

Inferência: Partindo da ideia do estudante A4, infere-se que a didática pode ser considerada como um método de ensino a partir do momento em que ela é entendida como um meio claro de comunicação.

Resposta 3: Demarcação das respostas que tocam os conceitos teóricos da questão 1 “Didática é uma forma de planejamento do professor para com a turma, é organizar através de um plano de aula, os conteúdos a ser trabalhados com os alunos e como trabalhá-los de forma com que os estudantes aprendam de fato.”

Estudante: A15

Inferência: Com base na resposta deste aluno, observa-se que ele tem uma compreensão da didática como uma forma de planejamento do docente no exercício de suas atividades. Nessa perspectiva, reitera-se o que diz Ribas (2000, p.62), quando este refere que “é na prática e na reflexão sobre ela que o professor consolida ou revê ações, encontra novas bases e descobrem novos conhecimentos”. Ou seja, a didática é uma forma de planejamento que possibilita reflexões no seu fazer, e descobertas de novos caminhos que conduzem ao conhecimento.

Resposta 4: Demarcação das respostas distantes dos conceitos teóricos da questão 2 “Sim, especificamente na aula de didática, estou tendo um processo mais avaliativo para qualquer assunto abordado, expresso e etc.”

Estudante: A13

Inferência: A estudante A13 não deixou claro com sua resposta o que fora questionado na questão 2. No entanto, seu parecer possibilita

uma interpretação que nos faz compreender que na sua definição a didática se apresenta como um método avaliativo com capacidade de ministrar ou inferir sobre qualquer conteúdo.

Resposta 5: Demarcação das respostas próximas aos conceitos teóricos da questão 2 “Estou descobrindo o que é plano de aula, a estrutura, triângulo didático.

Estudante: A18

Inferência: A aluna consegue perceber os pontos necessários para a elaboração de uma aula como docente. Percebe que o processo didático tem a ver com o plano de aula, a estrutura das aulas e o triângulo didático, mas, não consegue conceituar didática ou pelo menos o que se faz com essa organização para que a didática exista.

Resposta 6: Demarcação das respostas distantes dos conceitos teóricos da questão 3 “Eu como aluna, uma vez que observo como os professores transmitem seus conhecimentos.”

Estudante: A13

Inferência: A estudante A13 não deixou clara na sua resposta o que fora objetivamente questionado. No entanto, ao apresentar sua resposta acima, acreditamos superficialmente que ela compreende que a didática começa a surgir em sua prática desde o momento em que ela se identifica inicialmente como aluna, e registra a forma como seus professores didaticamente ensinam. E é nessa forma de ensino que compreendemos, a consolidação de sua didática de ensino.

Resposta 7: Demarcação das respostas próximas aos conceitos teóricos da questão 3 “Ainda não sou atuante na área, mas tendo uma visão ampla da didática tudo que fazemos precisa de um planejamento e para mim a didática é isso “arte de planejar”.”

Estudante: A18

Inferência: Embora a estudante A18 não tenha ainda atuação na prática docente, compreende a didática partindo de uma ótica ampliada, na qual justifica o fazer humano como emergente de um planejamento didático que é considerado como uma arte.-

Resposta 8: Demarcação das respostas que tocam os conceitos teóricos da questão 3 “Hoje estou em sala de aula como estagiária auxiliando a professora, onde posso fazer observações e aprender o cotidiano da sala de aula. Percebo didática nas atividades pensadas pela professora, pelo conteúdo, como ela “trata” as crianças, o exercício da paciência, enfim, tudo.”

Estudante: A15

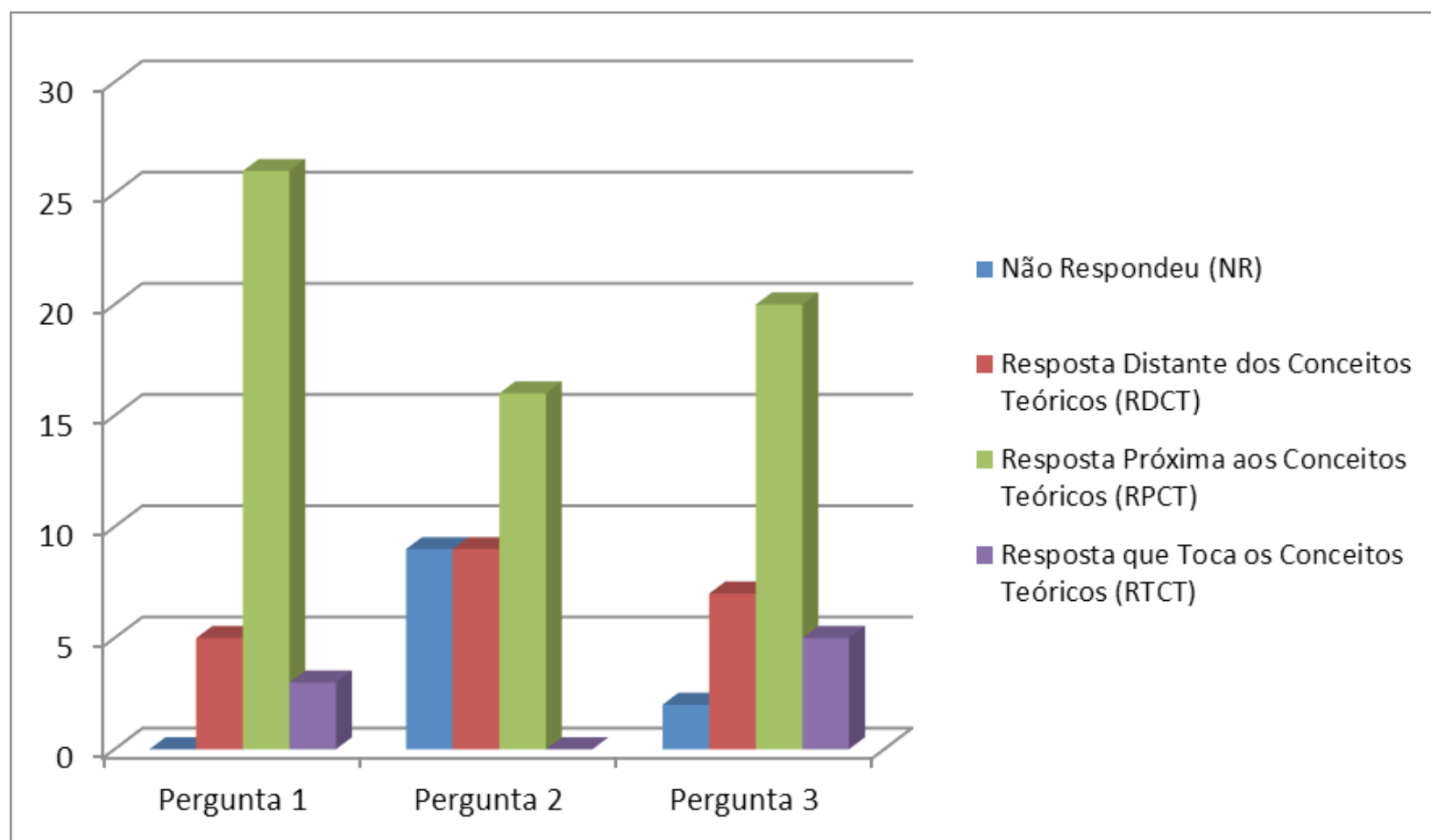
Inferência: A estudante A15 compreende a didática como sendo uma ação que ela foi identificando e definindo, partindo do que ela observa na prática docente da professora que ela faz estágio. Nesse horizonte, além de registrar a presença da didática nas atividades curriculares, ela compreendeu que até na forma como se trata as pessoas e a paciência que se tem nas relações, é também fruto de uma forma metodologicamente didática.

A partir dessas apresentações, torna-se notável que, mesmo inicialmente, os alunos conseguem compreender algumas noções de Didática mesmo sem saber explicá-las mais formalmente. Como visto, os alunos muitas vezes, conseguiram se aproximar das respostas que deveriam ser dadas as questões e até mesmo alguns chegaram a tocar em pontos-chaves que tornaram suas respostas mais certas do que próximas do que se considera correto.

Contudo, tendo em vista também as respostas distantes dos conceitos teóricos e das perguntas que não foram respondidas, essa

análise acaba auxiliando o professor da área a se posicionar com uma abordagem direcionada diminuindo as dificuldades encontradas. Em complemento, apresentamos a seguir um gráfico que sintetiza e evidencia as respostas dos estudantes entrevistados:

Gráfico 1: Categorização das respostas do questionário



Fonte: Os autores

6. A intervenção realizada

Visando uma didática eficiente, optou-se por abordar os conteúdos tratados nas três questões do questionário através de uma apresentação teatral, onde nós, pesquisadores desse estudo, demos sequência a nossa participação através de uma peça intitulada por “teatro didático”. A apresentação teve como intuito dinamizar a aula e ao mesmo tempo apresentar à turma, objeto deste estudo, um pouco do conteúdo abordado no questionário que foi aplicado a turma. A apresentação foi dividida em dois momentos:

- O primeiro momento foi sobre uma aula no contexto da educação básica, apresentando padrões de ensino da metodologia tradicional. Nessa dramatização, a professora não dialogava com seus alunos sobre os saberes a serem elencados e nem se importava com o comportamento hiperativo do aluno e da fome de outra estudante.
- O segundo, foi sobre uma aula no contexto da educação básica, onde foi ilustrada uma prática pedagógica orientada pelos princípios da Pedagogia Freireana. Nesse caso, a professora dialogava com os saberes dos estudantes e com o conhecimento emergente do currículo, além de estar atenta às necessidades sociais de uma aluna que se encontrava com fome, bem como dialogava sobre a hiperatividade de outro discente que sempre queria chamar atenção na sala de aula.

O objetivo destas dramatizações teatrais foi abrir um espaço de diálogo com os sujeitos da pesquisa para que eles pudessem refletir sobre a didática dos professores representados, de forma a se posicionar sobre qual das aulas apresentadas facilitam o processo de aprendizagem.

Em um segundo momento, foi realizado com os alunos sujeitos da pesquisa um seminário sobre as principais concepções teóricas acerca da didática.

Desse modo, por meio desta intervenção, buscou-se propiciar aos sujeitos da pesquisa uma reflexão sobre o que vem a ser de fato a Didática ao mostrar a importância de nortear as suas práticas pedagógicas e focar na aprendizagem e no desenvolvimento dos seus educandos enquanto sujeitos sociais.

7. Considerações finais

A Didática é um instrumento essencial para que a prática educativa se fortaleça, pois ela é se utiliza de métodos e teorias que servem de suporte à aprendizagem. Ela é parte relevante do processo educativo e deve sofrer transformações diante das necessidades e características do ambiente.

