

## **DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: perspectivas de mudanças**

**Hidelberto de Sousa Ribeiro  
Marilene Marzari**

Resumo: O presente artigo visa discutir as possíveis contribuições da Didática, nos cursos de licenciatura de uma Instituição Federal de Ensino. A metodologia da pesquisa priorizou o registro de depoimentos, diálogos e produções escritas dos acadêmicos, principalmente quando da avaliação da disciplina. O referencial teórico que subsidiou os estudos foi constituído por Garcia, Veiga, Vygotsky, Davídov entre outros que discutem as questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Os resultados sinalizam que os alunos aprovam novas perspectivas de ensinar e aprender e, embora resistam, no início, no processo acabam entrando em atividade de aprendizagem e aprovando os estudos em grupo, os debates, as produções e o mais importante, o desenvolvimento da capacidade de pensar teoricamente.

Palavras-chave: Formação inicial. Didática. Pensamento teórico.

Esse artigo tem como objetivo discutir possíveis contribuições da Didática, nos cursos de licenciatura que preparam professores para atuarem na educação básica. A ideia de escrever a respeito dessa disciplina, na formação inicial, tem relação com a trajetória profissional, mais especificamente quando da nossa atuação como professora formadora, no Centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica. Durante alguns anos de atuação, em diferentes municípios do estado, passamos a observar que um número significativo de professores apresentava fragilidade, tanto em relação aos conhecimentos didático-pedagógicos, quanto aos conteúdos das áreas específicas da formação acadêmica. Essa situação ficou mais evidenciada, nos últimos anos, quando passamos a ouvir constantes ‘queixas’ advindas dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais, principalmente em relação aos professores que estavam recém-ingressando na carreira de magistério.

Em 2013, ingressamos em uma Instituição Federal de Ensino e uma das preocupações iniciais estava voltada para o ensino da Didática nos cursos de licenciatura. Durante esse período de observação e investigação, percebemos que os alunos apresentam fragilidades teóricas quando do ingresso nos cursos de licenciatura e, durante o tempo em que permanecem na instituição, as mudanças que ocorrem no processo formativo são insuficientes para que possam mediar o processo de ensino e aprendizagem na educação básica, principalmente no que se refere às questões didático-pedagógicas. Em função disso, as ‘queixas’ provenientes dos coordenadores pedagógicos começaram a fazer mais sentido, uma vez que os cursos de licenciatura enfatizam pouco os conhecimentos didático-pedagógicos e as disciplinas específicas são, basicamente, ensinadas por meio de definições dos conteúdos, ou, como se refere Davídov, do conhecimento empírico que contribui pouco para a formação

do pensamento teórico. Além disso, existe, por um lado, certo ‘desprezo’ pelos cursos de licenciatura e pelas disciplinas pedagógicas - considerados ‘inferiores’; por outro, há uma supervalorização e predominância das disciplinas específicas de cada curso, o que deveria efetivar, no mínimo, uma boa formação em relação ao domínio teórico dos conteúdos.

Essa reflexão inicial auxiliou na elaboração do seguinte questionamento: a disciplina de Didática, nos cursos de licenciatura, pode contribuir para a formação dos acadêmicos para que vivenciem perspectivas de ensino e aprendizagem que façam mais sentido para o exercício da docência? Diante disso, o objetivo do estudo consiste em discutir as possíveis contribuições dessa disciplina, nos cursos de licenciatura, para que os futuros professores vivenciem outras perspectivas de ensino e aprendizagem que façam mais sentido para o exercício da docência.

Os dados foram levantados, desde o início de nossa atuação na disciplina, por meio do registro de depoimentos e diálogos dos acadêmicos em relação a ela. Além disso, fizemos uso de suas produções escritas, principalmente quando da avaliação da referida disciplina.

Em relação aos cursos de licenciatura ofertados pela Instituição, dois chamam a atenção: um diz respeito ao curso de Letras, que deixou de contemplar em sua matriz curricular a disciplina de didática e o outro se refere ao curso de matemática que oferece a disciplina como optativa e em horários que se diferenciam das demais disciplinas consideradas ‘mais importantes’ para o curso, ou seja, é ofertada no horário das 17h às 19h, o que dificulta a presença de alunos que têm como atividade principal o trabalho. Nos demais cursos - Geografia, Física, Ciências Biológicas, Química e Educação Física- a disciplina de Didática é obrigatória e ofertada nos horários normais de aula – 19h às 22h 40min.

