

**ENSINO DE DIDÁTICA:
UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

**TEACHING OF DIDÁTICA:
A STUDY ON CONCEPTS AND PRACTICES**

**LA ENSEÑANZA DIDÁCTICA:
UN ESTUDIO SOBRE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS**

Josélia Farias¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2392-2628>

Silvana Malusá²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1054-2036>

Roberto Bernardino Jr³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9250-5214>

Resumo: Este artigo objetiva investigar, estudar e compreender quais são as concepções de ensino adotadas pelos professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e prática em cursos de Pedagogia e Licenciaturas das Instituições de Ensino Superior públicas no Estado do Piauí. Visa sinalizar as concepções de ensino presentes na prática pedagógica desses professores, bem como na organização de seu trabalho através da categoria de estudo: concepções de ensino. Para tal, empregamos a pesquisa qualitativa e quantitativa por proporcionarem uma visão ampla do objeto em estudo, que tem como questão norteadora: quais as concepções de ensino presentes na prática pedagógica dos professores de Didática que atuam nas Instituições de Ensino Superior públicas do Piauí? Os resultados permitiram inferir que, de maneira geral, os professores de Didática demonstram que, apesar de apresentarem uma forte inclinação para as abordagens humana e cognitivista, as demais também têm a sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Docência universitária. Formação de professores. Pedagogia. Didática.

1 Doutora em Educação. Universidade Federal do Piauí (UFPI/PI). E-mail: joselifarias2@gmail.com. Teresina-PI, Brasil.

2 Profa. Titular. Doutora em Educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG). E-mail: silmalus@yahoo.com.br. Uberlândia-MG, Brasil.

3 Doutor em Educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG). E-mail: bernardino@ufu.br. Uberlândia-MG, Brasil.

Abstract: This article aims to investigate, study and understand the teaching concepts adopted by university professors, with initial training in Pedagogy and practice in Pedagogy courses and Degree courses of public Higher Education Institutions in the State of Piauí. It also aims to display the teaching conceptions present in the pedagogical practice of these teachers, as well as in the organization of their work through the study category: teaching conceptions. For this, we use qualitative and quantitative research for they provide a broad view of the object under study, which displays a guiding question: what are the conceptions of teaching present in the pedagogical practice of the teachers of Didactics who work in public Higher Education Institutions in Piauí? The results allowed us to infer that, in general, didactic teachers show that, although they present a strong inclination for human and cognitivist approaches, the others also have their importance in the teaching and learning process.

Keywords: University teaching. Teacher training. Pedagogy. Didactics.

Resumen: Este artículo tiene por objeto investigar, estudiar y comprender los conceptos de enseñanza adoptados por los profesores universitarios, con formación inicial en pedagogía y práctica en cursos y títulos de pedagogía de instituciones públicas de enseñanza superior del Estado de Piauí. Su objetivo es señalar las concepciones pedagógicas presentes en la práctica pedagógica de estos profesores, así como en la organización de su trabajo a través de la categoría de estudio: concepciones pedagógicas. Para ello, utilizamos la investigación cualitativa y cuantitativa, ya que proporcionan una visión amplia del objeto de estudio, que tiene como pregunta orientadora: ¿cuáles son las concepciones de la enseñanza presentes en la práctica pedagógica de los profesores de Didáctica que trabajan en las Instituciones Públicas de Enseñanza Superior de Piauí? Los resultados nos permitieron inferir que, en general, los profesores didácticos muestran que, aunque presentan una fuerte inclinación por los enfoques humanos y cognitivos, los demás también tienen su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza universitaria. Formación de profesores. Pedagogía. Didáctica.

1 INTRODUÇÃO

No mundo atual, é fácil perceber as transformações ocorridas na sociedade principalmente quanto ao progresso do saber em todas as áreas do conhecimento, que ocorre notadamente com o avanço da ciência e da tecnologia. É inegável como o processo de informação, o papel da economia e até mesmo as movimentações nas políticas sociais repercutem fundamentalmente no âmbito escolar. E mais: como influenciam nos conceitos adotados pelas escolas, nas atribuições dos professores e no que se refere ao papel do aluno em sala de aula, na metodologia, nos currículos, enfim, na maneira de se ensinar e de se aprender.

Desse modo, são visíveis as mudanças significativas no sistema educacional, que se vê também na posição de adequar-se aos interesses do mercado, exigindo a formação de profissionais preparados para as modificações nos processos de produção do saber. Assim, tanto a organização do trabalho quanto o perfil dos trabalhadores na área são afetados, apresentando diversos desafios à educação brasileira. A esse respeito, Messina (2001, p. 226) expressa que:

Desde os anos setenta, a inovação tem sido referência obrigatória e recorrente no campo educacional, empregada para melhorar o estado de coisas vigente. O conceito e a prática da inovação transformaram-se significativamente. Enquanto nos anos sessenta e setenta, a inovação foi uma proposta predefinida para que outros a adotassem e instalassem em seus respectivos âmbitos, nos anos noventa, os trabalhos sobre o tema destacam o caráter autogerado e diverso da inovação.