Esse trabalho traz uma abordagem conceitual, teórica e prática da Didática e tentar firmar a aprendizagem dos conceitos abordados por ela diante de sua própria utilização. De início faz-se uma abordagem geral, através de um questionário, para entender os conceitos trazidos por alunos de pedagogia logo no começo da disciplina de Didática, e a partir desses conceitos é apresentado através de uma dramatização e discussão o que fora tratado no questionário inicialmente aplicado.

Com a avaliação das respostas obtidas no questionário, foi possível perceber que os estudantes, mesmo que de maneira informal, conseguiram trazer ideias que, na maioria das vezes, se aproximavam do que de fato a Didática representa no âmago educacional. Percebeu-se também, que em alguns casos os estudantes conseguiram tocar em alguns pontos principais da Didática como, em outras palavras, considerar ela reflexiva e facilitadora de um ensino contextualizado na vida dos educandos.

Portanto, concluímos este artigo reafirmando que a Didática remete a ideia de reflexão e a partir desta os educadores precisam rever se são necessárias algumas mudanças em sua prática que precisam traduzir claramente os diversos conhecimentos/saberes.

Desse modo, quando dramatizamos as situações, os estudantes conseguiram discutir que as situações tratavam de duas práticas distintas às quais eles denominaram a primeira de método tradicional (que aludia uma educação bancária) e a segunda como uma concepção

de prática freiriana, visto que a dramatização ressaltava uma prática pedagógica onde a professora dialogava com as situações presentes na sala de aula e no contexto social dos estudantes.

Partindo desses princípios, comungamos com a ideia de Veiga (1991) quando ele afirma que é imprescindível que o professor busque sempre refletir sobre a sua prática, de modo que a sua formação ocorra de maneira constante, não podendo resumir o seu método de ensino a um manual de instruções.

8. Referências

AMARAL, A. **Aula universitária:** um espaço com possibilidades interdisciplinares. In: VEIGA, I. *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERRARI, E. F; SÁEN, J. L. **Didáctica Práctica para enseñanza media y superior**. Montevideu: Magro, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **O Campo Teórico-Investigativo e Profissional da Didática e a Formação de professores. Didática e formação de professores:** perspectivas e inovações. Goiânia, CEPED, PUC Goiás, 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 5. Ed. rev. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia do Oprimido** / Paulo Freire.-50. Ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a competência:** processo de formação de professores. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papirus, 1989.

_____. **Didática:** uma Retrospectiva Histórica. *In:* VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática.** Campinas, SP: Papirus, 1991.

VIEIRA, D. C. O; MARTINS, P. L. O. **As Disciplinas de Didática nos Cursos De Licenciaturas.** IX congresso Nacional de Educação EDUCERE, PUCPR, 2009.

WALKER, D. **Comenius:** o criador da didática moderna Juazeiro do Norte: HB Editora, 2001. 80 p.

O SIGNIFICADO DA DISCIPLINA DIDÁTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - *CAMPUS* MATA NORTE

Joaklebio Alves da Silva
Lenilton Damião da Silva Junior
Luiza Alexandre Borges
Valter Ramos da Silva

1. Introdução

A Didática, enquanto principal ramo de estudo da pedagogia, tem como objetivo central de estudos e de práticas as relações entre as formas de ensino e aprendizagem e os desafios da docência na sociedade. É uma disciplina essencial para a execução de todas as possibilidades estratégicas presentes na ação do professor e sua importância direciona a prática educativa apresentada em sala de aula. Nesse contexto, o projeto intitulado, *o significado da disciplina Didática no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte*, teve como objetivo investigar o significado da disciplina Didática para os alunos do 4º período do curso de Licenciatura em Matemática e, também, para a professora da disciplina.

Este projeto de intervenção surgiu no âmbito da disciplina Didática do Ensino Superior, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco (UPE), em que nos foi proposto o desenvolvimento de um projeto para promover o processo de ensinagem⁵ na universidade como situação construtiva e significativa.

5. O termo “ensinagem é usado para indicar uma prática social complexa efetivada entre

Neste sentido, devido à importância das disciplinas pedagógicas nos cursos de formação de professores, consideramos a disciplina de Didática no curso de Licenciatura em Matemática da UPE, *Campus* Mata Norte, como objeto teórico de investigação e o significado da disciplina Didática para os alunos do 4º período do curso de Licenciatura Matemática da referida universidade como objeto empírico.

O objeto empírico foi diagnosticado por meio de uma observação realizada no contexto da aula de Didática no curso em investigação. Devido à forma como a aula foi ministrada e como se deu a interação professor-aluno e aluno-aluno, foi diagnosticada a necessidade de conhecer o significado da disciplina Didática pelos alunos do referido período e curso.

Assim, o interesse para realização da pesquisa veio através da seguinte questão: Qual o significado da disciplina Didática para os alunos do 4º período do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte e para a professora da disciplina? A partir desta questão, surgiram outras questões que nortearam a nossa pesquisa, a saber: Qual o significado atribuído pelos alunos do 4º período do curso de Matemática da Universidade de Pernambuco e pela professora à disciplina Didática? Qual o papel da disciplina Didática na formação do professor de Matemática?

A disciplina de Didática no curso de Licenciatura em Matemática é lecionada especificamente no 4º período e foi por este motivo que essa turma foi considerada no âmbito da investigação. Vale ressaltar também, que o significado atribuído à disciplina Didática pelos alunos

os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivas na, e fora da, sala de aula” (ANASTASIOU, 2017, p. 3-4).

e pela professora foi imprescindível para que pudéssemos refletir sobre o que a Didática traz de importante para formação do professor.

2. Algumas considerações sobre a didática

A Didática tem um valor essencial para o exercício da docência. Ela desempenha um papel significativo na formação do educador, estabelecendo estratégias de ensino destinadas a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica, do ensino e da aprendizagem. É importante ressaltarmos que, para desempenhar um papel significativo na formação do educador e na aprendizagem por parte dos alunos, a Didática não poderá se reduzir somente ao ensino de técnicas pelas quais se deseja desenvolver um processo de ensino-aprendizagem, como diz Santos (2003, p. 139):

A Didática passou de [...] apêndice de orientações mecânicas e tecnológicas para um atual [...] modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjadora de um projeto histórico, que não se fará tão somente pelo educador, mas pelo educador, conjuntamente, com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade.

Consoante ao entendimento de que a Didática é muito mais do que o ensino de técnicas de ensino-aprendizagem, Libâneo (1992, p. 25) afirma que:

A Didática é o principal ramo de estudo da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos.

Os pontos de vista dos autores citados acima evidenciam que a Didática deve ser entendida como uma concepção de ensino articulada

às práticas sociais, uma concepção de ensino voltada para a formação educacional e social do estudante.

Oliveira (1988) apresenta uma conceituação de Didática como crítica, e define-a como teoria pedagógica de caráter prático, ou seja, teoria que busca prover respostas a demandas apresentadas pela sociedade à área pedagógica sobre o desenvolvimento da prática no dia a dia da sala de aula, por meio de princípios construídos sobre a realidade concreta dessa prática, envolvendo um saber tecnológico que implique técnicas e regras sobre como ensinar.

A disciplina Didática como componente curricular nos cursos de licenciatura configura, portanto, um avanço considerável em termos de processo educativo, pois, durante muito tempo, prevaleceu no âmbito do ensino superior a concepção de que um professor bem capacitado era aquele que dominava o conteúdo da disciplina que iria lecionar, aliado a uma boa retórica (SILVA; SILVA; SALES, 2014). Atualmente, compreendemos que tanto o professor universitário quanto o de qualquer outro nível precisa possuir conhecimentos sobre o que pretende ensinar, habilidades pedagógicas que tornem o aprendizado mais eficaz e, ainda, uma visão humanística, característica compatível com sua função (ANASTASIOU, 2017).

Ainda existem desafios a serem superados nos cursos de formação de professores, e um discurso recorrente entre os graduandos é que os professores não possuem “Didática”, o que dificulta a aprendizagem. No entanto, muitos alunos das licenciaturas (Matemática, Ciências Biológicas, Geografia, entre outras), não demonstram interesse pela disciplina Didática e as demais disciplinas pedagógicas, chegando a relatar que esses componentes são “chatos” e distantes da realidade específica de seu curso. Diante desse cenário, cabem algumas indagações: Qual o significado atribuído à disciplina Didática por alunos e professores? Qual o papel da disciplina Didática na formação do professor de

Matemática? A partir destas duas questões que nortearam o presente trabalho, foi possível elaborar outras duas questões que evidenciaram, ainda mais, o nosso problema da pesquisa, a saber: de que maneira a disciplina Didática tem sido trabalhada no ensino superior? Como os professores têm articulado os conhecimentos teóricos específicos de cada área do conhecimento, com o trabalho pedagógico de forma significativa?

Compreendemos que a matemática, por seu conteúdo específico, necessita de um pensar constante sobre todos os elementos que podem ser utilizados para possibilitar uma aprendizagem contextualizada e significativa, e esse processo exige do professor mais do que apenas o conhecimento do conteúdo, pois ele precisa refletir acerca de sua prática pedagógica de forma constante, para torná-la eficiente e próxima da realidade de seus alunos.

Portanto, faz-se necessário a esse professor ação e reflexão, e esses processos só serão possíveis se esse profissional realizar um trabalho em que teoria e prática caminhem juntas.

3. Os procedimentos metodológicos desta pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória orientada pelas abordagens qualitativa e quantitativa, com ênfase na pesquisa-ação. Na pesquisa-ação, o processo de análise de dados começa a partir da formulação do instrumento de coleta de dados e passa pela apreensão do significado do discurso dos sujeitos participantes da pesquisa, encerrando-se com uma redação precisa dos pesquisadores dentro do enfoque teórico pretendido (RICHARDSON, 2013; ALVES; SILVA, 1992).

Nessa direção, os instrumentos utilizados para coleta de dados, no âmbito desta pesquisa foram a observação participante e um

questionário semiestruturado. A pesquisa foi realizada na Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, localizada na cidade de Nazaré da Mata, estado de Pernambuco (PE). Os sujeitos da pesquisa foram 17 alunos do 4º período do curso de Licenciatura em Matemática da referida Universidade e a docente da disciplina de Didática.

A pesquisa em questão obedeceu às seguintes fases:

1ª fase – observação de uma aula de Didática – Nesta fase foi observada uma aula da disciplina de Didática, com o objetivo de identificar um possível objeto de pesquisa.