Para discutir as possíveis contribuições da didática na formação inicial de professores, buscamos fundamentos teóricos nos estudos de Garcia e Veiga que tratam da inserção da didática nos cursos de formação de professores e de Vygotsky, Davídov, entre outros, que contribuem para repensar o processo de ensino e aprendizagem.

A INSERÇÃO DA DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: breve contexto histórico.

A institucionalização da Didática nos cursos de formação de professores, no Brasil, se deu no final da década de trinta do século vinte, quando se constituía, basicamente, como método e técnica de ensino. De acordo com Garcia (1994), seus conteúdos ensinados

nos cursos de licenciatura sofreram a influência, por um lado, do pensamento liberal europeu e, por outro, do pragmatismo americano, principalmente do pensamento de Dewey. O projeto escolanovista propõe a formação de um novo tipo de homem, ao defender os princípios democráticos segundo os quais todos têm o direito de se desenvolver; no entanto “[...] isso é feito em uma sociedade capitalista, onde são evidentes as diferenças entre as camadas sociais. Assim, as possibilidades de se concretizar este ideal de homem se voltam para aqueles pertencentes ao grupo dominante”. (VEIGA, 2002, p. 50). Essa perspectiva didática se acentuou, ao longo das décadas em que os militares mantinham o país sobre domínio – meados da década de sessenta e de setenta – quando “[...] a didática vai engajar-se na busca da racionalização, da eficiência e da produtividade do ensino, levando às últimas consequências o caráter técnico e instrumental com que já vinha se afirmando nos anos anteriores”. (GARCIA, 1994, p. 172)

Somente no final da década de setenta e início de oitenta, com o processo de redemocratização, a Didática passou a ser criticada e questionada pelos sociólogos crítico-reprodutivistas, em função de seu tecnicismo e neutralidade política, e começou a ser repensada. Isso desencadeou uma série de eventos, pesquisas e discussões para construir novos rumos a ela nos cursos de formação de professores.

Nesse contexto de discussão, surge a Didática crítica que se fundamenta na concepção marxista e nas contribuições de abordagem histórico-cultural. Em decorrência destas, surgem perspectivas para a Didática e uma que vem se destacando, em diferentes instituições de ensino superior, diz respeito à teoria do ensino desenvolvimental de Davíдов que traz contribuições significativas para a educação escolar.

#### ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: contribuições para o ensino da Didática

Os estudos de Vygotsky (2001) mostram que o sujeito inicia seu processo de aprendizagem nas experiências cotidianas; portanto, antes de ingressar na escola. Em função disso, devemos considerar sua história de vida, na qual muitos conhecimentos foram internalizados e se constituem em aprendizagens. Assim, ao ingressar em uma instituição de ensino todos os alunos apresentam um nível de desenvolvimento que, segundo Vygotsky, é efetivo/real e, ao ter acesso à escola, o professor “[...] as confronta com as zonas de desenvolvimento proximal por meio de tarefas da atividade escolar, a fim de guiar seus progressos em direção ao estágio de aprendizagem formal. (HEDEGAARD, 2002, p. 344).

Isso nos remete à importância de quem atua na ação pedagógica conhecer a relação que se estabelece entre ensino e desenvolvimento cognitivo, principalmente no que diz respeito à zona de desenvolvimento proximal, que requer mediação didática constante dos professores e/ou dos colegas mais experientes, a fim de que a aprendizagem se efetive. Nesse sentido, a organização do ensino deve ser orientada para a zona de desenvolvimento proximal que: “[...] caracteriza a diferença entre o que a criança é capaz de alcançar por conta própria e o que é capaz de conseguir com ajuda do instrutor”. (VYGOSTKY, 2004, p. 463)

Em relação à mediação, Cristina d’Ávila (2001) traz para discussão dois conceitos importantes: a cognitiva que se dá entre sujeito e objeto de conhecimento e a didática, capaz de tornar desejável e assimilável o objeto de conhecimento por parte do sujeito. Ou seja, um saber didático que medeia o desenvolvimento cognitivo. Para isso, necessário se faz não só saber como se ensina, mas também como se aprende, para que se possa planejar e viabilizar o ensinar.