Nessa perspectiva, este artigo – recorte de um projeto maior que estuda o tema Docência Universitária – buscou situar histórica e socialmente a Didática, enfatizando a sua importância na formação e prática do professor, em especial do docente universitário, bem como responder a questão: Quais são as concepções de ensino que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas das Instituições de Ensino Superior – IES públicas no Estado do Piauí, possuem frente a sua prática docente no ensino superior?

Nos caminhos metodológicos, foram utilizadas abordagens quantitativa e qualitativa, ao enfatizar tanto a coleta, como a apresentação e análise de dados na forma de percentuais e tabelas, como recorrendo à análise de conteúdo (BARDIN, 1979), ou seja, em forma de textos discursivos, valorizando a pesquisa subjetiva e a opinião dos sujeitos. O instrumento para coleta de dados foi composto por cinco frases que foram valoradas por meio da Escala Likert (1932) de cinco pontos. Tal pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia – CEP/UFU.

O corpus da pesquisa se constituiu de 40 professores efetivos de duas instituições públicas que estivessem ministrando e/ou haviam ministrado a disciplina Didática nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. Para isso, a coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário disponibilizado em página da web.

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

Durante os primeiros séculos da colonização portuguesa no Brasil, a economia agroexportadora dependente⁴ favoreceu o traslado de ideias, valores e princípios sociais em vigor na Europa Ocidental. Não só instituições políticas e religiosas, como também a concepção de educação portuguesa, alicerçada na moral cristã, cruzou o Oceano Atlântico. Ao citar Ruckstadter e Ruckstadter (2010), Farias Júnior (2013, p. 127) ressalta que “atribui-se aos jesuítas a responsabilidade pela sistematização da educação no Brasil”. Em outras palavras,

4 Economia agroexportadora é definida pela economia baseada na produção e exportação de uns poucos produtos primários, e uma economia voltada para fora. Essa economia ocorreu no Brasil no período de 1889 à 1930. Fica claro então que o que determinava a base de consumo no Brasil era a exportação. Cf. MACHADO, Carolina; RODRIGUES, Débora; TEIXEIRA, Luciana. **Economia agroexportadora do Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/docs/Economia-agroexportadora-do-brasil-PK5LK4FX7X>. Acesso em: 15 abr. 2020.

[...] coube aos jesuítas, no âmbito do projeto civilizador português, instituir um ensino letrado e sistematizado, período denominado por Saviani (apud RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2010) de 'que confere à Companhia de Jesus um pedagogia brasílica', que se inicia com a chegada dos jesuítas em 1549 e objetivava a catequese dos gentios, projeto significativo papel tanto na conquista de novos fiéis, em um momento histórico marcado por dissensões religiosas na Europa, quanto na conquista de novas terras.

[...] Assim, a importância legada pelos jesuítas no Brasil Colonial não se restringe ao projeto missionário que, em certa medida, subsidiava o projeto colonizador-civilizador português, mas também à empreitada educacional, pois os alunos recebiam, em seus colégios, preparação humanística para o ingresso nas universidades portuguesas de Évora e de Coimbra. (FARIAS JÚNIOR, 2013, p. 127-128),

Por esse excerto, infere-se que o processo educativo era marcado pela iniciativa de clérigos que visavam inserir índios e negros na comunidade letrada instalada no Brasil, o que leva a pressupor a tentativa de repassar e consolidar visões de mundo e preceitos cristãos. Entretanto, sabe-se que o prosseguimento nos estudos era reservado predominantemente aos filhos dos colonos, caracterizando uma educação elitista.

É importante enfatizar que a primeira tentativa de forjar um plano de ensino adequado ao Brasil foi por meio da iniciativa do padre Manoel da Nóbrega que, igualmente aos demais jesuítas, fazia parte da Companhia de Jesus. Por isso, ao elencar-se os primeiros professores do Brasil, deparamo-nos com indivíduos altamente preparados para o sacerdócio e para ministrar o ensino das ciências humanas, das letras e das ciências teológicas nos colégios por eles criados (GHIRALDELLI, 2006, p.25). Posteriormente, com a Reforma Protestante, a igreja adota o *Ratio Studiorum*, manual constituído por um conjunto de orientações pedagógicas, normas e estratégias de ensino que objetivava a formação integral do homem cristão. Ao analisar a educação jesuítica, Albuquerque (2002, p.44) defende que:

O grande mérito dos jesuítas no Brasil consiste em seus colégios que de acordo com o *Ratio Studiorum* os seus professores eram bem instruídos cabendo a estes, a prática da formação dos professores, os colégios seguiam uma organização rígida vigiando constantemente a parte pedagógica e a conduta dos alunos.