2ª fase – realização de entrevista semiestruturada com os alunos do 4º período do curso de Licenciatura em Matemática e a professora responsável pela disciplina – Nesta fase, procuramos identificar os significados da disciplina de Didática atribuídos pelos alunos do 4º período do curso de Licenciatura em Matemática, por meio de uma entrevista contendo quatro questões. Consoante a esta ação, também identificamos a compreensão da docente de Didática sobre a disciplina que leciona.

É válido ressaltar que as entrevistas foram transcritas *ipsis litteris*⁶, categorizadas e quantificadas.

3ª fase – análise de conteúdo do material coletado e discussão reflexivo-crítica – Uma vez que a 2ª fase foi concluída, utilizamos as contribuições de Bardin (2009) para realização da análise dos dados numa perspectiva analítico-reflexiva. Para tal, foi feita uma pré-análise para exploração do material e, em seguida, o tratamento dos resultados, por meio de inferências. Nessa perspectiva, fez-se um detalhamento das questões da entrevista e uma análise crítica da materialidade linguística do conteúdo do discurso dos participantes, associada a literatura sobre o tema.

6. Nos mesmos termos; tal como está escrito.

Os resultados apresentados em forma gráfica foram objeto de codificação e tabulação, e foram discutidos por meio da análise estatística descritiva. Vale ressaltar ainda, que os resultados apresentados de forma quantitativa consideraram as entrevistas realizadas com dezessete graduandos do 4º período do curso de Licenciatura em Matemática e uma docente. Foi empregada a análise temática para identificar e analisar as opiniões dos sujeitos a respeito destes assuntos.

4. Análise e discussão dos resultados

Nesta seção, procede-se a uma análise dos resultados referente aos dados coletados no âmbito desta investigação. Nesse sentido, apresentam-se a seguir dados de natureza quantitativa, seguido de dados de natureza qualitativa.

Os dados quantitativos estão apresentados em forma de gráficos para ilustrar e reforçar o que os dados qualitativos demonstram.

Já, com relação aos dados de natureza qualitativa, faz-se alusão e procede-se a uma análise inferencial das questões direcionadas aos alunos. Através destas questões, objetiva-se saber se a disciplina Didática era importante para a construção do conhecimento no curso de Licenciatura em Matemática, se eles estavam engajados nas atividades da disciplina, e se a abordagem das temáticas trabalhadas pela professora se aproximava efetivamente da área de conhecimento para a qual os alunos estão se qualificando.

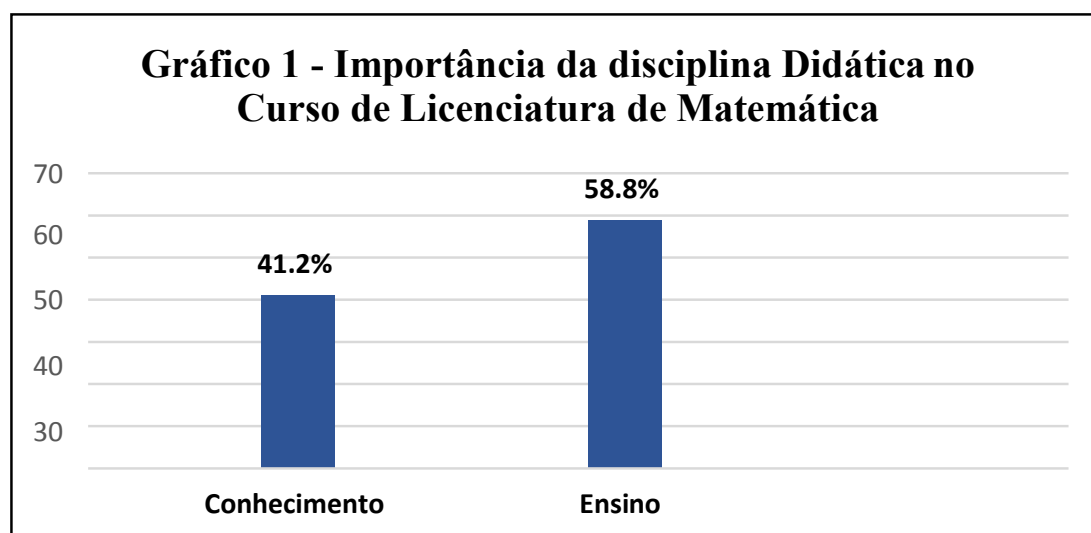
As perguntas direcionadas à professora, por sua vez, tinham como objetivo identificar qual o significado atribuído por ela à disciplina Didática no curso de Licenciatura em Matemática e quais os desafios enfrentados ao lecionar uma disciplina pedagógica em um curso de uma área específica, muito embora esse curso seja de formação de professores.

Nesse sentido, quando indagados sobre a importância da disciplina Didática da Matemática para a construção do conhecimento no Curso de Licenciatura em Matemática, um dos sujeitos da pesquisa, aqui denominada de aluna 1, posicionou-se da seguinte forma: *“a disciplina Didática é de grande importância para o meu conhecimento no Curso de Licenciatura em Matemática, para a minha formação profissional como professora e na construção da identidade docente”*. Outro sujeito, aqui denominado de aluno 2, posicionou-se da seguinte forma: *“a disciplina apresenta métodos inovadores para aplicar a matemática em uma nova Didática”*. Já um terceiro sujeito da pesquisa, aqui denominado de aluno 3, posicionou-se da seguinte forma: *“em um Curso de Licenciatura a disciplina de Didática da matemática é de fundamental importância, pois ajuda a (sic) compreensão de três referenciais importante (sic) na educação que são (sic) o professor, o conhecimento e o aluno”*.

A partir do exposto, fica claro que a materialidade do discurso da aluna 1 revela que esta reconhece a importância da disciplina Didática na sua formação profissional e mais do que isso, na construção de sua identidade docente. Isso revela que a disciplina faz sentido para essa aluna, porque a mesma tem consciência de que os pressupostos teóricos-metodológicos que fazem parte da ementa da disciplina serão capazes de fazê-la refletir sobre seu papel de professora, não só no processo de mediação de conhecimentos matemáticos, mas, para além deles, no processo educativo como um todo. A mesma conclusão pode ser retirada do discurso do aluno 3, pois esse revela consciência do papel da disciplina na sua formação como professor que não se encerra apenas na mediação de conhecimentos matemáticos. É válido destacar o discurso do aluno 3 quando este afirma que *“a disciplina de Didática da matemática... ajuda a (sic) compreensão de três referenciais importante (sic) na educação que são (sic) o professor, o conhecimento e o aluno”*.

Por outro lado, o discurso do aluno 2 considera que a disciplina Didática serve apenas para apresentar *“métodos inovadores para aplicar a matemática em uma nova Didática”*. Estas considerações encontram-se em consonância com o que aponta o Gráfico 1.

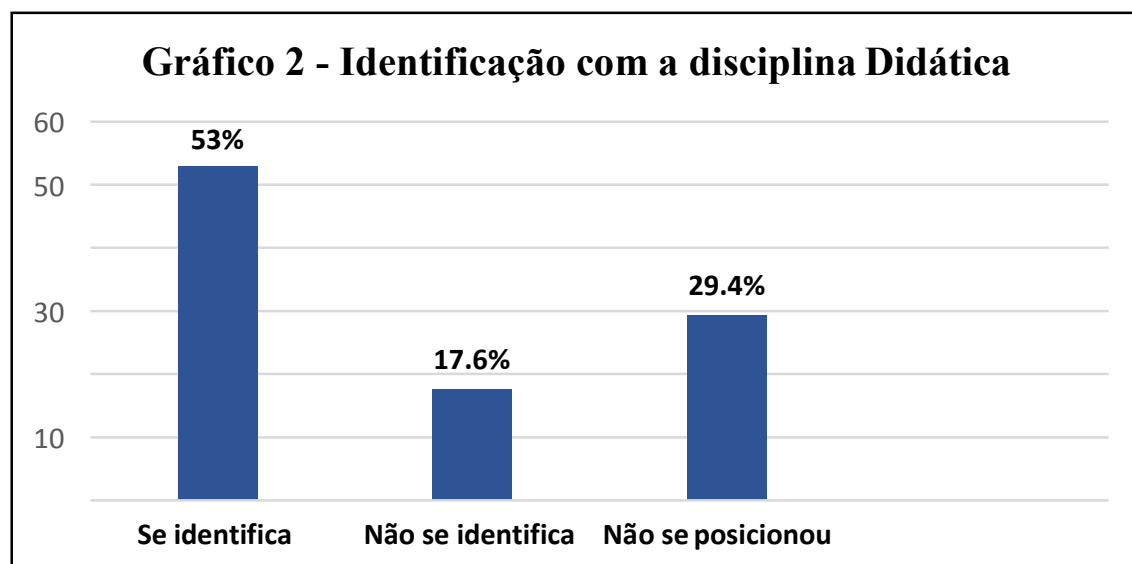
Observe-se que no que se refere à importância dada a disciplina Didática pelos estudantes do 4º período do curso de Licenciatura em Matemática, foi possível observar que os alunos se identificam como sendo importante nesse componente curricular dois elementos: o conhecimento e o ensino. Os índices indicam a predominância do ensino com 58,8%, seguido pelo conhecimento com 41,2% (Gráfico 1).



FONTE: Os autores (2017)

Por outro lado, quando indagados sobre a identificação com a disciplina Didática, os alunos apresentaram as seguintes respostas: *“me identifico e acredito que não pode ser dispensada do currículo”*; *“não me identifico muito, porém, acho importante o estudo dela no nosso currículo”*; *“essa disciplina de maneira alguma poderia ser dispensada de qualquer que seja o curso de licenciatura, um dos motivos foi dado na questão 1”*. Essas respostas evidenciam a compreensão de todos sobre a importância da disciplina Didática no curso de formação de professores de Matemática. No entanto, essa identificação com a disciplina parte de alunos que já estão realizando algum tipo de trabalho no âmbito escolar, o que ratifica a ideia de que aqueles que

se engajam nas atividades da disciplina percebem sua relevância no processo de formação docente, porque a prática deles reitera a necessidade de algum embasamento teórico-metodológico sobre esse fazer.