Portanto, a mediação cognitiva, intrínseca ao sujeito, pressupõe uma mediação de caráter externo - mediação didática - para que os alunos se apropriem do saber sistematizado que é social, mas que deve se tornar individual, considerando o processo de mediação didática. Assim, a apreensão do objeto de conhecimento não é imediata, mas mediatizada pela operação cognitiva do sujeito que o conceitua. Nesse sentido,

O conceito é visto aqui como constructo humano e a ação docente deve incidir justamente na capacidade que tem o ser humano de objetivar o conhecimento no momento em que o conceitua. Por isso, a ideia de transposição do saber como um elemento externo, algo estranho, ao indivíduo é, inteiramente, refutada nessa perspectiva. (D’ÁVILA, 2001, p. 65)

Em relação ao exposto, os estudos de Vygotsky (2001) pontuam que o bom ensino deve preceder o desenvolvimento cognitivo. Para isso, é preciso organizá-lo de tal forma que o aluno desenvolva o pensamento teórico, na medida em que se apropria dos conceitos científicos. Nessa perspectiva, surgem os estudos de Davídov (1999) a respeito da teoria desenvolvimental e da elaboração de uma proposta de ensino que supere o desenvolvimento do pensamento empírico que se limita ao dado aparente/superficial e impede uma maior compreensão das transformações, das contradições, da totalidade e das variáveis próprias do pensamento teórico. Compreender essa diferença é importante para repensar a Didática que, “[...] presa à psicologia tradicional, entende a formação de conceitos científicos como um prolongamento da formação de conceitos espontâneos e, com essa compreensão, organiza o ensino”. (SFORNI, 2004, p. 84)

Como tradicionalmente se ensina os conteúdos, de forma empírica, é comum prevalecer o discurso de carência individual, ou seja, que os alunos ‘não sabem nada’ ou ‘quase nada’. Mudar essa concepção de ensino requer um caminho pedagógico e didático que resulte na formação da generalização conceitual, no qual o professor:

[...] organiza a observação dos alunos, precisando o objeto da observação, orienta a análise para diferenciar os aspectos essenciais dos fenômenos daqueles que não o são e, finalmente, a palavra-termo, sendo associada aos traços distinguidos, comuns para toda uma série de fenômenos se converte em seu conceito generalizador. (DAVÍDOV, 1988, p. 102-103)

Diante disso, a diferença entre generalização de conceitos empíricos e teóricos é que, para os primeiros, a aparência dos fenômenos é captada sensorialmente e tomada pela essência e, com isso, acaba por unir coisas e fenômenos em termos aparentes; no segundo, são os aspectos essenciais/nucleares, os traços comuns para uma série de fenômenos.

Assim, a formação dos conceitos empíricos se fundamenta na prática de ensino que avança do particular para o geral, de modo que, para formar conceitos teóricos, o ensino deve partir do método dedutivo para identificar o ‘cerne’ originário do conteúdo e, a partir disso, deduzir as múltiplas propriedades particulares da disciplina. Esse procedimento ajuda os alunos a reproduzirem mentalmente o objeto em estudo.

Os conteúdos ensinados na escola têm ajudado os alunos a desenvolver somente o pensamento empírico “[...] que se realiza com ajuda das abstrações e generalizações de caráter lógico-formal e somente leva a formar os chamados conceitos empíricos”. (DAVÍDOV, 1988, p. 104). Com isso, o que se aprende na escola pouco contribui para a formação da consciência e do pensamento teórico necessário para realizar generalizações científicas.

Considerando a necessidade de desenvolver o pensamento teórico dos alunos, a teoria do ensino desenvolvimental contribui para entendermos que a base da educação escolar está no seu conteúdo e é dele que se originam os métodos de organização do ensino necessário à internalização e apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente. Assim, a essência do ensino desenvolvimental centra-se na análise do conteúdo, como base para o planejamento do ensino, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo necessário à apropriação e reprodução do conceito teórico, entendido como: “[...] um conjunto de procedimentos para deduzir relações particulares da relação abstrata”. (CHAIKLIN, 1999, p. 4).

Para isso, é importante que o aluno percorra o caminho da produção do conhecimento, de forma reduzida, para reproduzir o processo de sua origem, recepção e

organização de atos que levaram as pessoas a conceituar o conhecimento teórico. Isso requer um programa de ensino fundamentado na compreensão dialética do pensamento, no qual:

[...] os alunos descobrem e distinguem no material de aprendizagem algumas relações gerais ou essenciais, e quando o estudam podem descobrir aparências muito particulares da matéria. Nesse caso os alunos se apropriam do ‘conhecimento geral’ imediatamente por meio de sua atividade de análise do material. Os aspectos particulares dos materiais são derivados do ‘conhecimento geral’. (DAVÍDOV, 1999, p. 10)

Para Lompscher (1999), a organização didática dos processos de aprendizagem deve levar em consideração a lógica do objeto de ensino, isto é, a lógica do processo de aquisição referente a uma área específica de conteúdos e a lógica do desenvolvimento cognitivo. Nessa linha de pensamento, o conhecimento é produzido a partir de um movimento que vai da aparência à essência.