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

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

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

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

Observa-se a prática sendo determinada pela teoria que a moldava, fornecendo-lhes tanto o conteúdo, como a forma de transmissão pelo professor, com a conseqüente assimilação pelo aluno. Logo, os jesuítas tiveram preocupação em orientar a prática pedagógica dos professores mediante rigorosa disciplina, o que contribuía para configurar o cerne da escola tradicional.

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

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

Contudo, com o retorno de D. João VI para Portugal, o Brasil alcança a autonomia política. Em distante horizonte, os pareceres de Rui Barbosa, de 1882, e a primeira reforma republicana de Benjamim Constant, de 1890, defenderam a introdução de disciplinas científicas nos currículos escolares, o que reforçava os indicadores da penetração da pedagogia tradicional em sua vertente leiga, cujos pressupostos são baseados na doutrina liberal, que prega a organização da escola, objetivando difundir a instrução. Veiga (2011, p. 44) esclarece que:

É assim que a Didática, no bojo da Pedagogia Tradicional leiga, está centrada no intelecto, na essência, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos, sendo seus métodos, princípios universais e lógicos. O método pedagógico mais empregado é o expositivo, calcados nos cinco passos formais de Herbart: preparação, apresentação, comparação e assimilação, generalização e, por último, aplicação. A metodo-

logia Herbartiana emprega também a demonstração, a chamada oral, a revisão da matéria com vistas à fixação.

A pedagogia tradicional leiga se evidencia nas escolas normais a partir das disciplinas de natureza pedagógica dos currículos. Assim, nas escolas normais atuais, são disciplinas, tais como pedagogia, metodologias e práticas de ensino que correspondem à disciplina Didática, cujos conteúdos poderiam abranger o estudo dos métodos e processos de ensino, suas implicações e vantagens comparativas, as técnicas de ensino misto – que eram uma conciliação da técnica de ensino simultâneo e do ensino mútuo – e os exercícios práticos nas escolas modelo. Nesse mesmo grau de compreensão, a pedagogia tradicional se traduz por uma concepção ou prática educacional que persiste no tempo, em suas diferentes formas, e que passam a fornecer um quadro referencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram, como bem enfatiza Mizukami (2012).

Para este estudo, destaca-se que a década de 1930 foi um período de grandes repercussões sociais, políticas, econômicas e culturais, caracterizadas por uma forte industrialização e modernização da sociedade brasileira. Sobre esse aspecto, Gontijo (2006, p.02) esclarece que:

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

Dentro dessa linha histórica, é relevante enfatizar também que na década de 1940, o sistema educacional brasileiro em formação coexistia com concepções pedagógicas diferenciadas, tal como defende Saviani (2015, p.14):

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

Nesse momento, a pedagogia tradicional foi fortemente criticada pelo escolanovismo, que pretendia difundir a ideia da escola democrática baseada na filosofia progressista de J. Dewey⁵, a qual buscava preparar o aluno para uma sociedade em constante mudança

5 John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. Cf. FERRARI, Márcio. **John Dewey, o**

e acentuar o caráter prático-técnico do processo ensino-aprendizagem. Nessa concepção, a Didática integra esse movimento alinhado à Escola Nova, cuja principal característica era a valorização da criança e a busca pela superação da pedagogia tradicional.

Diante disso, Rogers (1978) aponta para uma perspectiva humana, chegando à conclusão de que a única certeza que tem é a de que o mundo moderno vive em constante mudança e que os conhecimentos mudam continuamente. Desse modo, a educação só tem sentido se preparar os educandos para constantes mudanças sociais, o que requer o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”, enfim, como se adaptar e mudar.

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

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

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

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

pensador que pôs a prática em foco. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

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

A partir de 1974, a organização educativa até então vigente sofre pelas críticas. Começam a repercutir no Brasil os estudos que objetivaram esclarecer as intencionalidades da política educacional do governo, ou seja, as denominadas teorias crítico-reprodutivistas. Essa visão crítica se empenhou em desmontar os argumentos da concepção pedagógica produtivista, evidenciando a função da escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção (SAVIANI, 2005, p. 25). Ao posicionar-se a esse respeito, Candau (2005, p. 21) afirma que essa crítica teve um aspecto fortemente positivo:

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

Diante disso, a Didática assume o discurso reprodutivista, negando a dimensão técnica docente e, conseqüentemente, contrapondo a competência técnica e à competência política. Segundo Veiga (2013, p. 65), sob essa ótica, a Didática nos cursos de formação de professores passou a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, deixando para o segundo plano a sua dimensão técnica e humana, o que comprometia, de certa forma, a sua identidade, acentuava uma postura pessimista e de descrédito quanto à contribuição para a prática pedagógica do futuro professor.