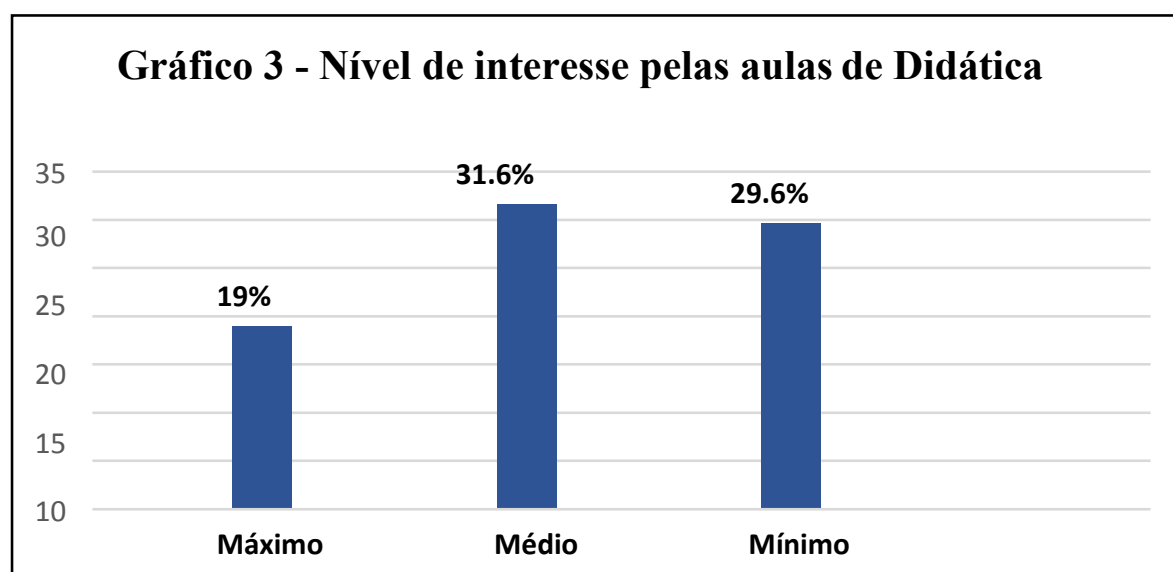


FONTE: Os autores (2017)

Já aqueles que ainda não iniciaram nenhuma atividade docente ou, pelo menos, alguma atividade neste âmbito, acreditam que apenas o saber disciplinar é suficiente para eles exercerem sua profissão. Os dados quantificados no Gráfico 2 exposto anteriormente evidenciam esta constatação, pois 53% dos entrevistados afirmam se identificar com a disciplina, enquanto que 47% não se identificam ou não se posicionam sobre o assunto.

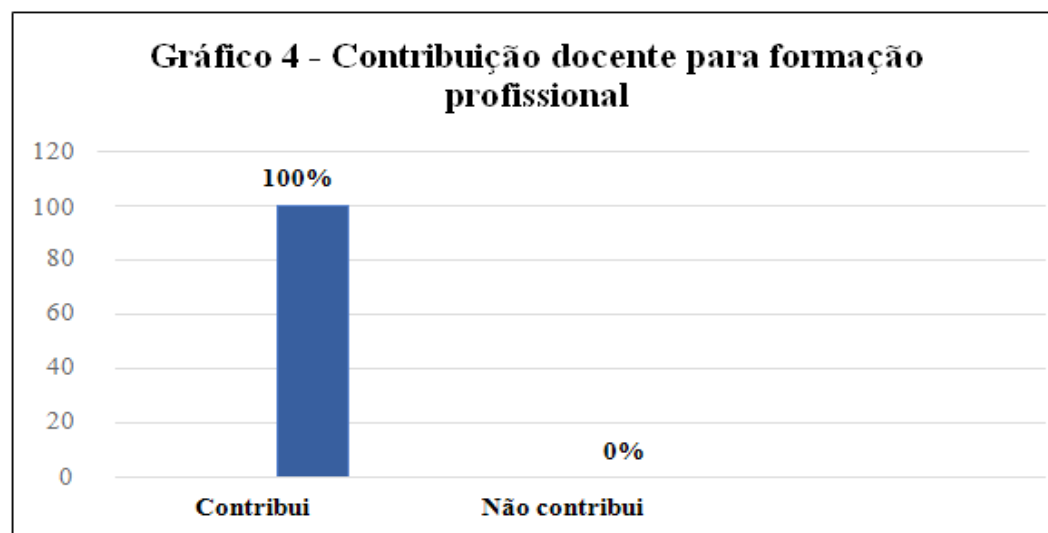
Na sequência da entrevista realizada, ao serem indagados sobre o nível de interesse pelas aulas de Didática no curso de Licenciatura em Matemática, os alunos responderam da seguinte forma: (Aluno 1) *“nível máximo”*, (Aluno 2) *“não me identifico muito, porém, acho importante o estudo dela no nosso currículo”*; (Aluno 3) *“para mim é muito interessante aprender o que essa disciplina pode oferecer, pois após aprender posso aplicar em minhas aulas”*. O aluno 1, assim como o aluno 2, revela estar engajado com as atividades propostas pela professora na disciplina Didática do ensino da Matemática. Em contrapartida, o autor do discurso de número 3 deixa transparecer

que não está totalmente engajado nas atividades propostas, o que confirma a hipótese de que estes sujeitos reconhecem a importância da disciplina Didática, se identificam com ela, mas não estão dispostos a se engajar nas atividades propostas. O Gráfico 3 exposto a seguir, explicita quantitativamente essa constatação.



FONTE: Os autores (2017)

Na sequência, perguntamos se a forma como a professora de Didática articula os fundamentos da disciplina com os conhecimentos específicos da matemática contribui, efetivamente, para a formação profissional do discente do curso de Licenciatura em Matemática. Nessa perspectiva, alguns alunos responderam da seguinte forma: *“Sim, assim contribui na minha futura prática pedagógica na minha área”*; *“Sim! Os conteúdos abordados pela professora traz (sic) uma visão clara e específica na área que pretendo atuar”*; *“Sim, pois ensinar não é fácil, e tendo uma disciplina para ajudar na forma de ensinar é muito bom, pois pode contribuir para uma boa aprendizagem”*. Logo, a materialidade linguística dos discursos proferidos pelos sujeitos da pesquisa confirma que o trabalho da professora é executado de forma alinhada com a formação docente de profissionais que estão em busca da licenciatura em Matemática. O Gráfico 4 exposto a seguir, comprova essa nova afirmação.



FONTE: Autores (2017)

Como já dito, as perguntas direcionadas à professora tinham como objetivo identificar qual o significado atribuído por ela à disciplina que leciona, bem como, os desafios que ela enfrenta no entrecruzamento de uma disciplina pedagógica com uma disciplina específica de determinada área do conhecimento. Além disso, pretendeu-se saber como se dava a articulação desses saberes.

Nesse sentido, ao ser questionada sobre a importância da disciplina Didática para a construção do conhecimento no Curso de Licenciatura em Matemática, a professora respondeu da seguinte forma: *“Temos que a Didática da Matemática é uma das tendências da área da Educação Matemática, tendo como objeto de estudo teorias e conceitos voltados ao saber matemático e à prática pedagógica do educando matemático, logo é uma disciplina importante no curso de Licenciatura em Matemática”*.

Esse discurso da professora corrobora com o entendimento de que faz muito sentido a disciplina na matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática. Consideramos essa informação muito relevante, porque quando o docente encontra sentido no que faz, o aluno também percebe esse sentido e se sente estimulado a conhecer e também fazer parte das situações Didáticas propostas pelo seu professor ou pela sua professora.

Na sequência da entrevista, à professora, ao ser questionada sobre os desafios da disciplina Didática no curso de Matemática, respondeu da seguinte forma: *“Como ‘qualquer’ disciplina no âmbito pedagógico, o principal desafio é a articulação com as disciplinas das ciências duras que compõem o perfil do curso, devido a necessidade dos professores que a ministram muitas vezes não terem a formação na Licenciatura. É necessária uma articulação entre os campos das ciências (matemática), pois de acordo com os teóricos da Didática, um princípio básico é que só ensina quem sabe os conceitos que se propõe ensinar”*.

Através desse discurso, fica claro que ela tem contribuições importantes a oferecer a seus alunos, uma vez que possui conhecimento na área na qual a disciplina encontra-se articulada. Isto demonstra propriedade e segurança nas colocações que a professora pode fazer no processo de aproximação das temáticas do campo da disciplina Didática com o processo de ensino-aprendizagem de Matemática.

Finalmente, ao ser questionada sobre como ocorre a articulação dos saberes específicos do campo da Matemática com os fundamentos da Didática, a professora afirmou que: *“Os saberes específicos do campo da Matemática se articulam com os fundamentos da Didática através dos processos de contrato didático, transposição Didática, engenharia Didática, entre outros”*.

Em outros termos, a resposta deixa explícita que a sua própria prática pedagógica da professora pode servir como modelo para seus alunos, porque ela também possui formação em Matemática, portanto, compreende e tem segurança no processo de mediação do conhecimento disciplinar, além de reconhecer que são imprescindíveis a sua prática os conhecimentos pedagógicos.

5. Considerações finais

A partir do exposto, fica claro que a disciplina Didática é considerada importante tanto para os discentes quanto para a docente. Isto evidencia que, mesmo sendo uma disciplina pedagógica, os alunos reconhecem que ela poderá ajudá-los na sua prática pedagógica. É válido lembrar que, para ensinar, é preciso que o professor saiba como fazer a mediação de conhecimentos para seus alunos na perspectiva da ensinagem, como educação transformadora de realidades sociais e não como mera transmissão de conhecimentos.

Todavia, nos chama a atenção o fato de que a identificação dos alunos com a disciplina, conforme a análise quantitativa por nós realizada, depende justamente da compreensão de que as demandas da escola exigem que os profissionais da educação disponham de conhecimento específico, mas também de conhecimento pedagógico. Acontece que, como são poucos os alunos que já se encontram engajados em alguma atividade de natureza pedagógica, é inevitável o distanciamento da maioria da turma com relação às temáticas da disciplina mediadas pela professora.

Mas, em contrapartida, podemos observar que o trabalho realizado pela professora tem instigado os alunos, que já realizam atividades pedagógicas, a interagir com ela durante as aulas. Dessa forma, acreditamos que eles possam ilustrar as reais necessidades da profissão docente e acabar por despertar o interesse dos demais colegas de classe para necessidade de se aproximarem das discussões e aprenderem, de forma significativa, que a Didática do professor de Matemática, bem como de qualquer outro professor prescinde de conhecimentos sobre o que pretende ensinar, habilidades pedagógicas que tornem o aprendizado mais eficaz e, ainda, uma visão humanística e característica compatível com sua função.

Desse modo, a pesquisa nos revelou que ainda é possível mudar o discurso dos alunos dos cursos de licenciatura em disciplinas específicas. Entretanto, para que isso aconteça, é preciso promover a reflexão crítica desses alunos sobre a identidade da educação brasileira, suas reais demandas e os desafios que eles terão que enfrentar futuramente, a fim de que eles compreendam a necessidade de (re)significar a Didática e valorizar seus fundamentos. Do mesmo modo, é preciso que os profissionais que ministram essa disciplina em cursos específicos sejam conhecedores destas áreas para que possam efetivamente contribuir com a formação desse perfil de discente, articulando suas discussões pedagógicas com o processo de ensinagem de conteúdos específicos da Matemática.