Esse movimento de ascensão da aparência à essência, realizado na atividade de aprendizagem, permite a apropriação dos conhecimentos teóricos e o desenvolvimento da consciência, do pensamento teórico e de ações cognitivas relacionadas, como a reflexão, a análise e o planejamento. Isso implica dizer que é preciso criar formas de ensinar que coloquem o aluno diante de desafios - situação-problema - que sejam acessíveis e, ao mesmo tempo, difíceis para que possam resolvê-los em um processo de pesquisa que permite desvelar os problemas.

É nesse contexto que surge o desejo de aprender os conceitos teóricos e, conseqüentemente, desenvolver o pensamento cognitivo, que se dá por meio da formação do pensamento teórico. Nessa perspectiva, o ensino deve envolver os alunos em atividades que permitam desafiar seu pensamento. Isso implica dizer que o objetivo primeiro do ensino é fazer com que os alunos desenvolvam a capacidade de pensar por si mesmos. Para isso, o professor deve ter a responsabilidade de organizar uma metodologia que a favoreça. Assim, “[...] cabe ao professor organizar meios e situações adequadas para assimilação, por parte dos alunos, da experiência histórico-social”. (SERRÃO, 2006, p. 119). Desse modo, as atividades de ensino devem desencadear a mobilização do pensamento dos alunos, em direção à construção dos conceitos teóricos, uma vez que:

O propósito da atividade de aprendizagem é ajudar os alunos a dominar as relações, abstrações, generalizações e sínteses que caracterizam um aspecto da matéria. Este domínio é refletido na sua habilidade para fazer reflexão substantiva, análise e planejamento. A estratégia educacional básica para dar

aos alunos a possibilidade para reproduzir pensamento teórico é criar tarefas instrucionais cujas soluções requeiram a formação de abstrações e generalizações sobre as ideias centrais do assunto. Esta aproximação é fundamentada na ideia de Vygotsky de internalização, ou seja, aprende-se o conteúdo da matéria aprendendo os procedimentos pelos quais se trabalha na matéria de estudo. (CHAIKLIN, 1999, p. 5)

A atividade de aprendizagem é uma necessidade para o desempenho futuro do profissional docente, mas, para isso, é preciso compreender o ensino como objeto principal da atividade do professor que deve vir acompanhada da atividade orientada, da execução e do controle do processo de sua realização. Tudo isso requer o desenvolvimento da capacidade de pensar teoricamente como os conceitos de determinada matéria foram sendo construídos.

Organizar o ensino com a finalidade de desenvolver o pensamento teórico requer uma preparação do professor que a maioria dos cursos de formação inicial deixa de contemplar. Isso faz com que ele acabe ensinando os conteúdos apenas de forma empírica que, segundo Davídov (1988), pouco contribui para o desenvolvimento integral dos alunos.

Resultado desse processo de escolarização está a ‘queixa’ de que os conteúdos ensinados e ‘aparentemente apreendidos’ fazem pouco sentido, quer para a continuidade dos estudos, quer para o exercício profissional. A impressão é a de que se ‘perdeu’ anos de escolaridade e muito pouco permanece como aprendizagem que contribua para ampliar os conhecimentos.

Uma questão que chama a atenção diz respeito à passividade com que os alunos se colocam em relação ao processo de aprendizagem e isso decorre da própria concepção de ensino que prioriza a exposição e explicação do professor em detrimento do desenvolvimento do pensamento por parte dos alunos. Em função disso, os alunos se colocam como sujeitos passivos e receptores de definições que, provavelmente, serão reproduzidas em determinados contextos de atuação profissional.

Infelizmente não fomos ensinados a questionar, somente a concordar e decorar, temporariamente. As aulas de Didática foram, não só uma janela, mas portas que derrubaram paradigmas que tínhamos desde sempre. (Acadêmico do Curso de Licenciatura, 2013)

Romper com essa concepção de ensino ideologicamente reforçada por mestres e doutores requer domínio teórico e persistência para desconstruir uma prática que tem sido reproduzida, que, embora se distanciando, cada vez mais, das necessidades sociais, persiste por diferentes razões. Por um lado, por acreditar que, no ensino superior, o aluno vai aprender o que não conseguiu durante os anos de educação básica, mesmo que se utilizem dos mesmos

procedimentos de ensino; por outro, buscar outras perspectivas gera angústia, ansiedade e a expectativa de desconhecer os resultados.