Esse panorama acanhadamente apresenta indícios de modificações no papel crítico-reprodutivista da Didática e para a necessidade da instauração de uma visão mais crítica e adequada à realidade sociocultural dos alunos, na esteira da renovação metodológica, proveniente, em parte, da divulgação das ideias pedagógicas dos adeptos da Escola Nova⁶

6 É um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. Também conhecida como Educação Nova, a Escola Nova tem seus fundamentos ligados aos avanços científicos da Biologia e da Psicologia. Pode-se afirmar que, em termos gerais, é uma proposta que visa a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. O pedagogo Célestin Freinet foi um dos defensores dessa concepção de educação. Já o educador e pensador Jean Piaget optou pela chamada Escola Ativa, uma corrente da Escola Nova. Cf. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Escola Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 26 de abr. 2020.

no Brasil, marcada por seus diálogos entre a Educação e outras ciências, entre elas, a Psicologia e a Sociologia (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 100).

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

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

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

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

Ressalta-se que, em 1985, durante a VII Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, as discussões giraram em torno do tema “O Momento Atual de Revisão da Didática”, o qual foi reforçado na VIII reunião anual dessa entidade, com a finalidade de enfatizar uma Didática construída a partir do cotidiano escolar.

Um balanço crítico do caminho percorrido e uma análise da literatura – buscando alternativas para a construção do conhecimento em Didática – nortearam a IX Reunião Anual da ANPEd. Nesse momento foi detectada a necessidade de estimular estudos baseados na perspectiva da Pedagogia Crítica, cuja temática é evidenciada em 1987, no IV Encontro

Nacional de Didática e Prática de Ensino. Nesta oportunidade, os conferencistas destacaram posicionamentos educacionais que reforçaram os caminhos para a perspectiva de uma Didática contextualizada social e politicamente. Nas palavras de Veiga (2015, p.69):

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

Com essa linha de raciocínio, pode-se destacar a abordagem sociocultural que difere de outras por considerar que o centro do processo ensino-aprendizagem reside no contexto social, político, econômico e cultural, no interior do qual ocorre a ação educativa. Essa abordagem acolhe representantes que ressaltam a importância do papel da interação social no desenvolvimento do ser humano, explicitando o conhecimento como socialmente constituído, a exemplo do russo, Lev Semenovitch Vigotski⁷ e, no Brasil, o pernambucano, Paulo Freire.⁸

Ao discorrer sobre a concepção sociocultural, com base em Vigotski, as autoras Oliveira e Leite (2010) ressaltam que ele pauta seus estudos sobre as origens e a evolução da consciência do homem no Materialismo Histórico. Assim, é à luz de tal concepção que o pesquisador russo revela a relação entre linguagem, consciência e constituição da identidade. Segundo Oliveira e Leite (2010), ao conceber a aprendizagem como processo sócio-histórico mediado pela cultura, o Vigotski aponta a íntima articulação da aprendizagem com os esquemas de significação e com os quatro planos de desenvolvimento: Filogenético

7 Lev Semenovitch Vygotsky, nascido 11/17 de novembro de 1896, em Orsha (país na antiga União Soviética), foi psicólogo bielorusso, descoberto nos meios acadêmicos ocidentais depois da sua morte. Escreveu em torno de 200 trabalhos científicos, da neuropsicologia até crítica literária, passando por deficiência, linguagem, psicologia, educação e questões teóricas e metodológicas relativas às ciências humanas. Cf. PORTAL DA EDUCAÇÃO EDUCAÇÃO (ed.). **Princípios sobre o desenvolvimento para Lev Semenovitch Vygotsky**. 2020. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/principios-sobre-o-desenvolvimento-para-lev-semenovitch-vygotsky/26648>. Acesso em: 02 abr. 2020.

8 Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador, escritor e filósofo pernambucano. Paulo Freire foi agraciado com cerca de 48 títulos, entre doutorados *honoris causa* e outras honrarias de universidades e organizações brasileiras e do exterior. É considerado o brasileiro com mais títulos de doutorados *honoris causa* e é o escritor da terceira obra mais citada em trabalhos de ciências humanas do mundo: *Pedagogia do oprimido*. Cf. PORFÍRIO, Francisco. "Paulo Freire"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>. Acesso em 27 de abril de 2020.

(história da espécie), Ontogenético (desenvolvimento histórico do indivíduo), Sociogenético (história da cultura) e Microgenético (história de cada fenômeno psicológico).