Interessa saber, ainda, que reconhecemos os limites da nossa pesquisa, mas acreditamos que as discussões aqui realizadas podem contribuir no processo de mudança de perspectiva sobre o significado e a importância da Didática nos cursos de formação de professores, especialmente de profissionais licenciados em Matemática.

6. Referências

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias. **Análise qualitativa de dados de entrevista:** uma proposta. *Paidéia* (Ribeirão Preto), n. 2, Ribeirão Preto, fev.-jul, 1992. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem.** Disponível em: <<http://fipa.com.br/facfipa/ise/pdf/capitulo1.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Marta Rita Neto Sales. Histórico da Didática. In:____. **O conteúdo da Didática:** um discurso da neutralidade científica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1988. p. 33-47.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Metodologia da pesquisa-ação.** Módulo I – Princípios da política e administração pública aplicados à gestão escolar. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2013.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

SILVA, Joaklebio Alves; SILVA, Thayná Rhayssa Batista; SALES, Luiz Antonio. **Abordagens alternativas sobre a importância da Didática nos cursos superiores de Formação de Professores.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 12., 2014, Olinda. *Anais...* Olinda: Fecomércio, 2014.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DAS ANÁLISES DE CIRCE BITTENCOURT

Alana de Moraes leite
Cleonildo Mota Gomes Júnior
José Jailton Siqueira Melo
Vera Lúcia Machado de Araújo
Wandeckson José de Almeida Paiva

1. Introdução

Pautar sobre estratégias didático-pedagógicas no Curso de Licenciatura em História é reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem, enquanto prática da Ensino, deve compor a prática do (a) Professor (a) como indissociável do cotidiano dele(a). Porque no contexto histórico da didática essa realidade enquanto processo de construção do saber do (a) educando (a), pois as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das escolas brasileiras não direcionavam a uma prática dialógica que proporcionasse a construção do saber.

Porquanto, o que prevalecia como proposta de ensino correspondia a uma prática pedagógica pautada nos princípios da pedagogia jesuítica, modelo este considerado por Anastasiou (2011) como prática pedagógica através da memorização dos conteúdos, sem conduzir os (as) alunos (as) à reflexão e a criticidade, considerando o professor como centro do saber, tornando-se o portador e a garantia da verdade. (ANASTASIOU, 2011).

Desta forma, o processo de ensinar, enquanto prática pedagógica, deve ser considerado como a busca e o despertar para o conhecimento, além de meta a ser alcançada no contexto do ensino-aprendizagem. Anastasiou (2011) aponta que o conceito aqui discutido é de origem

latina e tem como direcionamento a busca e o despertar para o conhecimento, além de meta pretendida e interação. Mas se faz necessário refletir que, neste processo, precisam-se verificar quais as pretensões que buscamos alcançar diante da nossa prática pedagógica, levando em consideração que relacionado ao “ensinar”, deve estar pautado a ação do “aprender e apreender”, consideradas como fatores necessários para alcançarmos as ações e metas estabelecidas.

É válido ressaltar que, na prática da Ensino (ANASTASIOU, 2011), o professor deve refletir que esta prática didático-pedagógica não corresponde por intermédio da aprendizagem através da imitação de um modelo ou por repetição. Mas, que neste processo da Ensino exige do docente um planejamento metodológico, cuja proposta deve direcionar ações que contemple o ensino/aprendizagem dos (as) alunos (as) além dos muros das escolas.

Todavia, o processo da aprendizagem, ou seja, a cognição enquanto desenvolvimento do ser só ocorre quando o (a) aluno (a) supera “o isolamento em que se definem os conceitos”, por sua vez esse processo é considerado por Anastasiou (2011) ações significativas. Contudo, o professor enquanto compartilhador do conhecimento deve enquanto processo da Ensino provocar, vincular e sensibilizar por meio do “sabor do saber” uma prática pedagógica que envolva os (as) alunos (as) em constante aprendizado acerca dos conteúdos. Isso possibilitando os estudantes a pensar e reelaborar as relações dos conteúdos através de uma ação conjunta, professor/aluno. (ANASTASIOU, 2011).

Nesta perspectiva, acredita-se que a principal função do professor na prática da Ensino é desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o “objeto” de aprendizagem por meio de alguns recursos pedagógicos – considerados por Anastasiou – como essenciais para a construção do conhecimento (ANASTASIOU, 2011). É perceptível que a prática da Ensino é composta por

práticas e teorias consideradas como indispensáveis na prática docente. Desta forma, torna-se indiscutível o discurso sobre o rompimento da dualidade existente entre prática e teoria, a fim de estabelecer uma ressignificação de ambas, pois não podem ser fracionadas, enquanto parte do todo educacional.

O contexto da prática de “Ensinação” como processo de ensino/aprendizagem deve envolver o professor e aluno como ação do ensinar e aprender, porque se torna relevante e resultante para as “ações efetivadas na e fora da sala de aula”. Mas é preciso compreender que esse processo exige do professor clareza nas estratégias selecionadas, as quais devem direcionar os estudantes em um sentido de ensino que provoque a mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento.

Diante dos fatos, segue o seguinte questionamento: De que forma advém o processo de Ensino nas aulas dos (as) professores (as) de História enquanto prática didático-pedagógica para a construção de uma aprendizagem significativa dos graduandos (as) em formação docente? Partindo deste pressuposto, o objetivo deste artigo é analisar como acontece o processo de Ensino desenvolvido pelos (as) professores (as) do Curso de Licenciatura Plena em História, partindo a princípio de uma experiência de observação e intervenção didático-pedagógica, em uma turma do III período da Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte.

É importante destacar que o presente artigo foi estruturado a partir da Disciplina de Didática do Ensino Superior, onde os (as) mestrandos (as) do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Pernambuco UPE/ Mata Norte, onde foram estimulados (as) pela Professora Dr^a. Fátima Gomes a pesquisar as estratégias didático-pedagógicas, tomando com base o processo da Ensino desenvolvidas no Ensino Superior.

Ressaltamos ainda, a intervenção didático-pedagógica ocorrida durante os encontros das observações feitas nas aulas de História, será descrita no decorrer deste capítulo, está embasada através da obra: Ensino de História: fundamentos e métodos, de autoria de Circe Bittencourt, cujo estudo conduziu a uma reflexão da prática pedagógica para o Ensino de História, articulando a práxis pedagógica.

O artigo está dividido nos seguintes tópicos: I) Introdução, onde buscamos apresentar nossas inquietações; II) Metodologia no ensino de História: uma análise a partir de Circe Bittencourt, buscamos aqui, apresentar aos leitores a obra que nos deu sustentação desde o processo de observação até a escolha pela intervenção didática; III) Coleta de dados, tópico pelo qual relatamos nossa primeira ação – observação e coleta de dados; IV) Intervenção didática: um novo olhar sobre o mesmo objeto, neste, buscamos descrever a nossa intervenção didática; e, por fim, V) Resultados e considerações finais – por meio do qual, apresentaremos as considerações finais com base nos resultados coletados.

A prática da Ensino se constitui como um processo desafiador na prática pedagógica por envolver práticas metodológicas inovadoras, as quais o (a) professor (a), precisará desenvolver no momento do “fazer aulas”, pois exigirá deles (as) posicionamento de sedução e parceria de um fazer solidário, que subsidiará na e para a construção do saber dos estudantes.

2. Metodologia no ensino de história: uma análise a partir de Circe Bittencourt

Os debates acerca da renovação metodológica do ensino ganharam força desde finais da década de 60 e em todo o decorrer da de 70. Ainda assim, é comum encontramos salas de aula em que o professor

exerce o papel de detentor do conhecimento e os educandos sujeitos passivos de uma ‘construção’. Essa realidade pode ser encontrada tanto no ensino básico, quanto nas salas de aula do ensino superior. Abordando os cursos de licenciatura, essa realidade parece-nos especificamente complicada, tendo em vista que se os discentes das licenciaturas não vivenciam no ensino superior o aprendizado a partir de “métodos inovadores”, torna-se mais difícil sua implementação no ensino básico.

Este tópico busca discutir o livro ‘Ensino de História: fundamentos e métodos’, de autoria de Circe Bittencourt. Faz-se necessário ressaltar previamente que as discussões encontradas nos deram as lentes com as quais analisamos a didática em uma sala de aula do curso de Licenciatura em história. No entanto, o objeto de análise da autora é o ensino básico. O que encontramos aqui, portanto, é uma leitura de Circe Bittencourt integrada a um novo objeto.

Por muito tempo, a memorização esteve solidificada no ensino, “aprender era memorizar” (BITTENCOURT, 2009, 68). No tocante à escola, a necessidade de fazer com que os alunos repetissem exatamente o que se encontrava nos livros didáticos significou a máxima representação do aprendizado. Esse processo é tido como consequência de um ensino superior que, por vezes, parte da pergunta “O que ensinar?”, representando uma preocupação com conteúdo e fato histórico e negando a devida atenção ao ensino de como ler os processos históricos, compreendendo-os em um sentido de conexões e não de rupturas. Não buscamos com isso retirar a importância da memorização no estudo histórico, almejamos diferenciar, tal como Bittencourt, uma memorização mecânica de outra consciente. Para, além disto, a autora evidencia, que inovar metodologicamente não raras vezes é confundido com a inovação técnica, conforme colocado:

No decorrer dos anos 70, as inovações nas técnicas educacionais foram

tidas como sinônimo de métodos de ensino inovadores. Assistiu-se ao crescimento do uso de audiovisuais para as áreas de ciências humanas e de *kits* de laboratórios para as áreas de Matemática e Ciências, particularmente. Os estudos dirigidos, palavras cruzadas e outros jogos de caça-palavras correspondiam a técnicas mnemônicas entendidas como ‘métodos de ensino inovadores. (BITTENCOURT, 209, p. 225-226).

O chamado método tradicional,

Fundamenta-se na ideia de que *ensinar é transmitir um conhecimento e aprender é repetir tais conhecimentos de maneira como foi transmitido*, sustentando a visão de que o aluno não possui nenhum saber sobre o que está sendo apresentado como objeto de ensino. (BITTENCOURT, 209, p. 230).

Desta forma, retiram do educando o caráter de sujeito histórico que possui uma carga de experiências vividas, que dialoga com o meio em que vive em seus diferentes aspectos, o social, o filosófico, o geográfico, ambiental, dentre outros.