Os procedimentos utilizados são um tanto diferentes dos que estou acostumada a presenciar em sala de aula, mas fizeram aquela diferença na minha aprendizagem [...] trabalho em grupo, elaborar textos e a utilização do diálogo em sala de aula só proporcionaram um ensino/aprendizagem de qualidade. Portanto, a didática adotada contribuiu para a minha aprendizagem e exercício futuro da minha docência. (Acadêmico do Curso de Licenciatura, 2013)

Ensinar requer a tomada de decisão e isso implica posicionamento teórico e político, ou seja, se queremos desenvolver a cognição dos alunos, o planejamento das aulas precisa ser estruturado, a partir dos referenciais que deem sustentação a essa prática.

O conteúdo estudado, aparentemente complexo, se tornou de fácil compreensão quando a professora utilizou de procedimentos da didática crítica, não nos dando respostas, mas nos fazendo pensar. Os trabalhos em grupo e os debates enriqueceram as nossas relações e nos trouxeram uma nova visão de aplicação do conhecimento. (Acadêmico do Curso de Licenciatura, 2013)

Mudar a prática de ensino instituída e vivenciada durante anos de educação escolar, tanto por parte do professor quanto dos alunos, não tem sido uma tarefa fácil, mas isso é possível, por meio do diálogo, da tomada de consciência da aprendizagem dos conteúdos empíricos, da necessidade de buscar alternativas que favoreçam o ensino, o que tem favorecido experiências que buscam romper com a tradicional ‘transposição didática’. Em síntese, superar as fragilidades no processo de aprendizagem requer a criação de “[...] ferramentas intelectuais tão poderosas no ensino que os alunos podem tomá-las no mundo exterior e aprender as complexidades desse mundo com a ajuda dessas ferramentas”. (ENGESTRÖM, 2002, p. 196).

Na medida em que a organização do ensino permite o desenvolvimento da capacidade de pensar, de raciocinar, de estabelecer relações, enfim, de desenvolver as funções psicológicas superiores, como afirma Vygotsky, muitos alunos passam a ter outra compreensão a respeito do que seja aprender: “É necessário incentivar o aluno a aprender, ao invés de decorar, usando métodos atrativos para fazer com que o aluno participe da aula”. (Acadêmico do Curso de Licenciatura, 2013)

Para que o aluno forme conceitos teóricos, o professor precisa elaborar plano de aula que permita essa construção. Para isso, é necessário conhecimento das leis gerais da disciplina, para poder organizar as atividades de aprendizagem, uma vez que o pensamento

teórico é formado, nos escolares, durante o desenvolvimento de ações que compõem essa atividade. Modificar o que está instituído tem sido um desafio constante, principalmente em relação à dinâmica de sala de aula em que os alunos, inicialmente, se colocam na defensiva, principalmente quando precisam ler e/ou discutir textos com os colegas.

Romper com a lógica de ensino individualizado, vivenciado ao longo do processo de escolarização, em diferentes contextos, constituiu-se em desafio, uma vez que os alunos, inicialmente, apresentavam certa resistência e/ou produziam pouco, quando organizados em grupos de estudo, por acreditarem que só se aprende com as explicações do professor.

Como a proposta da teoria desenvolvimental enfatiza que a base de apropriação dos conceitos ocorre do coletivo - interpsicológico - para o individual – intrapsicológico - era preciso muita insistência e persistência para fazer com que os alunos compreendessem a importância das discussões coletivas a respeito das tarefas propostas, uma vez que: “[...] a discussão é uma situação em que se elabora e se constrói a solução de um problema pelo raciocinar em conjunto, por meio de um pensamento - discurso que cada intervenção manifesta e, ao mesmo tempo, colhe dos outros”. (ZUCCHERMAGLIO, 2005, p. 208). Essa prática é importante, na medida em que permite a cada um internalizar os conceitos de tal forma que possa reproduzir/expressar as aprendizagens nas verbalizações e elaborações individuais.