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

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

Nos anos de 1990, em decorrência dos processos de reestruturação capitalista, internacionalização da economia, da globalização e do neoliberalismo que privilegia as relações de mercado, o mundo passou por profundas transformações que afetaram todos os setores, entre eles, o educacional, ensejando, assim, uma Didática modernizadora. Nesse sentido, Veiga (2011, p. 47) sustenta que:

A didática modernizadora explicita nos referenciais e nas diretrizes curriculares para a formação do professor (em nível médio e superior) está fundamentada em uma lógica de duas vertentes: uma ligada à concepção da pedagogia por competências, e outra, ligada à avaliação de resultados.

Um grande número de correntes e enfoques teóricos, oriundos das ciências sociais e humanas pesa sobre o conhecimento da área. Dessa forma, é possível destacar a presença dos seguintes enfoques teórico-metodológicos: o neobehaviorismo; o cognitivismo computacional – baseado na teoria do processamento da informação; o construtivismo e o socioconstrutivismo; o simbolismo-interacionista e, ainda, os estudos sobre o ensino eficaz e estratégico, sobre as competências dos professores, entre outros. Nesse contexto, ao se analisar os desafios enfrentados pela educação escolar e pelos professores nesse final de século, Libâneo (2002, p. 10) afirma que:

[...] novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na

sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e as multimídias.

Nesse cenário, a aula se constitui como espaço privilegiado de estabelecimento da interatividade do processo ensino-aprendizagem. Masseto (2015) em “Competência Pedagógica do Professor Universitário”⁹ esclarece tópicos importantes, tais como a aula como ambiente de aprendizagem e de trabalho profissional do docente, suas concepções de ensino, assim como seus desafios e perspectivas de mudança.

Nessa perspectiva, percebe-se que os professores deverão rever a forma tradicional como a aula se organiza, de modo que ela deixe de ser constituída como ambiente em que os alunos recebem passivamente os ensinamentos e passe a ser considerada como um grupo de pessoas que busca objetivos comuns de aprendizagem.

Para esgotar essa prática é necessário o estabelecimento de uma espécie de “comunidade aprendente” em que a *corresponsabilidade* e a *parceria* são palavras-chaves nesse novo formato, no qual professores e alunos trazem suas vivências, experiências, conhecimentos, interesses e problemas para serem discutidos, analisados e interpretados. Além disso, os resultados, ao serem sistematizados e organizados, devem servir de encaminhamentos para ações de profissionais competentes e cidadãos críticos e participativos.

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

A aprendizagem deve ser significativa, baseada na realidade e enriquecida pela produção de novas formas de intervenção, o que será resultado da ação do professor enquanto mediador, bem como das relações estabelecidas entre todos de forma participativa. Desse modo, “cria-se um clima de segurança e abertura para críticas e pensamentos contrários, pois ambos se comprometem a oferecer informações que busquem alcançar os objetivos e novas oportunidades para que o aprendizado ocorra” (MASSETO, 2015 p. 88).

É possível observar que, da mesma forma que ocorreu nos períodos anteriores, os dias atuais reconstróem e complementam concepções de Didática. O que se acrescenta é que agora o mundo está mais conectado pelo advento da internet e do aprimoramento das redes sociais em ambientes virtuais, nos quais, com mais frequência, os sujeitos são influenciados por diferentes discursos e práticas socioculturais, o que torna os campos de experiência marcadamente multiculturais.

9 MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

3 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Os professores de Didática evidenciaram, através das concepções de ensino, as formas de organização de sua prática pedagógica, permitindo compreender os conhecimentos e os encaminhamentos que mobilizam e respaldam as suas ações. Esse dado colabora no cumprimento dos objetivos elencados para este estudo que, diante das frases apresentadas e valoradas de acordo com a Escala Likert (1932), subsidia a análise e considerações que seguem nesta pesquisa, feita por meio dos tópicos de 3.1 a 3.5..

3.1 O PROFESSOR É A FONTE DO CONHECIMENTO

Nessa questão, dos 40 participantes da pesquisa, 3 (7,5%) docentes assinalaram a opção “Nunca”, 2 (5,0%) “Quase nunca”, 17 (42,5%) “Eventualmente”, 12 (30%) “Quase sempre” e 6 (15%) “Sempre”. Esses dados permitem inferir que 42,5% dos entrevistados entendem que só “eventualmente” o professor é a fonte do conhecimento, ou seja, dependendo das circunstâncias em que o processo ensino-aprendizagem ocorra, ele pode ou não ser o centro da ação educativa. Tal posicionamento demonstra, quiçá, uma insegurança quanto à valoração escolhida. Por outro lado, a segurança na valoração “nunca” está representada por 7,5% dos entrevistados, ao considerar que o professor não é a fonte de conhecimento, bem como, em contraparte 15% desse total valoram “sempre”.