Diante desta discussão, surgiu-se a ideia de que o sujeito e seus interesses deveriam ser o ponto central, e de partida, para que se alcançasse de fato um conhecimento que se apresente como construído, isto é, aquele que parte das próprias experiências, representações acerca do mundo tangível do educando. Esta inovação recebeu o nome de métodos ativos. A partir dos métodos ativos – inovadores, o sujeito, que com suas experiências é tido como ponto de partida, passou a se utilizar de diferentes recursos para o ensino, especialmente na área das humanidades. Jornais, revistas, televisão, cinema, literatura, quadros históricos foram integrados na busca por um conhecimento imbuído de símbolos e significações.

Este artigo utilizou-se destes novos métodos para propor a turma do III período do curso de Licenciatura em História – UPE – *Campus*

Mata Norte, uma releitura do Brasil Imperial a partir da literatura, do cinema, da música, das imagens históricas, enfim, de um mundo que pode ser representado para além do artifício simbólico da linguagem.

3. Coleta de Dados

Tendo como *locus* à sala de aula de uma professora da disciplina de Prática, no curso de Licenciatura em História, o presente projeto de intervenção realizou, inicialmente, a técnica da observação. As técnicas, em pesquisa, são instrumentos para coleta de dados e informações para se chegar a um melhor conhecimento da realidade em estudo. As técnicas nos possibilitam uma experiência direta, viva, pois permitem chegar mais perto da realidade dos sujeitos e da própria problemática (OLIVEIRA, 2016, p. 57).

Essa modalidade de observação é também chamada de observação estruturada ou sistemática. Para realizá-la, os investigadores elaboraram um planejamento com base nos objetivos propostos previamente. Os dados coletados fizeram parte de uma planilha que subsidiou os investigadores na sistematização dos dados (OLIVEIRA, 2016, p.79).

Nesse processo investigativo, os pesquisadores se limitaram a observar e anotar o que ocorria no contexto investigado, no caso, uma professora ministrando aulas para discentes do curso de Licenciatura em História. Durante as observações, os pesquisadores colheram dados para subsidiá-los e melhor definir o processo de intervenção na realidade daquela sala de aula. Diante dos fatos, com base nas observações estruturadas, foi elaborado um questionário com perguntas fechadas, que os alunos deveriam responder antes e depois do processo de intervenção, objetivando comparar os dados iniciais com os dados coletados após o processo de intervenção. Conforme demonstrado na imagem a seguir:

Figura 1- Questionário aplicado sobre a prática docente

CrITÉRIOS/CONCEITO
1. O plano de aula foi corretamente elaborado pelo professor
2. O professor colocou com clareza os objetivos da aula
3. O conteúdo foi apresentado de modo claro, sugestivo e interessante
4. O conteúdo foi apresentado de forma organizada e sequencial
5. O conteúdo apresentado está atendendo aos objetivos propostos
6. Os recursos de estimulação utilizados pelo professor facilitam a compreensão do conteúdo
7. Os meios de ensino apresentados aos alunos ajustam-se ao conteúdo da aula
8. O professor demonstra segurança em relação aos conteúdos da aula, revelando conhecer os princípios fundamentais
9. Para ilustrar e esclarecer ideias são utilizados exemplos relevantes
10. O professor utilizou analogias corretas e adequadas para enriquecer os conteúdos
11. Os procedimentos metodológicos do professor são adequados aos objetivos propostos
12. Em todos os momentos da aula, o professor providencia a participação efetiva e constante do aluno
13. O professor movimenta-se dentro dos padrões adequados, evitando manter-se estático ou movimenta-se em excesso
14. O professor reordena sempre que necessário os pontos principais, para que se tornem claros e evidentes
15. O professor ofereceu condições para o aluno demonstrar o que aprendeu
16. O professor providenciou a consolidação de conceitos e ideias fundamentais sobre o conteúdo

Fonte: Os autores (2017)

3.1 Resultados da coleta de dados

- Os/as discentes quando estimulados são participativos.
- Os/as discentes interagiram durante a apresentação dos colegas com questionamentos e observações.
- O grupo classe que esvaziava a sala às 21hrs15min (ou pouco depois) permaneceu até seu término (Aproximadamente 21hrs45min).
- O próprio grupo trouxe dúvidas sobre o tema trabalhado mediante a pesquisa realizada.
- A professora, além de muito interessada e disponível para intervenção, acrescentou informações, mostrando assim o dinamismo da aula.
- Um grupo anteriormente não interativo em sala mostrou domínio de conteúdo.
- Os/as discentes quando estimulados são participativos.

Como se trata de uma pesquisa de intervenção que tem um olhar na perspectiva social e histórica, os pesquisadores procuraram

“compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto”. Os pesquisadores precisaram também estar atentos ao fato de que durante um processo de observação ele “depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e retratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social” (FREITAS, 2002. p. 5).

Extraír dados dessas observações acarreta grande responsabilidade diante da necessidade da lisura, ética para com os dados colhidos e posteriormente apresentados. Mas consideramos importante a possibilidade de imergir numa sala de aula em que predominam jovens, tentando entender seus comportamentos, suas realidades enquanto jovens estudantes em processo de formação.

4. A intervenção didática: um novo olhar sobre o mesmo objeto

Tendo identificado, como um ponto negativo durante as observações, a pouca participação dos discentes e, como ponto positivo, a preocupação da professora em estimulá-los a reflexão dos textos indicados, o grupo buscou propor uma intervenção na aula. Para tanto, solicitamos à autorização a professora para realizar a intervenção, que gentilmente permitiu que prosseguíssemos com nossas atividades. Foi então que, ao final da última aula de observação, solicitamos aos estudantes que formassem grupos para trabalhar o assunto que a professora estava vivenciando nas aulas, o qual versava acerca do Brasil imperial.

Ao dividir os grupos, sugerimos utilizar outros recursos didáticos e solicitamos sugestões dos grupos e da professora. Então, foi decidido que um grupo ficaria com o trabalho imagem, que veio a ideia do quadro de Debret, o outro com a literatura, com o poema de Castro Alves, outro com a historiografia, descrevendo a escrita dessa história, e, por fim, a apresentação de um filme ou vídeo acerca do tema. Para

tanto fora estipulado o período de uma semana para que o grupo realizasse a leitura ou interpretasse e construíssem seus recursos didáticos para a apresentação.

Durante as apresentações, percebemos que os estudantes que antes não participavam começaram a interagir com o grupo e com a sala, demonstrando bastante domínio do conteúdo, tendo a professora como mediadora e se mostrando disponível para as perguntas dos estudantes, que também discutiam entre si sobre o assunto, tornando a aula bastante dinâmica. Como diz Anastasiou (2011, p. 23), a parceria entre professores e educandos “numa nova aventura do ensinar e aprender, do saborear na sala de aula.”.

Dois grupos se destacaram, durante a aula, pois tomaram o maior tempo na discussão do assunto, mas sempre havendo interação. Pois conseguiram com a estratégia diferenciada, envolver os aprendentes e colegas de turma, onde destacamos o grupo que trabalhou com a imagem do quadro de Debret, um desenhista francês que fez parte da missão francesa no Brasil. No Rio de Janeiro, fundou a academia de belas artes com esta obra, ‘Comboio de café rumo à cidade’, quadro este que fora utilizado como referência pelos alunos que conduziam a prática pedagógica, explorando através da imagem, vários aspectos do Brasil na época do império.

Figura II – Quadro Comboio de café rumo à cidade



Fonte: Jean Baptiste Debret (1826)

O outro grupo trabalhou com poemas de Castro Alves, realizando uma abordagem do conteúdo através da leitura por parágrafo e dessa forma conduziu a discussão junto com a turma, contextualizando a leitura ao momento do Brasil imperial e consequentemente resgatando os aspectos vividos no período. Cada um dos integrantes do grupo buscou apresentar uma obra de Castro Alves, contextualizar a obra e o autor, analisar minuciosamente a obra escolhida, e, assim, estabelecer relação entre a história e a literatura.

Os estudantes resgataram o momento histórico existente no período, mas o que nos chamou a atenção foi o fato de que todos os grupos realizaram suas apresentações abordando a questão da escravidão, muito presente no Brasil império, utilizando recursos diferentes traziam o assunto da escravidão com abordagens distintas.

Durante a intervenção com as apresentações dos grupos os estudantes se mostraram participativos, talvez por utilizar a mesma linguagem, aumentando a interação com a professora durante a aula. Observamos o interesse de todos pela aula com a intervenção e apresentação ficando dinâmica e participativa.

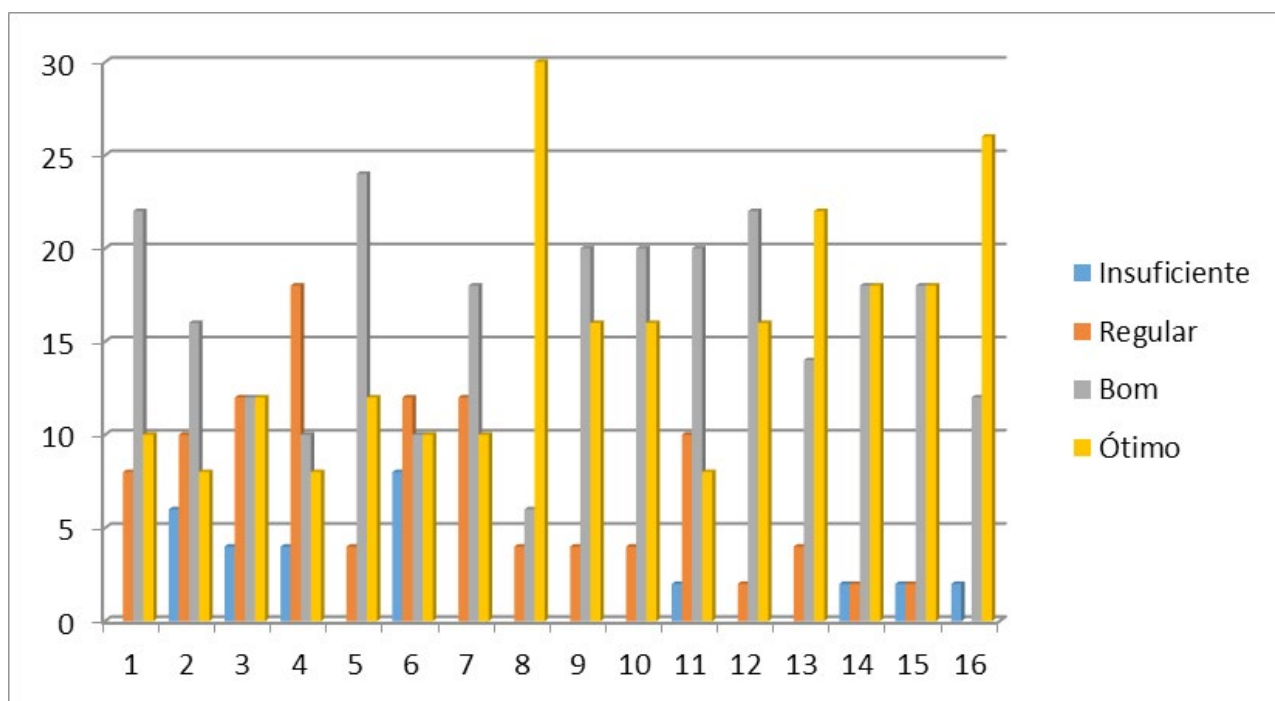
Nós fomos surpreendidos com o resultado, tendo em vista que estudantes que não participavam da aula demonstraram toda a sua desenvoltura ao realizar sua apresentação. A aprendizagem se tornou significativa para os estudantes e consideramos que o resultado foi o estudante passar do aprender para o apreender, que Anastasiou (2011, p. 3) descreveu como tendo o significado de “segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender e agarrar”.