Cada um assimilou o conteúdo de formas diferentes, mas no geral a essência do conteúdo proposto foi ‘absorvida’ de forma considerável, onde ao nosso ver o conteúdo contribuirá bastante em nossa formação, na nossa profissão, nos tornando um professor que induz o aluno a ser crítico e não passivo diante de todas as ações na sociedade, contribuindo, assim com a formação intelectual. (Acadêmico do Curso de Licenciatura, 2013)

Mudar a lógica de pensamento dos alunos requer uma criteriosa seleção e organização dos conceitos para fazer com que o ensino contribua para que a aprendizagem lhes faça mais sentido para a vida prática. Nessa forma de proceder, a mediação didática tem o propósito de intervir no desenvolvimento cognitivo, principalmente, porque uma parcela significativa dos alunos tem chegado ao ensino superior, pensando a realidade a partir do prático ou do conhecimento empírico que, segundo Davídov cf. Hedegaard (2002), tem relação apenas com as diferenças e semelhanças entre os vários tipos de fenômenos.

A organização das atividades de ensino e de aprendizagem em grupo propicia a mediação didática, considerada fator importante para o desenvolvimento cognitivo, principalmente no processo de tomada de consciência dos alunos de que aprender requer a formação do pensamento cognitivo. Isso ocorre quando os alunos “[...] tomam consciência da

insuficiente clareza e precisão dos seus conceitos, das contradições que eles determinam, do fato de que frequentemente são inadequados para interpretar novos aspectos da realidade”. (LEONTIEV, et. al., 2005, p. 10). Nessa perspectiva, os estudos de Leontiev (2004) e de Vygotsky (2001) indicam que as interações levam à formação da consciência individual que só existe a partir de uma consciência social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo traz uma breve contextualização a respeito da Didática nos cursos de formação de professores, desde sua criação, no Brasil, em que se constituía basicamente como métodos e técnicas de ensino aplicadas às mais diferentes realidades. Essa Didática, a partir do processo de abertura política, passou a ser criticada pelo seu papel instrumental e de neutralidade política. Isso fez com que se intensificassem os estudos, os debates e as discussões envolvendo os rumos da disciplina.

Foi nesse cenário que a Didática crítica ganha consistência por enfatizar seus estudos na organização do ensino que vise a apropriação dos conceitos e, conseqüentemente, a formação do pensamento teórico. Para isso, os fundamentos teóricos da abordagem histórico-cultural e da teoria desenvolvimental têm trazido significativas contribuições para recriar o papel do ensino e da aprendizagem na educação escolar. Se considerarmos que a instituição escolar é responsável pelo ensino dos conhecimentos produzidos historicamente pelos homens que resulte em aprendizagem por parte dos alunos, justifica-se a necessidade de discutir possibilidades de mudanças nos cursos de licenciatura que prepara docentes para a educação básica.

Mudar uma prática de ensino e de aprendizagem, predominantemente pautada na transmissão de conhecimentos empíricos e na receptividade passiva por parte dos alunos que, no exercício da profissão, acabam reproduzindo o modelo recebido, é um desafio que requer muita paciência, persistência, tempo para planejar e replanejar as atividades e, principalmente, fundamentação teórica para manter os alunos em atividade de aprendizagem.

Embora os alunos, no início das atividades, coloquem-se na defensiva e resistam às mudanças em relação à organização do espaço, formação de grupos, leitura dos textos, tarefas coletivas e individuais, mediação dos colegas, entre outros, no decorrer das aulas, acabam se motivando e acreditando que é possível buscar outros caminhos para ensinar e aprender, embora bastante árduos, mas que fazem mais sentido para o exercício da docência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAIKLIN, Seth. Ensino desenvolvimental na escola secundária superior. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim (Orgs.). **Learning Activity and Development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane (Org.). *Activity theory and Social Practice: cultural - historical approaches*. 4. ed. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

D'ÁVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devoro**: o que pode o professor frente ao manual escolar? Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2001.

ENGESTRÖM, Yrjö. Non scolaesed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: HARRY, Daniels (Org.). **Uma introdução à Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **A didática no ensino superior**. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal com base para a instrução. In: MOLL, Luis C. (Org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

LEONTIEV, Aléxis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005.

LOMPSCHER, J. A atividade de aprendizagem e sua formação: ascensão do abstrato ao concreto. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Orgs.). **Learning activity and development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZUCCHERNAGLIO, Cristina. Construir modelos compartilhados sobre fenômenos naturais. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERNAGLIO, Cristina (Orgs.). **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: ArtMed, 2005.