Entretanto, quando observado que 30% responderam “quase sempre” e 15% acreditam que o professor “sempre” é a fonte do conhecimento, perfazendo um total de 45%, evidencia-se que a maioria apresenta uma concepção tradicional no que tange a esse aspecto, ou seja, o docente no centro do processo ensino aprendizagem.

A concepção tradicional de educação traduziu-se como uma reprodução do padrão europeu que foi implantado no Brasil durante o período colonial por iniciativa da Companhia de Jesus, que elegeu como propagadores desse modelo os padres jesuítas, considerados os nossos primeiros professores, função que requeria um preparo de elevado nível. Ao implementar no Brasil o padrão de ensino utilizado na Europa, a abordagem tradicional de educação mostrou-se alheia à realidade, baseada na memória e no desenvolvimento do raciocínio cujo objetivo era moldar o educando. Nesse prisma, no entender de Saviani (2005, p. 02):

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

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

3.2 O BOM DOCENTE É O QUE DOMINA BEM AS TÉCNICAS

No que refere à afirmativa de que o bom docente é o que domina bem as técnicas, dos 40 participantes da pesquisa, 2 (5%) responderam a opção “Nunca”, 6 (15%) assinalaram a opção “Quase nunca”, 14 (35%) elegeram a opção “Eventualmente”, 14 (35%) escolheram “Quase sempre” e 4 (10%) “Sempre”.

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

No Brasil, a pedagogia tecnicista firma-se durante a ditadura militar, resultado da exaustão e da preocupação com os métodos pedagógicos da escola nova que acabaram apropriando-se da eficiência instrumental, utilizando-se da mesma base teórica da abordagem comportamental. Nesse sentido, Saviani (1995, p.18) assevera que a pedagogia tecnicista, “parte do pressuposto da neutralidade científica, norteia-se pelos princípios de racionalidade, de eficiência e de produtividade, defendendo a reordenação do processo educativo valorizando a objetividade e a operacionalidade”.

A implantação do tecnicismo ocorreu como uma forma de operacionalizar a educação, utilizando da técnica pela técnica, a fim de reproduzir o mercado de trabalho e banir a reflexão crítica das instituições de ensino (AMARAL, 2012). Assim ficou firmada a ideia de que para ser um bom professor era necessário apenas dominar os conteúdos das áreas específicas, aliando-os às técnicas de ensino, e que a aprendizagem estaria garantida mediante a racionalidade da ação pedagógica.

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

Ainda segundo Candau (2005), aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação e outros da mesma natureza, constituem o seu núcleo de preocupações, não obstante a abordagem em cena não possa ser privilegiada sobre as demais, para que não se incorra no tecnicismo.

3.3 CONSIDERAR QUE O PROFESSOR DEVE ACEITAR O ALUNO COMO ELE É E COMPREENDER OS SENTIMENTOS QUE POSSUI

No que refere à afirmativa em análise, dos 40 participantes da pesquisa, 3 (7,5%) responderam “Eventualmente”, 18 (45%) responderam “Quase sempre” e 19 (47,5%) responderam “Sempre”.

Nota-se que os dados revelam na valoração desta frase que os docentes não optaram pelos itens (1) “Nunca” e (2) “Quase nunca”. Apenas 7,5% defendem que “eventualmente” o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui, ou seja, ocasionalmente a aceitação e compreensão apresentadas na frase são consideradas pelos professores de Didática no desenrolar da sua prática educativa no ensino superior. Não obstante, 18 (45%) docentes responderam “Quase sempre” que, relacionada com a alternativa “Sempre”, escolhida por 19 (47,5%), nos leva a certificar que a abordagem humanista é considerada relevante pela maioria dos professores, o que não nos possibilita afirmar que seja praticada. Essa impossibilidade tem origem na divergência notada quando se observa e confronta os percentuais de valoração das frases 3.1 e 3.3.

Na primeira citada, 87,5% dos entendem que o docente, em alguns, vários ou todos os momentos, é fonte do conhecimento. Diante dessa afirmação, a aceitação e compreensão do aluno não está no centro do processo. Já na segunda frase em análise (3.3) 100% afirmaram que em alguns, vários ou todos os momentos ao aluno deve ser aceito como é e compreendido em seus sentimentos, trazendo esse agente para o centro do processo e ensino e aprendizagem.

O expoente máximo dessa abordagem foi o norte americano Carl Rogers, psicólogo cujo foco principal da sua abordagem é a preocupação com a pessoa, com o sujeito que aprende, isto é, todo o processo ensino-aprendizagem, para ser considerado significativo, deverá focar o aluno como um ser ativo na construção do conhecimento. Este necessita, portanto, de um ambiente acolhedor, cujas relações pautam-se num clima de confiança, colaboração e positividade, objetivando a autorrealização do ser humano ou o uso pleno de suas potencialidades e capacidades. Mizukami (1986, p.38) corrobora com esse pensamento ao enfatizar que:

Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, focada no desenvolvimento da personalidade do indivíduo e nos processos de construção e organização pessoal da realidade e na capacidade de atuar de forma integrada. Enfatiza também à vida psicológica e emocional, preocupando-se com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal.