O processo de ensino aprendizagem exige muito mais atualmente, é necessária uma mudança na forma de ensinar, trazendo uma abordagem mais dialética em sala de aula, onde a mediação é que conduzirá a uma construção do conhecimento e que o estudante possa “saborear o conhecimento em questão”, como já dizia Anastasiou (2011, p.4).

5. Resultados e considerações

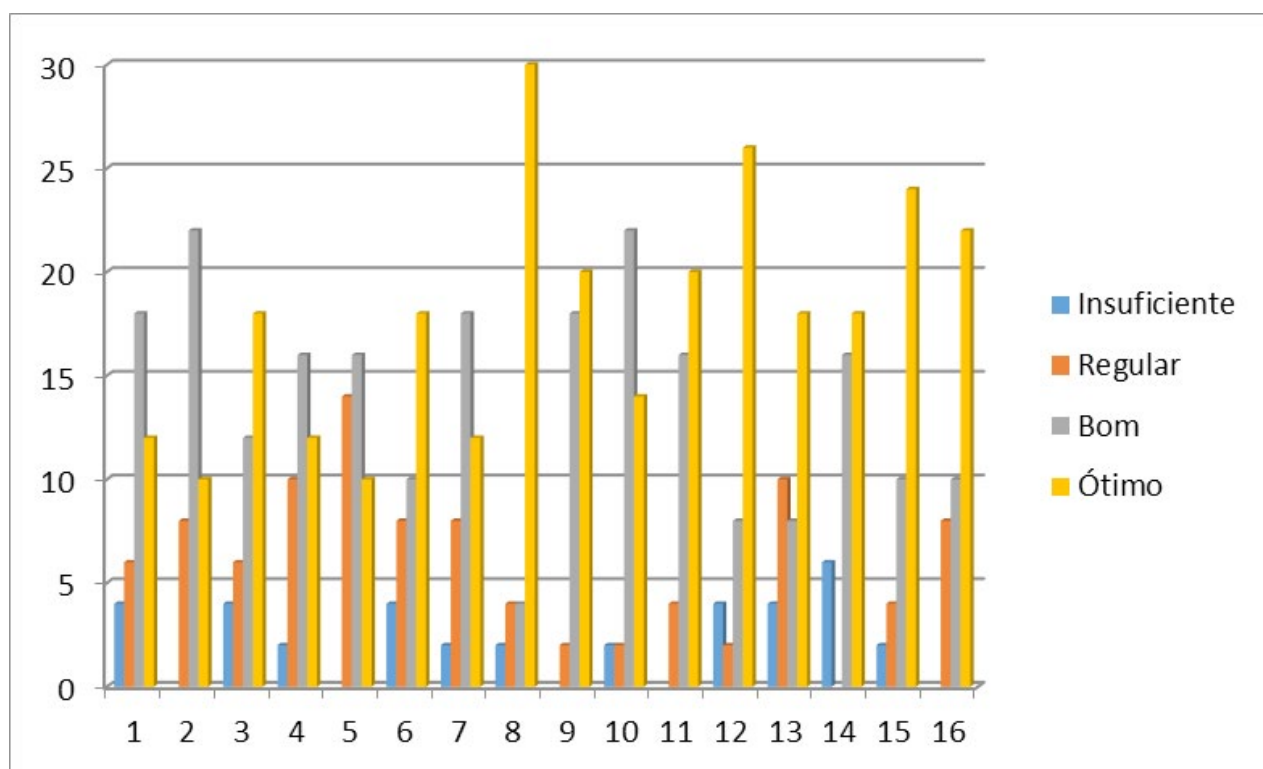
Os dados abaixo apresentados representam o resultado dos questionários aplicados após as duas intervenções do grupo de pesquisa. Vale ressaltar que os critérios utilizados para avaliação da prática foram as perguntas especificadas na **Figura I** e se repetiram nos dois momentos, desta forma o **Gráfico I**, teve como referência a prática da sala de aula da professora titular da disciplina, enquanto o **Gráfico II** representa os resultados após a intervenção sugerida pelo grupo de pesquisa, onde fora utilizado uma estratégia de ensinagem diferenciada conforme especificação na metodologia.

Gráfico I - Avaliação antes da intervenção



Fonte: Os autores (2017).

Gráfico II - Avaliação após a intervenção



Fonte: Os autores (2017)

Considerando o acima exposto, em uma análise preliminar, os dois momentos apresentaram divergências quanto à observação dos sujeitos da pesquisa, considerando que estatisticamente há mudança nos conceitos tabulados referente à prática pedagógica. No primeiro

momento, a intervenção em sala de aula apresenta a predominância de bons conceitos, principalmente no que tange ao domínio do conhecimento por parte do docente, movimentação em sala de aula e a consolidação de conceitos e ideias fundamentais sobre o conteúdo, a exemplo. Por outro lado, foram evidenciados alguns pontos a serem ressignificados, a citar: a socialização do planejamento da aula, a apresentação do conteúdo de forma clara, sugestiva e interessante, inclusive a relação com os objetivos propostos.

Entretanto, ao verificar a intervenção, Gráfico II, proposta pelo grupo de estudo, considerando os pressupostos de uma prática diferenciada, alinhada ao conteúdo e objetivos propostos pela temática ao curso. Há de se chamar a atenção pela forma como os sujeitos se revelaram para a pesquisa, relatando ainda questões a construir, como a relação da prática com os objetivos propostos em relação ao conteúdo, a apresentação organizada do conteúdo por parte dos docentes e movimentação do professor em sala. No entanto, os fatos positivos foram justamente: a proposta diferenciada, elevando de sobremaneira, os conceitos para bom e ótimo quase que em totalidade os itens avaliados, como exemplo, o conhecimento de princípios fundamentais em relação ao conteúdo, a relevância dos exemplos com ferramentas diferenciadas, bem como a utilização de casos análogos para a ilustração do conteúdo.

Por fim, os dados apresentados demonstram a necessidade de o docente estar se reinventando e analisando a sua prática, considerando fatores como o sujeito participante da prática pedagógica, as ferramentas adequadas de acordo com os conteúdos e objetivos propostos. A avaliação da prática deve ser constante, sistemática e problematizada, uma vez que a reflexão permite aos professores e alunos criarem conexões para melhoria do processo de ensinagem.

6. Considerações Finais

Inicialmente é importante enfatizar que é razoável a discussão da prática da docência no âmbito do Ensino Superior, a qual deverá estar sempre sendo ressignificada e em construção, uma vez que o papel do professor/formador é dinâmico, levando em consideração o Projeto Político Pedagógico da Instituição, o perfil dos educandos (conhecimentos prévios e experiências profissionais), o quadro do corpo docente atuante nas ações de formação, as condições de trabalho, dentre outros fatores importantes.

Para tanto, é necessário também uma ênfase na formação dos profissionais que vão desenvolver as ações formativas, uma vez que pressupõem investimentos e conforme afirma Libâneo (2015, p. 647), esse sistema de formação deve assegurar “relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências” onde estará sempre presente e de forma paralela os “conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos – didáticos”.

Considerando o exposto, tentamos mapear a principal função do professor no processo de Ensino refletindo com Anastasiou (1998), uma vez que o profissional deve “desafiar” estimular, ajudar aos alunos na construção de uma relação com o “objeto” de aprendizagem. Entretanto, é salutar a discussão dos objetivos, conteúdos e metodologia, os quais devem estar alinhados com as estratégias necessárias para o desenvolvimento dos potenciais, permitindo assim ao discente apreender, apropriar-se dos conceitos e princípios essenciais dos programas. Sendo assim, “o processo de ensino se efetivará nesse trabalho conjunto, na parceria dos professores entre si e com os discentes, numa nova aventura do ensinar e apreender, do saborear na sala de aula da universidade” Anastasiou (1998, p. 23).

Com base no acima exposto, é extremamente relevante verificar quais as pretensões que buscamos alcançar diante de nossa prática pedagógica, sabendo definir quais as estratégias e quais competências a serem desenvolvidas, considerando que a prática da Ensino como processo de ensino/aprendizagem deve envolver professor e aluno como ação de ensinar e aprender. Nesta perspectiva, não basta ensinar simplesmente a fazer por fazer, é importante transpor os limites da transposição didática e transformar o aprendente, considerando os conhecimentos prévios e valores e construir um novo significado aos conteúdos e ações esperadas. Uma vez que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, segundo o educador Paulo Freire (1996, p. 165).

Por fim, podemos concluir que o professor e a constante avaliação dos processos de ensino aprendizagem no âmbito do Ensino Superior, os quais desenvolvem as ações formativas dos futuros profissionais. É de extrema relevância, refletir sobre a elaboração de Programa de Valorização Profissional que vise o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das habilidades e competências para prática da docência na educação para um melhor desempenho do papel docente, uma vez que proporcionará de forma significativa, profissionais mais reflexivos e serviços de melhor qualidade a Sociedade.

7. Referências

ANASTASIOU, Léa da Graça Camargos. **Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensino**. Disponível em: <<http://fipa.com.br/facfipa/ise/pdf/capitulo1.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2017.

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. IBPEX, Curitiba, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, nº 116, São Paulo, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

OLIVEIRA, Marly Maria de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OS AUTORES E AS AUTORAS

Maria de Fátima Gomes da Silva

Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (2004). Realizou estágio pós-doutoral na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (2008-2011). Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco. Professora adjunta III F da Universidade de Pernambuco. Docente permanente do Mestrado em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável da Faculdade de Ciências da Administração - FCAP-UPE. Vice-Coordenadora do Fórum dos Coordenadores de Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste/ FORPRED/ Nordeste. Coordenadora do subprojeto Pibid de Pedagogia- Campus Mata Norte. Líder do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Formação de Professores, Política e Gestão Educacional e do Grupo de Pesquisas: O lugar da interdisciplinaridade no discurso de Paulo Freire. Tem experiência na área de Educação atuando, principalmente, nas seguintes linhas de pesquisa: formação de professores; práticas pedagógicas; educação e interdisciplinaridade e formação de pessoas para o desenvolvimento local sustentável.

Lenilton Damião da Silva Junior

Atualmente, é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco - PPGE/UPE. Também é professor substituto do Departamento de Letras da Universidade de Pernambuco (Campus Mata Norte), onde atua como professor da disciplina Latim I e II e Português Histórico. É Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco - UPE (2015) e Licenciado em Letras (Português e

Inglês e suas respectivas literaturas) pela mesma instituição (2013). Participa, também, do Centro de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade de Pernambuco (CELLUPE) e, também, do Grupo de Estudos em Educação, Letramento, Oralidade e Alfabetização (ELOA), onde atua como pesquisador. Possui experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística de Texto e Argumentação.

Waldênia Leão de Carvalho

Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco. Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2003). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, ética, educação, educação de jovens e adultos e linguagem.

Anaide Maria Alves da Paz

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco - PPGE/UPE (2018). Especialista em Psicopedagogia (1999) pela mesma instituição. Graduada em Música pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (1996). Graduada em Serviço Social (1983) e Psicologia (2002) pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Atualmente é coordenadora pedagógica do Centro de Educação Musical de Olinda - CEMO. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: música e educação. Participa do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Formação de Professores, Política e Gestão Educacional da UPE e do Grupo de Pesquisa Mar de Corais. É membro efetivo da Academia Pernambucana de Música e regente do Coro Infanto-juvenil Imperial.

Janayna Ribeiro de Sousa Barbosa

Mestranda no Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco - PPGE/UPE. Vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, pela linha de pesquisa de Políticas e Gestão em Educação, coordenado pelos Professores Waldênia Leão de Carvalho e Ernani Martins dos Santos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008), possui especialização em Desenvolvimento da Infância, Adolescência e Aprendizagem pela Universidade Potiguar (2009) e em Ensino e Aprendizagem de Matemática na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I pela Universidade Católica de Brasília (2012).

Gessikelli Silva Barbosa

Cursa Especialização em Docência em Biologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF (2017). Mestre em Educação, pela Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte - PPGE (2016) vinculada a linha de Pesquisa: Formação de Professores. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas (2015) também pela Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte. É Integrante do Grupo de Pesquisa de Ensino das Ciências e Matemática da Universidade de Pernambuco (UPE/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Rede de Estudos em Ecologia e Evolução Biocultural da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CNPq). É vinculada ao Laboratório de Estudos Etnobiológicos da UPE Campus Mata Norte (LEET/UPE). Tem interesse em pesquisas na área de Educação, especificamente nas linhas de pesquisa: Etnobiologia na Educação Formal; Ensino de Ciências e Biologia na educação básica e ensino superior; e Formação de Professores.

Mádson Francisco da Silva

Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Pernambuco - PPGE-UPE no Campus Mata Norte (2016-2018), onde também se graduou em Pedagogia (2012-2015). Na graduação desenvolveu algumas atividades no âmbito acadêmico, a saber: monitor bolsista do PFA (Programa de Fortalecimento Acadêmico) no projeto de extensão UPE na Rádio (2013), monitor voluntário do NAEP (Núcleo de Apoio ao Estágio e Prática) acompanhando o projeto - A atuação do pedagogo na coordenação pedagógica da EAPC (Escola de Aplicação Professor Chaves), também no ano de 2013. De 2014 a 2016 foi bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) na Escola Estadual Maciel Monteiro, realizando diversas atividades ligadas ao programa. Desde 2013 participa de eventos acadêmicos como os institucionais da Universidade de Pernambuco (UPE), do encontro de pesquisa educacional em Pernambuco (EPEPE), do congresso nacional de educação (CONEDU) e do internacional (COINTER), sempre apresentando e publicando em anais artigos e resumos expandidos sobre a formação de professores, interdisciplinaridade, processos de ensino e aprendizagem, violência escolar e Teatro do Oprimido seguindo os referenciais da Pedagogia Paulo Freire e dos Saberes Docentes.

Rosilene Pedro da Silva

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Timbaúba-FAEST (2009). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Aliança e da Prefeitura Municipal de São Vicente Férrer. É especialista em Docência Educacional e Organização Escolar pela Faculdade Integrada de Pernambuco- FACIPE (2011). Concluiu em (Agosto/2015) o curso de Licenciatura em LETRAS- Português

e Inglês pela Universidade de Pernambuco- UPE. Atualmente está cursando Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Pernambuco- UPE. Campus Mata Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Linguística e Literatura.

Stephany Karoline de Souza Chiappetta

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade de Pernambuco (2015) e especialização em Ensino de Matemática pela FAINTVISA (2017). É professora efetiva de Matemática do estado de Pernambuco. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: história da matemática, comprimento da circunferência, área do círculo, teorias de aprendizagem e recurso didático.

Joaklebio Alves da Silva

Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte. Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas e Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Saúde Pública, pela Autarquia Municipal de Ensino Superior de Goiana; Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros (AMESG/FADIMAB). Tem experiência na área da Educação, com ênfase no Ensino das Ciências e Matemática (Ciências/Biologia e Matemática), no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio em Escolas da Rede Pública Municipal e da Rede Privada do Estado de Pernambuco. Atualmente é Professor na Educação Básica e Gerente de Desenvolvimento Educacional de Unidade de Ensino, colaborando com a Gestão Escolar do Colégio e Curso Benício Correia (Aliança-PE). Monitor da Aprendizagem em Matemática no Programa Novo Mais Educação- Secretaria Municipal de Educação de Aliança-PE. Integrante do Grupo de Pesquisa de Ensino das Ciências e Matemática

da Universidade de Pernambuco (UPE/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Rede de Estudos em Ecologia e Evolução Biocultural da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CNPq). É vinculado ao Laboratório de Estudos Etnobiológicos da UPE Campus Mata Norte (LEET/UPE). No campo de pesquisa, o principal interesse é investigar os conhecimentos construídos por meio das relações estabelecidas entre seres humanos e o ambiente em que vivem e suas contribuições para o ensino e aprendizagem escolar por meio da Etnobiologia. Além disso, tem interesse em temáticas voltadas a Formação de Professores para o ensino de Ciências, Biologia e Matemática; Processos de ensino e aprendizagem em Ciências, Biologia e Matemática; Educação Ambiental; Educação Escolar Quilombola e Educação para as relações étnico-raciais no ensino de Ciências e Biologia.

Luíza Alexandre Borges

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Pernambuco - UPE, e cursando MESTRADO EM EDUCAÇÃO pela Universidade de Pernambuco - UPE. Desenvolve pesquisas nas áreas de linguagem, mais especificamente, alfabetização e letramento na educação infantil e participa do Grupo de Estudos em Educação, Letramento, Oralidade e Alfabetização (ELOA) onde atua como pesquisadora. Já atuou como Educadora Social em diversos programas sociais do Governo do Estado. Atualmente trabalha como Pedagoga na Escola de Aplicação Professor Chaves - Universidade de Pernambuco - UPE Campus Mata Norte e como Professora da Educação Infantil no Município de Itaquitinga - PE.

Valter Ramos da Silva

Atualmente é Gestor da Escola de Ensino Médio Prof. Denival José Rodrigues de Melo, no município de Itaquitinga - PE. Desenvolve um trabalho pautado no estilo de liderança voltado para democracia. É especialista na área de educação com enfoque em gerenciamento de processos educacionais. Licenciado em Matemática e Física, ministra aulas no Ensino Médio, em escolas da rede pública. Concluiu o Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Pernambuco com o objetivo de ter um bom desenvolvimento profissional e acadêmico, ampliando ainda mais os seus conhecimentos, adequando-se a forma de trabalho das empresas e se preparando todos os dias para acompanhar as mudanças educacionais e sociais.

Alana de Moraes Leite

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Pernambuco - PPGE/UPE. Graduada pela Universidade de Pernambuco no curso de Licenciatura em História - Campus Mata Norte. Vinculada ao grupo de Estudos em História Sociocultural da América Latina (GEHSCAL) - pela linha de pesquisa História do Tempo Presente, que tem por coordenador o Professor Doutor Karl Schurster Veríssimo de Sousa Leão. Atualmente desenvolve pesquisas na área de Ensino de História de Eventos Traumáticos, com ênfase na Shoah.

Cleonildo Mota Gomes Junior

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte; Pós-Graduado em História da África - FUNESO/UNESF.; Pós-Graduado em Ensino de História e Geografia - UNICID; Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual

Vale do Acaraú - UVA; Docente da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA/ISEAD e do Colégio Elo na área de Sociologia do Ensino Médio: Tem experiência em Educação com ênfase no Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Questões Indígenas, Afro-Descendentes e Multiculturalismo.

Jose Jailton Siqueira de Melo

Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (UPE), especialista em METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR (2014) na UNINASSAU, SAÚDE COLETIVA (2013) e MBA - GESTÃO GOVERNAMENTAL (2011) na Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER. Possui LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO FÍSICA na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2007) e o Curso de Extensão de Formação de Professores e Tutores para Educação a Distância e Moodle, na Universidade Federal Rural de Pernambuco UFRPE (2014). É major do Corpo de Bombeiros Militar de Pernambuco e exerce suas funções na Academia Integrada de Defesa Social - ACIDES, como Coordenador da Unidade de Projetos. Tem experiência como docente na Educação Corporativa Estadual, professor bolsista da UFRPE e em EAD pela Secretaria Nacional de Segurança Pública - SENASP.

Vera Lúcia Machado de Araújo

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1986). Atualmente é aposentada - Secretária de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Elaboração de Currículos. Exerce desde 2000 o cargo de Coordenadora de Área de Formação Profissional no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, desenvolvendo atividades de supervisão educacional, orientação teórico-metodológica aos

supervisores educacionais quanto à avaliação, metodologia de ensino, uso do material didático; assessoramento à Diretoria de Educação Profissional nas questões pertinentes à educação profissional, bem como na coordenação de projetos especiais. Pesquisadora do CNPq e mestranda da Universidade de Pernambuco.

Wandeckson José de Almeida Paiva

Professor da rede estadual Pernambuco e da rede municipal do Paulista-PE. Graduado pela UNICAP (matemática), graduado pela UFRPE (licenciatura da computação), especialista pela UFRPE (matemática) e pela FATIN (gestão escolar e ensino das ciências), mestre em educação pela Lusófona (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias ? Portugal) e pela UPE (Campus Marta Norte), pesquisa realizada na linha de política e gestão educacional.