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

3.4 CONSIDERAR O ATO DE ENSINAR COMO A OPORTUNIDADE DE CRIAR AS POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para essa indagação, os participantes da pesquisa não se posicionaram sobre os itens “Nunca” (1) e “Quase nunca” (2). Somente 1 (2,5%) respondeu “Eventualmente”, 4 (10,0%) “Quase sempre” e 35 (87,5%) “Sempre”. A abordagem cognitivista, ao privilegiar aspectos relacionados ao intelecto, tais como, o processamento de informações, a imaginação, a memória, a capacidade de resolver problemas, o pensamento, dentre outros, imprimiu mudanças significativas no cenário educacional. O centro do processo de ensino-aprendizagem desloca-se do professor para o aluno, este atua como sujeito ativo e construtor do seu próprio conhecimento, cuja concepção aponta para uma construção contínua em que a evolução se dá por meio de estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo. Segundo Zabalza (2004, p. 193):

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

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

Nesta análise, observa-se que, para as valorações apresentadas nas frases 3.4 e 3.3 os respondentes foram coerentes, pois em ambas demonstram conhecer a importância do aluno como parte ativa do processo de construção do conhecimento numa abordagem humanista. Por outro lado, como observado na confrontação das frases 3.1 e 3.3, também se vê uma incoerência nas valorações ofertadas às frases 3.1 e 3.4. Isso permite apontar que existe ciência da importância de uma abordagem mais humana na prática docente e na didática cotidiana, mas não se pode afirmar que tal aconteça efetivamente.

3.5 CONSIDERAR QUE SE O ALUNO NÃO APRENDEU, SIGNIFICA QUE O PROFESSOR NÃO ENSINOU

No que se refere a essa questão, dos 40 participantes da pesquisa tem-se o seguinte resultado: 5 (12,5%) responderam “Nunca”; 4 (10,0%) “Quase nunca”; 19 (47,5%) “Eventualmente”; 7 (17,5%) “Quase sempre” e 5 (12,5%) “Sempre”. Nesse item, o escore predominante recaiu sobre o “Eventualmente”, 19 (47,5%) dos participantes da pesquisa que mantiveram assim uma postura incerta com relação à afirmativa. Pode se inferir então que, segundo os docentes voluntários participantes da pesquisa, dependendo das circunstâncias em que ocorre a prática pedagógica é que podemos afirmar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou.

Com essas valorações nota-se o quanto está arraigada a ideia de que o processo ensino-aprendizagem está voltado centralmente na dependência da atuação do professor. Nesse sentido, observa-se que, para essa frase em análise, as valorações apresentadas convergem com aquelas conceitualmente apontadas para frase 3.1, na qual o professor é o centro do conhecimento, e diverge dos percentuais colhidos nas frases 3.3 e 3.4 nas quais as abordagens humanista e construtivista, onde aluno e professor são agentes horizontais do processo de crescimento de ambos, foi percentualmente mais frequente.

Com esse delineamento observacional, Vasconcelos (2000, p.78) diz que

[...] toda educação formal gira em torno de professor e aluno, cujos papéis se complementam e tem características próprias. Se tais papéis se complementam a ponto de um ser razão e decorrência do outro, não há sentido no ensino voltado para o aluno, mas centrado no professor, que se considera muitas vezes, o “principal”, nessa relação, que deve ser, afinal, paritária. O ato de “ensinar” pressupõe o conseqüente ato de “aprender”.

Ao analisarmos o que foi evidenciado, percebe-se que existem consciência e informações claras sobre a importância de uma prática docente mais humana, mais pautada na empatia, na qual todos agente do processo de construção do conhecimento aprendem e ensinam constantemente, horizontalmente e mutuamente. No entanto, a vivência prática diária dessa conscientização demanda construções individuais e coletivas, pessoais, documentais e institucionais prévias, que frequentemente não encontraram ainda campo para suas consolidações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao optar pela docência universitária, esta pesquisa apresentou como objetivos gerais investigar, estudar e compreender quais são as concepções de ensino que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos de Pe-

dagogia e demais licenciaturas das IES públicas no estado do Piauí, possuem frente à sua prática docente no ensino superior. Visando sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente mediante a categoria de estudo “concepções de ensino”.

O estudo permitiu inferir que, de maneira geral, para os professores de Didática, apesar de apresentarem uma forte inclinação para as abordagens humana e cognitivista, as abordagens tradicional, tecnicista e sociocultural também têm a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, fato demonstrado nas posições de neutralidade e insegurança apresentadas diante.

Por conseguinte, os professores de Didática demonstraram que a abordagem tradicional ainda se faz presente na formação e prática docente quando optaram por uma posição de neutralidade e insegurança revelando que a maioria defende a concepção tradicional de educação. A abordagem tecnicista é expressa em uma nova perspectiva, tendo em vista a assunção da sua importância, contudo sem a capacidade de sozinha englobar os aspectos inerentes ao processo ensino-aprendizagem.

Em outro viés, a abordagem humanista também se sobressaiu como concepção que tem firmada a sua relevância na ação docente, assim como a abordagem cognitivista que irrompe em sua quase totalidade na concepção dos professores. Todavia, a abordagem sociocultural manifesta-se eivada de incertezas, pois os professores advogaram que, dependendo das circunstâncias em que ocorre a prática pedagógica, podemos afirmar que, se o aluno não aprendeu foi porque o professor não ensinou, e isso constitui em um desafio, pelo fato de que ao alinharmos as respostas detectamos professores tecnicistas.

Nota-se que conceitos diferentes coexistem, mas que na prática diária ainda predomina a visão tradicional, instrumental e técnica. Tal situação pode ser entendida por não se ter ainda terreno pronto, numa dimensão individual, coletiva, documental e institucional, para que a semente da conscientização germine resultando na planta da prática docente.

A relevância social e educacional do estudo consiste em trazer benefícios a toda comunidade acadêmica da área da Educação/Pedagogia, voltados, a priori, aos professores e futuros professores, além de trazer contribuições importantes para a área da Docência Universitária. Com a publicação desta pesquisa, dados substanciais serão adicionados ao parco quadro de pesquisas sobre os professores dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Além disso, será possível comprovar ou dirimir consensos/dissensos sobre a prática do docente atuante na disciplina de Didática.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. J. Retrospectiva histórica da didática e o educador. **Revista da Universidade Católica de Pernambuco**. n. 2, ano 2, dez. 2002.

AMARAL, A.L. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: problemas e perspectivas. In: MELLO, G.F; NAVES, M.L.P. (org.). **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 1979.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (Comps.) **Estudiar las prácticas** – perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 2004.

FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio de. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica - doi. : trajetórias de uma disciplina na educação básica - doi. **Acta Scientiarum. Human And Social Sciences**, [s.l.], v. 35, n. 1, p. 127-34, 16 out. 2013. Universidade Estadual de Maringa. <<http://dx.doi.org/10.4025/actasci humansoc.v35i1.17663>>.

FERRARI, Márcio. **John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco**. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

GONTIJO, Rebeca. **O velho vaqueano: Capistrano de Abreu, da historiografia ao historiador**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

GHIRALDELLI, J. P. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J.C; SANTOS, Akiko (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005.

LIKERT, R. **A technique for the measurement of attitudes**. Archives of Psychology. n. 140, p. 44-53, 1932.

MACHADO, Carolina; RODRIGUES, Débora; TEIXEIRA, Luciana. **Economia agroexportadora do brasil**. 2020. Disponível em: <<https://www.monografias.com/pt/docs/Economia-agroexportadora-do-brasil-PK5LK4FX7X>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MASETTO **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Escola Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 26 de abr. 2020.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. : notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 114, p. 225-233, 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742001000300010>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 12 abr. 2020.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

_____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In REALLI, A. M de M; MIZUKAMI, M da G. N. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 2012.

OLIVEIRA, L. M. P.; LEITE, M.T.M. **Concepções pedagógicas**. Módulo Pedagógico do Curso de Especialização em saúde da família da Universidade Federal de São Paulo. 2010.

PEDRINI, I. A. D. **Docência universitária**: ideações sobre a prática docente de professores atuantes em cursos de Publicidade e Propaganda (Tese de Doutorado) – FAGED – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Orientadora: Silvana Malusá Barauna. 2018.

PORFÍRIO, Francisco. “Paulo Freire”. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>. Acesso em 27 de abril de 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (ed.). **Princípios sobre o desenvolvimento para Lev Semenovitch Vygotsky**. 2020. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/principios-sobre-o-desenvolvimento-para-lev-semenovitch-vygotsky/26648>. Acesso em: 02 abr. 2020.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/ 1973)**. Petrópolis. Vozes, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: polêmicas do nosso tempo. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Projeto 20 anos do HistedBr - Campinas, 2005.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. Campinas - SP: Autores Associados, 2015.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

VASCONCELOS, Maria, L, M, C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Organizadores). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VEIGA, I. P. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I. P. (ed.) **Repensando a Didática**. Campinas: Papyrus, 2011.

_____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2013.

_____. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas: Papyrus, 2015.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.